

Was denken christliche Religionslehrkräfte über Politik, politische Bildung und kontroverse Themen? Überblick über die bisherige Forschung und Ergebnisse einer quantitativen Studie¹

Jan-Hendrik Herbst

Technische Universität Dortmund

Kontakt: jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de

eingereicht: 16.10.2023; angenommen: 22.11.2023

Die quantitative Untersuchung (Prestudy) wurde durch die TU Dortmund Young Academy gefördert, die anschließende qualitative Forschung wird durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert (Projekt-Akronym: KoTheRU, Projektnummer 518876574).

Zusammenfassung: Im aktuellen Kontext, in dem liberale Demokratien durch Krisenphänomene herausgefordert werden, wird pädagogisch und fachdidaktisch über die Querschnittsaufgabe politischer Bildung debattiert. Eine besondere Bedeutung besitzen dabei kontroverse Themen, die Lehrkräfte fordern und gleichzeitig positive Effekte für demokratische Beteiligung versprechen. Um das empirische Wissen in der Religionspädagogik zu diesem Themenbereich zu vertiefen, werden im folgenden Artikel drei Schritte begangen: Erstens werden bisherige Untersuchungen aus der Religionspädagogik daraufhin befragt, ob sie relevante Informationen über Vorstellungen und Einstellungen von Religionslehrkräfte zum Bereich „Politik, politische Bildung und kontroverse Themen“ enthalten. Zweitens werden die Ergebnisse einer aktuellen quantitativen Studie zu diesem Themenbereich im Kontext des konfessionellen Religionsunterrichts vorgestellt, diskutiert und in den Forschungsstand eingeordnet. Abschließend werden Leerstellen und Perspektiven zukünftiger Forschung markiert, um das empirische Forschungsdesiderat zum Themenbereich weiter zu schließen.

Schlagwörter: Politische Bildung, Kontroverse Themen, Beutelsbacher Konsens, Religionslehrkräfte-Forschung

Abstract: Currently, liberal democracies are being challenged by crises. There is an ongoing pedagogical and didactic debate regarding the cross-cutting task of civic education. Controversial issues are particularly significant in this discussion, as they pose challenges for teachers while simultaneously promising positive effects for democratic participation. To deepen empirical knowledge in the field of RE on this topic, the following article proceeds in three steps: Firstly, it examines existing research in RE to determine if they contain relevant information about the beliefs and attitudes of RE teachers toward “Politics, Civic Education and Controversial Issues.” Secondly, it presents and discusses the results of a recent quantitative study about this topic within the context of denominational RE and integrates these results into the current state of research. Finally, it outlines gaps and perspectives for future research to further address the empirical research deficit in this area.

Keywords: Religious Civic Education, Controversial Issues in RE, Beutelsbach Consensus, Research about RE teachers

¹ **Danksagung:** Für Hinweise und Rückmeldungen danke ich Angela Bieda, Jonas Bonke, Johannes Drerup, Stephan Dutke, Frederike Gabelt, Claudia Gärtner, Marlene Herbst, Sebastian Hüting, Anna Klie, Janine Kuropka, Gert Pickel, Alexander Unser und besonders Henrike Herdramm.

Einführung

Die letzten Jahrzehnte sind geprägt von krisenhaften Großereignissen wie der Covid-19-Pandemie. Diese Krisenereignisse werden im Religionsunterricht (RU) thematisiert und religionspädagogisch reflektiert (z. B. Gärtner, 2020; RpB 44/2021, Nr. 2; Schambeck & Verburg, 2022). Mit den Krisenereignissen gehen Bedrohungen für die politischen Ordnungen einher. Herausgefordert sind gerade liberale Demokratien, deren Zustimmungswerte rapide abnehmen, wohingegen autoritäre Einstellungen zunehmen. Für Deutschland sei dies exemplarisch anhand der von der Konrad-Adenauer-Stiftung geförderten repräsentativen Studie von Neu (2023, S. 1) belegt. Diese zeigt erstens eine relativ große Zustimmung zu Verschwörungserzählungen. Knapp ein Drittel der deutschen Bevölkerung hält es für wahrscheinlich, „dass geheime Mächte die Welt steuern.“ Zweitens ist das Misstrauen gegenüber demokratischen Institutionen stark ausgeprägt. Beispielsweise waren gut 60% der Befragten der Auffassung, dass die Medien nur das herausbrächten, „was die Herrschenden vorgeben“ (Neu, 2023, S. 22; für einen differenzierten Überblick: Heller, 2023, Kap. 1).

In einer solchen Situation setzen sich unterschiedliche Fachdidaktiken mit der Aufgabe auseinander, politische Bildung als Unterrichtsprinzip, also als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer zu gestalten (z. B. Ammerer, Geelhaar & Palmstorfer, 2020). Dieser pädagogische und fachdidaktisch übergreifende Diskurs entzündet sich besonders an der sog. „Kontroverse um kontroverse Themen“ (z. B. Drerup, Zulaica y Mugica & Yacek, 2021; Zeitschrift für Praktische Philosophie 10/2023, Nr. 1). Kontroversitätsgebote zufolge sollten (die meisten der) Themen, die gesellschaftlich und/oder wissenschaftlich kontrovers diskutiert werden, auch im Schulunterricht kontrovers diskutiert werden. Solche Gebote finden sich für unterschiedliche Fächer: Grundlegend ist hier der Beutelsbacher Konsens aus der politischen Bildung, der auch in der Religionspädagogik debattiert wird (z. B. Zimmermann, 2022). Darüber hinaus gibt es ähnliche Konsensformulierungen, die allesamt ein Kontroversitätsprinzip enthalten, auch an der Schnittstelle von sozialwissenschaftlicher, philosophischer, ethischer und religiöser Bildung. Beispielsweise genannt werden können diesbezüglich die Frankfurter Erklärung, der Dresdener Konsens sowie religionspädagogisch der Schwerter und der Koblenzer Konsent (z. B. Herbst, Gärtner & Kläsener, 2023). Darüber hinaus wird auch in der neuen Musterordnung für die Erteilung der katholischen *Missio canonica* ein Kontroversitätsgebot in Anlehnung an den Beutelsbacher Konsens formuliert (DBK, 2023, S. 3).

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass der politischen Dimension religiöser Bildung in den letzten zwei Dekaden einige ausführliche Publikationen gewidmet wurden (z. B. Gärtner, 2020; Grümm, 2009; Könemann & Mette, 2013; Schlag, 2010). Religionspädagogische Forschung zu diesem Themenbereich entfaltet sich im Rahmen verschiedener Methodenmodi, besonders im Horizont von historischen, systematischen und fachdidaktischen Zugängen. Neue Forschungszugänge zum Feld, beispielsweise eine international-vergleichende Perspektive, werden dabei als Potenzial erachtet, das Themenfeld noch stärker in die religionspädagogische Fachdebatte zu integrieren. Dies wird als nötig erachtet, weil das Forschungsfeld – trotz der erwähnten Beiträge – nach der Einschätzung mancher Religionspädagog*innen noch immer zu wenig beachtet werde und es noch nicht zufriedenstellend gelungen sei, die politische Dimension religiöser Bildung systematisch in den religionspädagogischen Fachdiskurs aufzunehmen (Schweitzer, 2024).

Die geringe Beachtung mag auch daran liegen, dass ein methodischer Zugang in dieser Debatte beinahe gänzlich ausgeklammert wird: Es existiert bisher quasi keine empirische Forschung zu politischer Bildung und kontroversen Themen im RU (z. B. Emmelmann, Käbisch, Meyer & Zimmermann, 2019, S. 4; Herbst, 2022a, S. 513–514). Dadurch werden, so ließe sich Porzelts (2011, S. 152–153) Kritik an Grümmes (2009) prägender Studie verallgemeinern, „überhöhte Ziele“ für den RU formuliert, ohne deren prakti-

sche Umsetzbarkeit zu überprüfen und realistisch zu erden. Vor diesem Problemhorizont soll das relevante Forschungsdesiderat in diesem Beitrag in ersten Ansätzen bearbeitet werden, indem sich den Religionslehrkräften als zentralen Akteur*innen von religiöser Bildung zugewendet wird. Dies ist besonders sinnvoll, weil Lehrkräfte Schlüsselpersonen sind, von denen es abhängt, ob politische Bildung stattfindet und kontroverse Themen auf produktive Weise im Unterricht verhandelt werden (z. B. Herbst, 2023, S. 14). Darüber hinaus bieten sich empirische Erhebungen zu Lehrkräften aus forschungspragmatischen Gründen an: Im unerforschten Terrain bieten sie einen sinnvollen Startpunkt, der eine gute Basis für mögliche Folgestudien eröffnet, die komplexere Zusammenhänge erforschen (Kap. 3).

