

THEO-WEB

21. Jahrgang 2022, Heft 2

Thema: „Positionierung als religions- und gemeindepädagogisches Arbeitsfeld“ & „Interreligiöses Lernen“

Herbst, Jan-Hendrik (2022). Kontroverse Themen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse und zukünftige Forschungsperspektiven. *Theo-Web*, 21 (2), 352-369

<https://doi.org/10.23770/tw0266>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Kontroverse Themen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse und zukünftige Forschungsperspektiven

von

Jan-Hendrik Herbst

Abstract

Im Religionsunterricht sollen laut Lehrplänen gesellschaftliche, kirchenpolitische und theologische Kontroversen diskutiert werden, die u. a. eine Stärkung religiöser und politischer Urteilsbildung versprechen. Im Artikel werden in Bezug auf ‚Kontroverse Themen‘ konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse und zukünftige Forschungsperspektiven dargestellt. Dabei wird besonders die Auseinandersetzung mit (internationalen) Studien gesucht, die in anderen Fachdidaktiken durchgeführt wurden.

According to the curricula, social, ecclesiastical and theological controversies should be discussed in religious education. Teaching these topics promises, among other things, to strengthen religious and political judgment of pupils. The article presents basic concepts, empirical results, and future research perspectives in relation to ‘Controversial Issues’. Particular attention will be paid to the discussion of (international) studies that have been conducted in other didactics.

Schlagwörter: Kontroversität, Beutelsbacher Konsens, politische Bildung, Unterrichtsgespräche

Keywords: Controversy, Beutelsbach Consensus, civic education, classroom discussions

Religiöse Bildung in der Schule ist, wohl neben dem Politikunterricht, am stärksten von Konflikten und Auseinandersetzungen in der Gesellschaft betroffen. Zunehmend werden gesellschaftliche Debatten, z. B. zu Themen wie Migration, Gesundheitspolitik oder Kriegseinsätzen, hitzig geführt. Dies hat auch Auswirkungen auf schulische Bildung: Im Religionsunterricht etwa werden diese Themen z. T. explizit behandelt und Schüler:innen tragen die aufgeladenen Debatten selbst in das Unterrichtsgeschehen ein – durch konstruktive Fragen oder provokante Kommentare. Die Brisanz von Kontroversität stellt sich also mit Blick auf die Inhalte des konfessionellen Religionsunterrichts und hinsichtlich des Fachs selbst, das keinesfalls unumstritten ist und zukunftsfähiger Formate bedarf (z. B. Gärtner, 2015).

Die Aktualität des Themas wird auch daran deutlich, dass in religionspädagogischen und kirchlichen Kreisen zunehmend über das Kontroversitätsgebot nachgedacht wird. Exemplarisch dafür stehen Bemühungen um den Koblenzer Konsens oder den Schwerter Konsent (zu letzterem: z. B. Gärtner, Herbst & Kläsener, 2023), bei denen analog zum

Beutelsbacher Konsens aus der politischen Bildung didaktische Prinzipien für religiöse Bildung formuliert werden. Der Beutelsbacher Konsens umfasst beispielsweise ein Überwältigungsverbot, ein Kontroversitätsgebot und das Prinzip der Schüler:innen-Interessenorientierung. Im Zentrum der religionspädagogischen Bemühungen steht, wenig überraschend, die Formulierung eines Kontroversitätsprinzips, welches der fachlichen Eigenlogik des konfessionellen Religionsunterrichts gerecht wird. Um einen Beitrag zu diesen Diskursen zu leisten, werden im Folgenden konzeptionelle Grundlagen (1) für ein solches Prinzip entfaltet und empirisch fundiert (2). Daraus ergeben sich zugleich einige Forschungsdesiderate, die zukünftige Projekte bearbeiten sollten, um die Thematik im Fachdiskurs weiterzuentwickeln (3).

1 Konzeptionelle Grundlagen



Abb. 1 (eigene Darstellung): Dreifache Kontroversität: Gesellschaftspolitische, kirchenpolitische und theologische Kontroversen

Die Lehrpläne für den konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland sind voller kontroverser Themen: Im Unterricht sollen Problemfragen behandelt werden, die wissenschaftlich und/oder demokratiepolitisch nicht eindeutig zu beantworten und in der Öffentlichkeit umstritten sind. Inhaltsfelder religiöser Bildung sind dabei in gesellschaftspolitischer (1), kirchenpolitischer (2) und/oder theologischer Hinsicht (3) kontrovers. Bezüglich gesellschaftspolitischer Kontroversen (1), die häufig im Religionsunterricht verhandelt werden (z. B. ‚Flucht und Migration‘, ‚Klimakrise‘, ‚Pandemiepolitik‘, ‚Ukrainekrieg‘ oder ‚Religion‘ selbst), sind alle Fächer vor große Herausforderungen gestellt: Schulisches Wissen und dessen wissenschaftstheoretische

Voraussetzungen werden durch populistische Identitätspolitik, soziale Polarisierung, Verschwörungsmymen und ‚Fake Facts‘ zu einem Ort politischer Auseinandersetzung (z. B. Ammerer, Geelhaar & Palmstorfer, 2020; Höffer-Mehlmer & Pohl, 2021; Zeitschrift für Pädagogik, 4/2021). Solche Themen, etwa religionspolitische Konflikte, werden religionspädagogisch häufig als ethische Kernthemen oder Schlüsselprobleme behandelt. Kirchenpolitische Konflikte (2) sind nicht zuletzt in Franziskus‘ Pontifikat, im Kontext der sog. ‚Missbrauchskrise‘ und im Zuge des Synodalen Wegs in Deutschland präsent (z. B. ‚Frauenpriestertum‘, ‚Zölibat‘ oder ‚Demokratisierung kirchlicher Strukturen‘). Und ebenso gilt es, im Unterricht mit theologischen Debatten (3) umzugehen, beispielsweise mit religionsfreundlichen theologischen Perspektiven und Religionskritik (z. B. Kubik, 2020) und mit Konflikten zwischen christologischen Ansätzen oder bibelwissenschaftlichen Zugängen und Deutungen (z. B. Herbst, 2022, S. 487-500; Herbst, 2020, S. 525-527; Roose, 2019, S. 198). Insgesamt gibt es dabei Themen wie ‚Schwangerschaftsabbruch‘ oder ‚LGBTIQ*‘, die gleichzeitig gesellschaftlich, kirchenpolitisch und theologisch kontrovers diskutiert werden. Einen exemplarischen Überblick über solche Themen bietet Tabelle 1.

