

Jan-Hendrik Herbst
Claudia Gärtner
Robert Kläsener
(Hg.)

Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung

Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Jan-Hendrik Herbst, Claudia Gärtner,
Robert Kläsener (Hg.)

Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung

Exemplarische Konkretionen und
notwendige Transformationen



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlagentwurf: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN: 978-3-7344-1588-3
E-Book ISBN: 978-3-7566-1588-9
DOI: <https://doi.org/10.46499/2065>

Inhalt

I Thematische Einführung: Politische Themen in der religiösen Bildung

CLAUDIA GÄRTNER, JAN-HENDRIK HERBST, ROBERT KLÄSENER
Einleitung: „New Bottle, Old Wine“? 7

BENEDIKT WIDMAIER
Katholisch-sozial orientierte politische Bildung. Tendenzbetrieb(e) in einer pluralen Trägerlandschaft 20

II Exemplarische Konkretionen: Theoretische Grundlagen und praktische Bewährungen

CHARLOTTE BACHMAIR, ANNA-CHRISTINA BEIKER
Wie kommt die Wirtschaft in den Religionsunterricht? Das Zusammenspiel ökonomischer und religiös-ethischer Aspekte am Beispiel des Themas Konsum 37

KATRIN BEDERNA
Positionalität religiöser Bildung in der ökologischen Krise 54

SIMONE BIRKEL
Von geheimen Gärten, neu erwachtem Leben in historischen Bauten und offenen Klöstern. Außerschulische Orte für transformatives religiöses Lernen im Kontext von Ökologie und Politik. 66

JULIANE TA VAN
Antisemitismus in Verschwörungserzählungen. Ansätze für eine antisemitismuskritische Religionspädagogik 79

III Neue Perspektiven: Interdisziplinäre Impulse und kontextuelle Herausforderungen

JOHANNES DRERUP
Cartoons in der Kontroverse. Demokratische Bildung und religiöse Sensibilität. 97

CLAUDIA GÄRTNER, JAN-HENDRIK HERBST
Der Beutelsbacher Konsens und ästhetisches Lernen im Religionsunterricht. Konkretisierende Reflexionen am Beispiel von religiösem Bildungsmaterial an der Grenze zum Rechtsextremismus. 115

FAHIMAH ULFAT

Überlegungen zur Transformation des Beutelsbacher Konsenses aus einer islamisch-religionspädagogischen Perspektive. 135

JOACHIM WILLEMS

Der Krieg gegen die Ukraine, Ambiguitätstoleranz und Probleme des Verstehens. Überlegungen zum Kontroversitätsgebot für den Religionsunterricht. 145

IV Diskussion des Beutelsbacher Konsenses: Religionspädagogische Rezeptionspotenziale und notwendige Transformationen

SIMONE HORSTMANN

Welche Religion braucht religiöse Bildung (nicht)? Eine systematisch-theologische Perspektive 163

ANDREAS MENNE

Beutelsbach ums Dreieck gedacht. Eine religionspädagogische Perspektive auf die didaktischen Grundlagen des Konsenses 171

JASMINE SUHNER

Ermächtigend, ermutigend, vernetzt. Über agiles Position-Beziehen und Interdisziplinarität in religionsbezogener Bildung. 181

ALEXANDER WOHNIG

Ein Kommentar als Reflexionsangebot aus Sicht der politischen Bildung 194

V Abschluss: Ein (vorläufiger) Konsent

SCHWERTER KONSENT

Die 3k3p-Prinzipien christlich-religiöser Bildung in der Schule 205

CLAUDIA GÄRTNER, JAN-HENDRIK HERBST, ROBERT KLÄSENER

Rückblick und Resümee 207

Autor:innen 220

I Thematische Einführung: Politische Themen in der religiösen Bildung

CLAUDIA GÄRTNER, JAN-HENDRIK HERBST,
ROBERT KLÄSENER

Einleitung: „New Bottle, Old Wine“?

Es gibt ein klassisches Jazz-Album von Gil Evans, das „New Bottle, Old Wine“ (1958) heißt. Dieses steht exemplarisch dafür, dass das bekannte Gleichnis Jesu ‚Neuer Wein in alten Schläuchen‘ (Mt 9,14–17; Lk 5,33–39; Mk 2,21–22) auf vielfältige Weise eine popkulturelle Referenz darstellt. Jesus zufolge solle kein junger Wein in alte und brüchige Schläuche gefüllt werden, weil sowohl Wein als auch Schläuche danach unbrauchbar sind. Vor diesem Hintergrund verwundert es auch nicht, dass dieses Motiv vielfach in der wissenschaftlichen Religionspädagogik aufgegriffen wird – verspricht es doch eine Verbindung von Aktualität *und* Bibelbezug. Bezugspunkt stellt dabei der religionspädagogische Gegenstand der religiösen Bildung dar.¹ Religionspädagogisch wird das Motiv im Zusammenhang mit jugendlicher Religiosität (Prokopf 2001), interreligiösem Lernen (Dressler 2003), Bildungsreformen (Schluß 2006) und Kompetenzorientierung (Lenhard 2007) oder der Digitalisierung im Zuge der Corona-Krise verwendet (Käbisch 2020). Dabei sollen die auf unterschiedliche Weise kombinierten Begriffe ‚alt‘, ‚neu‘, ‚Wein‘ und ‚Schlauch‘ (oder ein anderes Gefäß), auf die Frage verweisen, inwiefern ältere Ideen und Konzepte wieder aufgewärmt werden – oder ob *etwas wirklich konzeptionell Neues* entsteht. Beispielsweise wird in Bezug auf eine politische Religionspädagogik in einem interdisziplinären Sammelband bereits Anfang der 1980er Jahre bemerkt, dass es „eine Fülle an Literatur“ zur Thematik gibt und innovativ wirkende Begriffe wie ‚Emanzipation‘, ‚Kritik‘ oder ‚Politik‘ durchaus „als bloß modisches Aushängeschild für Althergebrachtes“ dienen, was lapidar kommentiert wird mit: „alter Wein in neue Schläuche“ (Rickers u. a. 1980, 40). Das mit dem Motiv angestoßene Bildfeld ist damit also selbst uralt. Allerdings ist uralt nicht immer schlecht, wie am Beispiel von Wein deutlich wird. Heute wie im sozialgeschichtlichen Kontext von Jesu Gleichnissen gilt, dass alter Wein eine enorme Wertschätzung erfährt (Leutzsch 2007, 274). Zwar ist alter Wein nicht pauschal wertvoller und besser als neuer, aber

1 Im Kern beziehen wir uns damit auf schulische und außerschulische Kontexte, wobei in diesem Band Kinder- und Erwachsenenbildung tendenziell ausgeklammert werden und die Arbeit mit Jugendlichen im Fokus steht.