I. Bisherige Forschung zu Religionslehrkräften mit Relevanz für die Forschungsfrage

In den letzten Jahren sind vielfältige Studien erschienen, die Vorstellungen und Einstellungen von Religionslehrkräften empirisch erheben (z. B. Heimbrock, 2017; Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtke, 2016). Der Themenbereich „Politik, politische Bildung und kontroverse Themen“ wurde dabei bisher kaum in den Blick genommen. In Bezug auf den Bereich „Politik“ erhob eine Studie die Bedeutung von politischem und zivilgesellschaftlichem Engagement bei Theologiestudierenden, also u. a. bei zukünftigen Religionslehrkräften (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 107). Dabei wird folgendes festgestellt: „Mitgliedschaft in politischen Parteien, Initiativen oder NGOs (z. B. Greenpeace, Amnesty International o. Ä.: 8%) und Mitarbeit bei der Leitung auf Ebene der politischen Gemeinde (z. B. Mitglied im Gemeinderat o. Ä.: 4%).“ Einen „moderaten Effekt“ (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 106) auf das politische Engagement können die Studienautor*innen dabei lediglich bezüglich des Geschlechts feststellen, „insofern männliche Studierende hier eine etwas höhere Rangsumme zeigen als weibliche“. Zudem belegen Riegel & Zimmermann (2022, S. 127):

„das politische Engagement ist bei Magister-Studierenden am stärksten ausgeprägt. Signifikant schwächer engagieren sich Studierende auf Lehramt Berufsschule im politischen Bereich [...]. Nochmals signifikant schwächer fällt dieses Engagement bei Grundschulstudierenden aus. Die Studierenden auf Gymnasium und Sekundarstufe I liegen zwischen Berufsschule und Grundschule.“

Diese Befunde deuten darauf hin, dass Politik – zumindest als Betätigungsfeld des Engagements – für angehende Religionslehrkräfte keine wichtige Rolle spielt. Ob dies auch für (länger) praktizierende Religionslehrkräfte gilt, wurde bisher nicht erforscht.

Der wichtigste Befund bisheriger Forschung im Bereich politischer Bildung ist, dass diese im RU zwar mitschwinge, „aber in der Einschätzung der Lehrkräfte für die Inhalte ihres RUs keine zentrale Bedeutung“ (Emmelmann et al., 2019, S. 4) besitze. So zumindest werden die Ergebnisse zweier Studien interpretiert, von denen die eine bereits etwas älter (Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 25) und die andere noch nicht vollständig publiziert war (Pirner, 2022). Festgemacht wird diese Einschätzung besonders daran, dass Religionslehrkräfte in den besagten Studien politische Bildung nicht als zentrales Ziel von RU bewerten, sondern „im unteren Mittelfeld“ (Emmelmann et al., 2019, S. 4) der verschiedenen Zielvorstellungen einordnen.

Spezifizieren lässt sich dies an der Studie von Pirner (2022, S. 55–59) und der Frage, wie Religionslehrkräfte den Beitrag des RUs zu fächerübergreifenden Bildungszielen einschätzen. Konkret wurden die Lehrkräfte danach gefragt, zu welchen „schulart- und fächerübergreifende[n] Bildungs- und Erziehungsziele[n] [...] der Religionsunterricht [...] in besonderer Weise beitragen“ könne (Pirner, 2022, S. 55–56). Für 16 verschiedene Bildungs-/Erziehungsziele sollten die Religionslehrkräfte dabei ihre Einschätzung geben. Politische Bildung findet sich dabei an der zehnten Stelle, wobei einzig Erziehungs-/Bildungsziele wie „Technische Bildung“ oder „Verkehrserziehung“ noch niedriger eingestuft werden

(Kap. 2.2). Auf den ersten Blick stimmt es also, dass der Beitrag des RUs zur politischen Bildung „deutlich zurückhaltender beurteilt“ (Pirner, 2022, S. 57) wird als bei anderen Erziehungs-/Bildungszielen. Pirner (2022, S. 57) zufolge muss diese verhältnismäßig niedrige Bewertung „zu denken geben“. Allerdings ist hierbei auch zu berücksichtigen, dass Erziehungs-/Bildungsziele wie „Werteerziehung“ (Rang 1), „Soziales Lernen“ (2), „Menschenrechtsbildung“ (3), „Interkulturelle Bildung“ (4) oder „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (7) allesamt einen Bezug zur politischen Bildung besitzen. Dies wird beispielhaft daran deutlich, „dass im bayerischen ‚Lehrplan PLUS‘ die Menschenrechtsbildung unter dem Bildungsziel ‚Politische Bildung‘ subsummiert [sic!] wird“ (Pirner, 2022, S. 57). Auf diesen Sachverhalt deuten auch die Ergebnisse einer instruktiven studentischen Abschlussarbeit hin, die einen weiten Begriff politischer Bildung anlegt, der auch Werte- und Menschenrechtsbildung umfasst: In Florian Mayrs (2015, S. 69–74) Studie zu österreichischen AHS-Religionslehrkräften wird politische Bildung im RU als ein wichtiges Ziel erachtet. Beispielsweise verorten 70,4% der Befragten Politische Bildung stark (53,9%) oder eher stark (16,5%) im RU (Mayr, 2015, S. 71). Diese Werte liegen höher als bei allen anderen Fächern außer Ethik und Geschichte. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass politische Bildung in Österreich kein ordentliches Unterrichtsfach, aber als Unterrichtsprinzip etabliert ist.

Zuletzt konstatiert eine themenspezifische Studie, dass eine „gesellschaftspolitische Kontextualisierung des Religionsunterrichts noch nicht Allgemeingut der Lehrerinnen und Lehrer zu sein“ (Forschungsgruppe REMEMBER, 2020, S. 64) scheint. Als herausfordernd wird besonders die Spannung betrachtet, einerseits Überwältigung – besonders bei emotionalisierenden Themen wie der Shoah – zu vermeiden und andererseits Position zu beziehen, wenn extremistische Auffassungen im Unterricht von Schüler*innen vertreten werden (Forschungsgruppe REMEMBER, 2020, S. 64, 72–73). Darüber hinaus findet sich bisher keine deutschsprachige Studie, die untersucht, was christliche Religionslehrkräfte über „kontroverse Themen“ denken. Diese Leerstelle wird im Folgenden ansatzweise auf der Basis einer quantitativen Studie bearbeitet.

2. Vorstellung der Ergebnisse einer quantitativen Studie: Was denken christliche Religionslehrkräfte über Politik, politische Bildung und kontroverse Themen?

Im Folgenden wird die bisherige Forschung ergänzt, indem die wichtigsten Ergebnisse eines Fragebogens zum Themenbereich präsentiert werden, der im Folgenden als PBkT („Politische Bildung und kontroverse Themen im RU“) bezeichnet wird. Eine qualitative Folgestudie soll diese Ergebnisse im Anschluss vertiefen und kontrollieren. Der Fragebogen, dessen Daten vom 12.09.2023 bis zum 12.10.2023 erhoben wurden, umfasst eine Gelegenheitsstichprobe (*convenience sampling*) von $n = 293$ derzeit praktizierenden Religionslehrkräften (vollständige Antworten: 73,0%; unvollständige Antworten: 27,0%). Die Lehrkräfte wurden erreicht über Mailverteiler von Lehrkräfteverbänden, religionspädagogischen Fachverbänden und kirchlichen Stellen (z. B. Schulabteilungen). Alle Teilnehmer*innen gaben ihr Einverständnis zur wissenschaftlichen Auswertung ihrer anonymisierten Daten. Insgesamt wurde ein breiter demographischer Zuschnitt gewählt:

- *Alter*: Die Teilnehmer*innen repräsentieren alle Altersklassen, wobei sie tendenziell eher älter als jünger sind (20–29 Jahre: 12,6%; 30–39 Jahre: 22,5%; 40–49 Jahre: 20,9%; 50–59 Jahre: 25,3%; mind. 60 Jahre: 18,6%; $n = 253$).
- *Geschlecht*: An der Umfrage nahmen mehr Frauen als Männer teil (weiblich: 61,7%; männlich: 37,5%; divers: 0,8%; $n = 253$). Dazu trägt sicherlich auch der hohe Anteil von Frauen unter den befragten Grundschullehrkräften bei (weiblich: 83,8%; männlich: 13,5%; divers: 2,7%; $n = 37$).
- *Konfession*: An der Umfrage nahmen deutlich mehr katholische als evangelische Religionslehrkräfte teil (römisch-katholisch: 77,9%; evangelisch: 22,1%; $n = 253$).
- *Bildungsstufe*: An der Umfrage nahmen vorwiegend Sekundarstufe II-Lehrkräfte teil (Sekundarstufe II-Unterricht: Ja: 79,5%; Nein: 20,5%; $n = 249$).

