

Grenzen von Kontroversität in der religiösen Bildung Theoretische und empirische Perspektive

Bernd Ziegler

Katholische Privat-Universität Linz

Kontakt: b.ziegler@ku-linz.at

ORCID: [0000-0001-7191-4860](https://orcid.org/0000-0001-7191-4860)

eingereicht: 11.11.2025; überarbeitet: 06.01.2026; angenommen: 17.01.2026

Zusammenfassung: Kontroverse Bildungsprozesse sind ein viel diskutiertes Thema in der jüngeren religionsdidaktischen Forschung. Offen bleibt bisher jedoch, wo die Grenzen von Kontroversität liegen und wie diese im Unterricht etabliert werden können. Der vorliegende Beitrag versucht, mithilfe von Erkenntnissen aus dem thematisch verwandten Diskurs zur Bearbeitung politischer Sachverhalte einige Antwortperspektiven auf diese Frage zu entwickeln. Aus theoretischer Perspektive lassen sich drei Varianten der normativen Rahmung und Begrenzung von Kontroversität identifizieren: die freie Urteilsbildung innerhalb eines demokratischen Rahmens, das autonome Hinterfragen aller gesamtgesellschaftlichen Normative und das Etablieren kontroverser transformativer Positionen. Aus empirischer Perspektive zeichnet sich eine praktische Anschlussfähigkeit dieser Varianten ab. Darüber hinaus werden einige unterrichtspraktische Herausforderungen sichtbar, die in der Theorie kaum reflektiert sind. So fällt es vielen Religionslehrpersonen unter den gegenwärtigen politischen Rahmenbedingungen schwer, demokratische Kontroversitätsgrenzen zu etablieren. Vor allem fremdenfeindliche Schüler*innen reagieren auf eine Problematisierung ihrer Position häufig damit, dass sie dem Religionsunterricht eine einseitige Kritik an öffentlich tolerierten Positionen vorwerfen.

Schlagwörter: Kontroversität, Religionsunterricht, Grenzen von Kontroversität, empirische Perspektiven, politische Religionsdidaktik

Abstract: Controversial educational processes are a widely discussed topic in recent research on religious education. However, it remains unclear where the boundaries of controversy lie and how these can be established in the classroom. This article seeks to develop initial answers to this question by drawing on findings from the thematically related discourse on dealing with political issues in RE. From a theoretical perspective, three variants of the normative framing and limitation of controversy can be identified: free judgment within a democratic framework, autonomous questioning of political norms, and the establishment of controversial transformative positions. From an empirical perspective, these variants appear to have practical relevance. In addition, several practical challenges in teaching become apparent that are hardly reflected in theory. For example, many religious education teachers find it difficult to establish democratic limits of controversy under the current political conditions. Xenophobic students in particular often respond to criticism of their position by accusing religious education of one-sided criticism of publicly tolerated positions.

Keywords: controversy, religious education, limits of controversy, empirical perspectives, political issues

I. Einleitung

Der Begriff der Kontroversität erfährt derzeit in der Religionspädagogik viel Aufmerksamkeit. Er wirft die Frage auf, wie „unterschiedliche Standpunkte“, „Optionen“ oder „Alternativen“ zu wissenschaftlich und politisch umstrittenen Aussagen in religionspädagogische Kontexte eingebunden werden können (Herbst, 2024a, S. 293; allgemein Wehling, 2016, S. 24). Dabei wird dem

Kontroversitätsbegriff zum einen ein wissenschaftstheoretisches Potenzial zugeschrieben. Er kann als Folie dienen, um das Verhältnis der Religionspädagogik zur Vielzahl unterschiedlicher theologischer Positionen näher auszubuchstabieren (Schluss, 2017, S. 111f.; kritisch Herbst, 2021, S. 155). Zum anderen wird dem Kontroversitätsbegriff ein spezifisch religionsdidaktisches Potenzial beigemessen. In den letzten Jahren ist ein Diskurs über die Chancen und Herausforderungen kontroverser Bildungsprozesse im Religionsunterricht entstanden. Der noch junge Diskurs hat bereits zahlreiche theoretische sowie erste empirische Erkenntnisse hervorgebracht (u. a. Herbst, 2019; 2021; 2023; 2024a; 2024b; Grümme, 2021, S. 329–358; Ulfat, 2023; Willems, 2023; Eck, 2025; Hanke, Herbst & Herdramm, 2025; Tuna, 2025). Mittlerweile scheint sich Kontroversität als wichtiges religionsdidaktisches Prinzip etabliert zu haben. So verknüpfen die von politikdidaktischen Prinzipiensets wie dem Beutelsbacher Konsens inspirierten Positionspapiere des Schwerter Konsentes und des Koblenzer Konsentes den Religionsunterricht unmittelbar mit der Möglichkeit, Positionen kontrovers diskutieren zu können (Herbst & Zimmermann, 2024, S. 182).

Eine breite Verankerung von Kontroversität im Unterricht ist auch aus der praxisbezogenen Sicht von Religionslehrpersonen wichtig. Empirische Studien zeigen, dass die meisten Lehrer*innen eine hohe Bereitschaft zur Thematisierung kontroverser Sachverhalte im Religionsunterricht haben. Laut einer quantitativen Vorstudie können sich lediglich sechs Prozent der befragten Lehrkräfte vorstellen, entsprechende Themen selten oder nie zu bearbeiten (Herbst, 2024b, S. 13f.). Eine besonders hohe Unterrichtsbereitschaft besteht bei kontroversen politischen Sachverhalten wie Krieg/Frieden, Abtreibung, Sterbehilfe, Klimawandel oder Rassismus und Antisemitismus (ebd., S. 14). Möglicherweise gehört es gerade im Kontext gesamtgesellschaftlicher Fragestellungen für die meisten Lehrpersonen zum „Kern religiöser Bildung“ (Willems, 2023, S. 151), meinungsplurale Reflexions- sowie Diskursprozesse zu initiieren. Zugleich weisen empirische Studien aber auf die verbreitete Tendenz hin, kontroverse Themen im Religionsunterricht eher zu vermeiden (Eck, 2025, S. 4–7; Hanke et al., 2025, S. 14f.). Losgelöst von der hohen Relevanz, bleibt ein angemessener Umgang mit Kontroversität eine sehr herausfordernde Angelegenheit für die meisten Lehrpersonen. Vielen Religionslehrer*innen fehlt wahrscheinlich das notwendige Faktenwissen und/oder die Kompetenzen, um einen fruchtbaren Diskurs zwischen verschiedenen Positionen zu initiieren. Zudem sind die Schüler*innen selbst oft wenig diskussionsfreudig, da sie in vielen Angelegenheiten eine eher subjektivistische Grundeinstellung vertreten (Eck, 2025, S. 6).