– abhängig von Lagerung, Herkunft und Jahrgang – ist dies häufig der Fall. So endet der Text bei Lukas – anders als bei Markus und Matthäus – dann auch so: „Und niemand, der alten Wein getrunken hat, will neuen; denn er sagt: Der alte Wein ist besser“ (Lk 5,39). Daraus lässt sich schlussfolgern: Für Wein benötigt es, wie für alles andere, ein sachangemessenes Urteilsvermögen.

1. Bestimmung und Begründung des Gegenstands (Alter Wein): Politische Themen in der religiösen Bildung?

Die klassischen politischen Themen sind, um im Bild zu bleiben, der ‚alte Wein‘. Spätestens seit den langen 1960er Jahren gibt es einen religionspädagogischen Diskurs über politische Themen, welcher gerade in der letzten Dekade – durchaus auch in kritischer Absetzung – noch einmal intensiv aufgegriffen wurde. Mit Blick auf diese Debatten lässt sich klären, *was* überhaupt politische Themen in der religiösen Bildung sind, *warum* sie und *welche* dort behandelt werden sollten.

Was sind politische Themen? Im Anschluss an Klafki lassen sie sich als *epochaltypische Schlüsselprobleme* begreifen, bildungsrelevante Themen, die aufgrund ihrer Breite häufig nicht nur politische, sondern auch religiöse Sachverhalte betreffen.² Vor diesem Hintergrund verwundert es auch nicht, dass dieses Konzept in der religiösen Bildung – z. B. von Religionspädagog:innen³ wie Nipkow, Lämmermann, Schlag oder Grümme, Gärtner, Herbst und Mendl – intensiv aufgegriffen wurde und wird, um (ethische oder) politische Themen in der religiösen Bildung zu bestimmen. In der kritischen Diskussion des Konzepts wurde eingewendet, dass durch diesen Ansatz womöglich der fachliche, hermeneutische und bildungstheoretische Anspruch religiöser Bildung verloren ginge, die mehr als rationale Urteilsbildung sei (z. B. Meyer-Blanck 2003, 213; Ricken 2020, 365). Zudem könnten die Einzelnen und ihre konkreten Anliegen vor dem Hintergrund globaler Weltprobleme leicht aus dem Fokus rücken sowie Bildung eine funktionalistische und ideologiekritische Schlagseite erhalten (Dressler 2020, 20). Diese Kritik gilt es in den folgenden Reflexionen zu berücksichtigen und zu klären, inwiefern sie – auf konzeptioneller und praktischer

2 Politisch sind sie dabei im weiteren Sinn, wenn Politik auch zivilgesellschaftliches Engagement und nicht nur staatliche Institutionen und Parteipolitik meint.

3 Der Wochenschau Verlag überlässt es der Entscheidung der Autor:innen, wie diese eine geschlechterensible Sprache in ihren Artikeln einsetzen. Daher gibt es in diesem Tagungsband keine einheitliche geschlechtergerechte Schreibweise.

Ebene – umgangen werden kann. Unabhängig von den Schwierigkeiten bietet sich der Ausgang bei Klafkis Konzept aber weiterhin an, weil es aufgrund seiner breiten Rezeptionsgeschichte Anschlussfähigkeit an religionspädagogische, politikdidaktische und pädagogische Debatten ermöglicht. Das Wissen um die Schwierigkeiten eröffnet zugleich eine Möglichkeit, potenzielle Fallstricke und neuralgische Punkte explizit zu reflektieren – und im kritischen Sinn *keinen alten Wein in neue Schläuche zu füllen*, also alte Themen nur scheinbar neu zu bearbeiten, aber in Wirklichkeit alte Probleme zu wiederholen.

Aber warum sollte sich religiöse Bildung überhaupt mit politischen Themen beschäftigen? In unterschiedlichen Beiträgen aus der Religionspädagogik wurde dieser Frage bereits nachgegangen (z. B. Grümme 2009; Mendl 2019; Rickers 2010; Schlag 2010). Im Anschluss an diese werden nun acht prägnante, nicht notwendig vollständige Argumente formuliert und benannt, um den Gegenstand und das Programm dieses Sammelbandes zu plausibilisieren. Religiöse Bildung sollte politische Themen behandeln, weil

1. ... sie einen Beitrag zur Allgemeinbildung von Menschen leisten sollte, was auch eine adäquate Vernetzung unterschiedlicher Fächer, Inhalte und Weltzugänge verlangt (bildungstheoretisches Argument).
2. ... diese mit einer spezifischen Deutungs- und Wertetradition verbunden ist, die politische Implikationen besitzt und damit nur als parteiisch-politische Veranstaltung glaubwürdig vertreten werden kann (theologisch-konfessorisches Argument).
3. ... weil Glaube, Liebe und Hoffnung immer auch eine politische Dimension besitzen und daher die Reflexion politischer Themen zu einem umfassenderen Verständnis dieser zentralen Themen des christlichen Glaubens beiträgt (theologisch-didaktisches Argument).
4. ... weil sie aktuelle Entwicklungen und ‚Zeichen der Zeit‘ reflektiert wahr- und aufnehmen und der eigenen Fachlogik entsprechend bearbeiten sollte (theologisch-kairologisches Argument).
5. ... Menschen in ihrer Entwicklung und Identitätsfindung durch gesellschaftliche Verhältnisse und politische Ereignisse grundlegend geprägt sind und diese Erfahrungen in die Bildungsprozesse – auch ungewollt – hineinbringen (lebensweltlich-subjektorientiertes Argument).
6. ... Bildung im Allgemeinen in politischen Wirkungszusammenhängen steht und diese Eingebundenheit – gerade vor dem Hintergrund historischer Instrumentalisierungen von religiöser Bildung für bestimmte politische Positionen – explizit thematisiert werden sollte (ideologiekritisches Argument).

