

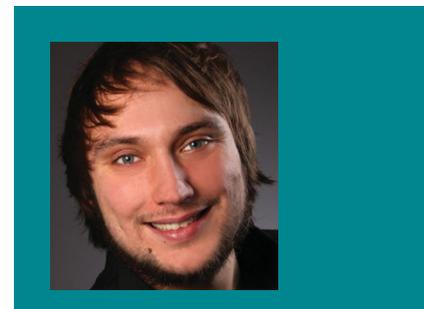
Ideologiekritik im Religionsunterricht?

Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips

Der Autor

Jan-Hendrik **Herbst**, M.A., M.Ed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Katholisch-Theologischen Institut der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie der TU Dortmund.

Jan-Hendrik Herbst, M.A., M.Ed.
Technische Universität Dortmund
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
e-mail: jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de



Der Autor

Andreas **Menne**, Mag. theol., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Andreas Menne, Mag. theol., M.A.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Katholisch-Theologische Fakultät
Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion
D-55099 Mainz
e-mail: andreas.menne@uni-mainz.de



Ideologiekritik im Religionsunterricht?

Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips

Abstract

Seit der Reformdekade um 1968 gilt ‚Ideologiekritik‘ als religionspädagogischer Struktur­begriff. Selbst wenn von einer durchgehenden, aber dünnen Tradition der Ideologiekritik im Religionsunterricht gesprochen werden kann, hat deren konzeptionelle Bedeutung seit Mitte der 70er-Jahre nachgelassen. Ausgehend von berechtigter Kritik versuchen wir den Begriff ‚Ideologiekritik‘ als religionsdidaktisches Lernprinzip neu zu denken. Exemplarisch veranschaulichen wir diese Überlegungen für den Religionsunterricht anhand des kommunikationswissenschaftlichen Ansatzes der Framing-Analyse. Mit ihrer Hilfe können im Religionsunterricht mediale Diskurse über Religion, z.B. die sogenannte ‚Kopftuchdebatte‘, ideologiekritisch untersucht werden.

Schlagnvorte: Ideologiekritik – Framing-Analyse – Kopftuchdebatte – interreligiöses Lernen – 1968 und die Religionspädagogik – Religionsunterricht und politische Bildung – Politische Religionspädagogik – Problemorientierter Religionsunterricht

Ideologiekritik im Religionsunterricht?

Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips

Critique of Ideology in Religious Education?

An Attempt to Resuscitate a Didactic Principle of Religious Learning

‚Critique of ideology’ has been a main concept in religious education since the social and cultural reforms in the decade around 1968. Even though ideology-critical religious education may be grounded in a continuous, yet weak thinking tradition, the theoretical relevance of this concept has constantly declined from the mid-70s onwards. This paper presents an attempt to rethink ‚critique of ideology’ as a contemporary didactic principle, taking into account justified criticism. These considerations are illustrated by utilizing the communication-theoretical approach of ‚frame analysis’ for religious education in schools. By means of this method media discourses on religion, e.g. the so-called ‚headscarf debate’, may be examined ideology-critically.

Keywords: Critique of ideology – frame analysis – headscarf debate – interreligious learning – 1968 and religious education – religious and civic education – political religious education – problem-oriented religious education

„Unterdrückung in BRD, Südafrika und Dritter Welt? Klar doch, Schuld hatte die Gesellschaft! Vietnamkrieg, restringierter Code und Waschmittelwerbung? Andere als gesellschaftspolitisch ‚kritische‘ Antwortbatterien wurden nicht ernsthaft ‚diskutiert‘.“¹

Seine Erinnerungen an einen ideologiekritischen Religionsunterricht zu Beginn der 1970er Jahre beschreibt der Religionspädagoge Thomas Klie als äußerst problematisch. An seinen Beispielen macht er deutlich: Die Ideologiekritik dieser Zeit beschränkt sich in seiner Wahrnehmung auf pauschale Gesellschaftskritik. Ambivalenzen oder gar komplexere soziale Zusammenhänge haben in einem solchen Unterricht keinen Platz. Die Verhältnisse sind grundsätzlich falsch und die Kritik ist absolut. Ob es sich dabei um ein partikulares Erlebnis oder um die „formative Erfahrung“² einer ganzen Generation von ReligionspädagogInnen handelt, die auch die religionsdidaktische Konzeptentwicklung nicht unberührt ließ, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Klies Bericht scheint jedoch eine grundsätzliche Skepsis narrativ einzufangen, die in der religionspädagogischen *scientific community* gegenüber emanzipatorisch und ideologiekritisch ausgerichteten Entwürfen vorliegt.³ Fest steht jedenfalls, dass Ideologiekritik in den gegenwärtigen religionspädagogischen Debatten ein Dasein als Randexistenz fristet.

Die Ideologiekritik zählt damit zu den wenigen Verliererinnen eines religionsdidaktischen Pluralisierungsprozesses. Seit der Würzburger Synode ist die konzeptuelle Landschaft der Religionsdidaktik durch das Nebeneinander einer Vielzahl sich ergänzender Unterrichtsprinzipien geprägt.⁴ Dass Ideologiekritik in diesem Panorama der Perspektivenvielfalt nicht aufging, ist, so lautet unsere These, kein Zufall, sondern beruht auf einigen aus heutiger Perspektive problematischen didaktischen Annahmen. Wenn wir mit diesem Beitrag das Anliegen verfolgen, den Begriff der Ideologiekritik als religionsdidaktische Reflexionskategorie zu revitalisieren, gilt es, dessen Unverträglichkeiten mit den Grundkoordinaten zeitgemäßer Religionspädagogik zu berücksichtigen und nach Möglichkeit zu beheben. Wir fühlen uns in diesem Anliegen von einem neuen Interesse der Religionspädagogik an Gesellschaftskritik bestätigt. Angesichts eines gestiegenen Problembewusstseins für Phänomene wie Sexismus, Rassismus, Antisemitismus oder religiösem Fundamentalismus finden sich in jüngerer Zeit wieder vermehrt Versu-

1 Klie, Thomas: Von der Entrüstung zum Offenen Kunstwerk. Nachrufe, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57/4 (2005) 369–375, 369.