Tab. 1 (eigene Darstellung): Exemplarischer Überblick über kontroverse Themen im RU

	GPK	KPK	TK		GPK	KPK	TK
Konfessioneller Religionsunterricht	X	X	(X)	Transhumanismus	X	X	X
Familienpolitik (z. B. Ehescheidung)	X	X	(X)	Tierethik	X	X	(X)
LGBTIQ*	X	X	X	Reichtum/Wirtschaftsethik	X	(X)	(X)
Religiöse Symbole in der Öffentlichkeit	X	(X)	(X)	Krieg und Frieden	X	X	X
Kirchenasyl	X	X	(X)	‚Missbrauchskrise‘	X	X	X
Blasphemieverbot	X	(X)	(X)	Zölibat	(X)	X	(X)
Fundamentalismus, ‚religiöser‘ Terror	X	(X)	(X)	Frauen im Priesteramt	(X)	X	(X)
Globale Erderwärmung/Klimawandel	X	(X)		Christologie/Trinität (z. B. interreligiös)			X
Migration	X	(X)		Exegese (z. B. kanonisch vs. historisch-kritisch)			X
Ethik am Lebensanfang/Lebensende	X	X	X	Religionskritik (interweltanschaulich)	X	(X)	X

Im Umgang mit kontroversen Themen gelten in der Religionspädagogik und von kirchlicher Seite politikdidaktische Standards aus dem Beutelsbacher Konsens als bewährt (z. B. Herbst, 2019; Hiller & Münch-Wirtz, 2021, S. 135-139; Muth, 2020, S. 154-156). Besonders hervorzuheben ist hier das sog. Kontroversitätsgebot (z. B. Schweitzer, 2021, S. 438; Stögbauer-Elsner, Lindner & Porzelt, 2021, S. 149). Dieses

besagt, dass kontroverse Themen offen, multiperspektivisch und nicht-direktiv zu unterrichten sind. Religionspädagogisch wird das Gebot nun so übertragen, dass solche Themen im Religionsunterricht kontrovers behandelt werden sollten, die auch *in Gesellschaft, Kirche und Theologie* umstritten sind (Goertz & Roth, 2021, S. 185–187; Herbst, 2021, S. 84–85; Tuna, 2021, S. 52; Willems, 2010, S. 291). Diese bereits angeführte Dreiteilung korrespondiert sachlich mit der in der Katholischen Theologie gängigen Unterscheidung *einer gesellschaftlichen, kirchlichen und akademischen Öffentlichkeit* (z. B. Telser, 2017; Tracy, 1981, S. 5–100). Dabei wird angenommen, dass Kontroversität im konfessionellen Religionsunterricht nicht neutral unterrichtet wird, sondern mit einer transparenten Positionierung der Lehrkraft und einer bestimmten Perspektivierung der Lerngegenstände zu verbinden ist (Herbst, 2022, S. 370–379; Muth, 2020, S. 154–156; Tuna, 2020, S. 13). Argumentiert wird für die religionspädagogische Geltung des Kontroversitätsprinzips u. a. mit Blick auf dessen didaktische Orientierungskraft (1) und der belegten Stärkung von Zielen religiöser Bildung und Demokratiebildung (2).

1. Das Kontroversitätsprinzip kann Religionslehrkräfte in komplexen Unterrichtssituationen didaktisch anleiten und darauf vorbereiten, dass Schüler:innen auch entgegen der didaktischen Intention der Lehrkraft kontroverse Themen einbringen (z. B. Herbst & Menne, 2022, S. 105–107; Tuna, 2021, S. 51–54). Bei der anvisierten Behandlung kontroverser Themen kann das Gebot, während der Unterrichtsvorbereitung, die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung orientieren und dazu beitragen, das Verhältnis von Theologie und religiöser Bildung näher zu bestimmen (Schluß, 2017, S. 111–112; Willems, 2010, S. 290–291). Gerade in heterogenen Lernkontexten ist das Behandeln kontroverser Themen von den Schüler:innen erwünscht (z. B. Lippe, 2021b; Quartermaine, 2016, S. 25). Es macht den Unterricht für sie interessanter – auch, weil es kognitive Dissonanzen und Aktivierung fördert. Damit wird ein Umgang mit der vorhandenen „Pluralität von religiös-weltanschaulichen Standpunkten und Perspektiven“ ermöglicht und „vor einer differenzarmen Harmonisierung von inhaltlich differenten Positionen“ (Goertz & Roth, 2021, S. 187) sowie einem „entgrenzten Relativismus“ (Drerup, 2021b, S. 105) bewahrt.
2. Die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen fördert genuine Ziele religiöser Bildung: Beispielhaft genannt werden können die *religionsbezogene Urteilsfähigkeit* der Schüler:innen (z. B. Muth, 2021, S. 37; Tuna, 2021, S. 48) sowie die Kompetenz *Perspektiven wechseln zu können* (z. B. Drerup, 2021b, S. 4). Besonders Demokratiebildung als Prinzip des Religionsunterrichts lässt sich durch die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen fördern (z. B. Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015; zu den Grenzen: Drerup, 2021b, Kap 1.2). Judith L. Pace (2019, S. 228), Professorin für ‚Teacher Education‘, fasst existierende Forschung

diesbezüglich folgendermaßen zusammen: „Discussion of controversial issues in an open classroom climate is correlated with increased political efficacy, interest, and tolerance, as well as civic knowledge and engagement.“ Gerade vor dem Hintergrund der vielfältigen Verbindungen von Religion und Politik wird die Bedeutung von Demokratiebildung für den Religionsunterricht hervorgehoben (z. B. Grümme, 2009; Herbst, 2022; Schlag, 2010). Damit sollte sich der Religionsunterricht wie andere Fächer am *allgemeindidaktischen* Prinzip der Kontroversität orientieren (z. B. Schreiner, 2019, S. 53).