Eine wesentliche Herausforderung beim Umgang mit Kontroversität im Religionsunterricht hat der noch junge fachdidaktische Diskurs bisher nur vage umrissen. Es geht um die Grenzen kontroverser Bildungsprozesse. Gerade in politischen Debatten lassen sich auch „Positionen verorten, die in gesellschaftlichen Kontroversen nicht legitimerweise vertreten werden können“ (Willems, 2023, S. 149). Zumeist handelt es sich dabei um menschenverachtende und/oder antidemokratische Positionen. Es besteht noch Konsens, dass etwa Reden aus dem Nationalsozialismus in dezidiert kritischer Absicht reflektiert werden. Die NS-Ideologie darf im Religionsunterricht also nicht als gleichrangige Alternative zu einer menschenrechtskonformen Demokratie erscheinen. Komplizierter wird die Sachlage jedoch, wenn Schüler*innen bei einer kontroversen Diskussion problematische Ansichten äußern. Es gibt keine konkreten Vorschläge, „wie man legitime von nicht-legitimen Positionen unterscheidet und wer im Zweifelsfall nach welchen Kriterien entscheidet, ob eine Position legitim ist oder nicht“ (Willems, 2023, S. 150). Im angloamerikanischen Raum werden Kriterien und Grenzen von Kontroversität schon länger diskutiert (u. a. Hess & McAvoy, 2014; Hand & Levinson, 2012; Hand, 2008). Die deutschsprachige Politik- sowie Ethikdidaktik reflektieren diese Frage in jüngerer Zeit ebenfalls intensiver (u. a. Frech, Geyer & Oberle, 2023; Kindlinger, 2025; Kim, Gutmann, Friedrich, & Neef, 2021). Im Kontext des Religionsunterrichts ist der Kontroversitätsbegriff jedoch noch von einer „normativen Unschärfe“ (Herbst, 2024a, S. 193) geprägt. Erstens bleibt die theoretische Frage offen, wie sich die Unzulässigkeit einer Position in einer kontroversen Diskussion religionsdidaktisch begründen lässt. Welche

normativen Maßstäbe können Kontroversität im Religionsunterricht angemessen begrenzen bzw. ist eine solche Begrenzung überhaupt zulässig? Zweitens besteht eine empirische Erkenntnislücke. An welchen normativen Kriterien orientiert sich die Begrenzung von Kontroversität im Religionsunterricht tatsächlich und wie werden diese Grenzen in der Praxis durchgesetzt?

Die folgenden Ausführungen versuchen, erste Perspektiven auf diese Fragekomplexe zu entwickeln. Dabei wird auf Erkenntnisse aus dem neueren fachdidaktischen Diskurs zur Bearbeitung politischer Sachverhalte im Religionsunterricht rekurriert.¹ Dieser Diskurs steht in engem Zusammenhang mit der Frage nach dem Umgang mit Kontroversität, weil es zu gesamtgesellschaftlichen Fragen in der Regel besonders viele Meinungen gibt (Herbst, 2024b, S. 13). In einigen religionsdidaktischen Theorieentwürfen zur Bearbeitung politischer Sachverhalte finden sich darüber hinaus auch Ideen, die normative Grenzen von Kontroversität grundlegen. Diese meist eher indirekt adressierten Rahmungen und Grenzziehungen werden erstens expliziert und zu drei theoretischen Varianten einer kontroversen Urteilsbildung im Religionsunterricht verdichtet (Kapitel 1). Zweitens liefert eine qualitativ-empirische Untersuchung der politischen Kritikbegriffe von Religionslehrpersonen, die der Verfasser dieses Aufsatzes durchgeführt hat, einen Einblick in den praktischen Umgang mit den Grenzen von Kontroversität (Kapitel 2). Neben einer allgemein hohen Anschlussfähigkeit der Überlegungen fördert die Empirie auch einige in der Theorie noch kaum reflektierte Herausforderungen der Rahmung und Begrenzung von Kontroversität zutage. Vor diesem Hintergrund erscheint es drittens sinnvoll, einen vertieften wissenschaftlichen Diskurs über die Grenzen von Kontroversität in religiösen Bildungsprozessen zu führen (Kapitel 3).

2. Religionsdidaktische Kontroversitätsverständnisse

In neueren religionsdidaktischen Entwürfen ist die Bearbeitung politischer Sachverhalte untrennbar mit kontroversen Reflexions- und Diskussionsprozessen verbunden. Darüber besteht Konsens im Diskurs (Schlag, 2016, S. 10; Grümme, 2009, S. 207; Knauth, 2020, S. 75; Gärtner, 2020, S. 134; Herbst, 2022, S. 361). Der Religionsunterricht vermittelt keine vermeintlich feststehenden Antworten auf politische Fragestellungen. Vielmehr soll er Jugendliche dazu befähigen, Normen gesellschaftlichen Zusammenlebens im Lichte kritischer religiöser Impulse selbstständig zu durchdringen und sich auf dieser Grundlage eine eigene Meinung zu bilden. Religiöse Bildung im politischen Kontext ist „grundsätzlich kontrovers- und ergebnisoffen als dialogische Praxis anzulegen“ (Schlag, 2016, S. 10).

Trotz der allgemeinen Befürwortung von Kontroversität liegen den theoretischen Überlegungen heterogene Vorstellungen zugrunde, welche Aspekte einer gesamtgesellschaftlichen Herausforderung kontrovers diskutiert werden sollen und welche Normative als Ausgangspunkte des Bildungsprozesses als gesetzt gelten. Diese Heterogenität zeigt sich besonders deutlich, wenn man die Bezüge der religionsdidaktischen Entwürfe zu thematisch benachbarten Theoriefiguren betrachtet. Bereits die gesellschaftskritische Religionspädagogik der 1970er-Jahre nutzte Erkenntnisse aus anderen Wissenschaften, um einen multidimensionalen Blick auf religiöse Bildungsprozesse zu gewinnen (Heger, 2017, S. 173). In den aktuellen Theorieentwürfen finden sich insbesondere Referenzen in die Politikwissenschaft, Theologie und die Bildungswissenschaften (Herbst, 2022, S. 77–128). Mit diesen Bezügen werden entscheidende didaktische Weichenstellungen begründet. Die normative Rahmung und Begrenzung kontroverser politischer Bildungsprozesse nimmt dabei vor allem auf pädagogische Theoriefiguren Bezug. Ein systematischer Vergleich dieser bildungswissenschaftlichen Referenzen ermöglicht einen ersten Überblick über einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der entsprechenden Kontroversitätsverständnisse. Vor diesem hermeneutischen Hintergrund lassen sich drei idealtypische Varianten der normativen Rahmung und Begrenzung kontroverser Bildungsprozesse ausmachen: die

¹ Die Überlegungen in diesem Aufsatz beruhen auf dem Dissertationsprojekt ‚Politische Kritik im Religionsunterricht‘ des Autors. Einige Gedanken und Textteile sind aus diesem Projekt übernommen.

freie Urteilsbildung innerhalb eines demokratischen Rahmens, das autonome Hinterfragen aller politischen Normative und das Etablieren kontroverser transformativer Positionen.

Dieser hermeneutische Zugang erhebt keineswegs den Anspruch, alle theoretisch möglichen Varianten von Kontroversität zu erfassen. Schließlich können auch Überlegungen, die nicht im Kontext des religionsdidaktischen Diskurses zur Bearbeitung politischer Sachverhalte angestellt worden sind, für eine kontroverse Bildung fruchtbar gemacht werden. Zudem lassen sich Kontroversitätsverständnisse sicherlich auch über andere Zugänge als die Bezüge zu thematisch relevanten Nachbarwissenschaften erschließen. Möglicherweise kommen solche Vorgehensweisen zu abweichenden Einschätzungen, die die unten dargestellten Varianten ergänzen oder kritisch anfragen können.

2.1 Kontroverse Urteilsbildung im demokratischen Rahmen

Die erste Variante rahmt kontroverse Urteilsbildung mit demokratischen Normativen. Hier ermutigt der Religionsunterricht die Schüler*innen zur Entwicklung eigener religiöser Kritikperspektiven, die auf der Wertebasis einer menschenrechtskonformen Demokratie der Freien und Gleichen fußen. Die Grundlagen eines demokratischen Zusammenlebens werden in religiösen Bildungsprozessen jedoch nicht infrage gestellt. Der Religionsunterricht bemüht sich vielmehr um ihre Affirmation. Dies bedeutet auch, sie gegen Angriffe – etwa durch entsprechende Äußerungen von Schüler*innen – zu verteidigen. Die Grenzen von Kontroversität sind in dieser Variante also dort erreicht, wo Freiheit und Gleichheit als Wertebasis einer menschenrechtskonformen Demokratie angegriffen werden.