- *Bundesland*: An der Umfrage nahmen vorwiegend Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen teil (NRW: 55,8%; Baden-Württemberg: 16,7%; Niedersachsen: 10,8%; andere: 16,7%; n = 251).

Diese Breite des demographischen Zuschnitts besitzt den Vorteil, einen Überblick über den erforschten Themenbereich zu erhalten. Nachteilig ist, dass kontextabhängige Faktoren (z. B. Bundesland, Schulform) implizite Auswirkungen auf die Daten besitzen können (Kap. 2.4).

Ein Hauptziel des Fragebogens, ein begründetes Sampling für die qualitative Folgestudie zu generieren, wurde erreicht, da über 50 Teilnehmer*innen ihre Bereitschaft für eine solche Erhebung erklärten. Darüber hinaus erschließt der Fragebogen zwar keine komplexen Zusammenhänge auf der Basis von Messungen, aber er bietet Informationen bezüglich der Perspektive von Religionslehrkräften auf das Feld „Politik, politische Bildung und kontroverse Themen“.

2.1 Ergebnisse zur Perspektive von Religionslehrkräften auf Politik

Die Erhebung gibt erstens einen Einblick in das politische Interesse und die politischen Einstellungen von Religionslehrkräften. Religionslehrkräfte sind dem politischen Bereich – stärker als sich im Hinblick auf bisherige Studien erwarten ließ – deutlich zugeneigt: Über 80% von ihnen interessieren sich sehr oder eher schon für Politik insgesamt (83,2%), Weltpolitik (81,0%) und Bundespolitik (90,7%). Etwas geringer fallen die Werte für EU-Politik (73,8%) und Kommunalpolitik (55,3%) aus. Auch im Vergleich fällt dieses Interesse auf: Sie zeigen in allen Bereichen ein (deutlich) höheres Interesse als österreichische Lehramtsstudierende in einer repräsentativen Umfrage (Hämmerle, Sander & Sickinger, 2009, S. 365). Dabei ist allerdings zu bedenken, dass die österreichische Umfrage schon älter ist und das eingangs skizzierte Krisenszenario das politische Interesse unter Lehrkräften insgesamt erhöht haben könnte.

<i>Wie sehr interessieren Sie sich für Politik in den folgenden Bereichen?</i>			
<i>Vergleich</i>	<i>Mittelwerte PBkT</i>	<i>Mittelwerte bei Hämmerle et al.</i>	<i>Differenz</i>
Politik insgesamt	1,84 (n = 238)	2,29	0,45
Weltpolitik	1,91 (n = 237)	2,09	0,18
EU-Politik	2,12 (n = 237)	2,25	0,13
Politik in Deutschland/ Österreichische Innenpolitik	1,64 (n = 237)	2,29	0,65
Kommunalpolitik	2,46 (n = 237)	2,66	0,20
<i>1 = sehr; 2 = eher schon; 3 = teils/teils; 4 = wenig; 5 = gar nicht.</i>			

Ein zweiter Befund in diesem Bereich ist, dass Religionslehrkräfte von ihrer politischen Einstellung nicht den bundesdeutschen Durchschnitt repräsentieren, sondern stärker ‚progressiven‘ (autonomieorientierten) als ‚konservativen‘ (traditionsorientierten) Einstellungen folgen. Dies lässt sich an zwei Sachverhalten veranschaulichen: Erstens erhält die Partei „Bündnis 90/Die Grünen“ überdurchschnittlich viel und die Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) überdurchschnittlich wenig Zuspruch. Dies zeigt ein Vergleich mit zwei Umfragewerten von Infratest dimap (Id, 2023) im Zeitraum der PBkT-Umfrage:

<i>Welche Partei würden Sie wählen, wenn am kommenden Sonntag Bundestagswahl wäre?</i>				
n = 213	Religionslehrkräfte	Id, 12.09.–13.09.	Id, 25.09.–27.09.	Differenz zum ID-M.
CDU/CSU	20,7%	28%	28%	-7,3%
SPD	13,1%	16%	16%	-2,9%
Grüne	52,1%	15 %	14%	+37,6%
FDP	3,3%	7 %	6%	-3,2%
Linke	3,3%	4 %	4%	-0,7%
AfD	1,9%	22%	22%	-20,1%

Andere	4,2%	8%	10%	-4,8%
Nichtwahl	1,4%	Wird bei Id nicht erhoben. Bei der Bundestagswahl 2021 lag dieser Anteil bei 23,4 % (Bundeswahlleiterin, 2021). Die Differenz beträgt dann -22%.		

Ein weiterer Hinweis auf die stärker ‚progressiven‘ Einstellungen von Religionslehrkräften geben ihre eigenen Positionierungen bezüglich aktueller Kontroversen in der Gesellschaft. Auch hier wird sichtbar, dass Religionslehrkräfte eine Tendenz zu Positionen haben, die als ‚progressiv‘ eingeordnet werden.

Rang	Aussage	M	SD	n
1.	Ein homosexuelles Paar sollte die Möglichkeit haben zu heiraten.	1,35	0,80	215
2.	Deutschland sollte Menschen aufnehmen, die vor Armut fliehen.	2,07	1,01	214
3.	Die Corona-Maßnahmen in Deutschland waren insgesamt angemessen.	2,20	0,92	215
4.	Wenn ein unheilbar Kranker es ausdrücklich wünscht, sollte er das Recht haben zu sterben.	2,31	1,03	213
5.	Eine Schwangerschaft abzuberechen, sollte grundsätzlich erlaubt sein.	2,73	1,26	213
6.	Deutschland sollte schwere Panzer an die Ukraine liefern.	2,87	1,22	201
7.	Die Aktionen der „Letzten Generation“ für Klimaschutz sind angemessen.	3,37	1,21	214
8.	Schwarze Menschen passen nicht nach Deutschland.	4,97	0,18	215
Wertung: stimme voll und ganz zu = 1; stimme eher zu = 2; teils/teils = 3; stimme eher nicht zu = 4; stimme gar nicht zu = 5.				

Ohne an dieser Stelle immer ähnlich präzise Vergleichswerte wie bei der Sonntagsfrage angeben zu können, sind hierbei besonders folgende Beobachtungen auffällig:

- Die Protestaktionen der „Letzten Generation“ werden zwar eher ablehnend als zustimmend betrachtet, doch Religionslehrkräfte scheinen sie positiver als der Bundesdurchschnitt zu sehen – wie ein Vergleich mit ähnlichen Umfragen andeutet (Fischer & Krieger, 2023; Göllert, 2023; Kolvenbach, Schader & Schwartz, 2023).
- Religionslehrkräfte in Deutschland distanzieren sich deutlicher von explizitem antischarzen Rassismus als es beispielsweise die Leipziger Autoritarismusstudie für den Bundesdurchschnitt feststellt (Decker, Kiess, Heller & Brähler, 2022). Zudem sind sie überdurchschnittlich offen für die Aufnahme von Migrant*innen, die nicht nur aus asylrechtlichen, sondern auch aus ökonomischen Gründen nach Deutschland einwandern möchten (Faus & Storks, 2019, S. 12).
- Ethische Kontroversen, die im RU etwa zu Beginn der Oberstufe diskutiert werden, repräsentieren die Items 1, 4 und 5, die wörtlich aus dem Religionsmonitor übernommen sind (z. B. Pollack & Müller, 2013, S. 22). Hier deutet besonders die sehr hohe Zustimmung der Lehrkräfte für die gleichgeschlechtliche Ehe ‚progressive‘ Werte an. Anders verhält es sich bei den Items zu ‚Schwangerschaftsabbruch‘ und ‚Sterbehilfe‘. Hier sind die Lehrkräfte in Bezug auf eine positive Beurteilung tendenziell zurückhaltender, sie tendieren damit etwas weniger als der Gesellschaftsdurchschnitt zu autonomieorientierten Positionen. Eine ungefähre Einschätzung hierfür bietet die folgende Tabelle mit den Daten vom Religionsmonitor, die trotz aller unterschiedlichen Voraussetzungen einen ersten Vergleich bietet.