Mit Blick auf das Kontroversitätsgebot stellt sich nun allerdings die Frage, wie dieses sich in der Unterrichtspraxis umsetzen lässt und welche Herausforderungen sich dabei ergeben. Dazu ist es hilfreich, auf bisherige empirische Forschung zum Themenbereich zu schauen.

2 Empirische Forschung und offene Fragen

In der *deutschsprachigen christlichen* Religionspädagogik findet sich bisher kein empirisches Forschungsprojekt, welches die Rolle von ‚Kontroversität‘ in der Unterrichtspraxis untersucht. Dies stellt eine relevante Leerstelle dar, insofern vielfältige Studien *aus anderen Fachbereichen und Länderkontexten* zeigen, dass das Unterrichten kontroverser Themen mit enormen Herausforderungen einhergeht.

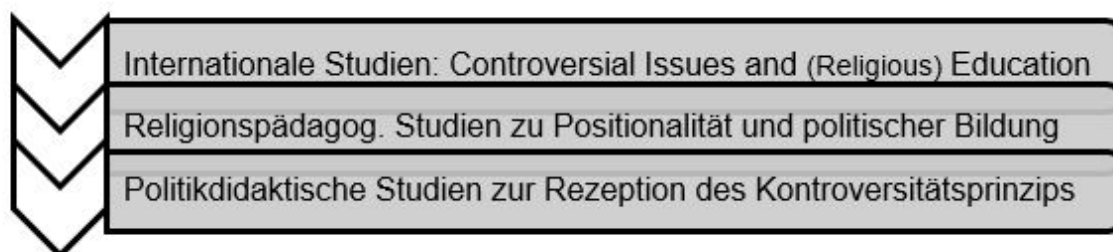


Abb 2 (eigene Darstellung): Diskurshintergrund bisheriger Studien

Über diese Studien aus anderen Fachdidaktiken (bes. Politik und Philosophie) und eine internationale Debatte (z. B. Hess, 2004; Drerup, Yacek & Zulaica y Mugica, 2021) lässt sich der zu untersuchende Forschungsgegenstand *indirekt* näher erschließen.

Hinzugezogen werden können zudem Ergebnisse aus der religionspädagogischen Forschung *zu anderen Themenfeldern*, die zumindest eine inhaltliche/kategoriale Nähe zur Thematik ‚Kontroversität‘ aufweisen, insofern sie beispielsweise die Frage nach der Positionalität der Lehrkräfte ausführlicher behandeln oder teilweise berühren. Die meisten Studienergebnisse können dabei nicht unmittelbar auf die religionspädagogische Situation in Deutschland übertragen werden, weil nur wenige

Untersuchungen überhaupt repräsentativ sind (z. B. Hämmerle, Sandner & Sickinger, 2009) und Kontroversität kontext- und fachspezifisch konturiert ist (z. B. Drerup, 2021a, S. 494; Pace, 2021). So macht es etwa einen Unterschied, dass Studien aus dem angelsächsischen/skandinavischen Bereich meist *konfessionslosen* Religionsunterricht untersuchen.

2.1 Zwei Herausforderungen: Welche Themen sollten kontrovers unterrichtet werden und wie lassen sie sich qualitativ hochwertig behandeln?

Mit Blick auf Kontroversen im konfessionellen Religionsunterricht lassen sich in Bezug auf bisherige Studienergebnisse insbesondere zwei praktische Herausforderungen, eine pädagogische und eine didaktische Fragestellung, markieren, die es zu bearbeiten gilt:

1. Welche Themen sollten im Religionsunterricht kontrovers unterrichtet werden?

In der internationalen Auseinandersetzung um Kontroversität wird zwischen empirischen und politischen sowie offenen und festgelegten („settled“) Fragen unterschieden (z. B. Hess & McAvoy, 2015, S. 160–161). Allein offene Fragen sollten kontrovers und nicht direktiv unterrichtet werden, festgelegte empirische und politische Fragen nicht. Ob eine Frage als festgelegt gilt, ist kontextabhängig und wird durch die öffentliche Diskussion, wissenschaftliche Argumente und vor allem (verfassungs-)rechtliche Rahmenbedingungen bestimmt (z. B. Drerup, 2021b; Herbst, 2021, S. 84–85). Marie von der Lippe (2021a, S. 402) verdeutlicht dies am Beispiel der rituellen Beschneidung in Norwegen: Während Beschneidung bei Männern ein kontroverses politisches Thema ist, ist Beschneidung bei Frauen „settled“, da ihre problematischen Folgen wissenschaftlich erwiesen und ihre Durchführung gesetzlich verboten ist. Dementsprechend sollte Beschneidung bei Frauen direktiv unterrichtet und in der Schule problematisiert werden.

Für den Religionsunterricht resultieren daraus zwei praktische Herausforderungen: Aus dem dargestellten Forschungsstand ergeben sich einerseits zwei klare „Missverständnisse“ (Oberle, Ivens & Leunig, 2018, S. 53) bzw. „Fallstricke und Fehlformen“ (Drerup, 2021b, S. 66). Politisch-extremistische bzw. religiös-fundamentalistische Positionen sollten nicht, wie Lehrkräfte es etwa laut Oberle et al. (2018) häufig für richtig halten, kontrovers im Religionsunterricht diskutiert und damit nobilitiert werden (Gleichbehandlung von Extremismus). Und Scheinkontroversität sollte im Religionsunterricht vermieden werden, d. h. ausgewählte Positionen sollten möglichst gleichermaßen öffentlich, theologisch und kirchenpolitisch plausibel sein. Die bisherige Forschung deutet zumindest an, dass viele Lehrkräfte sich mit diesen Konsequenzen häufig schwertun, weil dies fundierte und begründete Wertentscheidungen im komplexen Unterrichtsalltag verlangt (z. B. Drerup, 2021b, S. 66–72). Inwiefern dies auch für Religionslehrkräfte ein Problem darstellt, lässt sich aufgrund fehlender

empirischer Forschung nur vermuten.

