

Eine religionspädagogische Replik auf Johannes Drerups Studie „Kontroverse Themen im Unterricht“

A Response to Johannes Drerup’s “Controversial Issues in the Classroom” from a Religious Education Perspective

JAN-HENDRIK HERBST, DORTMUND

Zusammenfassung: Im Beitrag wird Johannes Drerups pädagogischer Ansatz zum Umgang mit kontroversen Themen im schulischen Unterricht kritisch diskutiert. Aus einer religionspädagogischen Perspektive werden dabei vor allem Leerstellen problematisiert und nicht die Stärken von Drerups Konzeption fokussiert. Moniert werden vor diesem Hintergrund vorwiegend zwei Punkte: Drerups theoretischem Zugriff fehlt ein systematischer Ort für eine gesellschaftliche Kontextanalyse, da er eine gesellschaftstheoretische Modellierung und empirische Spezifizierung der sozialen Verhältnisse im Vagen belässt (1). Dies führt auch dazu, dass die Eigenlogik des Phänomens Religion nicht adäquat berücksichtigt wird. Vielmehr scheint Religion allein in der Perspektive der Extremismusprävention sichtbar zu werden. Darüber hinaus tendiert Drerups Ansatz dazu, den diskursiven Status quo zu verdoppeln und grundlegende Veränderungsperspektiven auszuschließen (2). Dies zeigt sich besonders an Drerups Kriterienkatalog für kontroverse Themen, etwa an der fehlenden Spezifität des politischen Kriteriums. Auch unterrichtspraktische Herausforderungen wie die Frage nach der Möglichkeit von politischen Aktionen werden ausgeklammert, obwohl sie im Zusammenhang mit dem Beutelsbacher Konsens selbst kontrovers in der Politikdidaktik und anderen Fachdidaktiken diskutiert werden.

Schlagwörter: Gesellschaftsanalyse, Ideologiekritik, Religion, Demokratie

Abstract: In this article I will critically discuss Johannes Drerup’s pedagogical approach for dealing with controversial issues in school. From the perspective of religious education, I will highlight the gaps and not the strengths of Drerup’s concep-

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



tion. In this context, two major points are criticized: Drerup's theoretical approach lacks a systematic place for a social analysis because it leaves social theoretical modeling and empirical specification of social conditions in the dark (1). This also leads to a failure to adequately account for the complexity of religion. Rather, religion seems to be interesting exclusively from the point of view of extremism prevention. Moreover, Drerup's approach tends to duplicate the discursive status quo and omit fundamental perspectives of change (2). This is particularly evident in Drerup's list of criteria for controversial issues, such as the lack of specificity of the political criterion. Practical questions of teaching, such as the possibility of political action, are also left out, although they are controversially discussed in connection with the Beutelsbach Consensus in political didactics and other didactics.

Keywords: social analysis, ideology critique, religion, democracy

In seiner Studie „Kontroverse Themen im Unterricht“ gelingt es Johannes Drerup, die angelsächsische ‚Kontroverse über Kontroversen‘ für die deutschsprachige Auseinandersetzung produktiv zu rezipieren. Gekennzeichnet ist dies etwa durch das kreative Weiterdenken von Kriterien für Kontroversität (54–79) oder Orientierungshilfen für die Unterrichtspraxis (87–125).¹ Positiv hervorzuheben ist auch, dass die grundlegenden Überlegungen u. a. durch den Bezug auf empirische Untersuchungen gestützt werden (45–50), wodurch auch die Grenzen eines kontroversen Unterrichts klar zu erkennen sind (50–54). Auf die Einladung des Autors (140f.), über sein Werk eine kritische Auseinandersetzung zu führen, wird im Folgenden *aus religionspädagogischer Perspektive* reagiert. Meine Kritik im *Author-Meets-Critics-Format* bezieht sich dabei insbesondere auf Tendenzen, Schwerpunktsetzungen und Auslassungen sowie normative Entscheidungen Drerups, die sicherlich nicht grundlos getroffen wurden, deren Kehrseite aber aufgezeigt werden soll.