2 Vgl. Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer 2007 (= Praktische Theologie heute 82), 302.

3 Vgl. Dressler, Bernhard: 1968 und die Religionspädagogik. Ein sehr persönlicher Rückblick, in: Theo-Web 12/2 (2013) 206–218.

4 Vgl. Leimgruber, Stephan / Hilger, Georg / Kropáč, Ulrich: Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, in: Dies. (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München: Kösel 2015, 41–75, 61.

che, Religionspädagogik und kritische politische Bildung zusammenzudenken.⁵ Wir wollen mit diesem Artikel an solche Positionen anknüpfen und sie im Folgenden religionsdidaktisch perspektivieren.

Zu diesem Zweck legen wir in einem ersten Schritt dar, welche Bezugspunkte wir für unser Vorhaben in der jüngeren Geschichte der Religionspädagogik ausgemacht haben und wie sich diese systematisieren lassen. Daraufhin werden die Gründe benannt, aus denen es zu einem Rückgang ideologiekritischer Perspektiven auf den Religionsunterricht kam. Daraus ergeben sich drittens einige Koordinaten, an denen sich eine Wiederaufnahme der Thematik orientieren kann, will man nicht in die von Klie angesprochenen Fallen der Ideologiekritik tappen. Abschließend wird ein konkretes Beispiel in den Blick genommen, wie Ideologiekritik heute als didaktisches Prinzip für konkrete Lernprozesse im Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden kann.

1. Historische und systematische Orientierungspunkte: Verortung des Debattenbeitrags

In der Religionspädagogik existiert eine dünne und eher disparate Tradition der Ideologiekritik.⁶ Vereinzelt, aber kontinuierlich lassen sich Beiträge zur Thematik finden, sodass Ideologiekritik als ein religionspädagogischer „Strukturbegriff“⁷ bezeichnet werden kann. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass diese Ansätze auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten sind und auf divergenten erkenntnistheoretischen Vorannahmen beruhen. Um den Beitrag dieses Aufsatzes einordnen zu können, wollen wir drei Ebenen der religionspädagogischen Verwendung unterscheiden.⁸

Zum einen fungiert Ideologiekritik als wissenschaftstheoretischer Grundbegriff. Er impliziert eine selbstkritische Analyse religionspädagogischer Kategorien, Methodologie und Vorannahmen. Unter diesen Vorzeichen ließe sich etwa die

5 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transcript 2018 (= Religionswissenschaft 12); KNAUTH, Thorsten: Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik - Geschichte und Aktualität, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70/2 (2018) 128–141, 139.

6 Vgl. BEUSCHER, Bernd: Art. Ideologie, Ideologiekritik, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 855–859; KNAUTH, Thorsten: 1968 und die evangelische Religionspädagogik. Ansätze, Wirkungen, unabgeholte Potenziale, in: RICKERS, Folkert / SCHRÖDER, Bernd (Hg.): 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, 297–310; HEGER, Johannes: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 22), 137–181.

7 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Ideologiekritik, in: PORZELT, Burkhard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, 126–132.

8 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zum unabgeholten Potenzial des ideologiekritischen Arguments für den konfessionellen Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 79 (2018) 86–97, 86.

religionspädagogische Verwendung des Identitätsbegriffs ebenso ideologiekritisch betrachten wie die Zunahme einer quantitativen Vermessung des Outputs religiöser Bildungsprozesse. Auf Ebene der Wissenschaftstheorie ergänzt die Ideologiekritik daher empirische und hermeneutische Zugangsweisen zu religionspädagogischen Untersuchungsgegenständen.⁹

Auf einer zweiten Ebene lässt sich Ideologiekritik als Prinzip religiösen Lernens verstehen. Der Begriff bezeichnet hier einen didaktischen Ansatz, mit dessen Hilfe der Religionsunterricht konzipiert, reflektiert und analysiert werden kann. Solche Konzeptionen von Ideologiekritik als didaktischem Lernprinzip fußen in Ansätzen und Auseinandersetzungen der religionspädagogischen Reformdekade um 1968. Als zentrale Arbeit lässt sich dabei Siegfried Vierzigs Dissertation *Ideologiekritik und Religionsunterricht* bezeichnen.¹⁰ Zudem wurden auch von Gert Otto und Folkert Rickers theoretische Überlegungen und praktische Entwürfe vorgelegt.¹¹ Weiterführende Impulse stießen Godwin Lämmermann und Thomas Ruster sowie Norbert Mette an.¹²

Daneben wird der Begriff in jüngerer Zeit auch im Rahmen der Debatte um eine politische Dimension religiöser Bildung berücksichtigt.¹³ In diesem Zusammenhang wird mit ihm eine grundsätzliche Ausrichtung religiöser Bildung bestimmt, ohne diese programmatischen Überlegungen jedoch didaktisch zu konkretisieren. Vielmehr lässt sich konstatieren, dass Ideologiekritik auf dieser dritten Ebene ein wichtiger Bezugspunkt ist, um religiöse Bildung an der öffentlichen Schule zu legitimieren.¹⁴