Andererseits sind durch diese Grenzmarkierungen vielfältige ‚Grauzonen der Praxis‘ ungeklärt. Besonders herausfordernd ist in diesem Zusammenhang die starke Kontextabhängigkeit der Grenzen: Kontroversität besitzt nicht nur eine ‚objektive‘ Dimension, sie wird auch von den Diskussionsteilnehmer:innen im Klassenraum sozial mitkonstruiert (Lindström & Sullivan, 2021, S. 73). Völlig unklar ist aber aufgrund fehlender empirischer Forschung zur Thematik, nach welchen Kriterien Lehrkräfte im Religionsunterricht Themen kontrovers unterrichten und wie sie mit unterschiedlichen Kontextfaktoren (z. B. Polarisierungsgrad in der Klasse) umgehen.

2. *Wie lassen sich im Religionsunterricht kontroverse Themen adäquat behandeln?*

In der bisherigen Forschung besteht relativ viel Klarheit darüber, dass bestimmte Qualitätsmerkmale für das Unterrichten kontroverser Themen gelten. Erstens ist es wichtig, dass kontroverse Themen nicht gemieden und als Kontroversen unterrichtet werden (Gindi, Sagee & Gilat, 2021; Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004). Andernfalls droht die Gefahr einer „Überbehütung“, die das reflexive Potenzial schulischen Unterrichts verspielt (Drerup, 2021b, S. 70). Zweitens wird es als förderlich angesehen, wenn eine Metareflexion des Kontroversitätsprinzips im Unterricht stattfindet (z. B. Gindi et al., 2021; Pace, 2019). Das rational-distanzierte Erschließen des allgemeinen Konzepts ‚Kontroversität‘ und seiner didaktischen Vorzüge helfe Schüler:innen, sich auch konkreteren und womöglich emotionalisierenden Themen zuzuwenden. Drittens wird für Methoden- und Zugangsvielfalt plädiert, weil so unterschiedliche Lerntypen und der situative Kontext adäquat berücksichtigt werden können (z. B. Oulton et al., 2004). Besonders relevant ist es u. a. vor dem Hintergrund heterogener Lernvoraussetzungen, kognitiv-diskursive um erfahrungsbezogen-performative Lernsettings zu ergänzen (Hammer, 2021). Viertens gilt es in Bezug auf die Darstellung kontroverser Positionen Kulturalismus zu vermeiden. Darunter lässt sich verstehen, dass Konflikte allein auf kulturelle Faktoren, die stereotypisierend dargestellt sind, zurückgeführt werden (Drerup, 2021b, S. 68). Dies betrifft im Religionsunterricht besonders die Darstellung anderer Religionen und Weltanschauungen. In Bezug auf diese Qualitätsmerkmale ist allerdings offen, inwiefern *Religionslehrkräfte* diese Kriterien berücksichtigen und welche Herausforderungen sich ihnen dabei stellen.

Komplizierter ist die Frage nach einem Qualitätsmerkmal in Bezug auf die sog. ‚Offenlegungsfrage‘, die in der Forschungsliteratur ein zentrales Thema darstellt (z. B. Hess, 2009, S. 97–112): *Wann sollte sich die Lehrkraft positioniert in die Unterrichtsdebatte einbringen?* Die Lehrkräfte müssen hierbei abwägend mit einem Spannungsfeld umgehen: Einerseits sollten offene Debatten ermöglicht und die Lernenden ermutigt werden, sich mit ihren Auffassungen einzubringen. Andererseits gibt es spezifische Offenheitsgrenzen (z. B. keine Gleichbehandlung von Extremismus), deren Missachtung den Verlust einer vertrauensvollen Atmosphäre und die Gefahr

relativistischer Beliebigkeit in der Debatte begünstigt (Pace, 2019, S. 252). Beim Abwägen zu berücksichtigen sind das Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Lernenden (z. B. Kompetenz-Asymmetrien und Zensurengebung), der Entwicklungsstand der Lernenden, ihre Vorstellungen/Wünsche und ihr Distanzierungsvermögen sowie die Authentizität der Lehrkraft (überblickshaft z. B. Drerup, 2021b, S. 74-77). Dieses Spannungsfeld betrifft etwa Philosophie- (z. B. Burkard, 2021, S. 104-116) oder Politiklehrkräfte (z. B. Gronostay, 2021, S. 150-154; Heil, 2020, S. 117-121). Es besitzt jedoch, wie angemerkt, gerade im konfessionellen Religionsunterricht einen besonderen Stellenwert. Schließlich geht es in diesem um die Frage, welchen Raum ihre persönliche Religiosität und daraus womöglich abgeleitete ethisch-politische Haltungen im Unterricht erhalten sollte. Lehrkräfte sollen gemäß den Verlautbarungen der Deutschen Bischofskonferenz ein ‚personales Angebot‘ darstellen und ein ‚religiöses Vorbild‘ sein (Hiller & Münch-Wirtz, 2021, S. 135-139). Der religionspädagogische Umgang mit dieser Spannung wird in bisheriger Forschung als Herausforderung deutlich (z. B. Heimbrock, 2017; Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtke, 2016, S. 250-254 u. 311; Rothgangel, Lück & Klutz, 2017, S. 259-262; Zimmermann & Riegel, 2021, S. 65-66). Zum Teil resultiert aus diesen komplexen Anforderungen eine normative Zurückhaltung bei Religionslehrkräften (z. B. Englert, Hennecke & Kämmerling, 2014, S. 108-111; Forschungsgruppe REMEMBER, 2020, S. 72-73). Dies kann sich in einer Fehlform materialisieren, die – trotz aller Komplexität der Offenlegungsfrage – als solche markiert wird (z. B. Hiller & Münch-Wirtz, 2021; Oberle et al., 2018, S. 59-60; Tuna, 2021, S. 53-54): die Suggestion von Neutralität. Wenn kontroverse Themen nicht ganz gemieden werden, werden sie dann aus einer vermeintlich wertfreien Position unterrichtet. Das Problem besteht darin, dass einerseits Wertungen häufig implizit vorgenommen werden (z. B. durch Framing), andererseits bestimmte Positionen gar nicht offen, sondern mit einer klaren didaktischen Intention behandelt werden sollten (z. B. Förderung von Toleranz; z. B. Drerup, 2021b, S. 76). Auch hierbei stellt sich die Frage, wie genau Religionslehrkräfte mit diesem Spannungsfeld umgehen.