These 1: Drerups Ansatz fehlt ein systematischer Ort für eine gesellschaftliche Kontextanalyse.

Drerup hebt an vielfältigen Stellen die Bedeutung einer kontextsensiblen Auseinandersetzung mit Kontroversität hervor. Er konkretisiert dieses Vo-

1 Im Folgenden wird auf Drerups (2021a) Studie „Kontroverse Themen im Unterricht“ nur mit den entsprechenden Seitenangaben verwiesen, die z. T. exemplarisch ausgewählt wurden. Für Hinweise und Rückmeldungen danke ich Bernhard Grümme, Simone Horstmann und Jan Niklas Collet.

tum besonders hinsichtlich der schulischen Situation (87–139), kaum aber in Bezug auf deren gesellschaftlichen Rahmen. Diese relativ einseitige Schwerpunktsetzung wird gerade aus religionspädagogischer Perspektive deutlich, weil religiöse Bildung in der Schule schon häufiger politisch instrumentalisiert worden ist. Beispielhaft dafür stehen die Stiehlschen Regulative in Preußen (1854), der Versuch von Wilhelm II. mit dem Religionsunterricht die Sozialdemokratie zu bekämpfen oder das Ziel der Patriotismus-Erziehung aus dem Reichskonkordat von 1933 (z. B. Herbst 2022, 131f.). Gegenwärtig mag das gesellschaftspolitische Ansinnen angeführt werden, dass der Religionsunterricht Fundamentalismus und Extremismus verhindern soll (ebd., 133). Für religiöse Bildung ergibt sich zudem die Schwierigkeit, dass Lehrkräfte Sorge haben, von Vertreter*innen von Religionsgemeinschaften kritisiert oder sanktioniert zu werden (z. B. Pace 2019, 231). In allen diesen Fällen verringert sich die Möglichkeit einer Fach- und Unterrichtsautonomie, die Drerup zufolge eine große Relevanz beim Unterrichten von Kontroversen besitzt (37f., 113f.). Zugleich steigen „externe politische Einflussnahmen und politischer Druck auf Lehrerinnen und Lehrer“ (113). Um diese Zusammenhänge wissenschaftlich zu erforschen, bedarf es ihrer *gesellschaftstheoretischen Modellierung und empirischen Spezifizierung* (z. B. Herbst 2022, 132f.). Beides wird bei Drerup nur in Ansätzen geboten. Zumindest ein Verweis auf diese Leerstelle wäre relevant gewesen, weil aus ihr z. T. problematische Konsequenzen resultieren. Dies lässt sich an zwei Beispielen verdeutlichen:

1. Gerade da, wo Drerup sich konkreter auf den gesellschaftlichen Kontext bezieht, bleiben seine Ausführungen verhältnismäßig unspezifisch. Er erwähnt etwa mehrmals den Versuch rechter Akteure, Einfluss auf das Bildungssystem zu nehmen (z. B. sog. AfD-Meldeportale; 9f., 83–85, 111). Dabei rekurriert er auf „Zeitdiagnosen, die darauf verweisen, dass das Spektrum der noch als demokratisch anerkannten Positionen von tendenziell antidemokratischen und illiberalen Parteien und Bewegungen zunehmend ausgeweitet und überdehnt wird“ (38). Allerdings fehlt eine Analyse und Einbettung der Entwicklungen oder zumindest ein Hinweis auf diese, obwohl komplexe – auch pädagogische – Fragen damit zusammenhängen (z. B. Olberg 2020). Es scheint, als diene der Kontext Drerup hierbei eher als Reservoir für Beispiele, die sich anführen lassen, um den eigenen Ansatz zu plausibilisieren (etwa der Bezug auf die rechtsradikale Idee eines ‚Großen Austauschs‘, 71). Exempla aus dem gleichen Zusammenhang, die Drerups Kriterien-Entwurf grundsätzlich herausfordern würden, werden

