

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Beutelsbacher Konsens

Jan-Hendrik Herbst

erstellt: März 2023

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201115/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Beutelsbacher Konsens

Jan-Hendrik Herbst

Im Beutelsbacher Konsens (BK) werden normative Kriterien für Prozesse politischer Bildung (→ [Politikunterricht](#)) formuliert, die auch für religiöse Bildung adaptiert und diskutiert werden. Dies lässt sich an einem Beispiel veranschaulichen. Am 8. Oktober 2019 wird ein „Brief an evangelische und katholische Religionslehrkräfte“ (Bölsker/Gäfgen-Track/Hofer/Klüver/Manzke/Mucks-Bücker/Verburg/Wächter/Wischnowsky, 2019) veröffentlicht, in dem typische Begriffe aus der politikdidaktischen Tradition aufgenommen und in eine religionspädagogische Diskussion eingeflochten werden: z.B. Neutralität, Positionalität (→ [Positionalität](#), [Lehrende](#)) oder Kontroversität. Der Brief soll Religionslehrenden (in Niedersachsen) Rückhalt geben im Angesicht der Portale „neutrale Schule“, „mit denen eine rechtspopulistische Partei im Internet zur ‚Beschwerde‘ über Lehrkräfte auffordert“ (Bölsker/Gäfgen-Track/Hofer/Klüver/Manzke/Mucks-Bücker/Verburg/Wächter/Wischnowsky, 2019). Dabei wird dezidiert anerkannt, dass im Unterricht klar Position für humane und demokratische Werte bezogen werden müsse und sich daraus eine „aktive und kritische Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit dem Nationalsozialismus oder auch verschiedenen Formen von Populismus und Fundamentalismus“ (Bölsker/Gäfgen-Track/Hofer/Klüver/Manzke/Mucks-Bücker/Verburg/Wächter/Wischnowsky, 2019) ergeben könne. Der Brief will als „Ermutigung zur Positionalität“ (Bölsker/Gäfgen-Track/Hofer/Klüver/Manzke/Mucks-Bücker/Verburg/Wächter/Wischnowsky, 2019) im Religionsunterricht gelesen werden. Im Folgenden wird dieser Brief zum Anlass genommen, den BK und bisherige Wegmarken sowie Impulse für die religionspädagogische(n) Rezeption darzustellen.

## 1. Die politikdidaktischen Grundlagen des BK

Der BK gilt in der Politikdidaktik als eine „von allen anerkannte[] Lehrmeinung“ (Widmaier/Zorn, 2016b, 11) und als eine „Art informelles Grundgesetz der politischen Bildung“ (Grammes, 2016a, 165). Seine Bedeutung für die etablierte Politikdidaktik darf also nicht unterschätzt werden, er steht als „Metastandard“ oder „ethischer Kern“ (Geßner/Hoffmann/Lotz/Wohnig, 2016, 30) im Zentrum der fachdidaktischen Identität.

### 1.1. Die drei Grundsätze des BK

Der BK besteht aus drei Grundsätzen bzw. didaktischen Prinzipien, die das

zentrale Ziel von politischer Bildung bestimmen: (*politische*) *Mündigkeit*. Sie lassen sich mit den drei Schlagworten Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerinteressenbezug bezeichnen.

1. Das *Überwältigungsverbot* meint, dass es nicht erlaubt sei, „den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern“ (Wehling, 2016, 24). Als positive Zielbestimmung politischer Bildung wird hier Mündigkeit von Indoktrination abgegrenzt und mit „der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft“ (Wehling, 2016, 24) begründet.
2. Unter dem *Kontroversitätsgebot* wird gefasst, dass das, was „in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling, 2016, 24) muss. Unter bestimmten Umständen sollten die Lehrpersonen sogar eine „Korrekturfunktion“ (Wehling, 2016, 24) übernehmen und in der Klasse unterrepräsentierte Positionen „besonders herausarbeiten“ (Wehling, 2016, 24). Es geht also darum, dass hegemoniale Standpunkte in ihrer Bedeutung relativiert werden.
3. *Schülerinteressenbezug* meint, dass „der Schüler in die Lage versetzt werden [muss], eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner [bzw. ihrer] Interessen zu beeinflussen“ (Wehling, 2016, 24). An dieser Stelle geht es also um „operationale Fähigkeiten“ (Wehling, 2016, 24), die es den Einzelnen ermöglichen, ihr Leben und dessen Umfeld zu den politischen und gesellschaftlichen Bedingungen in ein Verhältnis zu setzen.