Eine Begründung für diese Variante kontroverser Urteilsbildung findet sich im Entwurf der demokratiesensiblen religiösen Bildung (Schlag, 2010; 2016; 2022). Wesentlich dafür sind zwei bildungswissenschaftliche Referenztheorien. Die erste Bezugsgröße stellt der Ansatz der Demokratiepädagogik dar, der von einer produktiven Rezeption der pragmatistischen Philosophie John Deweys geprägt ist (Schlag, 2010, S. 442). Demokratiepädagogische Unterrichtssettings zielen auf eine affirmative Übertragung zentraler Aspekte des Zusammenlebens als Freie und Gleiche. Den Jugendlichen werden „reale und normative Grundlagen für ein demokratisch geführtes Leben vermittelt“ (ebd., S. 445; Edelstein & Fauser, 2001, S. 20). Dabei setzt die Demokratiepädagogik vor allem auf konkrete Erfahrungen. Wenn Jugendliche im Unterricht als Personen mit einer eigenen Meinung anerkannt werden, Verantwortung zugesprochen bekommen und mit ihren Fähigkeiten die gemeinsame Zukunft mitgestalten können, bilden sie möglicherweise eine positive Grundhaltung gegenüber demokratischen Systemen aus (Schlag, 2010, S. 446–455; Edelstein & Fauser, 2001, S. 20–29). Der zweite bildungswissenschaftliche Theoriebezug argumentiert mit einer ähnlichen Normativität. Die demokratiesensible religiöse Bildung bezieht sich auch auf hermeneutische Politikdidaktiken, die Jugendliche zu einer differenzierten demokratischen Deutung der erfahrenen strukturellen Wirklichkeit anregen wollen (Schlag, 2010, S. 468f.; Juchler, 2005, S. 269). Diese kritischen Deutungen dürfen durchaus kontrovers sein. Sie müssen aber immer dem „Leitbild des demokratiekompetenten Bürgers“ (Schlag, 2010, S. 468) entsprechen. Die Grundlagen des demokratischen Zusammenlebens stecken also auch bei der Deutung der strukturellen Wirklichkeit den normativen Rahmen der Kontroversität ab.

Eine Infragestellung der Wertebasis einer menschenrechtskonformen Demokratie wird bei dieser Variante kontroverser religiöser Bildung als problematisch adressiert. Politische Kontroversität soll im Unterricht zwar nicht beschnitten werden, etwa durch die Unterdrückung antidemokratischer Äußerungen von Schüler*innen. Zugleich bleibt der Religionsunterricht aber „in einer demokratiepädagogisch-didaktischen Perspektive“ (Schlag, 2016, S. 9) verankert. Er ergreift als „eine historisch-kundige und theologisch-ethisch ausgewiesene demokratiestärkende, wehrhaft-widerständige Bildung“ (Schlag, 2022, S. 83) Partei für Freiheit sowie Gleichheit. Erst diese Wehrhaftigkeit gegen antidemokratische oder menschenfeindliche Ideen markiert „den Wert und die

Bedeutung einer religiös mitgeprägten Bildungskultur“ (ebd., S. 83). Die demokratische Wertebasis wird im Religionsunterricht also argumentativ verteidigt. Mögliche Angriffe gilt es, entsprechend zu kontern. Allerdings lassen die Theorieüberlegungen offen, welche didaktischen Strategien für eine solche wehrhaft-demokratieorientierte Begrenzung von Kontroversität sinnvoll erscheinen.

2.2 Autonomes Hinterfragen politischer Normen

Die zweite theoretische Variante von kontroverser Urteilsbildung versteht den Religionsunterricht als Raum, in dem die Schüler*innen alle religiösen und säkularen Normen autonom hinterfragen können. Sie werden dazu angeregt, sich in reflexiver Distanzierung zu unterschiedlichen politischen Positionen ein eigenes Urteil zu bilden. Dabei können die Schüler*innen vollkommen autonom argumentieren. Jedes Urteil ist zulässig, solange es gut begründet ist. Dementsprechend können die Schüler*innen auch zentrale religiöse Ideen wie das christliche Alteritätsdenken oder universale Normative einer Demokratie begründet infrage stellen. Hier zeigt sich ein Unterschied zum ersten Kontroversitätsverständnis. Die Grundüberzeugungen demokratischen Zusammenlebens werden nicht affirmierend vermittelt, sondern können in einem kontroversen Diskurs ebenfalls zur Disposition gestellt werden. Kontroversität schließt also die Möglichkeit einer begründeten Hinterfragung der Demokratie mit ein.

Diese Form von kontroverser Urteilsbildung wird insbesondere im Entwurf der politisch sensiblen Religionsdidaktik begründet (Grümme, 2009; auch Grümme, 2018; 2021; 2023). Dabei spielen zwei pädagogische Theoriebezüge eine wichtige Rolle. Zum einen richten die bildungstheoretischen Überlegungen von Helmut Peukert (1987; 1988) und deren religionspädagogische Rezeption bei Norbert Mette (1994) den Religionsunterricht dezidiert kritisch aus (Grümme, 2009, S. 112–117). Für Peukert weisen Bildungsprozesse das Subjekt nicht nur induktiv in bestehende Wirklichkeitszusammenhänge ein, sondern setzen es im Sinne der Edukation auch zu einer verändernden Kritik frei (Grümme, 2009, S. 112; Peukert, 1987, S. 79f.). Gerade religiöse Bildung, die auf zahlreiche normative Perspektiven wie beispielsweise den Alteritätsgedanken zurückgreifen kann, visiert die Transformation inhumaner Strukturen an (Grümme, 2009, S. 115; Peukert, 1988, S. 177–184; Mette, 1994, S. 139). Zum anderen bewahrt Dietrich Benner (2005) Idee einer integrativen Zuordnung verschiedener Bildungsdimensionen davor, diese kritische Zielsetzung des Religionsunterrichts zu verabsolutieren (Grümme, 2009, S. 103–109). Politische Kritik muss mit den zahlreichen anderen – ästhetischen, kulturhermeneutischen usw. – religiösen Bildungsdimensionen „in nicht-hierarchischer Weise“ (ebd., S. 154f.) verschränkt werden. Auf dieser vieldimensionalen Grundlage bilden sich die Schüler*innen eine eigene Meinung, inwiefern Glaubensaussagen einen sinnvollen kritischen gesamtgesellschaftlichen Impuls abgeben können oder anders gedeutet werden sollten. Dabei ist jedes Urteil zulässig. Der Religionsunterricht überträgt das kritische politische Potenzial des Glaubens nicht affirmierend, sondern macht es reflexiv zugänglich (ebd., S. 206).