7. ... nur so der Gegenstand religiöser Bildung, Religion, angemessen behandelt werden kann, weil dieser zutiefst mit politischen Verhältnissen verbunden ist (Stichworte: Fundamentalismus, Extremismus, Politische Religion und Theologie, religiöse soziale Bewegungen, Theokratie, Religionspolitik) (sozialwissenschaftliches Argument).
8. ... Religion, Kirche und Christentum sich als produktiver Bestandteil der demokratischen Zivilgesellschaft verstehen und religiöse Bildung so zur Zivilisierung von Religion und zur Stärkung der demokratischen Kultur beitragen kann (funktional-demokratiepädagogisches Argument).

Bei der Frage, welche politischen Themen in der religiösen Bildung behandelt werden sollten, haben wir mit ‚Ökologie‘, ‚Ökonomie‘ und ‚Antisemitismus‘ drei exemplarische Inhaltsfelder ausgewählt, die von aktueller Brisanz sind. Die globale Erderwärmung wird auch von den Religionen und Kirchen als virulentes Problem anerkannt, dem es eine ‚Verantwortung für die Schöpfung‘ entgegenzuhalten gilt. Papst Franziskus hat mit seinen Stellungnahmen daran erinnert, dass in religiösen Traditionen auch Perspektiven auf die Wirtschaftsweise enthalten sein können: „Diese Wirtschaft tötet!“ (EG 53). Und antisemitische Haltungen sind spätestens mit dem Anschlag von Halle 2019 und antisemitisch codierten Verschwörungserzählungen im Zuge der Coronakrise in den 2020er (erneut) in den Fokus der öffentlichen Debatte gerückt. Diese exemplarische Auswahl besitzt damit gute Gründe, sie ist allerdings nicht exklusiv zu verstehen. Alternativ ließen sich auch im Anschluss an Klafkis inhaltlicher Bestimmung von epochaltypischen Schlüsselproblemen weitere politische Themen für die religiöse Bildung anführen (z.B. Grümme 2009, 211–221; Knauth u. a. 2020, 257–385). Beispielhaft genannt werden können etwa Migrations- und Friedenspolitik oder religionspolitische Fragestellungen.

2. Bestimmung und Begründung der Frageperspektive (‚Neue Schläuche‘): Die fachdidaktische Debatte um eine angemessene Deutung des Beutelsbacher Konsenses

Die neuen Frageperspektiven, die ‚Schläuche‘, ergeben sich aus der religionspädagogischen Debatte um den Beutelsbacher Konsens (BK). Die gegenwärtigen Diskussionen um Neutralität, Kontroversität und Positionalität von Lernprozessen betrifft religiöse Bildung auf dreifache Art und Weise. Erstens wird – besonders von säkularistischen, atheistischen und laizistischen Akteur:innen – die kritische Anfrage an religiöse Bildung formuliert, dass Lernen immer *weltan-*

schaulich neutral zu erfolgen habe. Besonders pointiert stellen sich die Anfragen für den konfessionellen Religionsunterricht in der Schule, weil es sich prinzipiell um das einzige Schulfach handelt, welches *explizit* auf einer partikularen Perspektive und einem spezifischen Standpunkt basiert. Problematisiert wird, dass religiöse Bildung aufgrund dieser inhärenten Positionalität grundsätzlich überwältigend sei (Willems 2007, 80-92). Es wird etwa behauptet, dass Religionsunterricht per se „unmündig“ mache, in ihm „einseitige Normativität“ gelehrt wird und „über das Lehrerpult hinweg“ moralisiert werde, während der BK in den anderen Schulfächern „den Lehrpersonen verbietet, zu Fragen der Ethik oder Weltanschauung Position zu beziehen“ (Dix 2019).

Zweitens wird – besonders von der Partei ‚Alternative für Deutschland‘ (AfD) und anderen Akteur:innen der Neuen Rechten – die *parteilpolitische Neutralität* von Bildungsprozessen eingefordert. Die kritische bzw. positive Darstellungen bestimmter Parteien, Bewegungen oder (parteilpolitischer) Positionen sollte unterlassen werden (z. B. AfD Hamburg 2018). Auch wenn diese Anfragen bisher ebenfalls primär auf schulische Bildung im Allgemeinen bezogen waren, betreffen sie gerade auch konfessionelle Bildung, weil diese – auf der Grundlage biblisch-theologischer Werteentscheidungen – in Bezug auf bestimmte Themen (z.B. ‚Migrationspolitik‘) in kritische Distanz zu Parteipositionen geraten kann (z.B. Herbst/Menne 2020). Dass die Religionspädagogik hier gefragt ist, deutet auch ein offener Brief an evangelische und katholische Religionslehrkräfte in Niedersachsen an (Bölsker u. a. 2019). Der Brief soll diesen im Angesicht der sog. Meldeportale der AfD einen institutionellen Rückhalt geben. Hervorgehoben wird, dass im Unterricht klar Position für humane und demokratische Werte bezogen werden müsse und sich daraus eine „aktive und kritische Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit dem Nationalsozialismus oder auch verschiedenen Formen von Populismus und Fundamentalismus“ (ebd.) ergeben könne.

Drittens wird – nun besonders im Bereich der außerschulischen Bildung – „im Rahmen der Vergabe von Fördermitteln“ (Lösch 2020, 384) *politische Neutralität* von Seiten des Staats gefordert. Dies wird etwa im Kontext der Debatten um ein sog. ‚Demokratiefördergesetz‘ deutlich, welches sich an ‚Extremismusprävention‘ und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung als ‚Leitbild einer wehrhaften Demokratie‘ orientiert (Widmaier 2022). Dabei wird die Devise ausgerufen: Akteur:innen der außerschulischen politischen und religiösen Bildung sollten keine grundlegend politischen Ziele wie die „sozialökologische Transformation von Gesellschaft“ (Lösch 2020, 401) verfolgen, um Fördergelder erhalten zu können. Wenn sich aber kirchliche Träger außerschulischer Bildung – z. B. hat die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswer-

ke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (AKSB) zum 1. April 2022 einen fachlichen Schwerpunkt ‚sozial-ökologische Transformation‘ eingerichtet – einer solchen Transformation verpflichtet fühlen, weil sie als theologisch-sozial-ethisch begründete und kirchlich erforderliche Notwendigkeit betrachtet wird (z. B. Kommission Weltkirche der Deutschen Bischofskonferenz 2021), entsteht Konfliktpotenzial, welches frühzeitig zu reflektieren ist.