Item	Zustimmung PBkT	Teils/Teils PBkT	n	Zustimmung Religionsmonitor, 2013		Differenz
				Westdeutschland	Ostdeutschland	
1	91,6%	5,1%	215	75%	78%	+ 16,6/21,7%
4	61,5%	26,3%	213	83%	88%	- 21,5/+4,8%
5	46,5%	26,3%	213	54%	69%	- 7,5/+18,8%

*Als Zustimmung angegeben ist jeweils der Anteil derjenigen, die „eher“ bzw. „voll und ganz“ zustimmen. Als Differenz ist die Abweichung zwischen Zustimmung in der PBkT-Umfrage und dem Religionsmonitor angegeben, wobei aufgrund der geringen Teilnehmer*innen-Zahl aus ostdeutschen Bundesländern (2,8%) an der PBkT-Umfrage der Religionsmonitor-Wert für Westdeutschland verwendet wurde. Der erste Differenzwert ist exklusive, der zweite inklusive der Teils-/Teils-Antworten. Beim Vergleich ist (neben d. Zeitabstand) nämlich auch der Sachverhalt zu bedenken, dass der Religionsmonitor (2013) auf einer vierstufigen Likert-Skala basiert, die keine „teils/teils“ Antwort umfasst. Für eine tendenzielle Vergleichbarkeit spricht, dass sich die Werte für die gleichgeschlechtliche Ehe zwischen 2013 und 2017 nicht grundlegend geändert haben: Die Zustimmung zur gleichgeschlechtlichen Ehe ist in dieser Zeit leicht gestiegen (Müller & Pollack, 2022, S. 13–14). Zu vermuten ist, dass sich diese Tendenz seit der gesetzlichen Ermöglichung einer solchen Ehe (2017) fortgesetzt hat.*

2.2 Ergebnisse zur Perspektive von Religionslehrkräften auf politische Bildung

Als zweites bietet die Umfrage einen Einblick darin, wie Religionslehrkräfte die Bedeutung des RUs für politische Bildung und ihre eigene Ausbildung in dieser Hinsicht einschätzen. Insgesamt sehen die Befragten durchaus das Potenzial, dass der RU politische Bildung ermöglicht. Das lässt sich am folgenden Indikator festmachen: Ähnlich wie Mayr (2015, S. 71) und in Anlehnung an die österreichische Studie von Hämmerle, Sandner und Sickinger (2009, S. 364) wurden die Religionslehrkräfte gefragt, für wie geeignet sie bestimmte Fächer(-gruppen) für die Vermittlung von Politischer Bildung halten. Ein Vergleich zeigt dabei, dass Religionslehrkräfte einerseits besonders zuversichtlich sind, was den Beitrag *aller* Fächer zur politischen Bildung angeht, da sie – außer im Fall von Mathematik und Naturwissenschaften – den Fächern einen Wert zwischen „sehr“ und „eher schon“ zuordnen. Zweitens trauen Religionslehrkräfte dem RU ungefähr einen ebenso großen Beitrag zu politischer Bildung zu wie zu Philosophie/Ethik und Geschichte/Geographie.

Nr.	Fächer(-gruppe)	M (PBkT)	M bei Hämmerle et al.*	Differenz
1	Deutsch und Fremdsprachen	1,43 (26,7%; n = 236)	1,88 (1,70/2,06)	0,45
2	Geschichte/Geographie	1,34 (2,6%; n = 234)	1,36 (1,25/1,46)	0,02
3	Mathematik und Naturws.	2,24 (26,3%; n = 232)	3,28 (3,45/3,49/2,89)	1,04
4	(Praktische) Philosophie/Ethik	1,35 (5,9%; n = 236)	2,21	0,86
5	Religion	1,38 (9,7%; n = 237)	2,35	0,97
6	Musik/Kunst	1,44 (39,7%; n = 232)	3,17 (3,23/3,10)	1,73

** Wertung (wie bei Hämmerle et al., 2009): sehr = 1; eher schon = 2; eher nicht = 3; gar nicht = 4. Da keine „teils/teils“-Antworten verwendet wurden, sind diese zur Vergleichbarkeit nicht in die Wertung aufgenommen worden, der prozentuale Anteil dieser Antworten ist in Klammern jeweils angegeben. Abschließend folgt die Anzahl der Antworten, bei Hämmerle et al. handelt es sich um n = 1000 Studienteilnehmer*innen. Zudem sind bei Hämmerle et al. die Fächergruppen differenzierter abgebildet. Sie sind durch Mittelwertberechnungen synthetisiert und hier folgendermaßen zusammengefügt worden: Deutsch und Fremdsprachen = Deutsch, Fremdsprachen; Geschichte/Geographie = Geschichte, Geografie; Mathematik und Naturwissenschaften = Mathematik, Physik, Chemie, Biologie; (Praktische) Philosophie/Ethik = Psychologie und Philosophie; Religion = Religion; Musik/Kunst = Musik, Bildnerische Erziehung. Die jeweiligen Einzelwerte sind dabei ebenfalls in Klammern entsprechend der hier benannten Reihenfolge angegeben.*

Diese Befunde ordnen die in Kap. 1 diskutierten Ergebnisse von Pirner (2022, S. 56) noch einmal in einen anderen Zusammenhang ein. Dessen Ergebnisse wurden allerdings auch in dieser Studie bestätigt, in der ebenfalls danach gefragt wurde, zu welchen fächerübergreifenden Bildungszielen der RU in besonderer Weise beitragen könne. Weder vom Rang noch von den Durchschnittswerten ändert sich deutlich etwas gegenüber Pirner (2022), wobei einige Werte etwas höher liegen (interkulturelle Bildung, Medienbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, politische Bildung). Insgesamt scheinen Religionslehrkräfte dem RU mit Blick auf fächerübergreifende Bildungsziele viel zuzutrauen, wobei ebenfalls eng mit politischer Bildung zusammenhängende Bereiche wie Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (deutlich) über dem Wert 4 liegen und damit ein besonderer Beitrag des RUs zu ihnen erwartet wird.

Nr.	Fächerübergreifendes Bildungsziel	Durchschnittswerte PBkT	Durchschnittswerte Pirner, 2022*
1	interkulturelle Bildung (n = 228)	4,45 (4)	4,14 (4)
2	Medienbildung (n = 229)	3,47 (9)	3,15 (11)
3	Menschenrechtsbildung (n = 229)	4,46 (3)	4,33 (3)
4	sprachliche Bildung (n = 229)	3,54 (6)	3,53 (8)
5	Werteeziehung (n = 228)	4,68 (1)	4,70 (1)
6	soziales Lernen (n = 228)	4,56 (2)	4,43 (2)
7	politische Bildung (n = 229)	3,52 (8)	3,27 (10)
8	Familien- und Sexualerziehung (n = 229)	3,54 (7)	3,47 (9)
9	Bildung für nachhaltige Entwicklung (n = 229)	4,21 (5)	3,93 (7)

* Das Messinstrument wurde von Pirner (2022, S. 56) übernommen: 5 = sehr viel, 4 = viel, 3 = mittel, 2 = weniger viel, 1 = wenig. In den Klammern wird der Rang des Ziels im Vergleich zu den anderen abgefragten Zielen angegeben. Da manche bei Pirner (2022) abgefragten Ziele in der PBkT-Umfrage weggelassen wurden, findet sich in der rechten Spalte nicht jeder Rang.