Zentral ist, dass diese Formulierung der drei Prinzipien nicht von der „Suche nach einem Maximal-, sondern nach einem Minimalkonsens“ (Wehling, 2016, 24) geleitet war. Die drei Forderungen stehen dabei in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis untereinander, sie sind nur als organisches Ganzes schlüssig. Dies wird beispielsweise daran deutlich, dass das Überwältigungsverbot nur durch das Kontroversitätsgebot umgesetzt werden kann, „denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten“ (Wehling, 2016, 24). Und der dritte Grundsatz, der Mündigkeit in einem umfassenden Sinn anstrebt, lässt sich nur dann erreichen, wenn Überwältigung vermieden wird und kontroverse Themen didaktisch angemessen umgesetzt werden.

## 1.2. Die historischen Hintergründe des BK

Die Grundsätze des BK wurden 1976/1977 formuliert, ihre Bedeutung lässt sich nur vor dem historischen Hintergrund der langen 1960er Jahre nachvollziehen, die nicht nur in der Religionspädagogik, sondern auch in der Politikdidaktik ihre

Spuren hinterließen. In dieser Zeit erfuhr das noch junge Fach der Politikdidaktik eine „existenzielle Krise“ (Mambour, 2014, 97). Es drohte ein Zerfallen in abgegrenzte Lager mit unterschiedlichen (partei-)politischen Präferenzen (Mambour, 2014, 94f.). Die Situation kam einem „Super-Gau‘ gleich“ (Mambour, 2014, 95), die Politikdidaktik diene „ganz überwiegend politischen Zwecken von Interessengruppen, sei es zur Absicherung von demokratisch nicht legitimer Herrschaft oder als Instrument im Kampf um gesellschaftliche Veränderung“ (Sander, 2013, 161). Exemplarisch dafür kann der Streit um die Rahmenrichtlinien für das Fach Gesellschaftslehre in Hessen angeführt werden (Mambour, 2014, 88). Um diesen Streit zu schlichten wurde 1976 von Siegfried Schiele, dem damaligen Leiter der Landeszentrale für Politische Bildung in Baden-Württemberg, eine Tagung in Beutelsbach organisiert, auf der Politikdidaktiker unterschiedlicher Strömungen aufeinandertrafen und miteinander diskutierten. Hans-Georg Wehling hielt in einer Art Protokoll (Schiele, 2017, 23) die wichtigsten Ergebnisse dieser Tagung fest, u.a. die drei angeführten Grundsätze.

In der Folgezeit wurde den drei Grundsätzen eine immer größere Zustimmung zuteil, die sich auch darauf zurückführen lässt, dass sich durch sie ein möglicher „Ausweg aus der (partei-)politischen Vereinnahmungsfalle“ (Mambour, 2014, 98) andeutete. Vor der negativen Hintergrundfolie der historischen Krisenerfahrung wird der BK in der politikdidaktischen Geschichtsschreibung heute zum Wendepunkt deklariert, mit dem eine Modernisierung einsetzte (Sander, 2013, 151). Die Disziplin spezialisierte und professionalisierte sich zunehmend und konnte sich dadurch von den politischen Konflikten und Vereinnahmungen befreien (Sander, 2013, 127). Im gängigen politikdidaktischen Narrativ stellt der BK eine Art Ursprungsmythos, den Anfang einer „Erfolgsgeschichte“ (Sander, 2013, 161) dar.

### 1.3. Diskussionen in der Politikdidaktik

Gegenwärtige Debatten in der Politikdidaktik zeigen allerdings, dass der BK – nicht in seiner Formulierung, aber in seiner Ausdeutung – selbst umstritten ist. Er wird immer wieder zum Gegenstand von Kontroversen und grundsätzlichen Auseinandersetzungen. Diskutiert werden

1. die historische Deutung als Lösung der historischen Konflikte. Dem entgegengestellt wird die Perspektive, dass sich über den BK eine bestimmte Position in der Politikdidaktik durchgesetzt habe und hegemonial geworden sei (z.B. Geßner/Hoffmann/Lotz/Wohnig, 2016, 30; Studt, 2016). Dementgegen müsse die produktive Seite von einem expliziten Dissens hervorgehoben werden (z.B. Salomon, 2016).
2. die Auslegung der jeweiligen Grundsätze, ihres Zusammenhangs, ihrer Rangfolge bzw. Zuordnung und ihrer möglichen bzw. nötigen Ergänzung. Debattiert werden etwa unterschiedliche Formen von Überwältigung (Grammes, 2016a, 157; Lösch, 2020, 397), genauere Kriterien und Grenzen

von Kontroversität (Drerup, 2021, 17-86; Sander, 2021, 293-298) sowie die Frage, ob der Schülerinteressenbezug auch konkrete *politische Aktionen* als eine didaktische Methode umfassen müsse (z.B. Kenner, 2021; Wohnig, 2020).