demgegenüber nämlich nicht gezielt aufgesucht. Dazu hätten Grenzfälle wie das Werk „Luther für junge Leser“ vom ehemaligen Religionslehrer und neurechten Vordenker Karlheinz Weißmann analysiert (Gärtner und Herbst 2022) oder zumindest auf diese verwiesen werden müssen. Mit dieser analytischen Schwäche korrespondiert, dass manche praktischen Hinweise den Forschungsstand nicht genügend berücksichtigen. Dies wird an Drerups Vorschlag deutlich, wie mit politisch fragwürdigen Äußerungen von Schüler:innen umgegangen werden könnte (118–22): Der schwierige „Graubereich“ (118) wird zwar genannt und teilweise beleuchtet (121). Politikdidaktisch bewährte, empirisch fundierte sowie für Drerups Gedankengang potenziell produktive Interventionsstufen (Jahr und Petrik 2018, 109–11) bleiben jedoch unerwähnt; auch eine Unterscheidung zwischen unüberlegten Kommentaren und solchen, die von politisch organisierten Schüler:innen mit einem relativ geschlossenen autoritären Weltbild geäußert werden (Herbst 2022, 457), wird nicht systematisch getroffen.

2. Aus religionspädagogischer Perspektive fällt auch Drerups bisweilen unkritische Verwendung des Extremismuskonzepts auf (118–121, 126, 132). Extremismus ist keine pädagogische, sondern eine sicherheitspolitische Kategorie, die politikwissenschaftlich nicht unumstritten ist. Mit ihrer unvermittelten Aufnahme in pädagogisch-didaktische Theoriebildung besteht die Gefahr, den Schutzraum von Bildungsprozessen politischer Instrumentalisierung auszuliefern. Den damit zusammenhängenden Versuchen staatlicher Beeinflussung (Widmaier 2022) wird so wissenschaftlich zugearbeitet. Das hat auch fachliche Konsequenzen. Religion wird in dieser Perspektive vorwiegend als Gefahr für die freiheitlich demokratische Grundordnung gesehen. Sie wird etwa erwähnt, wenn religiöse Gemeinschaften eine liberale Sexualerziehung verhindern (34) oder das Recht von Meinungsfreiheit durch den Hinweis auf unangemessene Religionskritik torpedieren (135–39). Nur Religion, die ohne Probleme mit der liberal-demokratischen Ordnung vereinbar ist, scheint akzeptabel (135). Eine kritische Perspektive auf Religion ist zumindest teilweise auch verständlich, aber dies geht eben auch mit Einseitigkeiten einher: Als komplexes Gebilde mit facettenreicher Geschichte, verschiedenen theologischen Traditionen und diversen Praktiken kommt Religion kaum in Drerups Blick. Das fehlende Bewusstsein für die Eigenlogik dieses Gegenstands wird in Trivialisierungen deutlich, die spezifische Unterschiede ka-

schieren: Beispielhaft werden Mohammed-, Buddha- und Jesus-Karikaturen tendenziell gleichgesetzt und allen Religionsgemeinschaften wird kontextlos gleichermaßen die Gefahr illiberaler Tendenzen unterstellt (138). Das läuft Drerups eigenem Anliegen entgegen, die fachliche Logik von Kontroversen adäquat zu berücksichtigen (73f., 77, 94). Trotz der wichtigen Bedeutung deliberativer Demokratietheorie für sein Konzept (17–32), klammert er Habermas Erkenntnis aus, dass Religionen auch ein „Bewusstsein von dem, was fehlt“ (Habermas 2008, 26), sein können. In der nicht in jeder Hinsicht übersetzbaren Sprache und Bildwelt der Religionen sind Impulse eingelagert, die – etwa in Bezug auf Themen wie soziale Gerechtigkeit und Migration – die liberale Demokratie an ihre eigenen Ideale erinnern können (z. B. Breul 2015, 105–44).