Darüber hinaus stimmt eine deutliche Mehrheit von 77,1% aller Befragten der Aussage voll und ganz oder eher zu, dass angehenden Religionslehrkräften in Studium und Ausbildung politische Bildung vermittelt werden sollte.

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Teils/teils	Eher nicht	Nicht
n = 236	32,2%	44,9%	16,9%	4,7%	1,3%

Diese Zustimmungswerte sind besonders bedenkenswert mit Blick auf Daten, die zeigen, dass Religionslehrkräfte in dieser Hinsicht nicht besonders gut ausgebildet sind. Dafür spricht, dass Themen der politischen Bildung bei 56,9% der Befragten selten oder nie im theologischen Studium und der religionspädagogischen Ausbildung behandelt wurden. Besonders das Referendariat wird dabei selten als Quelle solcher Kenntnisse genannt.

Wie häufig wurden Themen der politischen Bildung in Ihrem theologischen Studium und Ihrer religionspädagogischen Ausbildung behandelt?

	Sehr häufig	Häufig	Manchmal	Selten	Nie
n = 232	0,9%	7,3%	34,9%	44,0%	12,9%

Wo konnten Sie Kenntnisse zu politischer Bildung erwerben (mit Mehrfachnennung)?

	Schule	Studium	Referendariat	Fortbildungen	Kollegium	Gar nicht
n = 235	69,8%	58,7%	20,0%	58,3%	30,2%	3,4%

Zudem fühlen sich nur 42,3% der Befragten durch ihre Ausbildung sehr oder eher schon darauf vorbereitet, politische Bildung im RU zu vermitteln. Ein weiterer Indikator ist der Beutelsbacher Konsens, dessen Kenntnis das Unterrichten von Kontroversen unterstützen kann (Oberle, Ivens & Leunig, 2018): Hier liegen die Werte im Vergleich zu Politiklehrkräften niedriger.

Fühlen Sie sich ausreichend darauf vorbereitet, im Religionsunterricht politische Bildung zu vermitteln?

	Sehr	Eher schon	Teils/teils	Eher nicht	Gar nicht
n = 234	9,4%	32,9%	27,4%	24,4%	6,0%
n = 31*	22,6%	35,5%	29,0%	6,5%	6,5%

Kennen Sie den sog. Beutelsbacher Konsens?

	Ja, sehr gut	Ja, so einigermaßen	Nein, eher nicht	Nein, überhaupt nicht
n = 236	22,5%	27,5%	16,1%	33,9%
n = 33*	36,4%	39,4%	12,1%	12,1%
n = 121**	38,8%	23,2%	7,4%	30,6%

* Als zweiter Wert wurden hier nur diejenigen Religionslehrkräfte angegeben, die als Zweitfach das Fach „Politik“, „Sozialwissenschaften“ o. ä. unterrichten.

**Als dritter Werte sind Ergebnisse von Oberle et al. (2018, S. 56) für Politiklehrkräfte angegeben.

Für eine geringe politikdidaktische Grundausbildung der Lehrkräfte spricht auch, dass politisches Wissen und politikdidaktische Kompetenzen von den befragten Personen selbst als Leerstelle ihrer professionellen Expertise angesehen werden. Dabei halten 16,4% bzw. sogar 49,3% der Befragten ihr politisches Wissen bzw. ihre politikdidaktischen Kompetenzen für gering oder sehr gering ausgeprägt.

Rang	Wie schätzen Sie Ihre fachlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten ein?	M	SD	n
1	Pädagogische Kompetenzen	1,89	0,72	227
2	Moderationsfähigkeiten	1,99	0,81	226
3	Religionsdidaktische Kompetenzen	2,00	0,75	227
4	Systematisch-theologisches Wissen	2,23	0,81	228
5	Biblisches Wissen	2,39	0,74	228
6	Historisches Wissen	2,53	0,92	228
7	Politisches Wissen	2,68	0,92	226
8	Politikdidaktische Kompetenzen	3,52	0,89	225

sehr stark ausgeprägt = 1; stark ausgeprägt = 2; mittelmäßig ausgeprägt = 3; gering ausgeprägt = 4; sehr gering ausgeprägt = 5.

2.3 Ergebnisse zur Perspektive von Religionslehrkräften auf kontroverse Themen

Einen dritten Einblick bietet die Umfrage in das Feld „Kontroverse Themen“, das mit politischer Bildung zusammenhängt, aber nicht zwingend auf diese beschränkt ist. Schließlich gibt es auch innerkirchliche und theologische Kontroversen, die nicht unmittelbar als politisch zu bezeichnen sind und im RU behandelt werden (Herbst, 2022b). In Bezug auf diesen Bereich zeigt die Umfrage, wie Religionslehrkräfte mit Kontroversen im Unterricht umgehen und welche Herausforderungen sie beim Unterrichten sehen. Als erstes wird deutlich, dass Religionslehrkräfte eher häufig kontroverse Themen unterrichten (M: 2,44; SD: 0,80), allein 6,0% geben an, selten oder nie solche Themen im RU zu behandeln.

Wie oft unterrichten Sie Themen, die als kontrovers gelten?

	Sehr häufig	Häufig	Manchmal	Selten	Nie
n = 218	12,8%	37,2%	44,0%	5,5%	0,5%

Zudem besteht eine hohe Bereitschaft, kontroverse Themen zu unterrichten: Insgesamt gaben die Lehrkräfte in nur 6,4% aller Fälle an, nicht dazu bereit zu sein, ein bestimmtes kontroverses Thema zu unterrichten. Verhältnismäßig besonders gering war die Bereitschaft hier bei den Themen Kirchlicher „Missbrauchsskandal“ (12,8%), Tierethik (10,5%) und Wirtschaftsethik (10,3%). Interessanterweise handelt es sich dabei um Themen, die bei einem Ranking von zehn Themen nach dem Grad ihrer Kontroversität im RU im unteren Mittelfeld liegen.

Kontroversitätsgrad von Themen	M	Top 3-Rang-Anteil	Unterrichtsbereitschaft	n
Abtreibung/Sterbehilfe	3,42	62,4%	98,0%	215
Flucht und Migration	4,53	39,6%	94,5%	216
(Homo-)Sexualität	5,26	34,0%	93,5%	216
Krieg und Frieden	5,27	31,5%	99,1%	215
Religiöser Fundamentalismus	5,65	24,4%	95,3%	214
Rassismus und Antisemitismus	5,77	19,8%	98,1%	216
Kirchlicher „Missbrauchsskandal“	5,89	36,5%	87,2%	211
Klimawandel	5,92	23,4%	96,3%	215
Tierethik	6,47	20,3%	89,5%	209
Wirtschaftsethik	6,83	15,7%	89,7%	203

Sortiert sind die Themen nach dem Mittelwert. Der Datensatz wurde zur Vergleichbarkeit von Rankings bereinigt: Aussortiert wurden Rankings, die nicht alle zehn Themen beinhalten (n = 202). Die Unterrichtsbereitschaft gibt an, ob die Befragten bereit sind, das jeweilige Thema zu unterrichten.

Über diese Ergebnisse hinaus geben die Daten auch einen ersten Aufschluss darüber, wozu und wie Religionslehrkräfte kontroverse Themen insgesamt unterrichten. Die folgende Tabelle zeigt, welche Lernziele Religionslehrkräfte mit dem Unterrichten kontroverser Themen verfolgen und mit welchen Methoden sie diese unterrichten.

Lernziele	M	SD	n	Methodenverwendung	M	SD	n
Wissen vermitteln	1,66	0,57	218	Diskussionen	1,73	0,77	218
Urteilskompetenzen fördern	1,19	0,42	219	Rollenspiele	2,92	1,03	218
Argumentationsfähigkeit schulen	1,42	0,55	219	(digitale) Recherche	2,35	0,96	216
Einstellungen verändern	2,63	1,05	207	außerschulische Lernorte	3,28	0,85	218
Verhalten verändern	2,48	1,04	205	politische Aktionen (z. B. Demonstrationen)	4,64	0,62	217
				externe Gäste (z. B. Zeitzeug*innen)	3,48	0,88	218

Lernziele: kein Ziel = 5, unwichtiges Ziel = 4, eher unwichtiges Ziel = 3, wichtiges Ziel = 2, sehr wichtiges Ziel = 1; Methodenverwendung: nie = 5, selten = 4, manchmal = 3, häufig = 2, sehr häufig = 1.