Besonders in jüngerer Zeit taucht die *Auslegung* der im BK vorgestellten didaktischen Prinzipien als Streitfrage auf. Dies wird beispielhaft deutlich an zwei diskurspolitischen Interventionen, dem *demokratiepädagogischen „Magdeburger Manifest“* (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, 2005) und der *„Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“* (2015). Beide Texte stehen nicht nur exemplarisch für zwei zentrale Kontroversen in der Politikdidaktik des 21. Jahrhunderts (Himmelman, 2013), sie lassen sich auch als je eigene Interpretation der drei Prinzipien deuten. Im Magdeburger Manifest wird besonders darauf abgehoben, dass der BK eine normative Rahmung besitzt und sich an den Grundsätzen der liberalen Demokratie und einer demokratischen Kultur ausrichtet. Für diese demokratiepädagogische Position ist die Annahme leitend, dass Demokratie als Lebensform auch den zwischenmenschlichen Umgang und den schulischen Alltag bestimmen sollte. Auch der kritischen politischen Bildung geht es darum, die in der Politikdidaktik etablierte(n) Deutung(en) des BK ergänzend zu korrigieren bzw. zu erweitern (z.B. Lösch, 2010, 120;123). Dabei werden Fragen von Macht- und Gesellschaftskritik stärker in den Fokus gerückt, weil sie eine Hinderungsbedingung von Mündigkeit darstellen. Vorausgesetzt wird, dass in Bildungsprozessen gesellschaftliche Krisen, Konflikte und Ungleichheiten thematisiert werden müssen. Ebenfalls gilt es die pädagogische Einbindung in diese sozialen Verhältnisse kritisch zu reflektieren. Im Gegenzug wird sowohl der Demokratiepädagogik als auch der kritischen politischen Bildung vorgeworfen, den Grundsätzen des BK nicht gerecht zu werden (z.B. Geßner/Hoffmann/Lotz/Wohnig, 2016, 33).

Die Austragung dieser Kontroversen ist zentral, um mit der Schwierigkeit umzugehen, dass der BK *deutungsoffen* ist. Dies wird nicht zuletzt daran deutlich, dass sich disparate politische Akteure in gesellschaftlichen Konflikten auf den BK berufen, um teils entgegengesetzte Positionen zu begründen. So wird der BK von Gewerkschaften *und* Arbeitgeberverbänden herangezogen, um zu argumentieren, dass Unterrichtsmaterialien zu (wenig) ökonomiekritisch seien (Geßner/Hoffmann/Lotz/Wohnig, 2016, 28-29). Oder der BK wird von der Partei AfD herangezogen, um einen populismuskritischen Unterricht zu problematisieren, wohingegen sich politikdidaktische Verbände auf den BK beziehen, um wiederum diese Position der AfD zu kritisieren (Herbst, 2019, 147-148).

## 2. Die religionspädagogische Rezeption des BK

Nicht allein der eingangs erwähnte Brief deutet an, dass der BK von

religionspädagogischer Bedeutung ist. Der BK wird in religionspädagogischen Debatten herangezogen, um performative Ansätze als überwältigend zu kritisieren (Rupp, 2016, 211), Grundlinien eines Umgangs mit religiösem Fundamentalismus anzuzeigen (Schweitzer, 2015, 15) oder das Verhältnis von Theologie und religiöser Bildung näher zu bestimmen (z.B. Schluß, 2017, 111f.). Die Fragen nach Neutralität, Positionalität und Kontroversität betreffen eben auch nichtgesellschaftswissenschaftliche Schulfächer, gerade insofern politische Bildung nicht nur ein Unterrichtsfach, sondern auch ein Unterrichtsprinzip (z.B. Lechner-Amante, 2014) darstellt (→ [Politik, Religionsunterricht](#)).