In der politisch sensiblen Religionsdidaktik werden aus der Verschränkung von transformatorischer und non-affirmativer Bildungstheorie Konsequenzen für die normative Rahmung von Kontroversität gezogen. Demnach ist religiöse Bildung kontrovers, wenn ihre eigene Kritikperspektive „als Beitrag zur Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel einer kritischen Urteilsbildung selber diesem Urteil unterworfen wird“ (ebd., S. 207). Die im Religionsunterricht angebotenen Normative müssen also selbst zum Gegenstand kontroverser Auseinandersetzung werden. Diese „kritische Selbstreflexivität“ (Grümme, 2021, S. 348) verhindert eine Verabsolutierung der eigenen Kritikperspektive und eine Überwältigung des Subjekts in seinem autonomen Urteil. Somit spricht nichts dagegen, die Schüler*innen mit einer transformativen Kritikperspektive wie einem religiösen Alteritätsdenken zu konfrontieren. Der Religionsunterricht muss jedoch Wege offenhalten, „sich frei und klar gegen die eingespielten Werte zu entscheiden“ (ebd., S. 348). Im kontroversen Urteilsbildungsprozess wird jede

Norm reflexiv hinterfragt. Anders als bei einer Urteilsbildung im demokratischen Rahmen sind der Kontroversität dabei keine normativen Grenzen gesetzt. Eine autonome Urteilsbildung schließt vielmehr die Möglichkeit der begründeten Ablehnung von religiösen Solidaritätsperspektiven oder demokratischen Grundnormativen wie Freiheit und Gleichheit ein. Vor diesem Hintergrund gehört es „elementar zu den formal auf Emanzipation und Demokratie ausgerichteten Bildungsprozessen, dass sich die Lernenden auch gegen diese Werte entscheiden können“ (ebd., S. 348).

Dieses Kontroversitätsverständnis ist sehr weiträumig. Es ermöglicht die Infragestellung religiöser Normen wie der christlichen Solidarität mit den Armen und anderen sowie demokratischer Grundüberzeugungen. Solange die entsprechenden Positionen gut begründet sind, werden sie nicht als unzulässig verstanden. Kontroversität hat hier keine normativen Grenzen. Aus der politisch sensiblen Religionsdidaktik lassen sich keine konkreten Strategien ableiten, wie solche umfassenden kontroversen Reflexionsprozesse in die Unterrichtspraxis integriert werden können.

2.3 Etablieren kontroverser transformativer Positionen

Bei der dritten Theorievariante zielt die Reflexion politischer Fragen im Religionsunterricht darauf ab, kontroverse Positionen zur Transformation des gesellschaftlichen Status quo zu etablieren. Religiöse Bildung bringt den Schüler*innen ein Veränderungsnormativ nahe, das im öffentlichen Diskurs entweder kaum präsent ist oder als utopisch gilt. Vor diesem Hintergrund sollen die Schüler*innen lernen, vermeintliche Normalitäten oder Unveränderbarkeiten in der Gesellschaft kritisch anzufragen. Der Religionsunterricht zielt allerdings nicht direkt darauf ab, das kontroverse Transformationsnormativ selbst zu kritisieren bzw. den Jugendlichen eine reflexive Distanzierung davon zu ermöglichen.

Diese Form von kontroverser Urteilsbildung ist insbesondere den Entwürfen der weiterentwickelten problemorientierten Religionsdidaktik (Knauth, 2003; 2018; 2020), der politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (Gärtner, 2020) und des politischen Religionsunterrichts (Herbst, 2022) eingeschrieben. Die zentralen pädagogischen Referenzen sind abermals Peukerts transformatorische Bildungstheorie (Knauth, 2020, S.76) sowie Überlegungen zu einer Kritischen Politischen Bildung (Gärtner, 2020, S. 35–45; Herbst, 2022, S. 349–396). Diese richten den Religionsunterricht dezidiert auf soziale Veränderungsprozesse aus: weg von der Mitleidlosigkeit und Indifferenz einer vom pathologisch gewordenen Kapitalismus geprägten Gesellschaft, hin zu Freiheit und Solidarität. Im Unterschied zur politisch sensiblen Religionsdidaktik finden sich keine pädagogischen Theorieelemente, die eine reflexive Distanzierung von den eigenen normativen Setzungen ermöglichen. Ganz im Gegenteil wird für eine situative Dominanz der kritischen politischen Dimension des Religionsunterrichts plädiert (Knauth, 2003, S. 353f.; Gärtner, 2020, S. 108; Herbst, 2022, S. 168–175). Religiöse Bildung ist demnach eine „intersektionale Relation, für die je nach Thema, Aufgabe und didaktischer Intention eine didaktische Struktur besonders in den Vordergrund tritt, ohne dass die anderen im Hintergrund ihre Bedeutung verlieren“ (Knauth, Möller & Pithan, 2020, S. 55). Insofern ist es legitim, politische Fragen im Religionsunterricht primär unter dem Ziel einer kritischen Gesellschaftsveränderung zu behandeln. So kann beispielsweise die Analyse eines Kunstwerkes im Unterricht von vornherein transformativ angelegt sein. Das betrachtete Bild bildet dann den Auftakt, um Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu thematisieren und die Jugendlichen für eine im öffentlichen Diskurs wenig präsente Veränderungsnotwendigkeit zu sensibilisieren (Gärtner, 2019, S. 507–517; Gärtner & Herbst, 2023, S. 119). Aufgrund der situativen Dominanz der kritischen politischen Dimension religiöser Bildung zielt das bilddidaktische Arrangement jedoch nicht darauf ab, Schüler*innen zu einer reflexiven Infragestellung solcher Veränderungsnotwendigkeiten zu befähigen. Der Religionsunterricht fokussiert auf die Etablierung einer kontroversen transformativen Perspektive, die im kapitalistisch überformten Diskurs der Öffentlichkeit ansonsten wenig ernstgenommen wird.

Ein solches Kontroversitätsverständnis sieht den Religionsunterricht als Ort, an dem Kontroversität auf unhinterfragte gesamtgesellschaftliche Grundüberzeugungen wie etwa kapitalistische Wachstums- und Verwertungslogiken erweitert wird. Religiöse Bildung affirmiert dabei den Gedanken einer Transformation der Gesellschaft hin zu mehr Freiheit und Solidarität. Dadurch können die Schüler*innen den scheinbar normalen Status quo des globalen Kapitalismus mit seinen problematischen Auswüchsen kontrovers hinterfragen. Trotz der starken Parteilichkeit für eine Gesellschaftsveränderung führt dieses Kontroversitätsverständnis nicht automatisch zu einer unfreien Wertübertragung. Der Religionsunterricht kann dem entgegenwirken, indem er die Kontroversität der eigenen Kritikperspektive transparent macht und weitere unterrichtspraktische Überwältigungsblocker einsetzt (Gärtner, 2020, S. 115; Herbst, 2022, S. 386–393). So muss im Unterrichtsarrangement deutlich werden, dass das grundlegende Transformationsnormativ sowohl in der Gesellschaft als auch in den Religionsgemeinschaften umstritten ist (Gärtner, Herbst & Kläsener, 2023, S. 211f.). Es gibt wissenschaftlich und menschenrechtlich fundierte Positionen, die sich begründet gegen strukturelle Veränderungen aussprechen. Diese sind als Kontrapunkte zu den Normativen des religiösen Bildungsprozesses zu benennen. Der Religionsunterricht spricht sich im Bewusstsein um die Kontroversität seiner Position aber dennoch für eine Transformation hin zu Freiheit und Solidarität aus. Er zielt auf „Gesellschaftsveränderung als nicht eliminierbare[m] Bestandteil religiöser Bildung“ (Herbst, 2022, S. 385; auch Gärtner, 2020, S. 39; Knauth, 2020, S. 76).