2.2 Untersuchung hinderlicher/förderlicher Bedingungen

In der bisherigen Forschung deuten sich einige hinderliche/förderliche Bedingungen für das (hochwertige) Unterrichten kontroverser Themen an (CoE, 2015, S. 15; Woolley, 2020). Es wird etwa sichtbar, dass mangelnde Ausbildung und schlechte Vorbereitung dazu führen, dass kontroverse Themen im Unterricht gemieden werden (z. B. Hämmerle et al., 2009, S. 362; Oulton et al., 2004; Ausnahme: Sætra, 2021). Diese Schwierigkeit gilt besonders für Lehrkräfte nicht-sozialwissenschaftlicher Fächer (Erlich-Ron & Gindi, 2018) bzw. Religionslehrer:innen (z. B. Anker & Lippe, 2018; Lippe, 2021b; Quartermaine, 2016). Hinzu kommen spezifisch religionspädagogische Hindernisse: ‚Religiosität‘ stellt den stärksten Prädiktor dafür dar, gesellschaftliche (Bautista, Misco & Quaye, 2018, S. 166; Gindi et al., 2021, S. 144; Ho, McAvoy, Hess & Gibbs, 2017, S.

326) oder intrareligiöse Kontroversen (Tuna, 2021, S. 52–53) zu vermeiden. Die allgemeine Diagnose korrespondiert in Deutschland damit, dass Schüler:innen seltener als in vielen anderen Ländern multiperspektivische Diskussionen wahrnehmen und sich kaum durch die Lehrkräfte zu Stellungnahmen ermutigt fühlen (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017, S. 266). Folgende Bedingungen besitzen in verschiedenen Fächern, der Forschung zufolge, einen positiven/negativen Einfluss auf das Unterrichten von Kontroversen (bes. Pace, 2019, S. 228–231; Pace, 2021, S. 157–180):

- *Kontextuelle Faktoren*: Wird ein bestimmtes Thema als besonders polarisierend in der Schule und ihrem Umfeld wahrgenommen, hindert dies Lehrkräfte häufig daran, dieses im Unterricht zu behandeln. Einfluss hat dann die Sorge, mit emotionalen Reaktionen von Schüler:innen konfrontiert zu sein und die Kontrolle über den Klassenraum zu verlieren. Auch besteht die Angst, durch Eltern, Politik oder Verwaltung, aber auch durch Religionsgemeinschaften öffentlich kritisiert oder sanktioniert zu werden (Franken & Levrau, 2020; Pace, 2019, S. 231). Hinzu kommen Curriculum und Schule/Kollegium als relevante Faktoren, die unterstützend/hemmend wirken können (z. B. Tabuisierung oder Zeitmangel). Im Umgang mit solchen Kontextfaktoren ist es wichtig, dass Lehrkräfte pädagogische und fachdidaktische Bewältigungsstrategien kennen und anwenden können (Pace, 2019, S. 248–250).
- *Lehrkräftekompetenzen*: Als förderlich für das Unterrichten kontroverser Themen gelten Lehrkräftekompetenzen in drei Teilbereichen. Erstens sind *pädagogische* Fähigkeiten weiterführend: Es hilft, ein gutes Klassenklima und klare Diskursregeln zu etablieren, Unterrichtsgespräche zu führen und die eigenen Überzeugungen bzw. Werte sowie ihre potenziellen Auswirkungen auf den Unterricht reflektieren zu können (z. B. Sætra, 2021, S. 350). Zweitens sind *fachdidaktische* Qualifikationen hilfreich: Beispielsweise genannt werden kann die Fähigkeit, das Kontroversitätsniveau eines Themas in Lerngruppen zu diagnostizieren und entsprechend methodisch versiert auf die Situation reagieren zu können (CoE, 2015, S. 20). Politikdidaktisches Vorwissen ist hierbei – aufgrund des in dieser Fachdidaktik fest verankerten Kontroversitätsprinzips – von besonderer Bedeutung (Oberle et al., 2018, S. 59–60). Dies führt religionspädagogisch jedoch auch zu Schwierigkeiten: Die bisherige Forschung deutet nämlich an, dass das Bewusstsein der Religionslehrkräfte für die politische Dimension von Religion und religiöser Bildung nicht besonders ausgeprägt ist (z. B. Forschungsgruppe REMEMBER, 2020, S. 64), es an einer politikdidaktischen Vorbildung und damit an einer Auseinandersetzung mit dem Kontroversitätsprinzip mangelt (Herbst, 2022, S. 513–514) und politische Bildung für sie kein wichtiges Ziel von Religionsunterricht darstellt (Pirner, 2022, S. 43–59). Drittens sind *fachwissenschaftliche* Kompetenzen förderlich, besonders die

Kenntnis der und Vorbereitung auf die kontroversen Themen, um mögliche Schüler:innen-Reaktionen antizipieren und Fehlinformationen korrigieren zu können.

Eine Erforschung dieser Zusammenhänge stellt für den konfessionellen Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum allerdings noch eine Leerstelle dar. Zukünftige Forschung sollte die konzeptionellen Zusammenhänge zwischen förderlichen/hinderlichen Faktoren sowie Qualitätsmerkmalen, Fehlformen und Spannungsfeldern eines kontroversen Religionsunterrichts in den Blick nehmen, um den jüngst formulierten Impuls auch im deutschsprachigen Raum aufzunehmen: „to bring the discussion about teaching controversial issues into the scholarly field of religious education“ (Lippe, 2021a, S. 400). Welche konkreten Forschungsperspektiven sich aus den offenen Ergebnissen bisheriger empirischer Untersuchungen ergeben, wird im abschließenden Kapitel systematisch zusammengefasst.

3 Zukünftige Forschungsperspektiven

Ein Blick auf den bisherigen Diskurs und die empirische Forschung zum Feld ‚kontroverse Themen im Religionsunterricht‘ hat aufgezeigt, dass einige offene Fragen bestehen, die abschließend – im Sinne eines möglichen Forschungsprogramms – skizziert werden sollen.