Was hierbei auffällt, ist eine hohe Zustimmung der Religionslehrkräfte dazu, dass das Unterrichten von Kontroversen die Urteils- und Argumentationskompetenzen der Schüler*innen fördern sowie Wissen vermitteln soll. Das korrespondiert damit, dass Religionslehrkräfte gerade „diskursive Ziele“ wichtig finden: Beispielsweise sollen die Schüler*innen dazu befähigt werden, „über religiöse Fragen zu diskutieren“ und einen interweltanschaulichen „Dialog über Werte und Normen“ führen zu können (Pirner, 2022, S. 11). Gegenüber einer Veränderung von Einstellungen und Verhalten sind die Lehrkräfte dagegen deutlich skeptischer: Während die ersten drei Ziele jeweils 0% der Befragten für „kein Ziel“ hielten, waren die Werte hier für Einstellungs- (8,2%) und Verhaltensänderungen (7,3%) deutlich höher – und

das, obwohl solche Ziele religionspädagogisch durchaus als zentral befürwortet werden (z. B. hinsichtlich des kontroversen Themas „Krieg und Frieden“ (Mokrosch & Spiegel, 2018, Kap. 1.9)). Gleichzeitig wird in der Religionspädagogik selbst kontrovers diskutiert, ob Einstellungen, Haltungen und Verhalten von Schüler*innen durch Unterricht beeinflusst werden sollte (Dressler, 2020, S. 7; Schweitzer, 2015, S. 2).

Wenig überraschend ist, dass die häufigste methodische Form das Diskutieren darstellt – gefolgt von, jeweils mit größeren Abständen, (digitalen) Recherchen und Rollenspielen. Eher selten werden außerschulische Lernorte besucht und externe Gäste eingeladen, fast nie werden politische Aktionen durchgeführt. Allerdings geben auch hier 63 Lehrkräfte an, Erfahrungen mit dieser Lernform gemacht zu haben (16x „manchmal“, 47x „selten“). Bei diesem Item hatten die Lehrkräfte auch die Möglichkeit, offen auf die Frage zu antworten, mit welchen weiteren Methoden sie kontroverse Themen unterrichten. Dabei genannt wurden unterschiedliche Formen von

- Diskussion (z. B. Pro-/Kontra-Debatte, Podiumsdiskussion, Fish-Bowl, Kugellager, Dilemma-Diskussion),
- Informationsrecherche (z. B. Filme, Podcasts, Planspiele, digitale Medien, Expert*innen-Befragungen, Ausstellungsbesuche, Texte mit unterschiedlichen Positionen lesen).
- Sichtbarmachung der kontroversen Positionen (Mentimeter, Meinungslinie, anonyme Umfragen in der Klasse, Argumentationswippe, räumliches Positionieren).
- Ergebnisdarstellung (z. B. Stellungnahmen, Poster/Plakate, Referate, kreatives Schreiben, Tagebucheinträge, ästhetische Gestaltung/Bilder, Social-Media-Beiträge, Learning Snacks, politische Demonstration an der Schule).
- Arbeiten mit biblischen Texten, was allerdings nur zweimal erwähnt wurde.

Abschließend geben die Daten auch Hinweise darauf, welche Herausforderungen für Religionslehrkräfte mit dem Unterrichten von Kontroversen einhergehen. Das bereits in Kap. 2 diagnostizierte Ausbildungsdefizit in Bezug auf politikdidaktische Kompetenzen verschärft sich bezüglich kontroverser Themen noch einmal: Nur 24,1% der Lehrkräfte fühlen sich sehr gut oder eher gut darauf vorbereitet, solche Themen zu unterrichten ($M = 3,22$; $SD = 0,99$; $n = 212$).

<i>Wie gut fühlen Sie sich durch Ihre Lehrkräfteausbildung darauf vorbereitet, kontroverse Themen zu unterrichten?</i>					
	Sehr gut (1)	Eher gut (2)	Teils/teils (3)	Weniger gut (4)	Gar nicht gut (5)
n = 212	3,8%	20,3%	35,4%	31,6%	9,0%
n = 27*	3,7%	18,5%	40,7%	29,6%	7,4%

** Als zweiter Wert wurden hier nur diejenigen Religionslehrkräfte angegeben, die als Zweitfach das Fach „Politik“, „Sozialwissenschaften“ o. ä. unterrichten.*

Eine Schwierigkeit könnte dabei auch darstellen, dass neutraler Unterricht nur von 14,2% der Befragten für auf jeden Fall möglich (2,4%) oder eher möglich (11,8%) gehalten wird. Die Skepsis bzw. das Bewusstsein für die Schwierigkeit, neutral zu unterrichten, ist stark ausgeprägt ($M = 3,63$; $SD = 1,01$; $n = 212$; auf jeden Fall möglich = 1; eher möglich = 2; teils/teils = 3; eher nicht möglich = 4; gar nicht möglich = 5).

Externe Einflussnahmen auf den RU werden von den Religionslehrkräften dagegen als eine geringere Herausforderung betrachtet: Ihre Sorge von anderen schulischen und/oder gesellschaftlichen Akteur*innen beim Unterrichten von Kontroversen Kritik/Sanktionen zu erfahren, ist eher gering. Diese Ergebnisse unterscheiden sich durchaus von anderen Studienergebnissen – zum Beispiel zum islamischen RU in Österreich (Tuna, 2020) – wobei Kontextfaktoren eine Rolle bei den Differenzen spielen könnten (z. B. Fachkonstitution, Schulumfeld).

<i>Haben Sie Sorge, beim Unterrichten von kontroversen Themen Kritik/Sanktionen zu erfahren?</i>			
Von ...	M	SD	n
Eltern	2,06	0,83	217
religiösen Gruppen aus dem Umfeld	1,99	0,96	216
Schüler*innen	1,90	0,82	217
der Amtskirche	1,87/1,96*	0,96	212
Kolleg*innen	1,71	0,82	217
staatlichen Schulaufsichtsbehörden	1,63	0,78	215
der Schulleitung	1,63	0,81	217
politischen Parteien	1,57	0,82	213

*Gar keine Sorge = 1, eher keine Sorge = 2, teils/teils = 3, eher große Sorge = 4, sehr große Sorge = 5. * Hier ist der Mittelwert für die katholischen Religionslehrkräfte angegeben, die dieses Item bearbeiteten (n = 163).*

Bei der Amtskirche ist es sinnvoll, noch einmal zwischen evangelischer und katholischer Konfession zu differenzieren, wobei die Sorge vor amtskirchlicher Kritik bzw. amtskirchlichen Sanktionen auf katholischer etwas höher als auf evangelischer Seite ist. Auch ein Großteil der katholischen Befragten hat zwar eher keine oder keine Sorge (73,7%). Zu erwähnen gilt es allerdings auch, dass ein Großteil der Lehrkräfte, die Sorgen vor amtskirchlicher Kritik bzw. amtskirchlichen Sanktionen haben, katholisch ist (bei teils/teils: 32 von 34 (94,1%); eher große Sorge: 9 von 11 (81,8%); sehr große Sorge: 3 von 3 (100,0%)).