-
- 9 Vgl. NIPKOW, Karl Ernst: Hermeneutik und Ideologiekritik. Konzepte der Vergangenheit? Herausforderungen für die Zukunft!, in: LÄMMERMANN, Godwin u.a. (Hg.): *Bibeldidaktik in der Postmoderne*. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart: Kohlhammer 1999, 268–280; ZWERGEL, Herbert A.: Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg / SIMON, Werner (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf: Patmos 1995, 10–27.
- 10 VIERZIG, Siegfried: *Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts*, Zürich / Einsiedeln / Köln: Benziger 1975.
- 11 Vgl. OTTO, Gert: *Praktische Theologie als Kritische Theorie religiös vermittelter Praxis*. Thesen zum Verständnis einer Formel, in: KLOSTERMANN, Ferdinand / ZERFASS, Rolf (Hg.): *Praktische Theologie heute*, München / Mainz: Kaiser 1974, 195–205; RICKERS, Folkert: *Die religions- und gesellschaftskritische Aufgabe*, in: ESSER, Wolfgang G. (Hg.): *Religionsdidaktik. Elemente einer integrativen Theorie der Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich / Einsiedeln / Köln: Benziger 1977 (= *Studien zur Praktischen Theologie* 13), 179–212. Einen Überblick über ideologiekritische Konzeptionen in den 1970er Jahren bietet VIERZIG 1975 [ANM. 10], 106–131.
- 12 Rudolf Englert führt Lämmermann und Ruster als aktuelle Vertreter einer ideologiekritischen Religionspädagogik an (vgl. ENGLERT 2015 [Anm. 7]). Die Herangehensweisen der beiden verdeutlichen, wie unterschiedlich die Zugänge zum Begriff der Ideologiekritik sind. Mette wird von Johannes Heger genannt (vgl. HEGER, Johannes: *Art. Ideologiekritik*. In: *WiReLex* 2018 [Stand: 11.01.2019]).
- 13 Vgl. z.B. KÖNEMANN, Judith: *Plädoyer für eine politische Religionspädagogik*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 78 (2018) 15–23, 21; GRÜMME, Bernhard: *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme, Grundsatzüberlegungen, Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 26, 151–152.
- 14 Vgl. ALTMAYER, Stefan: *Art. Religionsunterricht, katholisch*. In: *WiReLex* 2018 [Stand: 19.01.2019].

Der vorliegende Beitrag verortet sich auf der zweiten Ebene. Daher wird im Folgenden auch von Religionsdidaktik gesprochen.

2. Kritik der Praxis oder Praxis der Kritik? Probleme einer religionsdidaktischen Ideologiekritik

Ideologiekritik ist religionsdidaktisch nicht unbedingt *en vogue*. Als Begründung dafür stehen einerseits externe Ursachen im Raum. So vertritt Thorsten Knauth die These, dass in der deutschen Gesellschaft nach 1968 die „Stoßrichtung einer gesellschaftskritischen Konzeption nicht mehr gewünscht war.“¹⁵ Diese sei eben „nicht an ihren inneren konzeptionellen Schwächen und Aporien“¹⁶ gescheitert, sondern aufgrund einer gesamtgesellschaftlichen „Tendenzwende“¹⁷. In diesem Sinne kollidiert der Absolutheitsanspruch ideologiekritischer Unterrichtsunterfangen mit dem in den 1970ern aufkommenden Pluralismus religionsdidaktischer Lernprinzipien. Ein Religionsunterricht, der vom ‚notwendig falschen Bewusstsein‘ der Lernenden ausging und durch den „ein Ausbrechen aus krankmachenden Entfremdungsprozessen ermöglicht werden sollte“¹⁸, konnte sich aufgrund seiner überzogenen Ansprüche nicht problemlos in ein Gesamtbild mit anderen didaktischen Ansätzen einfügen. Eine solche Erklärung besitzt unseres Erachtens durchaus eine gewisse Plausibilität, sollte aber nicht einseitig und monokausal verwendet werden.¹⁹

Denn es lassen sich andererseits auch fundamentale interne Theorieprobleme religionsdidaktischer Ideologiekritik benennen, die es wahrzunehmen und zu bearbeiten gilt. Der Verweis auf Thomas Klie hat bereits deutlich gemacht, dass es eine gewisse Skepsis gegenüber Ideologiekritik als didaktischer Kategorie gibt. Ideologiekritik steht in der Gefahr selbst ideologisch zu werden: Wenn, wie von Klie befürchtet, die Lehrperson genauer als die SchülerInnen selbst weiß, was deren objektiven Interessen sind und diese nur noch zu einem Einlenken bewegen möchte, liegt der Verdacht nahe, dass grundlegende Einsichten eines korre-

15 KNAUTH, Thorsten: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2003 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 23), 309.

16 EBD.

17 EBD., 290.

18 LEIMGRUBER / HILGER / KROPA 2015 [Anm. 4], 57.

19 Kritisch gegenüber einer rein externen Attribuierung äußert sich etwa SCHLAG, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg: Herder 2009 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 14), 372. Andere gängige Erklärungsmuster bedienen sich einer Mischung aus externer und interner Ursachenzuschreibung. So lässt sich ein Siegeszug der Empirie und eine gewisse Dominanz ästhetischer Ansätze nicht verstehen, ohne zugleich überfachliche Entwicklungen wie den *Cultural Turn* und innerfachlich ausgetragene Debatten zu verbinden. Auch die vermeintliche Adaption gesellschaftskritischer Anliegen in einer allgemeinen Haltung der Kritik lässt sich darunter fassen.

tiv gestalteten Religionsunterrichts missachtet werden.²⁰ So stellt sich die Frage, „ob dieser Unterricht überhaupt die individuellen Probleme der Schülerinnen und Schüler thematisiere oder nicht vielmehr jene Probleme, die der Gesellschaft bzw. den Lehrenden dringlich erschienen.“²¹ Es steht zu befürchten, dass Ideologiekritik die Anerkennung der Lebenswelten von Jugendlichen übergeht, Kritik lediglich aus Lehrendenperspektive geübt wird und auf das Leben der SchülerInnen Anwendung findet.

Hinter dieser Vorstellung verbirgt sich laut Klie eine problematische „Pflaster-Strand-Metapher“²². Dabei wird davon ausgegangen, dass hinter bzw. unter den offensichtlichen Phänomenzusammenhängen (wie dem Straßenpflaster) eine wahrere und wirklichere Einsicht (etwa ein schöner Strand) verborgen liegt, zu der sich jedoch nur kenntnisreiche Menschen einen Zugang verschaffen können. Das Mittel, eine solche Einsicht zu erlangen, ist Ideologiekritik. Dass in einer solchen Vorstellung ein theoretisches Problem liegt, gilt es anzuerkennen.²³ Zugleich muss jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass dies eine religionspädagogische Ideologiekritik gänzlich diskreditiert. Vielmehr wird eine alternative Konzeption benötigt.