Auch vor dem Hintergrund dieser Anfragen wird religionspädagogisch vermehrt über den BK diskutiert (z. B. Herbst 2019; Hiller/Münch-Wirtz 2021; Willems 2015). Dabei findet sich eine Übereinstimmung: *Da religiöse Bildung sich durch ihre rechtlich-institutionellen und bildungstheoretischen Rahmenkoordinaten von politischer Bildung unterscheidet, bedarf es eines eigenen Fachprofils, sollte der BK religionspädagogisch adaptiert werden.* Die Fragen, die sich diesbezüglich hinsichtlich der Grundsätze und ihrer Ausdeutung, ihrer Rangordnung und ihres Bedeutungszusammenhangs stellen, sollen in diesem Band vertieft bearbeitet werden. Dabei soll die Verbindung mit konkreten Themen es ermöglichen, die relativ abstrakte Diskussion an die Praxis zu binden und es zu vermeiden, reine „Resolutionslyrik“ (Grammes 2016, 156) zu bleiben. Explizit soll dabei aus unterschiedlichen Perspektiven der Frage nachgegangen werden, ob die Religionspädagogik – wie die Philosophie- und Ethikdidaktik mit ihrem Dresdener Konsens (2016) – einen eigenen BK benötigt. Indem die politischen Themen in eine solche fachdidaktische Perspektivierung gebracht werden, sollen die alten Fragen mit neuen Konzepten und inhaltlichen Auseinandersetzungen in Beziehung gebracht und aktualisiert werden – jetzt positiv: *alter Wein in neue Schläuche.*

3. Überblick über die Beiträge und Übergang

Der Sammelband ist in fünf Blöcke eingeteilt. Die Einleitung und der Beitrag von Benedikt Widmaier sind dem ersten Block, der *thematischen Einführung*, zuzuordnen. Danach folgt, entsprechend eines induktiven Vorgehens, Block II: *Exemplarische Konkretionen: Theoretische Grundlagen und Praktische Bewäbrungen.* Hier werden die Themen Ökonomie, Ökologie und Antisemitismus behandelt. Darauf folgt Block III, in dem interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von religiöser Bildung und BK entfaltet werden. Daran schließt Block IV an, eine theologische, religionspädagogische und politikdidaktische Diskussion der Möglichkeiten, die eine Rezeption des BK für religiöse Bildung bietet. Hier findet auch eine erste Diskussion des sog. ‚Schwerter Konsent‘ statt, der als ein Tagungsergebnis Block V bestimmt. In diesem wird der Konsent präsentiert

und – u.a. ausgehend von den Sammelbandbeiträgen – inhaltlich präzisiert. Der Band ist folglich so strukturiert, dass die metareflexiven Diskussionen auf die exemplarischen Themenfelder folgen.

Der einführende Beitrag von Benedikt Widmaier befasst sich mit der Aufgabe katholisch-sozial orientierter politischer Bildung und der historischen Entwicklung der AKSB als Tendenzbetrieb in einer pluralen Trägerlandschaft der non-formalen politischen Bildung in Deutschland. Hierbei blickt Benedikt Widmaier auf die Kontroversen über Neutralität und die Bedeutung des BKs innerhalb der AKSB zurück und erläutert, wieso sich die AKSB als einer der ersten Fachverbände auf den BK bezogen und entsprechend verpflichtet hat. Der Artikel endet mit einem Plädoyer für die Positionalität der non-formalen katholisch-sozialen politischen Bildung.

Den Thementeil mit den Schwerpunkten Ökonomie, Ökologie und Antisemitismus leitet der Beitrag von Charlotte Bachmair und Anna-Christina Beiker ein, die anhand des Beispiels „Konsum“ die Fragestellung „Wie kommt Wirtschaft in den Religionsunterricht?“ beantworten. Zentrales Anliegen des Artikels ist die Herausarbeitung der Relevanz von ökonomiebezogenen Themen im Religionsunterricht und welche Aspekte bei der Umsetzung zu beachten sind. Denn um Kriterien für wirtschaftliches Handeln aus christlicher Sozialethik wie zum Beispiel die Option für die Armen zu realisieren, benötigen Schüler:innen einen interdisziplinären Blick mithilfe von theologischen und religiösen als auch politischen und ökonomischen Zugängen. Infolgedessen fordern ökonomiebezogene Themen im Religionsunterricht die Beachtung der Prinzipien des ‚Schwerter Konsents‘, damit die Schüler:innen sich ein reflektiertes eigenes Urteil bilden und ihre Rolle als Akteur:innen in der Wirtschaft verantwortungsbewusst wahrnehmen können.

Der zweite Tagungsvortrag zum Themenfeld der Ökonomie wurde vom evangelischen Religionspädagogen Thomas Heller gehalten, ohne dass er in diesem Sammelband mit einem eigenen Aufsatz vertreten ist. Sein Vortrag „Wer Geld liebt, wird vom Geld niemals satt‘ (Pred 5,9) – Die Macht des Mammons als Herausforderung für religiöse Bildung in Schule und Gemeinde“ basiert dabei auf seiner Habilitationsschrift sowie auf Artikeln, die er im religionspädagogischen Online-Lexikon WiReLex (Heller 2020) und in der evangelischen Zeitschrift Theo-Web (Heller 2019) publiziert hat, und lässt sich vertiefend dort nachvollziehen. Dabei entfaltet er eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Geld, das er in wirtschaftswissenschaftlicher, historischer, soziologischer (v.a. systemtheoretischer), psychologischer, exegetischer und systematisch-theologischer Perspektive erschließt. Diese Perspektiven fließen in einen religionsdidak-

tischen Ansatz, der sich als geld- und ideologiekritisch bezeichnen lässt, insofern Geld hier als ein menschlich verabsolutiertes, „selbstzweckhaftes Phänomen“ in den Blick gerät, das dazu tendiert, „alles andere seiner Macht zu subsumieren“ (Heller 2019, 79), etwa den Bereich des Politischen oder des Religiösen. Dem stellt Heller eine biblische Perspektive entgegen, die sich gegenüber der Macht des Geldes kritisch positionieren und im Religions- und Politikunterricht produktiv machen lässt.