2.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Fragebogenstudie bietet erste Einblicke darin, was christliche Religionslehrkräfte über Politik, politische Bildung und kontroverse Themen denken. Deutlich wird, dass Religionslehrkräfte am politischen Zeitgeschehen interessiert sind und *eher* ‚progressive‘ als ‚konservative‘ Einstellungen vertreten. Sie sehen im RU ein Potenzial politische Bildung zu vermitteln und finden diese eher bedeutsam, aber nicht zentral. Das Unterrichten von kontroversen Themen wird von ihnen als ein praxisrelevantes Inhaltsfeld markiert, mit dem die meisten Lehrkräfte Berührungspunkte im Schulalltag haben. Besonders die Förderung von Urteils- und Argumentationskompetenzen sowie Wissensvermittlung werden als Ziele in diesem Kontext angegeben. Über ihre Praxis berichten Religionslehrkräfte, dass sie meistens diskursive Methoden zum Unterrichten von Kontroversen verwenden. Bestimmte Methoden, wie z. B. politische Aktionen, werden nur äußerst selten angewendet. Hierbei bieten die Daten – anders etwa als Oulton, Day, Dillon und Grace (2004, S. 503), denen zufolge dies häufig an schulischen Einschränkungen und/oder mangelnden methodischen Kompetenzen liegt – keine Hinweise darauf, welche Gründe Religionslehrkräfte jeweils dafür haben, eine Methode (nicht) zu verwenden. Besonders hervorzuheben ist die hohe Bereitschaft der Religionslehrkräfte, kontroverse Themen zu unterrichten. Dies läuft Ergebnissen von Gindi, Sagee und Gilat (2021, S. 144–145) zuwider, die für den israelischen Kontext feststellen, dass Lehrkräfte kontroverse Themen *desto eher unterrichten, je weniger religiös* sie sind. Und konfessionelle Religionslehrkräfte sind eben ziemlich religiös (z. B. Pirner, 2022, S. 15). Diese Bereitschaft ist dabei gerade besonders bei Themen hoch, die auch als kontrovers im Unterricht wahrgenommen werden. Hier sind Kontroversen zu nennen, die auch innerhalb der Kirche lebendig debattiert werden (z. B. Abtreibung/Sterbehilfe; (Homo-)Sexualität) oder aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderungen markieren (Flucht und Migration; Krieg und Frieden). Ob diese Bereitschaft auch mit der geringen Sorge vor amtskirchlichen Konsequenzen und schulischen Interventionen von gesellschaftlichen Akteuren zusammenhängt, kann nicht belegt, aber vermutet werden. Abschließend ist insgesamt als wohl größte Herausforderung für Religionslehrkräfte ihre mangelnde (politikdidaktische) Ausbildung deutlich geworden, die eine Handlungsnotwendigkeit impliziert. Dabei wäre in der Ausbildung auch ein reflektierter Umgang mit dem Sachverhalt zu erlernen, dass nur wenige Religionslehrkräfte neutrales Unterrichten für möglich halten.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die Ergebnisse verallgemeinert werden können. Eine Schwierigkeit stellt sicherlich die Breite der Gelegenheitsstichprobe dar. Beispielsweise werden Lehrkräfte befragt, die in unterschiedlichen Schulstufen und Bundesländern unterrichten. Unklar ist auch, ob die Umfrage ein bestimmtes Bias besitzt. Anzunehmen ist, dass besonders Lehrkräfte an der Umfrage teilgenommen haben, die sich für Politik und politische Bildung interessieren, wodurch zumindest leichte Verzerrungen entstehen können. Das könnte auch Einstellungen betreffen, insofern sich ‚progressive‘ stärker als ‚konservative‘ Personen für kontroverse Themen zu interessieren scheinen (Gindi et al., 2021, S. 144–146). Ein Indikator, der gegen eine starke Verzerrung spricht, ist der Anteil derjenigen, die bei der Befragung angaben, auch „Politik“ oder ein ähnliches Fach zu unterrichten: Dieser ist mit 12,4% nicht auffallend hoch. Auch die deutliche Nähe zu den Ergebnissen von Pirner (2022), die in Kap. 2.2 festgestellt wurde, spricht gegen deutliche Biaseffekte. Dennoch sollte gerade bei Items wie etwa der Sonntagsfrage, die religiöse und/oder politische Einstellungen betreffen, berücksichtigt werden, dass soziale Erwünschtheit ein Faktor sein kann. Beispielsweise ist es durchaus denkbar, dass Parteien, die den politischen Rändern zuordenbar sind, in Wirklichkeit eine höhere Zustimmung unter Religionslehrkräften erhalten. Nichtsdestoweniger ist auf der Basis der Ergebnisse davon auszugehen, dass Religionslehrkräfte *derzeit* insgesamt deutlich häufiger Zuspruch für die Grünen und deutlich seltener Zuspruch für die AfD hegen als der bundesdeutsche Durchschnitt.

Eine weitere Schwierigkeit ist, dass die Umfrage keine komplexen Messungen umfasst und – auf der Basis bewährter Items – abstrakte Begriffe wie „Politik“, „politische Bildung“ und „kontroverse Themen“ abfragt, ohne Verständnisdifferenzen zu erheben. Die Bedeutung dieser Schwierigkeit wird daran deutlich, dass die Ergebnisse zur Frage, zu welchen fächerübergreifenden Bildungszielen der RU in besonderer Weise beitragen könne (Kap. 2.2), sich nur dann angemessen interpretieren lassen, wenn die Breite des zugrunde gelegten Begriffs politischer Bildung nachvollziehbar ist. Diese Beschränkung der Studie ist unbedingt zu berücksichtigen, auch wenn Vorstellungen abstrakter Konzepte im Fragebogen bewusst durch Beispiele eingegrenzt werden (z. B. Liste kontroverser Themen). Erst die geplante qualitative Folgestudie wird diesbezüglich einige Unschärfen eliminieren können.

3. Ausblick: Perspektiven zukünftiger Forschung

Der Artikel verweist auf das Potenzial, die politische Dimension religiöser Bildung empirisch zu erforschen. Weitere Schritte sind nötig und möglich, um die präsentierten Ergebnisse zu vertiefen: Erstens ließe sich die hier fokussierte Forschung über Religionslehrkräfte noch in einen größeren Rahmen stellen, indem sie (noch stärker) zu religionspädagogischen Studien mit inhaltsaffinen Themenbereichen oder Studien aus anderen Fächern/Ländern in ein Verhältnis gesetzt wird. Beispielsweise ließen sich die Ergebnisse in den Horizont des Themenbereichs ‚Positionalität‘ einordnen (Überblick über einige Studien: Fabricius, 2022; Lorenzen, 2022). Der inhaltliche Zusammenhang besteht darin, dass in beiden Fällen die Frage relevant ist, ob bzw. unter welchen Bedingungen Religionslehrkräfte ihre Auffassung im Unterricht offenlegen sollten. Und Studien aus anderen Fachdidaktiken oder religionskundliche Forschung aus anderen Ländern eröffnet empirisch gestützte Hinweise darauf, wie Lehrkräfte insgesamt über Unterrichtskontroversen denken (überblickshaft: Herbst, 2022b; 2023). Diese Ergebnisse lassen sich allerdings nicht *unmittelbar* auf die religionspädagogische Situation in Deutschland übertragen, da das Unterrichten von Kontroversen fach- und kontextspezifisch ist.

Zweitens wären die Vorstellungen und Einstellungen von Schüler*innen zu Politik, politischer Bildung und kontroversen Themen im RU zu erforschen und zu den angeführten Ergebnissen in ein Verhältnis zu setzen. Dabei müsste korrigierend und vertiefend auch der RU selbst empirisch erforscht werden, gerade, weil der Eigenwahrnehmung von Religionslehrkräften in Bezug auf Positionalität nicht unbedingt zu trauen ist (z. B. Fabricius, 2022, Kap. 4). Der methodische Benchmark bezüglich kontroverser Unterrichtsthemen ist sicher die Arbeit von Hess & McAvoy (2015), deren Autorinnen Schüler*innen-

und Lehrkräfte-Perspektiven systematisch mit empirischer Unterrichtsforschung koppeln (erste religionspädagogische Ansätze: Meyer & Sterck-Degueldre, 2019).

Drittens sind das markierte Ausbildungsdefizit (besonders im Umgang mit kontroversen Themen) und effektive Schulungsmöglichkeiten für Lehrkräfte detaillierter zu erforschen. Orientierung bietet hier die Vergleichsstudie von Pace (2021), die untersucht, wie Fachleiter*innen unterschiedlicher Fächer in den USA und Großbritannien zukünftigen Lehrkräften den Umgang mit kontroversen Themen beibringen. Ihre Ergebnisse und die von ihr entfalteten bildungspraktischen Orientierungen können auch religionspädagogische Impulse setzen (Herbst, 2023, S. 14). Das Ideal wären hier Interventionsstudien, die entsprechende Schulungen in der unterrichtspraktischen Ausbildung überprüfen.