Es ist umstritten, ob diese Bemühungen zur Absicherung von Kontroversität ausreichen. Skeptische Stimmen sehen „die kritischen Reserven hinsichtlich möglicher Gefahren von Politisierung und Moralisierung nicht hinreichend ausgeräumt“ (Grümme, 2023, S. 244). Selbst wenn die normativen Setzungen von politischer Kritik in ihrer Kontroversität offengelegt werden, bietet der Religionsunterricht den Schüler*innen keine direkte Möglichkeit zur reflexiven Distanzierung vom Transformationsnormativ. In gewisser Weise ist damit auch die Grenze der Kontroversität markiert. Die Schüler*innen können gesellschaftliche Veränderungsprozesse hin zu einem zwanglosen Füreinander im Religionsunterricht zwar frei diskutieren und kritisieren, anders als beim autonomen Hinterfragen politischer Normen müsste ihre Position jedoch im Sinne der transformatorischen Zielstellung religiöser Bildung dann problematisiert werden. Libertäre oder neoliberale Schüler*innen-Äußerungen würden im Religionsunterricht einer Kritik zugeführt. Wie solche Problematisierungen in der Unterrichtspraxis aussehen können, ist bisher ungeklärt.

Insgesamt ist die Auseinandersetzung mit politischen Themen im neueren religionsdidaktischen Diskurs immer auf Kontroversität verwiesen. In allen drei Theorievarianten gelten kontroverse Reflexionsprozesse als „Gütemerkmal“ (Knauth, 2018, S. 130) religiöser Bildung. Zugleich lassen die theoretischen Überlegungen offen, wie die von ihnen konturierten normativen Rahmungen und Grenzen der Kontroversität im Unterricht etabliert werden können bzw. ob sie überhaupt praktisch anschlussfähig sind. Hier stellen empirische Untersuchungen eine wertvolle Erkenntnisquelle dar.

3. Rahmung und Begrenzung von Kontroversität in der Unterrichtspraxis

Eine vom Autor dieses Beitrags durchgeführte qualitativ-empirische Interviewstudie zu den politischen Kritikbegriffen von Religionslehrpersonen liefert einige Erkenntnisse zum Umgang mit Kontroversität im Religionsunterricht. Die Daten wurden mittels problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000) an einem selektiven, nicht repräsentativen Sample (Döring, 2023, S. 305f.) von elf Gymnasiallehrkräften für Katholische Religionslehre in Bayern erhoben, semantisch-inhaltlich transkribiert (Dresing & Pehl, 2018, S. 20–25) und mithilfe der Software MAXQDA 24 nach der Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) ausgewertet. Ausgangspunkt für den Leitfaden des teilstandardisierten Interviews und die deduktive Bildung der Auswertungskategorien waren verschiedene Theorievarianten von politischer Kritik im Religionsunterricht, die sich aus dem jüngeren

fachdidaktischen Diskurs hermeneutisch herausarbeiten lassen. Zugleich gewährleisteten eine ergebnisoffene Interviewführung sowie die Möglichkeit zur datenfundierte Kategorienrevision bzw. -neubildung eine Offenheit gegenüber induktiven Erkenntnissen (Witzel, 2000, § 3; Mayring, 2022, S. 98).

Die Interviewstudie hat neben verschiedenen Vorstellungen von politischen Kritikgegenständen, Beurteilungsmaßstäben, religiöser Selbstkritik und verwendeten Lernwegen auch einige für den hiesigen Zusammenhang relevanten Erkenntnisse zum Umgang mit kontroversen Bildungsprozessen im Religionsunterricht hervorgebracht. Aus Sicht der empirischen Daten ist ein großer Teil der theoretischen Rahmungen bzw. Begrenzungen von Kontroversität anschlussfähig an die Praxis. Insbesondere die Idee einer kontroversen Urteilsbildung im demokratischen Rahmen und das autonome Hinterfragen politischer Normen spiegeln sich vielfach im Interviewtext wider. Es werden aber auch einige unterrichtspraktische Herausforderungen deutlich, die in der Theorie bisher noch wenig bis kaum reflektiert worden sind.

Die Perspektiven von Religionslehrpersonen bieten einen sinnvollen Ansatzpunkt für eine erste empirische Erkundung der normativen Grenzen von Kontroversität. In den Bildungswissenschaften besteht schließlich ein breiter Konsens darüber, dass die Lehrperson das Zusammenspiel von Lernangeboten und Schüler*innen im Unterricht ganz entscheidend prägt (Helmke, 2022, S. 103–137; religionspädagogisch Riegel, Gronover, Brügge-Feldhake, Hofmann & Boschki, 2023, S. 49). Der Fokus auf die Lehrenden soll die Bedeutung anderer Unterrichtsfaktoren allerdings nicht schmälern (Helmke, 2022, S. 88–101). Zweifellos wäre auch eine Erforschung der Perspektiven der Schüler*innen wichtig (Bennewitz, de Boer & Thiersch, 2022, S. 11; religionspädagogisch Schwarz, 2025, S. 11–13). Zudem besteht eine substantielle Differenz zwischen Lehrer*innen-Befragungen und breit angelegter Unterrichtsforschung (Kiel, 2018).

3.1 Praktische Anschlussfähigkeit der theoretischen Kontroversitätsverständnisse

Zahlreiche Ideen, die im Kontext der Theorieüberlegungen zu einer kontroversen Urteilsbildung begründet werden, besitzen eine unterrichtspraktische Anschlussfähigkeit. Die erste wichtige Parallele zwischen Theorie und empirischer Praxiserkundung stellt das grundsätzliche Bekenntnis zu einer kontroversen Urteilsbildung dar. Aus beiden Perspektiven realisiert sich die Reflexion politischer Sachverhalte in einem ergebnisoffenen Diskurs, der verschiedene Positionen zum Umgang mit gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen frei diskutiert und idealerweise zu einer differenzierten Lösungssuche führt. Eine religiöse Bildung, die die Schüler*innen mit feststehenden Antworten auf gesamtgesellschaftliche Herausforderungen überwältigt, verfehlt ihr Ziel. Sie missachtet den für politische Kritik zentralen Wert der Kontroversität.

Dem Datenmaterial zufolge prägt insbesondere die Idee einer kontroversen Urteilsbildung im demokratischen Rahmen die Unterrichtspraxis. Die meisten interviewten Lehrpersonen argumentieren ähnlich demokratiepädagogisch wie die entsprechende Theorievariante. Sie sehen im Religionsunterricht eine Möglichkeit, die Schüler*innen zur Partizipation am demokratischen Diskurs anzuregen. Zum einen würden die Schüler*innen die wichtige Kompetenz erwerben, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese im Austausch mit anderen Positionen ausdifferenzieren. Eine interviewte Lehrperson formuliert zum Beispiel: „Ich glaube, dass da ein ganz großer Lernprozess passiert, weil man im besten Fall verschiedene Positionen hat, die zur Sprache kommen. Auch verschiedene Überzeugungen. Und ich glaube, dass es darum auch politischerseits geht“ (Interview03, Pos. 510–513). Dadurch leiste der Religionsunterricht einen Beitrag zur verantworteten demokratischen Partizipation. Er hat aus Sicht der Lehrperson Anteil daran, dass Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit „mündige Bürger [sind], die Gesellschaften auch mitgestalten können. Die auch dazu angeregt werden sollen, dadurch ihre eigene Meinung sich zu einem Thema zu bilden, damit sie die dann wieder

austauschen können. Damit sie letzten Endes auch in der Gesellschaft, bei Wahlen und so weiter teilnehmen können“ (Interview11, Pos. 397–400). Zum anderen vermittele der Religionsunterricht den Schüler*innen auch einen Eindruck von den notwendigen Grenzen der Kontroversität in einer menschenrechtskonformen Demokratie. Positionen, die demokratische Grundwerte und Normen anzweifeln, werden von Seiten der Lehrperson problematisiert: „Also [ein Schüler; BZ] kann ja auch ein Vertreter sein, der die Remigration von diversen Bevölkerungsgruppen gerne hätte. Ich kann dann deutlich machen, dass das jetzt sowohl den Boden des Christlichen wie auch des Grundgesetzes verlässt“ (Interview06, Pos. 500–503). Dasselbe gilt für Verhaltensweisen, die einen freien und gleichen Diskurs bewusst unterminieren. Eine rote Linie ist etwa erreicht, wenn eine Meinungsäußerung „offen aggressiv formuliert ist, ohne dass [sie] zur Diskussion beiträgt“ (Interview03, Pos. 498f.). Auch Schüler*innen, die „gar keinen Sinn darin sehen, sich noch andere Meinungen anzuhören“ (Interview11, Pos. 416f.), werden auf die schädlichen Effekte ihres Verhaltens für den pluralen Diskurs in einer menschenrechtskonformen Demokratie hingewiesen.