3. Neue Koordinaten einer religionsdidaktischen Ideologiekritik

Eine solche Alternative lässt sich möglicherweise mit einer neuen Metapher verbinden. Es ist durchaus gängig, den Religionsunterricht als „Seherschule“²⁴ zu konzeptualisieren. Wenn wir diese Vorstellung im Folgenden an ideologiekritische Perspektiven der Religionsdidaktik herantragen, rücken wir ästhetische und politische Aspekte des Religionsunterrichts damit in eine ungewohnte Nähe zueinander.²⁵ Wir tragen damit einerseits der Einsicht Rechnung, dass der politisch orientierte Religionsunterricht „unter akuten Wahrnehmungsdefiziten“²⁶ leidet. Er tendiert in diesem Sinne dazu, religiöse Themen auf deren politische Dimension zu verkürzen und darüber hinaus gehenden Ein- und Ausdrücken der SchülerIn-

20 Differenzierter lässt sich diese Problematik in fünf Fällen fassen, die Ideologiekritik implizieren kann. Diese gilt es zu berücksichtigen und zu vermeiden (vgl. HERBST 2018 [Anm. 8], 92–94).

21 LEIMGRUBER / HILGER / KROPAČ 2015 [Anm. 4], 52.

22 KLIE 2005 [Anm. 1], 372.

23 Das betont auch die neuere Gesellschaftstheorie (vgl. z.B. JAEGLI, Rahel / CELIKATES, Robin: Sozialphilosophie. Eine Einführung, München: Beck 2017, 101–110).

24 Vgl. z.B. ENGLERT, Rudolf: Die christologische Frage in der Religionspädagogik. Befunde, Problemanzeigen, Desiderate, in: ENGLERT, Rudolf / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Jesus Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 10–28, 25–26.

25 Zu dieser Frontenstellung vgl. KLIE 2005 [Anm. 1]; LÄMMERMANN, Godwin: Religionspädagogik zwischen politischer und ästhetischer Signatur. Eine nicht ganz unproblematische Auseinandersetzung zur Rettung der Ästhetik vor den Ästheten, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57/4 (2005) 358–368.

26 KLIE 2005 [Anm. 1], 372.

nen wenig Raum zu geben. Andererseits fühlen wir uns auch der Position verpflichtet, dass der Religionsunterricht gesellschaftstheoretisch naiv bleibt, wenn er theologische Inhalte zu thematisieren können glaubt, ohne „die spezifischen gesellschaftsstrukturellen Barrieren“²⁷ zu berücksichtigen, an denen ihre heutige Artikulation scheitern kann. Auch religiöse Praktiken stehen, so besehen, nicht außerhalb diskursiver Zusammenhänge, sind machtdurchtränkt und korrelieren nicht selten mit ideologischen Haltungen. Weder kann zeitgemäße Ideologiekritik im Religionsunterricht daher die Weltwahrnehmungen von SchülerInnen ausblenden, noch darf sie völlig in diesen aufgehen, wenn echte Lernprozesse angestoßen werden sollen.

Im Gegensatz zur Ideologiekritik im Sinne der Pflaster-Strand-Metapher geht es uns also nicht darum, eine andere Welt, sondern die Welt anders zu sehen. Für ein solches Verständnis von Ideologiekritik gibt es durchaus gesellschaftstheoretische Vorbilder. Der bekannte slowenische Philosoph Slavoj Žižek erklärt Ideologiekritik in Analogie zu einer Brille, mit der man alltägliche Phänomene ihrer Selbstverständlichkeit entkleidet und dadurch anders sieht: Verfremdung kann demnach Entfremdung vorbeugen.²⁸ Anhand einer Szene aus dem Film *They Live* (1988) von John Carpenter verdeutlicht Žižek, wie er eine solche ideologiekritische Wahrnehmungslehre versteht. Nada, der Protagonist dieses Films, begibt sich in einer Szene in eine Kirche und beginnt, sich diese genauer anzuschauen.

„Upon searching the church he discovers several boxes full of sunglasses in a secret wall compartment. When he first puts on a pair of the glasses he notices that a publicity billboard now simply displays the word ‚Obey‘ while another billboard urges the viewer to ‚Marry and Reproduce‘. He also sees that paper money bears the words ‚This is your God‘.“²⁹

Damit wird nicht nur inhaltlich ein bekanntes theologisches und religionspädagogisches Motiv von Ideologiekritik aufgenommen.³⁰ Noch interessanter ist für unsere Überlegungen, dass Žižek nicht behauptet, dass es einer solchen Brille bedürfte, um einen vermeintlichen Verblendungszusammenhang vollständig aufzulösen und die wirkliche anstelle der ideologisch verzerrten Welt zu sehen. Vielmehr hält er beide Perspektiven – die mit und ohne Brille – für gleichermaßen

27 NIPKOW 1999 [Anm. 9], 275.

28 ŽIŽEK, Slavoj: Through the Glasses Darkly, in: *Socialist Review* 341 (2009), online unter <http://socialistreview.org.uk/341/through-glasses-darkly> [Stand: 11.01.2019]). Zum Verständnis von Ästhetik und Bildung als ‚Gegenentfremdung‘ siehe HENNING, Christoph: *Theorien der Entfremdung*, Hamburg: Junius 2015 (= Zur Einführung), 62–77, insb. 68–71.

29 ŽIŽEK 2009 [Anm. 28].