Literaturverzeichnis

- Ammerer, Heinrich; Geelhaar, Margot & Palmstorfer, Rainer (2020). *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991946>
- Bundeswahlleiterin (2023). Nichtwählende. *Wahl-Lexikon*. Abgerufen von <https://www.bundeswahlleiterin.de/service/glossar/n/nichtwaehler.html> [10.10.2023].
- DBK [Deutsche Bischofskonferenz] (2023). Neue Musterordnung für die Erteilung der Missio canonica. *Beschluss des Ständigen Rates der Deutschen Bischofskonferenz*. Abgerufen von <https://www.dbk.de/presse/aktuelles/meldung/neue-musterordnung-fuer-die-erteilung-der-missio-canonica> [10.10.2023].
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Heller, Aylene & Brähler, Elmar (Hg.) (2022). *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022*. Gießen: Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837979190>
- Drerup, Johannes; Zulaica y Mugica, Miguel & Yacek, Douglas (Hg.) (2021). *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dressler, Bernhard (2020). *Religion verstehen: Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung*. (Praktische Theologie heute, 170). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038163-6>
- Emmelmann, Moritz; Käbisch, David; Meyer, Karlo & Zimmermann, Mirjam (2019). Politische Dimensionen religiöser Bildung – eine Hinführung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(2), 2–5. <https://doi.org/10.23770/tw0101>
- Fabricius, Steffi (2022). Positionalität, Lehrende. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Abgerufen von <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wirelex/3-methoden-und-medien/positionalitaet-lehrende> [10.10.2023].
- Faus, Rainer & Storcks, Simon (2019). *Das pragmatische Einwanderungsland. Was die Deutschen über Migration denken. Für ein besseres morgen*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Feige, Andreas; Dressler, Bernhard & Tzscheetzsch, Werner (Hg.) (2006). *Religionslehrer oder Religionslehrerin werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmung*. Ostfildern: Grünewald.
- Fischer, Jan-Frederik & Krieger, Benno (2023). Protest, Verzicht, Politik. So stehen junge Erwachsene zum Klimaschutz. *ZDF heute*. Abgerufen von <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/klimakleber-protest-bundesregierung-100.html> [10.10.2023].
- Forschungsgruppe REMEMBER (Hg.) (2020). *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse*. (Religionspädagogik innovativ, 35). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.1515/zpt-2022-0039>
- Gärtner, Claudia (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839454756>

- Gindi, Shahar; Sagee, Rachel & Gilat, Yitzhak (2021). Who Wants a Political Classroom? Attitudes toward Teaching Controversial Political Issues in School. *Journal of Social Science Education*, 20(2), 130–150. <https://doi.org/10.11576/jsse-3943>
- Göllert, Lisa (2023). Umfrage: Klimaschutz ja, radikaler Protest nein. NDR. Abgerufen von <https://www.ndr.de/ndrfragt/Umfrage-Letzte-Generation-geht-Mehrheit-zu-weit,ergebnisse1158.html> [10.10.2023].
- Grümme, Bernhard (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023137-5>
- Hämmerle, Kathrin; Sander, Günther & Sickinger, Hubert (2009). Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 38(3), 357–372.
- Heimbrock, Hans-Günter (Ed.) (2017). *Taking Position - Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview: Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching. International contributions*. (Religious Diversity and Education in Europe, 33). Münster: Waxmann.
- Heller, Thomas (2023). Verschwörungstheorien. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Abgerufen von <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201105/> [12.12.2023].
- Herbst, Jan Hendrik (2022a). *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektive*. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 31). Brill Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657795482>
- Herbst, Jan-Hendrik (2022b). Kontroverse Themen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse und zukünftige Forschungsperspektiven. *Theo-Web*, 21(2), 352–369. <https://doi.org/10.23770/tw0266>
- Herbst, Jan-Hendrik (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 (special issue: religion and social cohesion)*, 1–23. <https://doi.org/10.1163/15709256-20231147>
- Herbst, Jan Hendrik; Gärtner, Claudia & Kläsener, Robert (Hg.) (2023). *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen*. Frankfurt am Main: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/9783756615889>
- Id [Infratest dimap: Gesellschaft für Trend- und Wahlforschung] (2023). *Sonntagsfrage Bundestagswahl*. Abgerufen von <https://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/sonntagsfrage/> [10.10.2023].
- Kolvenbach, Marcel; Schader, Nick & Schwartz, Kolja (2023). Umfrage zu Klimaprotesten. Deutsche lehnen Straßenblockaden mehrheitlich ab. *Tagesschau*. Abgerufen von <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/klima-proteste-umfrage-aktivisten-letzte-generation-100.html> [10.10.2023].
- Könemann, Judith & Mette, Norbert (Hg.) (2013). *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*. (Bildung und Pastoral, 2) Ostfildern: Grünewald.
- Lorenzen, Stefanie (2022). Die interaktionale Dimension religiöser und religionsbezogener Positionierungen – eine Perspektive für die religionsdidaktische Forschung? *Theo-Web*, 21(2), 32–48. <https://doi.org/10.23770/tw0246>
- Mayr, Florian (2015). *Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine empirische Bestandsaufnahme unter AHS-Religionslehrer/innen*. Master Thesis. Krems an der Donau: Donau-Universität Krems.
- Meyer, Guido & Sterck-Deguelde, Jean-Pierre (Hg.) (2019). *Heisse Eisen im Religionsunterricht: Chancen und Herausforderungen im Umgang mit Reizthemen. Ein Forschungsbericht*. München: DKV.
- Mokrosch, Reinhold & Spiegel, Egon (2018). Friedenspädagogik. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Abgerufen von <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200366/> [12.12.2023].
- Müller, Olaf & Pollack, Detlef (2013). *Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Müller, Olaf & Pollack, Detlef (2022). Religiosität, gesellschaftliche Einstellungen und politische Orientierungen in Deutschland. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 6, 669–695. <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00108-1>
- Neu, Viola (2023). „Das ist alles bewiesen.“ *Ergebnisse aus repräsentativen und qualitativen Umfragen zu Verschwörungstheorien in Deutschland*. Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Oberle, Monika; Ivens, Sven & Leunig, Johanna (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In Laura Möllers & Sabine Menzel (Hg.), *Populismus und Politische Bildung* (53–61). Schwalbach a. T.: Wochenschau.
- Oulton, Christopher; Day, Vanessa; Dillon, Justin & Grace, Marcus (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489–507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Pace, Judith L. (2021). *Hard Questions: Learning to Teach Controversial Issues*. New York: Rowman & Littlefield.
- Pirner, Manfred L. (2022). *Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039348-6>
- Pohl-Patalong, Uta; Woyke, Johannes; Boll, Stefanie; Dittrich, Thorsten & Lüdtke, Antonia E. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032215-8>
- Porzelt, Burkard (2011). Rezension zu Bernhard Gümme (2009), *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. *Katätische Blätter*, 136, 152–153.
- Riegel, Ulrich & Zimmermann, Mirjam (2022). *Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042105-9>
- Schambeck, Mirjam & Verburg, Winfried (2022). *Wie Religion für Krisen taugt. Zum Beitrag religiöser Bildung in Krisenzeiten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703294>
- Schlag, Thomas (2010). *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 14). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schweitzer, Friedrich (2015): Religiöse Bildung ohne Ethik? Zur ethischen Dimension des Religionsunterrichts. In Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel & Elisabeth Naurath (Hg.), *Ethisches Lernen. Jahrbuch der Religionspädagogik* 31 (13–23). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schweitzer, Friedrich (2024). Was man (noch immer) von der „Kritische Godsdienstdidactiek“ lernen kann. Zur historischen Relevanz eines vergessenen Klassikers der Religionspädagogik. In Jan-Hendrik Herbst (Hg.), *Eine Summe politischer Religionspädagogik?* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft). Paderborn: Brill Schönigh (i. E.).
- Tuna, Mehmet H. (2020). Islamic Religious Education in Contemporary Austrian Society: Muslim Teachers Dealing with Controversial Contemporary Topics. *Religions*, 11(8), 1–16. <https://doi.org/10.3390/rel11080392>
- Zimmermann, Mirjam (2022). Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Streiflichter zur Einführung, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform. In Mirjam Zimmermann, Friedhelm Kraft, Oliver Reis, Hanna Rose & Susanne Schroeder (Hg.), *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben.“ Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie* 5 (9–26). Stuttgart: calwer.