An einigen Stellen des Interviewtextes lässt sich zudem die Idee eines autonomen Hinterfragens politischer Normen erkennen. Dabei argumentieren die interviewten Lehrpersonen ganz im Sinne des non-affirmativen Bildungsbegriffes aus den Theorieüberlegungen. Ein Religionsunterricht, der statt einer pädagogischen Affirmation autonome Reflexionsprozesse anregt, lässt aus ihrer Sicht die begründete Hinterfragung aller politischen Normen zu: „Ich würde keine Aussage als nicht hinterfragbar nehmen. Nicht einmal die Menschenwürde oder das Liebesgebot Jesu. Immer alles hinterfragen, das ist die Aufgabe, die ich auch in der Erziehung sehe. Dass die jungen Menschen ermutigt werden, zu hinterfragen und da nichts auszulassen. Es gibt in dem Sinne keine Dogmen“ (Interview02, Pos. 467–471). Dies schließt auch breit akzeptierte Normen wie die demokratische Organisation von Gesellschaft und Politik mit ein. Insofern lasse sich im Religionsunterricht „auch darüber diskutieren, ob jetzt Demokratie unter bestimmten Bedingungen verzichtbar wäre oder so. Um eines höheren Gutes willen oder um höhere, größere Fehler zu vermeiden möglicherweise“ (Interview05, Pos. 415–418). In der Unterrichtspraxis werden Äußerungen von Schüler*innen, die sich in bestimmten Fragen gegen eine menschenrechtskonforme Demokratie positionieren, dann nicht von vornherein als problematisch adressiert. Der Religionsunterricht setze dann auf die Kraft des besseren rationalen Arguments, mit der radikale Positionen entkräftet werden können. Aus Sicht des Datenmaterials trägt dieser Umgang mit extremen Ansichten in religiösen Bildungsprozessen möglicherweise zur Eindämmung politischer Radikalisierung bei. Wenn Schüler*innen hingegen „das Gefühl haben, das, was ich jetzt für richtig halte, darf ich nicht sagen, das ist fatal. Das ist ganz fatal. Dadurch erzeugt man Filterblasen. Die bleiben dann unter sich und die setzen sich keinem Diskurs mehr aus“ (Interview10, Pos. 489–492).

Die theoretisch wirkmächtige Idee, im Religionsunterricht kontroverse Positionen zur Veränderung des gesellschaftlichen Status quo zu etablieren, findet im Datenmaterial keine Entsprechung. Der fehlende empirische Widerhall lässt aber keine Aussage über die unterrichtspraktische Anschlussfähigkeit dieses Kontroversitätsverständnisses zu. Schließlich zielt die Samplingstrategie der Interviewstudie zu den politischen Kritikbegriffen auf eine komplexitätsorientierte Ergründung von Einzelfällen, nicht auf eine repräsentative Stichprobe. Es kann also Zufall sein, dass keine der ausgewählten Lehrpersonen ein transformatives Kontroversitätsverständnis an den Tag gelegt hat. In der Praxis ist diese Form von kontroverser Urteilsbildung womöglich dennoch weit verbreitet.

3.2 Unterrichtspraktische Herausforderungen

Die empirischen Daten machen deutlich, dass die Etablierung eines Rahmens und gegebenenfalls die normative Begrenzung von Kontroversität in der Unterrichtspraxis herausfordernd ist. Dies betrifft zum einen ein non-affirmatives Kontroversitätsverständnis. Der Erfolg einer autonomen Hinterfragung

politischer Normen hängt dem Datenmaterial zufolge vor allem an einer unvoreingenommenen Darstellung des breiten Spektrums an Positionen zu einer gesamtgesellschaftlichen Frage. Der Religionsunterricht solle „möglichst das ganze Spektrum abdecke[n], damit nicht der Eindruck der Einseitigkeit entsteht. [...] Also man muss schauen, dass man das Spektrum symmetrisch hält, finde ich“ (Interview10, Pos. 458–460). Dementsprechend werden die Schüler*innen mit diversen politischen Positionen und Theologien konfrontiert, die von kommunistischen bis zu liberalen Ideen alles beinhalten können. Auch radikale Gedanken, wie sie etwa religiöse Unterstützer*innen des US-amerikanischen Präsidenten Donald Trump äußern, hätten hier ihren Platz. Eine faire Auswahl diverser Ansichten und Weltanschauungen ohne einen vom Unterrichtsdesign vorgegebenen Bias etabliere schließlich einen Rahmen, innerhalb dessen sich die Schüler*innen frei ein eigenes Urteil bilden können. Sie haben die Möglichkeit, verschiedenste Meinungen zu einem politischen Sachverhalt – von religiösen bis nicht-religiösen Positionen, von gemäßigten Ansichten bis zu Radikalpositionen – rational zu hinterfragen. Den interviewten Lehrer*innen erscheint eine solche symmetrische Auswahl verschiedener Positionen als herausfordernd, aber grundsätzlich machbar. Wenn bereits in der Unterrichtsvorbereitung darauf geachtet wird, den Schüler*innen eine möglichst breite Palette an Ansichten zu einem gesamtgesellschaftlichen Sachverhalt etwa in Form von Textbausteinen zugänglich zu machen und dabei auch Radikalpositionen nicht auszusparen, lässt sich die autonome Hinterfragung politischer Normen praktisch gut realisieren.

Die Umsetzung einer kontroversen Urteilsbildung im demokratischen Rahmen steht dem Datenmaterial zufolge vor größeren Herausforderungen. Wenn die politische Reflexion im Religionsunterricht an die Fundamente einer menschenrechtskonformen Demokratie gebunden ist, müssen davon abweichende Aussagen als problematisch markiert werden. Diese normative Begrenzung von Kontroversität wird in den empirischen Daten vor allem als Aufgabe der Lehrperson gedeutet. Eine befragte Lehrperson beschreibt zwei Grundstrategien: „Wie gehe ich eigentlich mit solchen Statements um? [...] Habe das dann im Lehrerzimmer auch diskutiert. Aber wir sind nicht so ganz auf einen grünen Zweig gekommen, ob eigentlich ein offenes Dagegenhalten oder eher ein unterschwelliges Informieren und eher subtiler an die Sache rangehen irgendwie besser wäre“ (Interview03, Pos. 47–51). Im Interviewtext tauchen beide Strategien immer wieder auf. Insbesondere auf Äußerungen, die die Fundamente einer demokratischen Gesellschaft offen infrage stellen, reagieren viele Lehrer*innen mit einer begründeten Gegendarstellung vor der ganzen Klasse. Beispielsweise würde eine Lehrperson bei Forderungen, dass „jeder Polizist hier in Deutschland einfach wild darauf los foltern darf, um halt irgendwelche Verbrecher schneller zu fassen, [...] schon sagen: Nee Leute, das geht jetzt irgendwie in eine ganz falsche Richtung. Aber halt auch erläutern“ (Interview04, Pos. 497–500). Solche Gegendarstellungen könnten im Klassenplenum einen „kleinen Nadelstich setzen“ (Interview06, Pos. 527), damit die Mitschüler*innen in die Kritik einer problematischen Äußerung miteinsteigen. Häufig werde die Infragestellung demokratischer Werte aber „nicht aktiv so formuliert“ (Interview07, Pos. 494). Sie erfolge eher indirekt, etwa durch unterschwellig rassistische Äußerungen. Eine subtile Interventionsmethode, die hier oft angewendet wird, ist der Perspektivwechsel. Die Lehrperson fordert die entsprechenden Schüler*innen vor der Klasse oder im Einzelgespräch auf, sich in eine Person hineinzusetzen, deren demokratisches Recht auf eine freie und gleiche Behandlung sie gerade infrage stellt: „Würdest du das am anderen Ende dieser Diskussion auch so sehen“ (ebd., Pos. 499)? Dies soll den Jugendlichen bewusst machen, welche Auswirkungen ihre Argumentation auf das Leben eines konkreten Individuums haben kann.