30 Vgl. BIEHL, Peter u.a. (Hg.): *Gott und Geld, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2001 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 17).*

real.³¹ Die ideologiekritische Aufgabe besteht dann darin, einen dritten Weg zu finden und sich Zugang zu einer komplexeren Wahrnehmung von Realität zu verschaffen. Doch welche Konsequenzen hätte eine solche Vorstellung von Ideologiekritik für den Religionsunterricht? Was bedeutet es, wenn hier probeweise eine ideologiekritische Brille getestet wird, um die Welt *anders* sehen zu lernen? Zuallererst wäre eine solche Vorstellung von Ideologiekritik nicht mehr dualistisch. ReligionslehrerInnen können zwar ideologiekritische Deutungsangebote in das Lerngeschehen einspeisen, ihre Plausibilität müsste jedoch dialogisch geprüft werden.³² Ein möglicherweise absoluter Wahrheitsanspruch, der auf gesellschaftskritischen Analysen fußt, wird dadurch prozeduralisiert – und zwar nicht in abstrakten Diskursgemeinschaften, sondern im konkreten Klassenverbund. Auch die Lehrperson bleibt damit nicht vor Anfragen an ideologische Verstrickungen verschont. Eine solche Perspektive auf Ideologiekritik benötigt demnach zweitens eine kritische Selbstreflexivität: Wer bietet wann wem aus welchem Interesse eine ideologiekritische Brille an? Hinzu kommt drittens, dass es um konkrete Ideologien gehen muss, denn mit einer Brille werden immer bestimmte Phänomene betrachtet. Die Analyse *einer* Ideologie und ihrer Funktionsweise ermöglicht es, eine exaktere didaktische Kategorie zu konzeptualisieren, weil es nicht nur darauf ankommt, *dass* etwas falsch ist und/oder wahrgenommen wird, sondern auch *wie* dies zustande kommt.

4. Die Analyse von Framing: Ideologien wahrnehmen lernen im Religionsunterricht

Wie Ideologiekritik im Religionsunterricht unter diesen Bedingungen aussehen könnte, wollen wir anhand eines Beispiels erläutern. Im Folgenden möchten wir den kommunikationswissenschaftlichen Ansatz des Framings für die Sekundarstufe II elementarisieren.³³ Das Ziel dieses Vorhabens ist es, die Analyse von Framing als eine mögliche Methode zur ideologiekritischen Wahrnehmung von Medienbeiträgen im Religionsunterricht vorzustellen. Auf eine kurze Vorstellung der Framingtheorie folgen daher religionsdidaktische Konkretionen, bevor die Methode abschließend anhand eines thematischen Beispiels durchbuchstabiert wird.

31 Vgl. dazu auch ŽIŽEK, Slavoj: *The Matrix or Malebranche in Hollywood*, in: *Philosophy Today* 43/4 (1999) 11–26, 13–16.

32 Vgl. CELIKATES, Robin: *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*, Frankfurt am Main: Campus 2009 (= *Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie* 13), 188.

33 Diese Idee wurde im Sommersemester 2018 in einem religionsdidaktischen Masterseminar an der Universität Mainz erprobt. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurden digitale Unterrichtsmaterialien entwickelt, die das Framing als Methode erschließen und zur Diskussion von gesellschaftspolitischen Fragestellungen nutzbar machen. Allen SeminarteilnehmerInnen danken wir an dieser Stelle für ihre Rückfragen und Einwürfe, die diesen Aufsatz bereichern.

Das Framing gilt derzeit als „einer der zentralen Forschungsbereiche der politischen Kommunikationsforschung“³⁴. Der Ansatz geht von der Annahme aus, dass über politische Themen, Zustände und Ereignisse nicht kontextlos gesprochen werden kann. Wann immer sich PolitikerInnen, JournalistInnen oder auch Teile der Zivilgesellschaft in die öffentliche Debatte einbringen, kommunizieren sie einerseits ihre Ansichten über einen Sachverhalt und andererseits zugleich den ‚Sinnhorizont‘, der ihre Annahmen ‚rahmt‘ (engl. *to frame*).³⁵ Robert Entmans Definition von Framing darf in diesem Zusammenhang bis heute als grundlegend gelten:

„Framing essentially involves selection and salience. To frame is to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition [1], causal interpretation [2], moral evaluation [3] and/or treatment recommendation [4] for the item described.“³⁶

Wer sich in öffentlichen Debatten des Framings bedient, rückt folglich bestimmte Aspekte eines Themas in den Vordergrund, vernachlässigt dafür aber andere. Durch eine solche Betonung erzeugt er oder sie kommunikativ ein eindeutiges Bild von der zumeist durchaus komplexeren Realität.³⁷ Dabei ist davon auszugehen, dass die an einem Diskurs beteiligten Personen das Framing einer Situation völlig unterschiedlich vornehmen, sodass in der Gesellschaft „ein Wettbewerb verschiedener Akteure um den dominanten Frame“³⁸ entsteht.

Was hier noch sehr abstrakt und alltagsfern klingt, dürfte den SchülerInnen auch lebensweltlich durchaus vertraut sein. In einer gemeinsamen Diskussion kann man dafür sensibilisieren, dass auch sie selbst bereits Framing betrieben haben. Als Beispiel hierfür kann man sich im Unterricht vor Augen führen, wie SchülerInnen mit ihren Eltern über die Ausgehzeiten am Wochenende verhandeln oder innerhalb des Klassenverbandes das Ausflugsziel für den nächsten Wandertag diskutieren. Wer darüber nachdenkt, kann bereits ohne theoretisches Vorwissen nachvoll-

34 MATTHES, Jörg: Framing, Baden-Baden: Nomos 2014, 12. Bekanntheit über die Grenzen der Kommunikationswissenschaft hinaus erlangte der Ansatz vor allen Dingen durch die Analysen von WEHLING, Elisabeth: Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht, Köln: von Halem 2016 (= Edition Medienpraxis 14).

35 Vgl. MATTHES 2014 [Anm. 34], 38.

36 ENTMAN, Robert M.: Framing. Toward Clarification of a Fractured Paradigm, in: Journal of Communication 43/4 (1993) 51–58, 52.