## 2.1. Die Orientierungskraft des BK für nichtgesellschaftswissenschaftliche Fächer

Unterrichtsfächer haben in Zeiten politischer Polarisierung einen zunehmenden Bedarf an fachdidaktischer Orientierung in Bezug auf Fragen der Normativität von (politischer) Bildung (z.B. Höffer-Mehlmer/Pohl, 2021). Schulisches Wissen und dessen wissenschaftstheoretische Voraussetzungen werden durch populistische Identitätspolitik, Verschwörungsmythen und *Fake Facts* zu einem Ort politischer Auseinandersetzung. Religionspädagogisch stellen sich beispielsweise Fragen wie die, ob auch kreationistische Positionen oder die Leugnung des menschengemachten Klimawandels als eine legitime Deutungsmöglichkeit im Rahmen eines kontroversen Religionsunterrichts präsentiert werden müssen. Die Debatten um den BK betreffen damit nicht nur den Politikunterricht, sondern alle Fächer, gerade auch religiöse Bildung (z.B. Ammerer/Geelhaar/Palmstorfer, 2020; Benk, 2019). Für die Religionspädagogik von besonderer Bedeutung ist dabei, dass der BK eine besonders starke Rezeption in Bezug auf den Philosophie- und Ethikunterricht erfährt, der sich bildungstheoretisch ebenfalls als ein Schulfach konstitutiver Rationalität ausweisen lässt (Baumert, 2002). So wurde 2016 der Dresdener Konsens herausgegeben, der ähnlich – und in explizitem Bezug auf den BK – vier philosophiedidaktische Grundsätze formuliert, in denen normative Grundlinien für Neutralität, Kontroversität und Positionalität entworfen werden (Herbst, 2021b): 1. Die Stärkung ganzheitlicher Urteilskraft, 2. das Kontroversitätsgebot, 3. das Neutralitätsgebot (hinsichtlich weltanschaulicher und religiöser Fragen) sowie 4. ein *Bewusstsein von Suggestivität*, besonders in Bezug auf visuelle Medien.

## 2.2. Probleme der religionspädagogischen Rezeption

Der BK bietet vor diesem Hintergrund offensichtlich ein großes Anregungspotenzial für die Religionspädagogik, welches sich allerdings nur dann entfalten kann, wenn typische Rezeptionsschwierigkeiten vermieden werden. Folgende Problemkomplexe lassen sich dabei in der religionspädagogischen Debatte identifizieren (Herbst, 2019; 2021a; 2021b).

1. *Rechtliche (Fehl-)Einordnungen*: Insgesamt ist festzuhalten, dass es sich bei

den drei Grundsätzen des BK um didaktische und *nicht um rechtliche Prinzipien* handelt. Der BK ist nicht gesetzlich festgeschrieben. Zu seiner Entstehungszeit wurde der BK gar nicht als Konsens wahrgenommen (Widmaier/Zorn, 2016c, 18). Er wurde „damals und auch später nicht beschlossen. Er wurde auch nicht als eine Art Manifest veröffentlicht“ (Widmaier/Zorn, 2016b, 10). Durch seine curriculare Verortung lässt sich für gesellschaftswissenschaftliche Fächer zwar eine gewisse rechtlich festgelegte Normativität beanspruchen, dies gilt jedoch nicht für den Religionsunterricht (Holze/Pfister, 2019, 32). Hinzu kommt, dass der konfessionelle Religionsunterricht durch seine rechtliche Rahmung (z.B. Freiwilligkeit, weltanschauliche Gebundenheit und Pluralität an Fachperspektiven) Ähnlichkeiten zur außerschulischen politischen Bildung besitzt (Herbst, 2021a, 88). Für außerschulische Bildung aber wird die Geltung des BK kontrovers diskutiert (z.B. Widmaier, 2016). Darüber hinaus wird der BK in der Religionspädagogik zum Teil so interpretiert, dass alle Positionen im Unterricht geäußert werden dürfen, die sich im Rahmen des Grundgesetzes befinden (z.B. Grümme, 2009, 241; Keller/Kläsener, 2020, 561). Allerdings ist es politikdidaktischer Konsens, dass auch Kritik am Grundgesetz – etwa auch an der verfassungsrechtlichen Festschreibung des konfessionellen Religionsunterrichts in Art. 7 GG (z.B. Hans/Herbst/Többen, 2021) – artikuliert werden darf. Vielmehr wird auf einige zentrale Artikel des Grundgesetzes (bes. Art. 1 u. 20) abgehoben, die eine Grenze der Diskursfreiheit im Unterricht markieren (z.B. Pohl, 2015; Widmaier, 2021; zu einer religionspädagogischen Diskussion dieser Grenzen am Beispiel von neuem Bildungsmaterial: Gärtner/Herbst, 2022). Insgesamt ist der rechtliche Rahmen, in dem der BK steht, aus religionspädagogischer Perspektive angemessen wahrzunehmen. Dabei sind unterschiedliche Ebenen zu beachten: Zu unterscheiden gilt es die menschenrechtliche Rahmung (Cremer, 2019), grundgesetzliche Regelungen wie das Neutralitätsgebot des Staates (Art. 3 GG), das Recht auf Meinungsfreiheit (Art. 5 GG) und das Recht der Parteien auf Chancengleichheit im politischen Wettbewerb (Art. 21 GG) sowie das jeweilige Bundes- und Landesrecht. Dabei sind beispielsweise ebenfalls das jeweilige Schulgesetz, der Diskriminierungsschutz und das sogenannte Mäßigungsgebot wahrzunehmen. Insgesamt besteht jedoch eine Leerstelle bezüglich der Rechtsfragen, die den BK betreffen: „Die juristische Debatte dazu ist bisher noch wenig ausgeprägt, zudem gibt es keine gefestigte Rechtsprechung“ (Cremer, 2019, 19). Zur allgemeinen Vertiefung juristischer Fragestellungen bieten sich praxisorientierte Fachaufsätze an (Wieland, 2019; Wrase, 2020).