- *Erforschung Subjektiver Theorien von Schüler:innen und Lehrer:innen:*

Besonders in der internationalen Forschung finden sich vielfältige Studien zu Vorstellungen und Einstellungen von Schüler:innen, Lehrkräften und Ausbilder:innen. Über quantitative, qualitative und Mixed Methods-Designs wird untersucht, wie diese Personen über kontroverse Themen im Unterricht nachdenken und zu ihnen stehen. Aufgrund der fach- und kontextspezifischen Faktoren, die beim Unterrichten von Kontroversen zu berücksichtigen sind, wären diese Studien für den deutschsprachigen Religionsunterricht durchzuführen. Angeknüpft werden kann dazu an die verschiedenen religionspädagogischen Untersuchungen zum Thema ‚Positionalität von Religionslehrkräften‘ (Kap. 2). Als weiterführend lässt sich hier etwa das Forschungsprogramm Subjektiver Theorien (z. B. Kindermann, 2017) bezeichnen, in dessen Rahmen besonders Lehrkräfte und ihre Auffassungen qualitativ erhoben werden können. Kombinieren ließen sich hierbei Interviews und Gruppendiskussionen (Burkard, 2021; Lehner-Hartmann, 2014, S. 267-286).

- *Erforschung der realen Unterrichtspraxis kontroverser Themen:*

Zudem wäre es von Vorteil, die reale Unterrichtspraxis kontroverser Themen näher zu untersuchen. Schließlich sind die Vorstellungen und Einstellungen der am Unterricht beteiligten Akteure zwar durch die Bildungspraxis geprägt und vice versa, sie bilden

diese aber nicht Eins-zu-eins ab. Anschließen ließen sich hierzu ebenfalls an das Forschungsprogramm Subjektiver Theorien und entsprechende Methoden der sog. *Phase einer explanativen Validierung*, anhand derer die handlungssteuernde Funktion der Subjektiven Theorien untersucht wird (z. B. Prognose- oder Modifikationsstudie; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 184-205). Zurückgegriffen werden kann dazu aber auch auf etablierte Verfahren wie die Objektive Hermeneutik oder ethnographische Unterrichtsforschung, um einen empirischen Zugang zum Klassenraum zu erhalten (z. B. Riegel & Schambeck, 2018).

- *Erforschung der Rahmenbedingungen beim Unterrichten kontroverser Themen:*

Darüber hinaus könnte es produktiv sein, die Rahmenbedingungen beim Unterrichten kontroverser Themen näher zu evaluieren. Empirische Untersuchungen von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien (Pirner & Rothgangel, 2018, S. 219-254) in Bezug auf Kontroversität bieten sich hierfür besonders an. Dass dies ein lohnendes Unterfangen sein könnte, wird dadurch angedeutet, dass der Beutelsbacher Konsens oder das Prinzip der Kontroversität in Religionscurricula z. T. explizit erwähnt wird (z. B. MV-GS-ev, o. J., S. 16 u. 21; SN-GY-ev, 2019, S. 37 u. 42; vgl. Dieterich, 2018, S. 353). Hinzu kommt die Frage, wie externe Akteure (Eltern, Religionsgemeinschaften, Verwaltungen, politische Parteien) Einfluss auf das Unterrichten kontroverser Themen nehmen. Hierzu lässt sich ebenfalls die komplette Bandbreite empirischer Forschung heranziehen, etwa qualitative Diskursanalysen.

- *Vergleichende Forschung von Länder- und Fachunterschieden:*

Die internationale Debatte um Kontroversität zeigt, dass *fächer- und länderspezifische Unterschiede* relevant sind und *vergleichende Forschung* daher anzustreben ist (z. B. Pace, 2021). Besonders bedeutsam sind hierbei kontextuelle Unterschiede in Bezug auf unterschiedliche Formate von Religionsunterricht, die die Zukunft religiöser Bildung in Deutschland mitbestimmen. Der Ruf nach fächervergleichenden Studien zu Kontroversität findet sich ebenfalls in der Philosophiedidaktik (Burkard, 2021, S. 118). Diesbezüglich ist es auch weiterführend, den inter-/transdisziplinären Diskurs zu intensivieren und den Austausch mit anderen Fachdidaktiken oder der angelsächsischen Philosophy of Education zu suchen (z. B. Drerup, 2021b). Dabei stellen sich oben bereits angedeutete Fragen wie die, ob sich etwa die aus dem angelsächsischen und sozialwissenschaftlichen Bereich stammende Theorie des „Contained risk-taking“¹⁾(Pace, 2019; 2021) auf den deutschsprachigen Religionsunterricht übertragen lässt und inwiefern Religionslehrkräfte in Deutschland empirisch feststellbaren Fehlformen beim Unterrichten kontroverser Themen erliegen (Drerup, 2021b, S. 105; Grammes, 1996; Oberle et al., 2018).

1) Ein instruktives „Framework“ für die Unterrichtspraxis, das auf ihrer empirischen Forschung beruht, stellt Pace online dar (URL: <https://teachingcontroversies.com/framework> [Zugriff: 01.09.2022]).

4 Abschluss: ‚Sex, Drugs & Religion‘?

Der Artikel hat konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse und zukünftige Forschungsperspektiven für das Behandeln kontroverser Themen im Religionsunterricht aufgezeigt. Die Relevanz und Virulenz dieser Überlegungen lässt sich abschließend noch einmal an einigen *inhaltlichen* Fragen markieren, die sich nun stellen:

1. Warum scheinen gerade Religionslehrkräfte und religiöse Lehrkräfte kontroverse Themen zu vermeiden? Gibt es dafür gute pädagogische und didaktische Gründe? Liegt es etwa daran, dass religiöse Kontroversen besonders explosiv sind und die Gefahr droht, von religiösen Gemeinschaften öffentlich kritisiert zu werden? Wie lässt sich dann aber didaktisch angemessen mit der sozialen Polarisierung durch Religion umgehen?
 2. Wenn homogene Lernsettings für das produktive Diskutieren von kontroversen Themen im Unterricht problematisch sind (z. B. Beck, 2013), was bedeutet das dann für konfessionellen Religionsunterricht und kirchliche Schulen? Gibt es auch dort eine Möglichkeit, über Grenzen sozialer Polarisierung hinweg den Austausch zu stärken und Perspektiven zu wechseln? Und wenn das nicht möglich ist, welche Konsequenzen folgen daraus?
- Wie lässt sich in einem konfessionellen Religionsunterricht mit religiöser und politischer Positionalität umgehen? Bezüglich der Offenlegungsfrage (Kap. 2.1) ergab eine US-amerikanischen Studie, eine Befragung von 315 (z. T. angehenden) Lehrkräften, Folgendes: Das Mitteilen der religiösen (und der politischen) Position der Lehrkraft wird „als ähnlich unangemessen angesehen [...] wie das Bekanntgeben sexueller Vorlieben [...] oder Drogen- und Alkoholkonsum“ (Gronostay, 2021, S. 146; vgl. Zhang, Shi, Tonelson & Robinson, 2009, S. 1120). Gilt in Bezug auf kontroverse Themen also die Faustregel, dass ‚Sex, Drugs and Religion‘ zu vermeiden und aus dem schulischen Unterricht auszuklammern sind? Aus der Perspektive einer konfessionellen Religionspädagogik kann diese Annahme kein zufriedenstellender Schlusspunkt sein.