Der folgende Beitrag zum Themenschwerpunkt Ökologie von Katrin Bederna geht von der These aus, dass die Positionalität religiöser Bildung im Kontext der ökologischen Krise eine stärkere sein darf und muss als dies in vielfältigen Ansätzen von BNE der Fall ist. Unter starker Positionalität versteht Bederna die Aufgabe religiöser Bildung, Heranwachsenden christliche Positionen zur Auseinandersetzung zuzumuten und sie zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen zu befähigen mit dem Ziel, dass sich Schüler:innen freiwillig an sozial-ökologisches Handeln binden. Dabei sollen Werte nicht überwältigend ‚übertragen‘, aber doch im Unterricht gebildet werden. Eine starke Positionalität wird in ökologischen Themen für Bederna so zu einem Vorzeichen grundlegender religionspädagogischer Prinzipien.

Auch Simone Birkel behandelt das Thema der Ökologie. Anhand von konkreten Praxisbeispielen sozial-ökologischer Transformationsprojekte im kirchlichen Kontext arbeitet sie Gelingensbedingungen einer transformativen religionspädagogischen Bildung heraus. Zentral geht es ihr darum, partizipatorisch die Akteur:innen ins Denken und zum Tun zu bringen. Hierbei spielen Methoden wie die „Zukunftswerkstatt“ eine zentrale Rolle. Transformationsprojekte zielen für Birkel auf eine doppelte Transformation: Die äußere Transformation führt zu konkreten transformativen AndersOrten. Die innere Transformation zielt auf Empowerment der Beteiligten und gründet in Selbstwirksamkeit, Partizipationsmöglichkeiten und Freiräumen zum eigenverantwortlichen Handeln.

Die Theologin und Erziehungswissenschaftlerin Juliane Ta Van eröffnet mit ihrem Beitrag den Themenschwerpunkt Antisemitismus. In ihrem Aufsatz „Antisemitismus in Verschwörungserzählungen“ fragt sie erstens, was Verschwörungserzählungen sind, warum es sie gibt und wie man sie erkennen kann. Dann richtet sie ihren Blick auf den Antisemitismus in den Verschwörungserzählungen und dekonstruiert Antisemitismus als eine Verschwörungserzählung. Abschließend konkretisiert sie Perspektiven für den Religionsunterricht und die religionspädagogische Praxis und arbeitet Ansätze für eine antisemitismuskritische Religionspädagogik heraus.

Der Psychologe und politische Bildner Tom Uhlig, der in diesem Band nicht

mit einem Beitrag vertreten ist, hat auf der Tagung einen weiteren Vortrag zum Thema Antisemitismus mit dem Titel „Globaler Antisemitismus – Konstellationen der Bildungsarbeit“ gehalten, der angelehnt war an einen ZPT-Beitrag zur politischen Bildung im Kontext von globalem Antisemitismus (Mendel/Uhlig 2021). In Bezug auf die Debatten um postkoloniale Theorien, Erinnerung an Schoah und Kolonialismus und die Auseinandersetzung mit politischer Kunst skizzierte Uhlig dabei die politische Bildungsarbeit der Frankfurter Bildungsstätte Anne Frank, an der er selbst mitwirkte. Zwei weiterführende pädagogische Herausforderungen markierte er dabei: Erstens die Frage, ob politische Bildung, die antisemitismuskritisch und klar positioniert gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit durchgeführt wird, Antisemit:innen nicht überwältigen müsse – und damit dem BK widerspreche. Und zweitens die Frage, ob Bildung, die zur Identifizierung mit dem Bildungsgegenstand einlädt – religionspädagogisch gesprochen: bei der Korrelation gelingt – das Problem besitzt, notwendige Distanzierungsprozesse bei auch subtil wirkmächtigen Sachverhalten wie Antisemitismus nichtintendiert zu unterbinden.

Block III mit interdisziplinären Perspektiven auf das Verhältnis von religiöser Bildung und BK eröffnet der Erziehungswissenschaftler Johannes Drerup, der sich in seinem Aufsatz „Cartoons in der Kontroverse. Demokratische Bildung und religiöse Sensibilität“ mit grundsätzlichen Fragen von Kontroversität beschäftigt. Dazu bezieht er sich vor allem auf den angelsächsischen Diskurs und die Philosophy of Education. Seine Überlegungen veranschaulicht er ausführlich anhand eines religionspolitischen Themas: Cartoons und Karikaturen von wichtigen religiösen Figuren bzw. Personen, die Religionskritik transportieren. Aufhänger für seine Reflexionen ist die Ermordung des Lehrers Samuel Paty Ende Oktober 2020 in Frankreich durch einen islamistischen Fanatiker.

Die Religionspädagog:innen Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst reflektieren in ihrem Beitrag „Der Beutelsbacher Konsens und ästhetisches Lernen im Religionsunterricht“ die Frage, wie ästhetische Bildung im Religionsunterricht beschaffen sein sollte, damit sie kontroverse Diskussionen und multiperspektivische Wirklichkeitszugänge ermöglicht, um schließlich die Urteilsbildung der Schüler:innen zu fördern. Zu diesem Zweck setzen sie sich mit „Luther für junge Leser“ auseinander, ein Werk, das der neurechte Vordenker und ehemalige Religionslehrer Karlheinz Weißmann entwickelt hat. In der Auseinandersetzung mit diesem Werk wird zudem skizziert, wie Kontroversität hinsichtlich weiterer religionsdidaktischer Prinzipien konkretisiert werden könnte.

Fahimah Ulfat reflektiert aus einer islamisch-religionspädagogischen Perspektive, welche Transformationen der BK für den (islamischen) Religionsunter-

richt bedarf. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist der sog. Dresdner Konsens, der selbst eine Transformation des BKs für den Philosophieunterricht darstellt. Hierbei debattiert Ulfat vor allem das dort formulierte Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität und setzt diesem ein Gebot transparenter und reflektierter Positionalität entgegen, dessen Relevanz sie nicht nur für den (islamischen) Religionsunterricht, sondern für Lehr-Lernprozesse allgemein veranschlagt.