These 2: Drerups Ansatz tendiert dazu, den diskursiven Status quo zu verdoppeln und Veränderungsperspektiven auszuschließen.

Drerup vertritt den Anspruch einer Demokratieerziehung, die „Kritik an bestehenden Ordnungen“ inkludieren kann, „sofern diese nicht auf eine Abschaffung demokratisch-liberaler Grundordnungen und -werte hinausläuft.“ (20) In der Perspektive christlicher Religionspädagogik lässt sich dieser Position prinzipiell zustimmen. Auf katholischer Seite sind Menschenrechte und liberale Demokratie seit der Enzyklika „Pacem in Terris“ (1963) von Johannes XXIII., trotz mancher Spannungsfelder, lehramtlich anerkannt. Ihre theologische Würdigung resultiert auch aus der Machtbegrenzung durch Gewaltenteilung und Wahl (Herbst 2022, 349–55): Es handelt sich um eine politische Ordnung, die sich nicht als ‚Reich Gottes auf Erden‘ inszeniert und so etwa Religionsfreiheit ermöglichen kann. Religionspädagogisch liegt aber auch die Sichtweise nahe, dass es sich zwar um das beste aller bisherigen Systeme handelt, Demokratie jedoch auch eine historische gewachsene und menschengemachte Ordnung darstellt. Diese gilt es besonders am Kriterium zu messen, wie mit Unterdrückung und ungerechtfertigter Herrschaft umgegangen wird. In diesem Denkhorizont wird die Gefahr von Drerups Überlegungen deutlich, entgegen der eigenen Intention einen tendenziell affirmativen Ansatz gegenüber dem diskursiven Status quo zu vertreten. Dies lässt sich beispielhaft veranschaulichen:

- Drerups Kriterienkatalog tendiert dazu, den diskursiven Status quo zu verdoppelt, da er keine Korrektur- und Erweiterungskriterien kennt – etwa eine begründete „Verstärkung strukturell benachtei-

ligter Positionen“ (Herbst 2022, 373). Exkludierte Positionen, die sich in der Öffentlichkeit kein Gehör verschaffen können, werden zu wenig berücksichtigt. Besonders deutlich wird dies an der geringen Präsenz, die Tiere und ihre Rechte in seinem Ansatz besitzen. Auch ungeklärt bleibt die Frage, wie das wissenschaftsbezogene Kriterium (69) angewendet werden soll, wenn in einer Disziplin Kontroversität unterbleibt (z. B. Eis 2016, 133 in Bezug auf die Wirtschaftswissenschaften). Die z. T. angeführten Polemiken gegen postkoloniale oder radikaldemokratische Theoriebildung (28f., 58f., 96) mögen zwar einen Wahrheitskern besitzen, sie erscheinen aber gerade vor dem Hintergrund der genannten Leerstellen zweifelhaft: Schließlich sind es gerade diese Ansätze, die eine theoretische Sensibilität für Exklusionsmechanismen transportieren. Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, dass gerade die Fehlform der „Depolitisierung“ (103), die für Ansätze mit einem wissenschaftsbezogenen Kriterium (65) und für nicht-sozialwissenschaftliche Fächer (Lehner-Amante 2014, 206) eine Schwierigkeit darstellt, im Fließtext genannt wird (103f.), in der zusammenfassenden Überblicksdarstellung (105) allerdings entfällt.