Mehrere interviewte Religionslehrer*innen weisen darauf hin, dass gerade in der gegenwärtigen politischen Situation weder indirekte noch direkte Problematisierungen Kontroversität effektiv begrenzen können. Die Ursache dafür liegt laut dem Datenmaterial auch in der zunehmenden Toleranz der öffentlichen Debatte gegenüber rechtsextremen Positionen. Eine Religionslehrperson nennt ein konkretes Beispiel. Ihre engagierte Gegenrede zur fremdenfeindlichen Position eines Schülers hat

wenig Widerhall erzeugt. Die tiefe Verankerung antidemokratischer Einstellungen bei einzelnen Jugendlichen hat aus Sicht der Lehrkraft auch damit zu tun, dass sich der Rahmen politischer Kontroversen in Deutschland gerade verändert: „Was darf gesagt werden und wo ist auch eine rote Linie? Was darf nicht gesagt werden? Ich glaube, das verschiebt sich“ (Interview03, Pos. 246–251). Vor diesem Hintergrund fühlen sich die entsprechenden Jugendlichen bestätigt, rechtsextreme Positionen oder Falschbehauptungen wegen ihres Rechts auf freie Meinung äußern zu können: „Aber sich dann auf die Meinungsfreiheit zu berufen sozusagen – da denke ich, da ist so ein bisschen das Fehlverständnis, das aber eben auch gesellschaftlich so geframed ist oder so mittlerweile ins Spiel gebracht wird, ja auch bewusst zu ins Spiel gebracht wird“ (ebd., Pos. 272–275). Religionslehrperson fällt es dann zunehmend schwer, Kontroversität im Unterricht demokratisch zu begrenzen.

4. Conclusio: Varianten und Desiderate der Begrenzung von Kontroversität

Insgesamt lassen sich aus den neueren religionsdidaktischen Theorieentwürfen zur Bearbeitung politischer Fragen drei Varianten der Rahmung bzw. Begrenzung von Kontroversität ableiten. Die erste Variante verortet kontroverse Urteilsbildung in einem demokratischen Rahmen. Hier ist die Grenze von Kontroversität erreicht, sobald die normativen Grundlagen einer menschenrechtskonformen Demokratie infrage gestellt werden. In der zweiten Theorievariante ist der normative Rahmen kontroverser Urteilsbildung deutlich weiter gesetzt. Bei der autonomen Hinterfragung politischer Normen zielt der Religionsunterricht nicht auf eine Affirmation bestimmter Überzeugungen, sondern auf die reflexive Auseinandersetzung mit ihnen. Dementsprechend können die Schüler*innen auch zentrale religiöse oder demokratischen Normative begründet infrage stellen. Kontroversität wird in dieser Variante nicht normativ begrenzt. Das dritte Kontroversitätsverständnis ist transformativ ausgerichtet. Religiöse Bildung wird als Möglichkeit verstanden, kontroverse Positionen zur Veränderung des pathologisch gewordenen gesellschaftlichen Status quo zu etablieren. Eine Infragestellung des gesellschaftlichen Transformationsstrebens ist hingegen kein intendiertes Ziel des Religionsunterrichts.

Aus der Perspektive einer qualitativ-empirischen Studie zu den politischen Kritikbegriffen von Religionslehrpersonen sind insbesondere die Idee einer kontroversen Urteilsbildung im demokratischen Rahmen sowie das autonome Hinterfragen politischer Normen anschlussfähig an die Praxis. In den Daten wird es primär als Aufgabe der Religionslehrperson gedeutet, einen fairen Rahmen für kontroverse politische Diskussionen zu etablieren und gegebenenfalls undemokratische Schüler*innen-Äußerungen als problematisch zu markieren. Gerade eine demokratische Begrenzung von Kontroversität ist unter den Bedingungen einer zunehmenden Toleranz der öffentlichen Debatte gegenüber rechtsextremen Positionen sehr schwierig. Die entsprechend argumentierenden Schüler*innen berufen sich darauf, dass derartige Positionen in der Öffentlichkeit toleriert oder sogar gutgeheißen werden.

Diese Ergebnisse legen eine vertiefte theoretische und empirische Beforschung der Grenzen von Kontroversität in religiösen Bildungsprozessen nahe. Ist es sinnvoll, bei unzulässigen Positionierungen durch Schüler*innen im Sinne einer demokratischen Begrenzung zu intervenieren? Wenn ja, wie können solche Grenzen etabliert werden? Oder ist es zielführender, auf eine Entlarvung der Irrationalität extremer Positionen im freien Diskurs zwischen den Schüler*innen zu setzen? Diese Fragen sind umso drängender, da repräsentative Studien einen Anstieg populistischer und extremistischer Einstellungen verzeichnen. Trotz einer hohen Grundzufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland stimmen derzeit 44 Prozent der 15- bis 24-Jährigen der Aussage zu, eine ‚starke politische Hand‘ müsse wieder Ordnung in den Staat bringen (Schneekloth & Albert, 2024, S. 73). Außerdem findet Gewalt als Mittel zur Lösung schwieriger gesellschaftlicher Konflikte wieder mehr Zuspruch (ebd., S. 76).

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, Rahmungen bzw. Grenzen von Kontroversität abseits der politischen Dimension des Religionsunterrichts zu erforschen. Welche Kontroversitätsverständnisse sind anderen religionsdidaktischen Diskursen eingeschrieben und finden sich diese auch in der Unterrichtspraxis? Sind hier vielleicht andere Grenzziehungen relevant als im stark normativen politischen Kontext? Zudem erscheint eine vertiefte interdisziplinäre Reflexion sinnvoll. Gerade aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sind jüngst einige Voraussetzungen der Kultivierung und Korruption rationalen Denkens für kontroverse Bildungsprozesse vorgeschlagen worden, die auch die Diskussion um die Grenzen von Kontroversität in der religiösen Bildung bereichern könnten (Yacek, 2021).