Der Angriffskrieg von Russland auf die Ukraine hat den Blick auf Politik, Gesellschaft aber auch Religion teils radikal verändert. Von diesen grundlegenden Perturbationen ausgehend, befragt Joachim Willems seine eigenen Forschungen zu Russland, Orthodoxer Kirche und religiöser Bildung, wie diesbezüglich mit kontroversen Positionen umzugehen sei. Dabei unterscheidet er idealtypisch drei Ebenen des Umgangs mit Kontroversität und arbeitet fachspezifisch das Verstehen als zentrale religionspädagogische Kategorie heraus. (Selbst)kritisch reflektiert er dabei die Grenzen des Verstehens kontroverser Positionen, wenn diese Gefahr laufen, in ein unreflektiertes Verständnishaben für ethisch und normativ zweifelhafte Positionen abzudriften.

Block IV umfasst vier Kommentare, die aus verschiedenen Fachperspektiven geschrieben sind. Simone Horstmann reflektiert aus systematisch-theologischer und Alexander Wohnig diskutiert im Horizont einer politikdidaktischen Fachlogik das religionspädagogische Potenzial des BK. Aus religionspädagogischer Sicht besprechen Jasmine Suhner (evangelisch) und Andreas Menne (katholisch) die Fragestellung. Bei allen vier Aufsätzen handelt es sich um Überlegungen, die aus einer Tagungsbeobachtung erwachsen sind und zum Abschluss der Tagung mit allen Teilnehmer:innen debattiert wurden. Inspiriert wurde dieses Format dadurch, dass sowohl der BK selbst als auch neuere Debattenbeiträge zu ihm aus Tagungsbeobachtungen resultierten (z. B. Gessner u. a. 2016).

Simone Horstmann beschäftigt sich in ihrem Aufsatz „Welche Religion braucht religiöse Bildung (nicht)?“ kritisch mit dem Religionsbegriff, der religiöser Bildung und dem ‚Schwerter Konsent‘ zugrunde liegt. Sie problematisiert den Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts, den Kirchen- und Theologiebezug, und sie deutet gleichzeitig produktive Impulse an, die sich aus einem säkularen Kontext ergeben können. In seinem Beitrag „Beutelsbach ums Dreieck gedacht“ rekonstruiert Andreas Menne den Bezug des BK zum didaktischen Dreieck. Ausgehend davon reflektiert er die Impulse der drei Prinzipien für die Religionspädagogik und den Religionsunterricht. Jasmine Suhner reflektiert den Prozess des ‚Schwerter Konsents‘ und die didaktischen Prinzipien im Horizont einer öffentlichen Theologie, wobei sie insbesondere die politische Dimension öffentlicher religionsbezogener Bildung herausarbeitet und diese fruchtbar

auf den BK bzw. ‚Schwerter Konsent‘ bezieht. Alexander Wohnig arbeitet den Unterschied zum BK anhand der normativ-ethischen Bestimmung der Aufgaben und Ziele von Religionspädagogik heraus. Ausgehend davon fordert er die kritische Reflexion des Bildungsbegriffs und der Funktion der Bildungsräume religiöser Bildung. Der letzte Block umfasst den ‚Schwerter Konsent‘ und einen resümierenden Rückblick der Herausgeber:innen.

Die einleitend entfaltete Sentenz „New Bottle, Old Wine“ versinnbildlicht etwa bei Heinrich Heine, Karl Marx und Friedrich Engels sowie Levinas oder Kierkegaard (Leutzsch 2007, 277) die gesellschaftsgestalterische Kraft des Christentums und die Botschaft eines politisch engagierten Jesus. Diese Kraft des Christentums wird in vielen Beiträgen des vorliegenden Sammelbands in Anschlag gebracht. Dass dieser ebenso wie die Tagung überhaupt realisiert werden konnte, ist vielen engagierten Menschen zu verdanken. Besonders danken möchten wir allen Referent:innen und Autor:innen, die durch ihre Beiträge die Tagung und den Sammelband bereichert und ermöglicht haben. Für organisatorische Unterstützung und Hilfe bei der Vorbereitung und Durchführung möchten wir zudem Simone Mach (Kommende Dortmund) und Ina Maria Benkhoff (TU Dortmund) danken. Wir hoffen, dass wir bei allen Diskussionen und Gesprächen auf der Tagung, aber auch bei der Lektüre der Beiträge, nicht – wie Leutzsch (2007, 277) mit Hermann Hesse festhält – „über den neuen Schläuchen den alten Wein versäum[t]“ haben.

Literatur

- AfD Hamburg (2018): Informationsportal Neutrale Schulen. Online: <https://afd-fraktion-hamburg.de/aktion-neutrale-schulen-hamburg> (Zugriff: 13.1.21).
- Bölsker Franz/Gäfgen-Track, Kerstin/Hofer, Thomas/Klüver, Hilke/Manzke, Karl-Hinrich/Mucks-Büker, Detlef/Verburg, Wilfried/Wächter, Dieter/Wischnowsky, Marc (2019): Brief an evangelische und katholische Religionslehrkräfte. Online: <https://www.kirche-schule.de/nachrichten/2019/2019-10-08> (Zugriff: 30.11.21).
- Dix, Deniz (2019): Religionsunterricht macht unmündig. Online: <https://hpd.de/artikel/religionsunterricht-macht-unmuendig-16394> (Zugriff: 30.11.21).
- Dresdener Konsens (2016): In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 3, S. 106.
- Dressler, Bernhard (2003): Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 55/3, S. 113–124.
- Dressler, Bernhard (2011): Rez. zu Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Hendrik/Moschner, Sara/Müller, Markus (2010): Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften. Freiburg i. Br. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 03/2011, S. 285–288.