- Ein Problem von Drerups Kriterienkatalog ist die relative Vagheit des politischen Kriteriums, die der Autor selbst benennt (491). Zentral für das Kriterium sind liberale Grundwerte (71), z. B. „in der Verfassung kodifizierte gleiche Rechte und Freiheiten; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus“ (Drerup 2021b, 488). Problematisch ist hierbei weniger die Idee eines solchen Kriteriums als dessen zu wenig spezifische Füllung: Drerup positioniert sich in Bezug auf virulente Fragen nicht klar genug. Bezieht er sich etwa auf die *freiheitlich demokratische Grundordnung* oder auf ein anderes Grundwerte-Set wie die Menschenrechte (z. B. Widmaier 2022)? Und hat es eine Bedeutung, dass er „antisemitische Positionen“ (76), aber nur „*offensichtliche* Formen von Rassismus“ (76) bzw. „*explizit* rassistisch[e]“ Äußerungen (118; Kursivs. jew. J. H.) als Beispiele dafür nennt, was mit den Werten liberaler Demokratie nicht vereinbar ist? Provoziert wird hier der Wunsch nach einer klärenden Positionierung in Bezug auf konkrete Gesellschaftsdebatten über ‚Racial Profiling‘ oder ‚antimuslimischen Rassismus‘ (138f.).
- Drerups Studie enthält keine nähere Auseinandersetzung mit Strukturproblemen liberaler Demokratien: Es findet sich keine Ursachenanalyse für rechte Normalisierung, kein Blick auf die EU-Migrations-

politik oder auf das spannungsreiche Verhältnis von Demokratie und Kapitalismus (anders etwa: Lessenich 2020). Vor diesem Hintergrund ist es konsequent, dass die Ideale liberaler Demokratie, besonders ‚personale Autonomie‘ und ‚herrschaftsfreier Diskurs‘, als mehr oder weniger realisiert erscheinen. So beschäftigt sich Drerup etwa kaum mit der Frage, durch welche strukturellen Reflexions- und/oder Diskussionsblockaden die Lernenden an einer freien Meinungsbildung gehindert werden (Celikates 2009).

- In praktischer Hinsicht bleibt offen, welche Methoden über diskursive Formate hinaus für das Unterrichten kontroverser Themen bedeutsam sind. Theaterpädagogische Ansätze werden zwar erwähnt (90), aber die so relevante Frage nach politischen Aktionen wird quasi ausgeklammert. Das ist u. a. deshalb schwierig, weil soziale Ungleichheit zwar als wichtiges Problem benannt wird (125), aber besonders diskursive Formate diese prozessieren können. Zudem werden so Reflexionen zum Zusammenhang von Bildung und sozialer Veränderung vermieden. Hinzu kommen durch die Auswahl der Beispiele und die Vagheit des politischen Kriteriums auch Unklarheiten hinsichtlich der kontroversen Inhalte: Darf/sollte im Fachunterricht z. B. die ‚soziale Marktwirtschaft‘ grundsätzlich infrage gestellt (128) und ziviler Ungehorsam als eine prinzipiell legitime Praxis oder ‚Defund the Police‘ als eine legitime Position in einer Kontroverse diskutiert werden können?

Vor dem Hintergrund dieser angeführten Schwierigkeiten überrascht es auch nicht, dass Drerup z. T. ein polemisches Zerrbild von Lehrkräften als ‚Social Justice Warriors‘ zeichnet (z. B. 78f.) und den dritten Grundsatz im Beutelsbacher Konsens (BK) relativiert (42, 78f.), ohne auf dessen historische und aktuelle Bedeutung – er wird z. T. als Dreh- und Angelpunkt des BK betrachtet (Haarmann und Lange 2016) – einzugehen.

Ausblick

Ein Fokus der vorangehenden Überlegungen lag im Sinne des Formats auf den Schwächen von Drerups Studie: Aus einer religionspädagogischen Perspektive wurden implizite Prämissen und Schwerpunktsetzungen herausgearbeitet und problematisiert. Dem Ansatz wurde einerseits attestiert, die Bedeutung des *gesellschaftlichen* Kontextes zu unterschätzen. Andererseits wurde problematisiert, dass Drerups Entwurf dem *diskursiven Status quo* verhaftet bleibt. Aus diesen Überlegungen ergaben sich auch Rückfragen an seine beiden Kriterien (68f.), etwa an den Rationalitätsbegriff beim wissen-