Literatur

- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (5. Auflage). Juventa-Verlag.
- Bennewitz, H., de Boer, H., & Thiersch, S. (2022). *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (1. Auflage). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838559384>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., erweiterte Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Eck, S. (2025). Controversiality?! Structural problems and didactic design options in RE. *Religionspädagogische Beiträge*, online first. <https://doi.org/10.20377/rpb-1943>
- Edelstein, W., & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben: Gutachten zum Programm*. BLK. <https://doi.org/10.25656/01:239>
- Frech, S., Geyer, R., & Oberle, M. (2023). *Kontroversität in der politischen Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Gärtner, C. (2019). Ganz schön politisch: Ästhetisch orientierter Religionsunterricht. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 499–517). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_28
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. transcript.
- Gärtner, C., & Herbst, J.-H. (2023). Der Beutelsbacher Konsens und ästhetisches Lernen im Religionsunterricht: Konkretisierende Reflexionen am Beispiel von religiösem Bildmaterial an der Grenze zum Rechtsextremismus. In J.-H. Herbst, C. Gärtner & R. Kläsener (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung: Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen* (S. 115–134). Wochenschau Verlag.
- Gärtner, C., Herbst, J.-H., & Kläsener, R. (2023). Rückblick und Resümee. In J.-H. Herbst, C. Gärtner & R. Kläsener (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung: Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen* (S. 207–219). Wochenschau Verlag.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik: Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023137-5>
- Grümme, B. (2018). *Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum „public turn“ in der Religionspädagogik*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839442272>
- Grümme, B. (2021). *Praxeologie: Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451830501>
- Grümme, B. (2023). *Öffentliche Politische Theologie: Ein Plädoyer*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451835278>

- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213–228. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614–629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Hanke, J., Herbst, J.-H., & Herdrum, H. (2025). Navigating controversial issues in German denominational RE: Discussing challenges and opportunities in an era of growing super-diversity. *Religionspädagogische Beiträge*, online first. <https://doi.org/10.20377/rpb-1941>
- Heger, J. (2017). *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657785582>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett.
- Herbst, J.-H. (2019). Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(2), 147–162. <https://doi.org/10.23770/tw0113>
- Herbst, J.-H. (2021). Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(2), 321–338. <https://doi.org/10.23770/tw0226>
- Herbst, J.-H. (2022). *Die politische Dimension des Religionsunterrichts: Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven*. Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657795482>
- Herbst, J.-H. (2023). Is discussing controversial issues in RE a magic bullet to promote social cohesion? Mapping opportunities and challenges based on previous research. *Journal of Empirical Theology*, 36(2), 147–169. <https://doi.org/10.1163/15709256-20231147>
- Herbst, J.-H. (2024a). Kontroversität als grundlegende Kategorie des Elementarisierungsmodells: Rekonstruktionen entlang der fünf Elementarisierungsdimensionen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 23(1), 291–309. <https://doi.org/10.23770/tw0340>
- Herbst, J.-H. (2024b). Was denken christliche Religionslehrkräfte über Politik, politische Bildung und kontroverse Themen? Überblick über die bisherige Forschung und Ergebnisse einer quantitativen Studie. *Religionspädagogische Beiträge*, 47(3), 5–20. <https://doi.org/10.20377/rpb-298>
- Herbst, J.-H., & Zimmermann, M. (2024). Der Koblenzer und der Schwerter Konsent als Beispiele für (gelungene) Wissenschaftskommunikation? Ein tentativer Vergleich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 23(2), 171–191. <https://doi.org/10.23770/tw0357>
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Juchler, I. (2005). *Demokratie und politische Urteilskraft: Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik*. Wochenschau-Verlag.
- Kiel, E. (2018). Unterrichtsforschung im Kontext der empirischen Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Auflage) (S. 989–1010). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_43
- Kim, M., Gutmann, T., Friedrich, J., & Neef, K. (2021). *Werte im Ethikunterricht: An den Grenzen der Wertneutralität*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1x6770t>
- Kindlinger, M. (2025). Wo setzen wir die Grenzen von Kontroversität? Eine Diskussion von vier Szenarien. *Politisches Lernen*, 43(1+2), 38–45. <https://doi.org/10.3224/pl.v43i1-2.09>
- Knauth, T. (2003). *Problemorientierter Religionsunterricht: Eine kritische Rekonstruktion*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knauth, T. (2018). Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik – Geschichte und Aktualität. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 70(2), 128–141. <https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0017>
- Knauth, T. (2020). Grundbegriffe, unabgegoltene Potenziale und Perspektiven des problemorientierten Ansatzes für gegenwärtige kritische politische Religionspädagogik. In C. Gärtner & J.-H. Herbst

- (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung* (S. 55–82). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_4
- Knauth, T., Möller, R., & Pithan, A. (2020). Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Eine Grundlegung. In T. Knauth, R. Möller & A. Pithan (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt: Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen* (S. 17–63). Waxmann.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Beltz.
- Mette, N. (1994). *Religionspädagogik. Leitfaden Theologie*. Patmos-Verlag.
- Peukert, H. (1987). Tradition und Transformation: Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung. *Religionspädagogische Beiträge*, 19, 16–34. <https://doi.org/10.20377/rpb-563>
- Peukert, H. (1988). Praxis universaler Solidarität. Grenzprobleme im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Theologie. In E. Schillebeeckx (Hrsg.), *Mystik und Politik: Theologie im Ringen um Geschichte und Gesellschaft* (S. 172–184). Matthias-Grünwald-Verlag.
- Riegel, U., Gronover, M., Brügge-Feldhake, M., Hofmann, J., & Boschki, R. (2023). *Der Umgang mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht: Eine explorative Studie im Mixed-Methods-Design*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997405>
- Schlag, T. (2010). *Horizonte demokratischer Bildung: Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*. Herder.
- Schlag, T. (2016). Art. Demokratie. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Demokratie.100207>
- Schlag, T. (2022). Demokratie / Populismus. In H. Simojoki, M. Rothgangel & U. Körtner (Hrsg.), *Ethische Kernthemen: Lebensweltlich - theologisch-ethisch - didaktisch* (3. Auflage) (S. 74–84). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666624490.74>
- Schluss, H. (2017). Theologizität, Religion und säkulare Bildung(-stheorie). In T. Schlag, J. Suhner, R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung: Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (S. 101–120). Kohlhammer.
- Schneekloth, U., & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, I. Leven, S. McDonnell, A. Rysina, U. Schneekloth & S. Wolfert (Hrsg.), *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (S. 43–100). Beltz.
- Schwarz, S. (2025). *Religionsunterricht aus der Perspektive von Schüler*innen: Eine repräsentative Studie in Rheinland-Pfalz*. Königshausen & Neumann. <https://doi.org/10.36202/9783826093401>
- Tuna, M. (2025). ‘Positional Controversy’ in Islamic Religious Education. *Religionspädagogische Beiträge*, online first. <https://doi.org/10.20377/rpb-1947>
- Ulfat, F. (2023). Überlegungen zur Transformation des Beutelsbacher Konsenses aus einer islamisch-religionspädagogischen Perspektive. In J.-H. Herbst, C. Gärtner & R. Kläsener (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung: Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen* (S. 135–144). Wochenschau Verlag.
- Wehling, H.-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch: Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19–27). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Willems, J. (2023). Der Krieg gegen die Ukraine, Ambiguitätstoleranz und Probleme des Verstehens: Überlegungen zum Kontroversitätsgebot für den Religionsunterricht. In J.-H. Herbst, C. Gärtner & R. Kläsener (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung: Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen* (S. 145–160). Wochenschau Verlag.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Yacek, D. (2021). Erziehung zum kontroversen Denken: Zur Behandlung ethisch und politisch kontroverser Themen in der Schule. In M. Kim, T. Gutmann, J. Friedrich & K. Neef (Hrsg.), *Werte im Ethikunterricht: An den Grenzen der Wertneutralität* (S. 81–102). Verlag Barbara Budrich.