37 Die theoretischen Grundlagen des Betonungsframings gehen zurück auf die soziologischen Untersuchungen von GOFFMAN, Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986, 9–97. Mit seiner Rahmen-Analyse entwickelte er „eine Art Grammatik von Situationen“ (MATTHES 2014 [Anm. 34], 24).

38 MATTHES 2014 [Anm. 34], 12.

ziehen, dass es hierbei nicht nur darum geht, die triftigeren Argumente für eine mögliche Position vorzutragen. Mindestens ebenso wichtig ist es, bei anderen ein Bild vom diskutierten Sachverhalt zu erzeugen, in dem diese Gründe als besonders dringlich erscheinen. Von diesen alltäglichen Erfahrungen ausgehend können SchülerInnen dafür sensibilisiert werden, dass auch in öffentlichen Debatten Framing betrieben wird.

Wie aber lässt sich dieses Verständnis von Framing für einen auf Ideologiekritik abzielenden Religionsunterricht fruchtbar machen? Auf Grundlage der präsentierten theoretischen Annahmen hat die Framing-Forschung eine Methode zur Analyse öffentlicher Kommunikation entwickelt. Wer mit ihrer Hilfe die Deutungsrahmen von Texten analysiert, erhält die Chance, nicht nur einzelne Aussagen zu bewerten, sondern ganze Argumentationsweisen sowie deren narrative Ausgestaltung zu erfassen und diskutieren. Im Sprachspiel der von uns vorgeschlagenen Metapher hilft die Analyse von Frames demzufolge dabei, jene ‚Brille‘ sichtbar zu machen, durch die eine bestimmte Person oder Institution ein gesellschaftspolitisches Thema in den Blick nimmt.³⁹ Erst auf Grundlage dieser geschärften Wahrnehmung von Debattenbeiträgen kann eine begründete kritische Position zu diesen bezogen werden.

Um SchülerInnen eine solche eigenständige Analyse von Deutungsrahmen im medialen Diskurs zu ermöglichen, wurden die von Entman oben beschriebenen vier Elemente des Framings in greifbarere, texthermeneutische Aufgabenstellungen übersetzt, die den SchülerInnen in ähnlicher Form auch aus dem Sprachunterricht bekannt sein dürften. Mit Hilfe dieser Fragestellungen kann im Religionsunterricht das Framing von Medienbeiträgen analysiert und am Text begründet diskutiert werden:

- Problemdefinition: Was stört den bzw. die AutorIn?
- Ursachenzuschreibung: Wer oder was trägt dem Text zufolge die Verantwortung für dieses Problem?
- Explizite Bewertung: Was wird als positiv und was als negativ betrachtet?
- Lösungsvorschläge: Wie will der bzw. die AutorIn etwas an diesem Zustand ändern?

Bei der Erprobung dieses Analyserasters hat sich gezeigt, dass es durchaus empfehlenswert ist, mit stark reduzierten Textbeispielen zu arbeiten, um Lernende an

³⁹ Der Zusammenhang zwischen Framing und Ideologiekritik wird hier praktisch aufgezeigt, nicht aber theoretisch belegt. In der Framingtheorie wird tendenziell ein neutraler Ideologiebegriff verwendet (vgl. WEHLING, Elisabeth: Ideologie schlägt Fakten, in: Politics & PR 4.0 (2017), online unter <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/ideologie-schlaegt-fakten-interview/> (Stand: 14.01.2019)).

die Methode der Framinganalyse heranzuführen. Auch unter Berücksichtigung der elementarisierten Aufgabenstellungen erwies sich die Analyse der Medienbeiträge für diese keineswegs als trivial. Um SchülerInnen ein Einüben in das Vorgehen zu ermöglichen, sollten zunächst nur die zur Beantwortung der Fragen relevanten Textpassagen aus Medienbeiträgen verwandt werden. Im Laufe der Zeit kann die Komplexität der Arbeitsmaterialien zunehmend gesteigert werden. Im Idealfall läuft das Material gegen Ende auf einen Vergleich unterschiedlich gerahmter Beiträge zum selben Thema hinaus. Wie dies inhaltlich aussehen könnte, wollen wir im Folgenden am Beispiel der Kopftuchdebatte in den deutschen Medien verdeutlichen.

5. Ein thematisches Beispiel: Die Kopftuchdebatte in deutschen Tagesmedien

Seit mittlerweile fast zwei Jahrzehnten beschäftigt das Kopftuch die deutschen Medien. Fernab davon, ein einfaches Kleidungsstück zu sein, dient es im öffentlichen Diskurs als „eine breite gesellschaftspolitische Projektionsfläche“⁴⁰ in Sachen Islam. Die immer wieder lancierten Debatten um ein Kopftuchverbot sind dabei keineswegs frei von einem „rassistische[n] Ideologiegehalt“⁴¹. Nicht nur in Bezug auf die Frage der Emanzipation oder Unterdrückung muslimischer Frauen, sondern auch was das Verhältnis von muslimischem Glauben und deutscher Staatsangehörigkeit insgesamt betrifft, hat das Kopftuch in den Tagesmedien längst den Stellenwert eines Symbols erlangt. Es ist damit zu der zentralen Figur „an der Schnittstelle von Geschlecht und kultureller Pluralität, aber auch genereller in den Debatten über Multikulturalismus“⁴² geworden. Nahezu exemplarisch lässt sich an der Debatte daher die neue Streitbarkeit der Religion in postsäkularen Gesellschaften verhandeln, mit der auch SchülerInnen konfrontiert werden. Für den Religionsunterricht von Interesse ist das Thema allerdings nicht nur aufgrund seiner religionspolitischen Dimension, sondern auch weil sich die Debatten zumeist am Ort Schule festmachen.⁴³

40 BERGHAWN, Sabine: Die Kopftuchdebatte in Deutschland, in: FERIDOONI, Karim / EL, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS 2017, 193–212, 195.

41 EBD., 204.

42 BRACKE, Sarah / FADIL, Nadia: „Ist das Kopftuch unterdrückend oder emanzipatorisch?“ Feldnotizen aus der Multikulturalismusdebatte, in: AMIR-MOAZAMI, Schirin (Hg.): Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa, Bielefeld: transcript 2018 (= Globaler lokaler Islam), 247–268, 248.