schaftsbezogenen Kriterium und die Gefahr einer zivilreligiösen Erhöhung der liberalen Demokratie beim politischen Kriterium. Vor diesem Hintergrund lassen sich die drei von Drerup (2021b, 494) selbst markierten Desiderate in dieser Debatte auf spezifische Weise zuspitzen: Erstens sollten theoretische und empirische Arbeiten zusammengedacht werden – und zwar so, dass die jeweilige *Fachlogik* dezidiert berücksichtigt wird. Zweitens sollten länderspezifische Vergleichsstudien mit empirisch gesättigten *Gesellschaftsanalysen* verbunden werden. Und drittens ist die „Entwicklung von kasuistischen Modellen“ (ebd.) unbedingt zu unterstützen, wobei besonders *herausfordernde Grenzfälle* heranzuziehen wären. Abschließend lässt sich sagen, dass es Drerup hoch anzurechnen ist, dass er ein in Deutschland ziemlich unerforschtes Terrain völlig neu kartographiert hat und allgemein-pädagogische Zusammenhänge in den Blick bekommt, die sonst im fachdidaktischen Detail verloren gehen. Er bürstet gängige Pauschalurteile zum BK (39–45) oder zum Frontalunterricht (46) gegen den Strich und bezieht u. a. durch offensives Verwenden des Erziehungsbegriffs Position gegenüber virulenten Fehlformen im Unterricht wie „Subjektivismus“ (57), „Skeptizismus“ (66) bzw. „Relativismus“ (105).

Literatur

- Breul, Martin. 2015. *Religion in der politischen Öffentlichkeit: Zum Verhältnis von religiösen Überzeugungen und öffentlicher Rechtfertigung*. Paderborn: Schöningh.
- Celikates, Robin. 2009. *Kritik als soziale Praxis: Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Drerup, Johannes. 2021a. *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Drerup, Johannes. 2021b. „Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote“. *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (4): 480–96.
- Eis, Andreas. 2016. „Vom Beutelsbacher Konsens zur ‚Frankfurter Erklärung‘: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung?“. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, herausgegeben von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 131–39. Bonn: BpB.
- Gärtner, Claudia, und Jan-Hendrik Herbst. 2023. „Religiöse Bildung und das Kontroversitätsgebot – auf dem praktischen Prüfstand. Exemplarische Analysen anhand von neuem Bildungsmaterial“. In *Kontroversität*, herausgegeben von Thomas Goll. Darmstadt: WBG (im Erscheinen).

- Haarmann, Moritz P., und Dirk Lange. 2016. „Emanzipation als Kernaufgabe politischer Bildung: Überlegungen zum Beutelsbacher Konsens“. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, herausgegeben von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 166–70. Bonn: BpB.
- Habermas, Jürgen. 2008. „Ein Bewußtsein von dem, was fehlt“. In *Ein Bewußtsein von dem, was fehlt: Eine Diskussion*, herausgegeben von Michael Reder und Josef Schmidt, 26–36. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herbst, Jan-Hendrik. 2022. *Die politische Dimension des Religionsunterrichts: Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Jahr, David, und Andreas Petrik. 2018. „Zur Rekonstruktion sokratischer Lehrerstrategien gegen rechtspopulistische Schülerargumentationen auf Basis von Unterrichtsfällen“. In *Populismus und politische Bildung*, herausgegeben von Laura Möllers und Sabine Manzel, 108–14. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Lechner-Amante, Alexandra. 2014. „Politische Bildung als Unterrichtsprinzip“. In *Handbuch politische Bildung*, herausgegeben von Wolfgang Sander, 4. Aufl., 203–11. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Lessenich, Stephan. 2020. *Grenzen der Demokratie: Teilhabe als Verteilungsproblem*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Olberg, Hans-Joachim. 2020. „Identitäre gegen Demokratie. Kritik der Erziehung zum Ethnopluralismus“. *GWP – Gesellschaft Wirtschaft Politik* 69 (2): 246–54.
- Pace, Judith L. 2019. „Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries“. *Theory & Research in Social Education* 47 (2): 228–60.
- Widmaier, Benedikt. 2022. *Extremismuspräventive Demokratieförderung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