2. *Bildungstheoretische (Fehl-)Einordnungen*: Zurecht wird zwar darauf hingewiesen, dass es „Parallelen zwischen religiöser und politischer Bildung“ (Willems, 2010, 291) gibt. Zu wenig wird dabei jedoch darauf abgehoben, dass gerade bildungstheoretisch grundlegende Differenzen vorliegen. Diese Unterschiede werden bei der religionspädagogischen

Rezeption des BK nicht genügend systematisch bedacht. So verweist der Politikdidaktiker Thomas Goll mit dem Pädagogen Dietrich Benner zurecht darauf, dass beiden Fächern zwei unterschiedliche soziale Praxisformen zugrunde liegen. „Der Mensch muss [...] seine gesellschaftliche Zukunft entwerfen und gestalten [Politik] [...] und ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes [Religion]“ (Benner, nach Goll, 2009, 207f.). Ähnlich ließe sich mit der bereits angeführten Bildungstheorie von Jürgen Baumert (2002) argumentieren, die auch in der Religionspädagogik dazu herangezogen wird, die Unterschiede zwischen religiöser und politischer Bildung hervorzuheben. Beispielsweise verschärfe sich Dressler (2021, 286) zufolge die Gefahr von Überwältigung im Religionsunterricht noch einmal, insofern „es nicht [...] um politische Orientierung, sondern um ‚Glauben‘ geht“. Denn damit stünden nicht vorletzte Fragen, die prinzipiell dem rationalen Diskurs ausgesetzt sind, sondern letzte Fragen persönlicher Religiosität im Klassenraum zur Diskussion. Zudem besteht eine Eigenheit des Religionsunterrichts gerade in seiner Konfessionalität, die auch normative Konsequenzen und ein eigenes Fachprofil impliziert (Willems, 2010, 290f.). Der biblische Gott ist ein Gott der Schwachen und Armen, derjenigen, die ausgeschlossen und zurückgesetzt werden. Er ist ein Gott der Gerechtigkeit und Gerechtigkeit ist dabei kein unparteiischer Begriff. Vielmehr meint er Parteilichkeit unter Ansehung der Person (Bogner, 2014; Mette, 2016). Vor dem Hintergrund dieser theologischen Option für die Armen und die leidenden Anderen (Grümme, 2009, 245f.) ist ein Kontroversitätsbegriff problematisch, der den diskursiven Status quo abbildet (*das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist*), ohne seine Ausschlüsse und Machtwirkungen auch zu problematisieren. Dabei wird eine Spannung zu manchen politikdidaktischen Ansätzen deutlich, die das Eintreten „für die ‚Schwächeren, Ärmeren, und Unterprivilegierten‘ [Hermann Giesecke]“ als unzulässige Positionierung bewerten, die „in auffälliger Weise dem Beutelsbacher Konsens [widerspricht]“ (Juchler, 2011, 110). Dementgegen lässt sich religionspädagogisch gerade der bildungstheoretische Mehrwehrt einer konfessionell begründeten Positionalität hervorheben (Herbst, 2021c, 291). Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass hermeneutische Fehleinordnungen wie die Ableitung eines Neutralitätsgebots aus dem BK – ein solches wird in der Politikdidaktik als eine „Fehlinterpretation“ (Geßner/Hoffmann/Lotz/Wohnig, 2016, 31), ein „tradierte[s] Fehlkonzep[t]“ (Lösch, 2020, 385) oder ein „Missverständnis“ (Oberle, 2017, 124) bezeichnet – zwar kritisch zu betrachten sind, die jeweilige Ausdeutung der daraus folgenden Konsequenzen selbst aber noch einmal umstritten ist.