Wie aber mit den Herausforderungen umzugehen ist, die aus dem Format eines konfessionellen Religionsunterrichts für den Umgang mit kontroversen Themen folgen, kann bisher nur in Ansätzen beantwortet und muss durch zukünftige Forschung geklärt werden.

Literaturverzeichnis

Ammerer, H., Geelhaar, M. & Palmstorfer, R. (Hrsg.) (2020). *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*. Münster/New York: Waxmann.

- Anker, T. & Lippe, M. v. d. (2018). Controversial Issues in Religious Education: How Teachers Deal with Terrorism in their Teaching. In F. Schweitzer & R. Boschki (Hrsg.), *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes* (S. 131-144). Münster: Waxmann.
- Bautista, N., Misco, T. & Quaye, S. J. (2018). Early Childhood Open-Mindedness: An Investigation into Preservice Teachers' Capacity to Address Controversial Issues. *Journal of Teacher Education*, 69(2), S. 154-168.
- Beck, T. A. (2013). Identity, Discourse, and Safety in a High School Discussion of Same-Sex Marriage. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), S. 1-32. DOI: 10.1080/00933104.2013.757759 [Zugriff: 12.07.2022].
- Burkard, A. (2021). Handlungsspielräume jenseits philosophischer Überwältigung und Beliebigkeit: Gruppendiskussionen mit Lehrkräften zur Bedeutung und Legitimität von Positionierungen. In J. Drerup, D. Yacek & M. Zulaica y Mugica (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot* (S. 100-129). Stuttgart: Kohlhammer.
- Council of Europe [CoE] (2015). *Teaching controversial issues: Training pack for teachers*. Strasbourg, Fr.: CoE.
- Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten. In H. J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen* (S. 255-278). Münster: Waxmann.
- Dieterich, V.-J. (2018). Wie steht es mit der Kompetenzorientierung in den Lehr- und Bildungsplänen für den Religionsunterricht? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 70(4), S. 347-359.
- Drerup, J. (2021a). Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, S. 480-496.
- Drerup, J. (2021b). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam.
- Drerup, J., Yacek, D. & Zulaica y Mugica, M. (Hrsg.) (2021). *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele - Analysen - Konsequenzen*. München: Kösel.
- Erlich-Ron, R. & Gindi, S. (2018). Are Civics Teachers Different from Teachers of Other Disciplines in Their Handling of Controversial Issues? *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), S. 1-13.
- Forschungsgruppe REMEMBER (Hrsg.) (2020). *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Franken, L. & Levrau, F. (2020). Rejecting “Controversial” Issues in Education: A Case Study of Ultra-Orthodox Jewish Schools in Belgium. *Religions*, 11(4), S. 1–16. DOI: 10.3390/rel11040214 [Zugriff: 12.07.2022].
- Gärtner, C. (2015). *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Gärtner, C., Herbst, J.-H. & Kläsener, R. (Hrsg.) (2023). *Der Beutelsbacher Konsens in der Religionspädagogik. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen*. Frankfurt a. M. (i. E.).
- Gindi, S., Sagee, R. & Gilat, I. (2021). Who Wants a Political Classroom? Attitudes toward Teaching Controversial Political Issues in School. *Journal of Social Science Education*, 20(2), S. 130–150.
- Goertz, S. & Roth, M. (2021). Nach dem Menschen in seiner Lebenswelt fragen: Theologische Anthropologie und Ethik. In B. Schröder & J. Woppowa (Hrsg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch* (S. 164–203). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Grammes, T. (1996). Unterrichtsanalyse – ein Defizit der Fachdidaktik. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 143–169). Schwalbach a. Ts.: Wochenschau.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gronostay, D. (2021). Das Offenlegen politischer Ansichten der Lehrperson: theoretische Rahmung und empirische Befunde. In J. Drerup, D. Yacek & M. Zulaica y Mugica (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot* (S. 145–156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B. (2009). *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hammer, A. (2021). Using Forum Theatre to Address Homosexuality as a Controversial Issue in Religious Education. *British Journal of Religious Education*, S. 1–11. DOI: 10.1080/01416200.2021.2010652 [Zugriff: 12.07.2022].
- Hämmerle, K., Sandner, G. & Sickinger, H. (2009). Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 38(3), S. 357–372.
- Heil, M. (2020). *Das Lehramt als politischer Beruf*. Siegen: Universitätsverlag.
- Heimbrock, H.-G. (Hrsg.) (2017). *Taking position. Empirical studies and reflections on Religious Education and worldview*. Münster: Waxmann.
- Herbst, J.-H. & Menne, A. (2022). ‚Konfliktstoff Kopftuch‘? Möglichkeiten einer Reflexion

- populistischer Identitätspolitik im Religionsunterricht. In K. Pohl & M. Höffer-Mehlmer (Hrsg.), *Brennpunkt Populismus. 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 105-122). Schwalbach a. T.: Wochenschau.
- Herbst, J.-H. (2019). Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. *Theo-Web*, 2, S. 147-162.
- Herbst, J.-H. (2020). Ideologiekritischer Religionsunterricht konkret - Didaktische Reflexionen anhand biblischen, ethischen und performativen Lernens. In C. Gärtner & ders. (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 519-536). Wiesbaden: Springer.
- Herbst, J.-H. (2021). Kontroversität und Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogische Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens. In J. Drerup, D. Yacek & M. Zulaica y Mugica (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot* (S. 77-99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herbst, J.-H. (2022). Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven. *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*, 31. Paderborn: Brill Schönigh.
- Hess, D. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), S. 257-261.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York/London: Routledge.
- Hiller, S. & Münch-Wirtz, J. (2021). ‚Neutral‘ unterrichten? Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1), S. 124-141.
- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D. & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. In M. McGlinn Manfra & C. Mason Bolick (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (S. 321-335). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Höffer-Mehlmer, M. & Pohl, K. (2021). *Herausforderungen durch Populismus - Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*. Schwalbach a. T.: Wochenschau.
- Kindermann, K. (2017). *Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen*. Bielefeld: transcript.