- Dressler, Bernhard (2020): Religion verstehen: Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung (= PTh 170). Stuttgart.
- Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.) (2020): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden.
- Gessner, Rebekka/Hoffmann, Kora/Lotz, Mathias/Wohnig, Alexander (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 28–36.
- Grammes, Tilman (2016): Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 155–165.
- Grümme, Bernhard (2009): Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Stuttgart.
- Herbst, Jan-Hendrik (2019): Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. In: Theo-Web, 02/2019, S. 147–162.
- Herbst, Jan-Hendrik/Menne, Andreas (2020): Vox populi, vox dei? Theoretische Anhaltspunkte für religiöse Bildung in populistisch aufgeladenen Zeiten. In: Theo-Web, 02/2019, S. 167–182.
- Heller (2019): Die Macht des Geldes als Herausforderung für Politik und Religion, Politik- und Religionsunterricht. Systemtheoretische Überlegungen und fachdidaktische Konkretionen. Online: <https://www.theo-web.de/ausgaben/2019/18-jahrgang-2019-heft-2/news/die-macht-des-geldes-als-herausforderung-fuer-politik-und-religion-politik-und-religionsunterricht> (Zugriff: 2.3.2023).
- Heller, Thomas (2020): Art. Geld. Online: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibel-modul/media/wirelex/pdf/Geld_2020-01-31_19_33.pdf (Zugriff: 2.3.2023).
- Hiller, Simone/Münch-Wirtz, Julia (2021): ‚Neutral‘ unterrichten? Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 1, S. 124–141.
- Käbisch, David (2020): Neue Schläuche, alter Wein? Eine Bestandsaufnahme digitaler Bildungsangebote in und zur Corona-Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 04/2020, S. 472–485.
- Knauth, Thorsten/Möller, Rainer/Pithan, Annebelle (Hg.) (2020): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen (= Religious Diversity and Education in Europe 42). Münster.
- Kommission Weltkirche der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2021): Studien der Sachverständigen-gruppe „Weltwirtschaft und Sozialethik“: Wie sozial-ökologische Transformation gelingen kann. Eine interdisziplinäre Studie im Rahmen des Dialogprojektes zum weltkirchlichen Beitrag der katholischen Kirche für eine sozial-ökologische Transformation im Lichte von Laudato si'. Bonn.

- Lenhard, Hartmut (2007): Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen? In: *Theo-Web*, 6(2), S. 88–103.
- Leutzsch, Martin (2007): Was passt und was nicht (Vom alten Mantel und vom neuen Wein). In: Zimmermann, Ruben (Hg.): *Kompendium der Gleichnisse Jesu*. Gütersloh, S. 273–277.
- Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus der Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*. Wiesbaden, S. 383–402.
- Mendl, Hans (2019): Weltverantwortung. Politisch und global lernen im Religionsunterricht. In: *Österr. Religionspädagogisches Forum*, 01/2019, S. 57–72.
- Mendel, Meron/Uhlig, Tom D. (2021): Globaler Antisemitismus und die Universalisierung der Shoah. Konstellationen der politischen Bildungsarbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 2, S. 190–201.
- Meyer-Blanck, Michael (2003): *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik: Dargestellt anhand ihrer Klassiker*. Gütersloh.
- Prokopf, Andreas (2001): Alter Wein in neuen Schläuchen? Suche nach jugendlicher Religiosität. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 46/2001, S. 119–122.
- Ricken, Lukas (2020): Heydorn lesen? Zur religionspädagogischen Rezeption kritischer Bildungstheorie. In: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*. Wiesbaden, S. 361–382.
- Rickers, Folkert (2010): Politische Bildung im Religionsunterricht und der Kapitalismus. In: *KEYKS*, 09/2010, S. 145–172.
- Rickers, Folkert/Sander, Wolfgang/Veit, Marie (1980): *Kritische Religionspädagogik. Probleme und Perspektiven (Denkzettel-Sonderheft)*. Marburg.
- Schlag, Thomas (2010): *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive (= RpG 14)*. Freiburg im Breisgau.
- Schluf, Henning (2006): Alter Wein in neuen Schläuchen? Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. In: *Pädagogische Rundschau*, 01/2006, S. 41–48.
- Widmaier, Benedikt (2022): *Extremismuspräventive Demokratieförderung*. Frankfurt/M.
- Willems, Joachim (2007): Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In: Schluf, Henning (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden, S. 79–92.
- Willems, Joachim (2015): Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik. In: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.): *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart, S. 163–178.

Katholisch-sozial orientierte politische Bildung

Tendenzbetrieb(e) in einer pluralen Trägerlandschaft

Die non-formale politische Bildung in Deutschland kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Dabei haben sich sukzessive sowohl bewährte Trägerstrukturen als auch gemeinschaftlich erarbeitete und geteilte Leitbilder von non-formaler politischer Bildung entwickelt. Non-formale politische Bildung versteht sich als eigenständige Profession der Jugend- und Erwachsenenbildung und ist in einem demokratischen Gemeinwesen eine wichtige ergänzende Säule der formalen politischen Bildung in Schulen und der politischen Bildung in der Berufsausbildung, in Freiwilligendiensten, in der Bundeswehr, in neuen sozialen Bewegungen und vielen anderen sozialen Räumen (vgl. zum Selbstverständnis und zur Vielfalt der Räume politischer Bildung: BMFSFJ 2020, 527 ff. u. 141 ff.).

Als Profession wird non-formale politische Bildung mit eigenen wissenschaftlichen Handbüchern (etwa: Hafener 2013), mit Präsenz in Hand- und Wörterbüchern der politischen Bildung und anderer nahestehender Wissenschaften (etwa: Hafener 2022, Widmaier 2021), mit mehreren eigenen Zeitschriften (etwa: Journal für politische Bildung und Außerschulische Bildung) und mit reflexiven Projekten und Publikationen (etwa: Hufer/Länge u.a. 2013 oder <https://profession-politischebildung.de/>) immer wieder öffentlich sichtbar. Non-formale politische Bildung ist unter dieser Maßgabe als eine eigenständige Profession der Jugend- und Erwachsenenbildung zu verstehen (Scheidig 2016).