3. *Hermeneutische (Fehl-)Einordnungen*: Eine angemessene Deutung der drei Grundsätze gelingt erst dann, wenn ihre normative Offenheit wahrgenommen und die Auslegungsstreitigkeiten explizit gemacht werden. Dabei gilt es wie erwähnt, die drei Prinzipien in ihrer organischen Einheit zu

berücksichtigen. Exemplarisch lässt sich dieser Problemkomplex daran veranschaulichen, dass der dritte Grundsatz häufig übergangen wird (z.B. Porzelt, 2020, 57). Schließlich wird mit diesem ein wesentlicher Bestandteil vom BK ausgeklammert. Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker sehen im letzten Prinzip gar den hermeneutischen Schlüssel zum gesamten BK (Haarmann/Lange, 2016). Falls der dritte Grundsatz aber aufgenommen wird, wird dieser häufig entschärft und unabhängig von seiner ursprünglichen Bedeutung als echte Subjektzentrierung (ausführlicher: Herbst, 2021c, 243f.) auf eine „Motivierungs- und Verständnishilfe“ (May/Schattschneider, 2014, 37; Hedtke, 2011) reduziert. Als zweites Beispiel für diesen Problemkomplex lässt sich anführen, dass das Überwältigungsverbot, welchem im BK eine dienende Funktion (mit dem Ziel der Mündigkeit) zugeschrieben wird, in den Mittelpunkt gerückt und als Selbstzweck hervorgehoben wird. Es dient dann häufig als polemische Spitze gegenüber didaktischen Ansätzen, die der eigenen Vorstellung von Bildung widersprechen – auch in der Religionspädagogik, etwa gegenüber dem performativen Religionsunterricht (Rupp, 2016, 211). Eine weitere Schwierigkeit, die auch im vorher genannten Zusammenhang auftritt, ist die generalisierende und schlagwortartige Verwendung der Prinzipien, ohne dass diese anhand von konkreten Kontextfällen diskutiert und in operationalisierte Kriterien überführt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Grundsätze eine „Resolutionslyrik“ (Grammes, 2016a, 156) darstellen, die nur eine geringe Praxisrelevanz besitzen.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

# Empfohlene Zitierweise

Herbst, Jan-Hendrik, Art. Beutelsbacher Konsens, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2023

## Literaturverzeichnis

- Ammerer, Heinrich/Geelhaar, Margot/Palmstorfer Rainer (Hg.), Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer, Münster/New York 2020.
- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100-150.
- Benk, Andreas, Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit, Ostfildern 2019.
- Bogner, Daniel, Gerech handeln heute. Welche Orientierungen bietet der christlich-theologische Begriff der Gerechtigkeit?, in: RelliS. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht (SI/SII) 2 (2014), 14-17.
- Bölsker, Franz/Gäfigen-Track, Kerstin/Hofer, Thomas/Klüver, Hilke/Manzke, Karl-Hinrich/Mucks-Büker, Detlef/Verburg, Wilfried/Wächter, Dieter/Wischnowsky, Marc, Brief an evangelische und katholische Religionslehrkräfte, o.O. 2019. Online unter: <https://www.kirche-schule.de/nachrichten/2019/2019-10-08>, abgerufen am 05.10.2020.
- Cremer, Hendrik, Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?, Berlin 2019.
- Däuble, Helmut, Der fruchtbare Dissens um den Beutelsbacher Konsens, in: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 65 (2016) 4, 449-458.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik [DeGeDe], Magdeburger Manifest, Berlin 2005. Online unter: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2018/08/magdeburger-manifest-neu.pdf>, abgerufen am 22.10.2021.
- Drerup, Johannes, Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen, Ditzingen 2021.
- Dresdener Konsens [DK] für den Philosophie- und Ethikunterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3 (2016), 106.
- Dressler, Bernhard, Deutungsmachtkonflikte im Spannungsfeld von politischer und religiöser Bildung, in: Klie, Thomas u.a. (Hg.), Machtvergessenheit. Deutungsmachtkonflikte in praktisch-theologischer Perspektive, Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 25, Berlin/New York 2021, 257-276.
- Fabricius, Steffi, Art. Positionalität, Lehrende (2022), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet [www.wirelex.de](http://www.wirelex.de), ([https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionalitt\\_Lehrende.201013](https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionalitt_Lehrende.201013), PDF vom 20.02.2022).
- Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung, Frankfurt 2015. Online unter: <https://sozarb.h-da.de/index.php?id=586>, abgerufen am 27.10.2021.
- Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik, Religiöse Bildung und das Kontroversitätsgebot – auf dem praktischen Prüfstand. Exemplarische Analysen anhand von neuerechem Bildungsmaterial, in: Goll, Thomas u.a. (Hg.), Kontroversität, Darmstadt 2022 (i.E.).

- Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik/Kläsener, Robert (Hg.), **Der Beutelsbacher Konsens in der Religionspädagogik. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen**, Frankfurt a. M. 2023 (i.E.).
- Geßner, Rebekka/Hoffmann, Kora/Lotz, Mathias/Wohnig, Alexander, **Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung**, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), **Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung**, Bonn 2016, 28-36.
- Goll, Thomas, Religions- und Politikunterricht – Verbindendes und Trennendes, in: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hg.), **Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion**, Schwalbach/Ts. 2009, 198-211.
- Grammes, Tilmann, Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), **Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung**, Bonn 2016a, 155-165.
- Grammes, Tilmann, Pluralitätsfähige Didaktik zwischen Position und Reflexion. Unterrichtsvisitationen an Übergängen von historisch-politischer und religiöser Bildung, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 15 (2016b) 2, 151-173.
- **Grümme, Bernhard, Praxeologie: Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i. Br. 2021, Kapitel 8.3.**
- Grümme, Bernhard, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des RU, Stuttgart 2009.
- Haarmann, Moritz P./Lange, Dirk, Emanzipation als Kernaufgabe politischer Bildung. Überlegungen zum Beutelsbacher Konsens, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), **Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung**, Bonn 2016, 166-170.
- Hans, Anna/Herbst, Jan-Hendrik/Többen, Anna, **EinFach Religion: Mein Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft. Zum Verhältnis von Kirche und Staat (Jahrgangsstufen 10-13)**. Unter Mitarbeit von Nora Becker und Johannes Schmoltd, Paderborn 2021.
- Hedtke, Reinhold, Das Interesse der Schüler, Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer, in: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hg.), **Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare**, Schwalbach/Ts. 2011, 167-189.
- Herbst, Jan-Hendrik, Kontroversität und Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogische Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens, in: Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hg.), **Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote**, Stuttgart 2021a, 77-99.
- Herbst, Jan-Hendrik, Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 20 (2021b) 2, 321-338.
- Herbst, Jan-Hendrik, Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Aktuelle Auseinandersetzungen, historische Hintergründe, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven (Dissertationsschrift), Ruhr-Universität Bochum 2021c.
- **Herbst, Jan-Hendrik, Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption**, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 18 (2019) 2, 147-162.
- Hiller, Simone/Münch-Wirtz, Julia, **„Neutral“ unterrichten? Eine Lektüre des**

**Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29 (2021) 1, 124-141.**

- Himmelmann, Gerhard, Variationen politischer Bildung – aktuelle Entwicklungen in der fachdidaktischen Diskussion, in: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.), Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm demokratisch Handeln“, Schwalbach/Ts. 2013, 197-210.
- Höffer-Mehlmer, Markus/Pohl, Kerstin, Herausforderungen durch Populismus – Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft, Schwalbach/Ts. 2021.
- Hoffmann, Astrid, Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. „Heppenheimer Intervention“, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016, 197-206.
- Holze, Erhard/Pfister, Stefanie, 100 Rechtsfragen zu Religionsunterricht und Schule: Konkret, juristisch, kompetent, Göttingen 2019.
- Juchler, Ingo, Der Konflikt – Kategoriale Politikdidaktik bei Hermann Giesecke, in: Schattschneider, Jessica/May, Michael (Hg.), Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare, Schwalbach/Ts. 2011, 100-113.
- Keller, Andrea/Kläsener, Robert, Religionssensible politische Bildung für Jugendliche – Ein Bericht aus der Bildungspraxis, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020, 557-572.
- Kenner, Steve, Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen, Wiesbaden 2021.
- Lechner-Amante, Alexandra, Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, in: Sander, Wolfgang (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 4. Aufl. 2014, 203-211.
- Lösch, Bettina, Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020, 383-402.
- Lösch, Bettina, Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung, in: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Politik und Bildung 54, Schwalbach/Ts. 2010, 115-127.
- Mambour, Gerrit, Politische Bildung im Konflikt – von der Studentenbewegung zum Beutelsbacher Konsens, in: Sander, Wolfgang/Steinbach, Peter (Hg.), Politische Bildung in Deutschland – Profile, Personen, Institutionen, Bonn 2014, 88-102.
- May, Michael/Schattschneider, Jessica, „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 4. Aufl. 2014, 31-41.
- Mette, Norbert, Art. Gerechtigkeit (2016), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet [www.wirelex.de](http://www.wirelex.de) (<https://doi.org/10.23768/wirelex.Gerechtigkeit.100209>, PDF vom 20.09.2018).
- Oberle, Monika, Wie politisch dürfen oder sollen Politiklehrer/-innen sein?, in: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.), Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen, Schwalbach/Ts. 2017, 114-127.
- Pohl, Kerstin, Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?, o.O. 2015. Online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische->

[bildung/193225/kontroversitaet](#), abgerufen am 31.05.2021.

- Porzelt, Burkhard, Ein Bildungsfach für alle?! Erwägungen zum Religionsunterricht der Zukunft, in: Religionspädagogische Beiträge 83 (2020), 52-60.
- Rupp, Hartmut, Der Religion Raum geben – auch im Religionsunterricht, in: Mendl, Hans (Hg.), Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016, 202-215.
- Salomon, David, Konsens und Dissens. Von Beutelsbach nach Heppenheim?, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016, 285-293.
- Sander, Wolfgang, Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen, in: Pädagogische Rundschau 75 (2021) 3, 293-306.
- Sander, Wolfgang, Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Marburg 3. Aufl. 2013.
- Schiele, Siegfried, „Die Geister, die ich rief...!“ – Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht, in: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.), Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen, Schwalbach/Ts. 2017, 21-34.
- Schluß, Henning, Theologizität, Religion und säkulare Bildung(-stheorie), in: Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine (Hg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung: Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Religionspädagogik innovativ 17, Stuttgart 2017, 101-120.
- Schweitzer, Friedrich, Fundamental, nicht fundamentalistisch – Wege einer religiösen Erziehung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus, in: Eppler, Wilhelm (Hg.), Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 2015, 13-30.
- Studt, Marcel, Rolf Schmiederers pragmatische Wende? Zur Bedeutung des Radikalerlasses für die Geschichte der politischen Bildung in den 1970er-Jahren, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016, 87-95.
- **Wehling, Hans-Georg, Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016 [1977], 19-27.**
- Widmaier, Benedikt, Wehrhaft statt neutral – Kann sich die politische Bildung mit einem Leitbild aus den 1950er-Jahren im 21. Jahrhundert profilieren?, in: Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hg.), Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, Stuttgart 2021, 130-144.
- Widmaier, Benedikt, Eine Marke für alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016, 96-111.
- **Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016a. Online unter: [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/1793\\_Beutelsbacher\\_Konsens\\_ba.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1793_Beutelsbacher_Konsens_ba.pdf), abgerufen am 07.10.2021.**
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter, Einleitung, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016b, 9-14.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter, Ausgangspunkte (Einführende Bemerkungen zum Beutelsbacher Konsens), in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016c, 17f.

- Wieland, Joachim, Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht, o.O. 2019. Online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/292674/mythos-neutralitaet>, abgerufen am 05.10.2020.
- Willems, Joachim, Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik, in: Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Praktische Theologie heute 136, Stuttgart 2015, 163-178.
- Willems, Joachim, Religionsunterricht und Religionsfreiheit: juristische, politische und pädagogische Perspektiven, in: Liedhegener, Antonius/Werkner, Ines-Jacqueline (Hg.), Religion, Menschenrechte und Menschenrechtspolitik, Wiesbaden 2010, 280-295.
- **Willems, Joachim, Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht, in: Schluß, Henning (Hg.), Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007, 79-92.**
- Wohnig, Alexander, Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen, Frankfurt a. M. 2020.
- Wrase, Michael, Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 70 (2020), 10-15.

## Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

[www.bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de)