- Kubik, A. (2020). Warum ist Religionskritik gut für Religion? *Loccumer Pelikan*, 3, S. 12-17.
- Lehner-Hartmann, A. (2014). *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von Religionslehrern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindström, N. & Sullivan, K. P. H. (2021). Wayfinding through Disrupting Controversies in the Religious Education Classroom: Teachers' Views. *Education in the North*, 28(1), S. 68-81.
- Lippe, M. v. d. (2021a). Teaching Controversial Issues in RE: The Case of Ritual Circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(1), S. 400-410.
- Lippe, M. v. d. (2021b). Special Issue Information. Teaching Controversial Issues and Religion. *Religions*. URL: https://www.mdpi.com/journal/religions/special_issues/teaching_controversial [Zugriff: 12.07.2022].
- Muth, K. (2020). Orientierung geben und Identitäten stiften? Was der Religionsunterricht in Bezug auf Urteilsbildung leisten kann und sollte und was nicht. In M. Dickel, A. John, M. May, K. Muth, L. Volkmann & M. Ziegler (Hrsg.), *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geschichte, politische Bildung und Religion* (S. 148-172). Schwalbach a. T.: Wochenschau.
- Muth, K. (2021). *Bewertungskriterien ethischer und religiöser Urteilskompetenz. Eine qualitative Studie über Prüfungsaufgaben und Bewertungsvorgaben im schriftlichen Abitur des Faches Evangelische Religionslehre*. Leipzig: EVA.
- Oberle, M., Ivens, S. & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In L. Möllers & S. Manzel (Hrsg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 53-61). Schwalbach a. T.: Wochenschau.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30(4), S. 489-507.
- Pace, J. L. (2019). Contained Risk-Taking: Preparing Preservice Teachers to Teach Controversial Issues in Three Countries. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), S. 228-260.
- Pace, J. L. (2021). *Hard Questions: Learning to Teach Controversial Issues*. New York et al.: Rowman & Littlefield.
- Pirner, M. L. & Rothgangel, M. (2018). *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer*innen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M. L. (Hrsg.) (2022). Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie. *Religionspädagogik innovativ*, 44. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtke, A. E. (2016). *Konfessioneller*

- Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Quartermaine, A. (2016). Discussing Terrorism: A Pupil-Inspired Guide to UK Counterterrorism Policy Implementation in Religious Education Classrooms in England. *British Journal of Religious Education*, 38(1), S. 13-29.
- Riegel, U. & Schambeck, M. (Hrsg.) (2018). *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung.* Freiburg im Breisgau: Herder.
- Roose, H. (2019). Die Zwei-Quellen-Theorie in der Religionspädagogik. *Zeitschrift für Neues Testament*, 22(43-44), S. 187-198.
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (2017). Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogik innovativ*, 10. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), S. 345-357. DOI: 10.1080/00313831.2019.1705897 [Zugriff: 21.08.2022].
- Schlag, T. (2010). *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive.* Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schluß, H. (2017). Theologizität, Religion und säkulare Bildung(-stheorie). In T. Schlag & J. Suhner (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung: Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik.* *Religionspädagogik innovativ*, 17 (S. 101-120). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiner, P. (2019). Religionsunterricht in Europa: ein Blick auf unterschiedliche Modelle in religionspädagogischer Perspektive. In M. Domsgen & H. Schwillus (Hrsg.), *Der Religionsunterricht der Zukunft: Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt.* *Religionspädagogik im Kontext*, 10 (S. 41-58). Berlin: Logos.
- Schweitzer, F. (2021). Rezension zu Grümme, B. (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung.* Freiburg im Breisgau: Herder. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(4), S. 435-441.
- Stögbauer-Elsner, E., Lindner, K. & Porzelt, B. (Hrsg.) (2021). *Studienbuch Religionsdidaktik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Telser, A. (2017). Habermas und die Öffentliche Theologie. In K. Viertbauer & F. Gruber (Hrsg.), *Habermas und die Religion* (S. 182-196). Darmstadt: WBG.
- Tracy, D. (1981). *The Analogical Imagination. Christian Theology and the Culture of Pluralism.* New York: Crossroad.
- Tuna, M. H. (2020). Islamic Religious Education in Contemporary Austrian Society: Muslim Teachers Dealing with Controversial Contemporary Topics. *Religions*, 11(8), S. 1-16.

- Tuna, M. H. (2021). Kontroversität: Notwendigkeit und Herausforderung in der Praxis des (islamischen) Religionsunterrichts. *Zeitschrift für Religionskunde*, 9, S. 48-58.
- Willems, J. (2010). Religionsunterricht und Religionsfreiheit: juristische, politische und pädagogische Perspektiven. In A. Liedhegener & I.-J. Werkner (Hrsg.), *Religion, Menschenrechte und Menschenrechtspolitik* (S. 280-295). Wiesbaden: Springer.
- Woolley, R. (2020). Tackling Controversial Issues in Primary Education: Perceptions and Experiences of Student Teachers. *Religions*, 11(4), S. 1-14.
- Zhang, S., Shi, Q., Tonelson, S. & Robinson, J. (2009). Preservice and Inservice Teacher's Perceptions of Appropriateness of Teacher Self-Disclosure. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), S. 1117-1124.
- Zimmermann, M. & Riegel, U. (2021). *Erfahrungen mit und Effekte des konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen* (Eval_KoKoRU_NRW). Projektbeschreibung. URL: https://www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/index.html [Zugriff: 21.08.2022].

Jan-Hendrik Herbst, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund.

Danksagung: Für Rückmeldungen danke ich Jörg Feldmann, Tim Zumhof, Claudia Gärtner und Johannes Drerup. Für die formale Korrektur danke ich Benedikt Laurenz.