43 Vgl. KORTEWEG, Anna C. / YURDAKUL, Gökçe: Kopftuchdebatten in Europa. Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen, Bielefeld: transcript 2016 (= Globaler lokaler Islam), 24, 185, 206; BRACKE / FADIL 2018 [Anm. 42], 256 sowie BERGHAWN 2017 [Anm. 40], 195. Siehe auch die Erklärung der österreichischen ReligionspädagogInnen zu politischen Diskussionen eines Kopftuchverbots an Grundschulen: KRAML, Martina / LEHNER-HARTMANN, Andrea / WEIRER, Wolfgang: Keine Instrumentalisierung der Religion! Ein offener Brief an die österreichische Regierung 2018, in: <https://www.feinschwarz.net/keine-instrumentalisierung-der-religion/> [abgerufen am 20.04.2019].

Wirft man einen genaueren Blick auf den medialen Diskurs über das Kopftuch, sind zwei dominante mediale Frames zu konstatieren:

1. Die weit überwiegende Zahl der Artikel versieht die Frage nach dem Kopftuch mit einem Rahmen, den die Politikdidaktikerin Sabine Achour als „Topos der Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie“⁴⁴ bezeichnet. Bei einem solchen Framing liegt die „Vorstellung vor, das Kopftuch stünde für eine ganze Reihe von Ablehnungen, einschließlich der Ablehnung liberal-demokratischer Werte, der Geschlechtergerechtigkeit und des Säkularismus.“⁴⁵ Im Zusammenhang dieses Deutungsrahmens erhält auch die Schule ihren privilegierten Status im Rahmen der Debatte. Wird das Kopftuch in diesem Sinne als unvereinbar mit der Lebensweise moderner, westlicher Gesellschaften interpretiert, steht die Frage im Raum, ob es dem Neutralitätsgebot von Bildungseinrichtungen gerecht werden kann.⁴⁶
2. Am anderen Ende des Spektrums wird die Debatte hingegen unter dem Vorzeichen eines „unbeschwerten Multikulturalismus“⁴⁷ gerahmt. In Artikeln mit dieser Ausrichtung „argumentieren sowohl Kopftuchträgerinnen als auch jene, die selbst kein Kopftuch tragen, [...] dass sie stolz darauf seien, in einem Land, einer Stadt oder einer Nachbarschaft zu leben, wo diese Art Diversität Platz findet.“⁴⁸

Die Analyse des Framings von aktuellen Medienbeiträgen zur Kopftuchdebatte kann diese abstrakte Diagnose im Religionsunterricht ganz konkret greifbar machen. Begeben sich LehrerInnen auf die Suche nach Artikeln, werden Sie schnell aktuelle Beiträge finden, die sich den beiden benannten Frames zuordnen lassen. Analysiert man solche Texte mittels der elementarisierten Leitfragen, können SchülerInnen genau vergleichen, in welchen Aspekten sich Beiträge zur Kopftuchdebatte unterscheiden. So wird mit dem ersten Frame der gesellschaftliche Frieden zum Kernproblem erhoben. Das Kopftuch gerät damit zum Symbol einer Gefährdung des nationalen und kulturellen Kollektivs durch den vermeintlich missionarischen, ja aggressiven Islam, den es mit Mitteln des Rechts einzudämmen gilt. Der zweite Frame hingegen erlaubt es, Einschränkungen individueller Freiheit zu problematisieren. Eine Präsenz des Kopftuchs im öffentlichen Raum wird

44 Vgl. ACHOUR, Sabine: Politische Integration und der Topos der Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie in der politischen Bildung, in: MASSING, Peter / NIEHOFF, Mirko (Hg.): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sozialwissenschaftliche Grundlagen – Politikdidaktische Ansätze – Praxisberichte, Schwalbach: Wochenschau 2014 (= Politik und Bildung 77), 138–152.

45 KORTEWEG / YURDAKUL 2016 [Anm. 43], 26.

46 Vgl. BRACKE / FADIL 2018 [Anm. 42], 256.

47 KORTEWEG / YURDAKUL 2016 [Anm. 43], 27.

48 EBD.

hier zum Zeichen gesellschaftlicher Vielfalt auf Basis der Grundrechte, die folglich vor politischer Einflussnahme geschützt werden müssen.

Aus diesem Framing der Kopftuchdebatte ergeben sich zwei Anknüpfungspunkte für eine Ideologiekritik im Religionsunterricht. Erstens verdeutlicht die Framinganalyse, dass beide medial vorherrschenden Deutungsrahmen im Kopftuch mehr sehen als ein ‚einfaches‘ Kleidungsstück und verallgemeinernde sowie oft vorurteilsbelastete Annahmen darüber machen, für was das Kopftuch vor allem politisch und weniger religiös steht. Ein kognitives Lernziel des hier skizzierten Unterrichtsvorhabens sollte demnach darin bestehen, das Konzeptwissen der SchülerInnen „zu erweitern und Stereotype sowie problematische, mit den Grundrechten nicht oder nur schwer vereinbare Konzepte zu hinterfragen.“⁴⁹ Während das Analysieren von Frames die SchülerInnen für die ideologischen Kontingenzen und Widersprüche gesellschaftlicher Rede über ‚den Islam‘ sensibilisieren kann, liefern theologische Einheiten zu einzelnen Themen der Debatte (religiöse Begründungen des Kopftuchs, Islam und Gewalt etc.) die normativen Ressourcen dafür, dass SchülerInnen sich eigenständig und kritisch positionieren.