Als ein wertorientiertes Konzept der non-formalen politischen Bildung soll hier die „katholisch-sozial orientierte politische Bildung“ ausführlicher vorgestellt werden. Katholisch-sozial orientierte politische Bildung ist das Leitbild der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (AKSB). Die AKSB ist im pluralen Konzert der Träger der non-formalen politischen Bildung einer der großen Trägerverbände. Sie ist Mitglied im „Bundesausschuss politische Bildung e.V.“ (bap), dem obersten Dachverband der non-formalen politischen Bildung in Deutschland und ebenfalls Mitglied in der Gemeinsamen Initiative der Träger der politischen Jugendbildung (GEMINI). Fast alle Mitglieder des bap kommen, wenn wir ihre historische Verwurzelung betrachten, aus dem Kontext werteorientierter

Milieus, z.B. aus der Arbeiterbewegung (Arbeit und Leben), dem katholischen oder protestantischen Milieu (AKSB und Evangelische Trägergruppe für politische Jugendbildung). In der traditionellen Einteilung von Trägern der Jugend- und Erwachsenenbildung wurde deshalb, nicht nur im juristischen Sinne des Betriebsverfassungsgesetzes, sondern im Hinblick auf die jeweils vertretenen Werte von sogenannten „Tendenzbetrieben“ gesprochen. „Tendenzbetriebe, das sind Betriebe die überwiegend politischen, konfessionellen, karitativen, erzieherischen, wissenschaftlichen, künstlerischen oder journalistischen Zwecken und nicht der Gewinnerzielung dienen.“ (Alexy u.a. 2019, 69).

1. Leitbilder katholisch-sozial orientierter politischer Bildung

Staatliche Förderpolitik ist häufig ein Katalysator für die Entwicklung neuer subsidiärer gesellschaftlicher Strukturen. So steht auch das Gründungsjahr 1952 der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (AKSB) in engem Zusammenhang mit dem ersten Bundesjugendplan (heute Kinder- und Jugendplan des Bundes), in dem es heißt, „dass verantwortliche Persönlichkeiten für die Aufgaben der Gemeinden, des Staates und der Gesellschaft auf demokratischer Grundlage heranzubilden“ sind (zit. nach Harles/Düchs 2003, 31). Im Zuge dieser Entwicklung wurde mit der neu geschaffenen AKSB eine katholische Zentralstelle für die politische (Jugend-)Bildung geschaffen, so wie es im Bundesjugendplan als Voraussetzung für eine bundeszentrale Förderung nun vorgeschrieben war (zur Geschichte der AKSB bis Anfang der 1990er-Jahre vgl. AKSB 1992). Die AKSB ist „im katholischen Deutschland *die* Fachorganisation für politische Bildung“ (Röllli 1999, 194).

Nach der deutschen Wiedervereinigung 1989 entwickelte sich in der AKSB, wie in vielen anderen gesellschaftlichen Gruppen und Verbänden auch, eine Grundsatzdebatte über ihre Ziele und Aufgaben in dieser neuen herausfordernden Situation. Die später gefundene Formel einer „katholisch-sozial orientierten politischen Jugend- und Erwachsenenbildung“ war Ergebnis und Endpunkt dieser Debatte.

Eine wichtige Etappe in der gemeinschaftlich weiterentwickelten katholischen politischen Bildung war eine Zukunftswerkstatt und deren Auswertung im Rahmen der Jahrestagung und Mitgliederversammlung der AKSB 1996 in Nürnberg. Dort wurde vor allem deutlich, dass sich die Werte der politischen Bildung in der AKSB interdisziplinär aus mehreren fachwissenschaftlichen

Quellen herleiten lassen: aus der Theologie (katholisch), aus der Soziallehre (sozial), aus den politischen Wissenschaften (politisch) und aus den Bildungs- und Erziehungswissenschaften (Bildung) (zu den Bezugswissenschaften der politischen Bildung und ihre Reflektion im Blick auf die Arbeit der AKSB vgl. Widmaier 2008). Orientiert an diesen relevanten Bezugswissenschaften ist dann die bis heute gültige Formel von der „katholisch sozial-orientierten politischen Bildung“ entstanden.

Fragen wir nun nach den Kernbeständen einer solchen „katholisch sozial-orientierten politischen Bildung“ so lassen sich in der hier gebotenen Kürze die folgenden benennen:

- „Politische Bildung in katholischer Trägerschaft ist weder wertneutral noch pastoral zu leisten.“ Damit grenzt sich die AKSB von der vorrangigen Aufgabe der Kirche, der Verkündigung des Glaubens und des Evangeliums, also einer religiösen Unterweisung, ab. Stattdessen verstehe sie sich „als ‚eigenständiger Weltendienst‘ der Kirche im Bildungsbereich.“ (AKSB 1980, 37)
- Ganz im Sinne der klassischen Aufgaben der politischen Bildung, die gerne auf die Formel „Sehen – Urteilen – Handeln“ gebracht werden, die der Gründer der Christlichen Arbeiterjugend (CAJ), Josef Cardijn, seinem Verband einst ins Stammbuch geschrieben hat, verfolgt katholisch-sozial orientierte politische Bildung didaktisch folgende Ziele: Sie möchte (1) „wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Strukturen und Zusammenhänge transparent machen“ (Wissen), (2) „eine sachgerechte und wertbezogene Urteilsfindung unterstützen“ (Urteilen) und (3) „zur Mitgestaltung gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen motivieren und dafür nötige Fähigkeiten vermitteln.“ (Handeln) (Konvention der AKSB 1998, Punkt 5)

Spätestens hier wird deutlich, dass es sich um eine wertebasierte politische Bildung handelt, die sich aus dem christlichen Glauben her speist und theologisch an den Traditionen der katholischen Soziallehre bzw. Prinzipien einer christlichen Sozialethik orientiert (Konvention der AKSB 1998, Punkt 9–12): am Personalitätsprinzip, am Gemeinwohlprinzip sowie an den Prinzipien von Solidarität und Subsidiarität. Diese Kernbestände einer christlichen Sozialethik werden in der AKSB immer wieder neu und zeitgerecht reflektiert. So haben etwa einige theologische Hochschullehrer mit besonderem Schwerpunkt in der Sozialethik zum Jubiläum der „Konvention über katholisch-sozial orientierte politische Bildung“ im Jahr 2008 diese Prinzipien noch einmal ausführlich beschrieben: Alexander Filipovic das „Personalitätsprinzip“ (Filipovic 2008), Hermann-Josef Große Kracht das Gemeinwohlprinzip (Große Kracht 2008) und Günter Wilhelm das „Subsidiaritätsprinzip“ (Wilhelm 2008). In den „Aktualisierende[n]