Zweitens führt die Analyse vor Augen, dass MuslimInnen, selbst wenn sie in den Tagesmedien einmal zu Wort kommen, lediglich als Bestätigungen oder Ausnahmen von gesellschaftlichen Stereotypen dienen. KommunikationswissenschaftlerInnen sprechen in Bezug auf die Darstellung des Islams in der Presse daher von einer Form von „Repräsentation ohne Partizipation“⁵⁰. Dies ist umso problematischer, da „zwischen Mehrheitsgesellschaft und ethnisch-religiösen Minderheiten wie den Muslimen vielfach ein Mangel an direktem sozialen Kontakt besteht, so dass die Medien zunehmend in die Rolle eines Dialogsurrogats schlüpfen.“⁵¹ Mit dieser Diagnose lässt sich folglich ein soziales und diskursives Lernziel der Ideologiekritik im Religionsunterricht verbinden, das in Richtung eines interreligiösen Begegnungslernens weist. So gilt auch in der Politischen Bildung als entscheidend, dass in den öffentlichen Debatten in Deutschland nicht nur über MuslimInnen, sondern vor allem mit diesen gesprochen werden sollte. „Verschiedene Themen wie der Syrien-Konflikt, die Kopftuchdebatte oder Mohammed-Karikaturen bie-

49 ACHOUR, Sabine: Interkulturelles Lernen in der politischen Bildung, in: GOGOLIN, Ingrid u.a. (Hg.): Handbuch interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018 (= utb 8697), 243–247, 244.

50 HAFEZ, Kai: Der Islam in den Medien. Ethno-religiöse Wahrnehmungen von Muslimen und Nicht-Muslimen in Deutschland, in: ROHE, Matthias (Hg.): Handbuch Christentum und Islam in Deutschland. Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens. Band 2, Freiburg: Herder 2015, 929–963, 939.

51 HAFEZ, Kai: Freiheit, Gleichheit und Intoleranz. Der Islam in der liberalen Gesellschaft Deutschlands und Europas, Bielefeld: transcript 2013, 230f.

ten die Möglichkeit, pluralistische innermuslimische Positionen aufzuzeigen“⁵², wenn sie mit den SchülerInnen ideologiekritisch erarbeitet und dialogisch bearbeitet werden. Gerade bei religionspolitischen Fragestellungen sollte diese herausfordernde Aufgabe nicht allein dem Politikunterricht zugemutet werden.

6. Framing und Ideologiekritik: Erste religionsdidaktische Erträge

Wir haben in diesem Aufsatz einen zugegebenermaßen langen inhaltlichen Bogen gespannt. Ausgehend von berechtigter Kritik haben wir Ideologiekritik als religionsdidaktisches Lernprinzip neu zu denken versucht. Der kommunikationswissenschaftliche Ansatz der Framinganalyse wurde in diesem Zuge als eine Möglichkeit vorgestellt, Wahrnehmungsdefizite und ein damit einhergehendes normatives Übergewicht der Ideologiekritik auszugleichen. Dieser methodisch verfremdete Blick soll SchülerInnen dafür sensibilisieren, wie im öffentlichen Diskurs islamophobe und zum Teil auch offen rassistische Stereotype entstehen, bevor sie diese dekonstruieren und eigenständig kritische Ideen entwickeln. Das Ziel eines solchen ideologiekritischen Vorhabens ist es, die SchülerInnen „zu kompetenter Teilhabe an kritischer Kommunikation über die Sinn- und Normvergewisserung in der Gesellschaft“⁵³ zu befähigen. Im Sinne einer ästhetisch geschulten Ideologiekritik im Religionsunterricht wäre das Framing freilich nun um solche Zugänge zu ergänzen, die einerseits beim Erschließen weiterer Medien (Bild, Ton, Film) behilflich sind und mit denen sich andererseits nicht nur eine Ideologie wahrnehmen, sondern auch Kritik ausdrücken lässt.

Die Probleme, Potenziale und Perspektiven, die ein religionspädagogischer Rekurs auf Ideologiekritik als ‚Sehschule‘ mit sich bringt, konnten von uns also nur in Ansätzen und exemplarisch dargelegt werden. Wir hoffen dennoch verdeutlicht zu haben, dass ein Rekurs auf die religionspädagogische Tradition der Ideologiekritik stattfinden kann, ohne ältere Entwürfe ungebrochen aufzunehmen. Das Beispiel der Kopftuchdebatte etwa führt vor Augen, dass traditionelle ideologiekritische Formate wie die Religionskritik sich unter den Bedingungen der Gesellschaft unserer Gegenwart anders darstellen und nicht unreflektiert perpetuiert werden dürfen. Religionskritik tritt heute „nicht mehr nur, wie vorrangig um 1970, als (linkes) emanzipatorisches Projekt auf, sondern wird als ‚Islamkritik‘ zum Mittel der Verteidigung eines vermeintlich ‚jüdisch-christlichen‘ ‚Abendlandes‘

52 ACHOUR, Sabine: Stigmatisierung oder Subjektorientierung. Muslimische Jugendliche als besondere Zielgruppe politischer Bildung?, in: GOLL, Thomas / OBERLE, Monika / RAPPENGLÜCK, Stefan (Hg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau 2016 (= Schriftenreihe der GPJE), 41–47, 46.

53 VIERZIG 1975 [Anm. 10], 156.

und der Exklusion von ethnischen und religiösen Minderheiten“⁵⁴ eingesetzt.⁵⁵ Es ist daher zu hoffen, dass Ideologiekritik als religionspädagogischer Strukturbe-
griff in der Gegenwart weiter bedacht wird, auch und gerade als didaktisches
Lernprinzip.

54 WILLEMS, Joachim: Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70/2 (2018) 142–152, 152.

55 Das impliziert nicht, dass keine Religionskritik mehr geübt werden darf, sondern nur, dass diese sich über ihre eigenen Voraussetzungen und den Kontext, in dem sie geäußert wird, Rechenschaft abzugeben hat. Dies gilt besonders für interreligiöse Religionskritik. Dabei ist jedoch auch die These vom Historiker Volker Weiß zu bedenken, der eine liberale oder linke Kritik am islamistischen Dschihadismus derzeit für zahnlos hält (vgl. WEISS, Volker: Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes, Bonn: BpB 2017, 241–257).