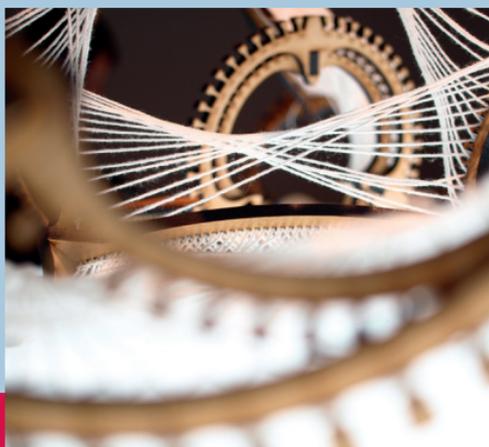


Siegfried Frech, Dagmar Richter (Hrsg.)

Der Beutelsbacher Konsens

Bedeutung, Wirkung, Kontroversen

Didaktische Reihe
Beutelsbacher Gespräche



 **WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Siegfried Frech, Dagmar Richter (Hrsg.)

Der Beutelsbacher Konsens

Bedeutung, Wirkung, Kontroversen

Mit Beiträgen von

Anja Besand, Andreas Brunold,
Joachim Detjen, Tim Engartner,
Siegfried Frech, Tilman Grammes,
Peter Krapf, Peter Massing,
Monika Oberle, Dagmar Richter,
Wolfgang Sander, Siegfried Schiele,
Georg Weißeno



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2017

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner
Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schrift-
liche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Redaktion: Siegfried Frech

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Titelbild: Dirk Borchers

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-7344-0436-8 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0437-5 (E-Book)

Dieses Buch ist Ursula Buch
(08.11.1930–11.06.2016) gewidmet.
Ursula Buch hat die politische Bildung
in Deutschland geprägt.
Es war ihr stets ein wichtiges Anliegen,
jungen Menschen demokratische Werte
zu vermitteln und sie dabei zu unterstützen,
mündige Bürgerinnen und Bürger zu werden.

Inhalt

Vorwort	7
<i>Siegfried Frech, Dagmar Richter</i> Einführung: Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen?	9
<i>Siegfried Schiele</i> „Die Geister, die ich rief ...!“ – Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht	21
<i>Georg Weißeno</i> Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses	35
<i>Wolfgang Sander</i> Der Beutelsbacher Konsens zwischen Theorie und Praxis der politischen Bildung	57
<i>Tilman Grammes</i> Inwiefern ist der Beutelsbacher Konsens Bestandteil der Theorie politischer Bildung?	69
<i>Andreas Brunold</i> Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens heute? Ein Statement	87
<i>Anja Besand</i> Mit welcher Haltung machen wir unsere Arbeit? Drei Beobachtungen und vier Fragen an die politische Bildung „nach“ Pegida	104

Monika Oberle

Wie politisch dürfen, wie politisch sollen
Politiklehrer/-innen sein?
Politische Orientierungen von Lehrkräften als
Element ihrer professionellen Kompetenz 114

Peter Krapf

Die Beutelsbacher Konsensprinzipien: eine Heraus-
forderung für Referendarinnen und Referendare 128

Peter Massing

Konfliktfähigkeit – Eine zentrale Voraussetzung für
politische Handlungskompetenz 146

Tim Engartner

Beutelsbach an der Hochschule?!
Sozialwissenschaftlicher Pluralismus statt
ökonomischem Monismus 162

Joachim Detjen

Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot vor
„Beutelsbach“. Äußerungen der frühen Politikwissen-
schaft zur politischen Bildung in der Demokratie 179

Abstracts 195

Autorinnen und Autoren 204

Vorwort

Vom 22. bis 24. Februar 2016 hat die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) eine Tagung anlässlich des 40-jährigen Jubiläums des Beutelsbacher Konsenses durchgeführt. 40 Jahre sind immerhin ein Grund, Rückschau zu halten, Bilanz zu ziehen und einen Blick in die Zukunft zu wagen. Die inhaltliche Fragestellung der sogenannten Beutelsbacher Gespräche lautete: „Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen?“ Im Mittelpunkt der Tagung stand die Frage, ob die drei Konsenssätze in der schulischen und außerschulischen (non-formalen) politischen Bildung ohne Abstriche Geltung besitzen oder ob die nunmehr 40 Jahre alten Grundprinzipien überarbeitungsbedürftig sind.

Die Beutelsbacher Konsenssätze Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Befähigung zur Partizipation wurden im Verlauf der Tagung intensiv auf ihre Bedeutung für die politische Bildung befragt. Wagt man ein knappes Fazit, so hat niemand die These vertreten, der Beutelsbacher Konsens sei aus der Zeit gefallen. Die 1976 gefundene „formlose Übereinkunft“ (Siegfried Schiele) wird von so gut wie allen Didaktikerinnen und Didaktikern der politischen Bildung sowie von Politiklehrerinnen und -lehrern akzeptiert. Die Konsenssätze spielen nach wie vor eine wichtige Rolle in der Theorie und Praxis der politischen Bildung. Der Beutelsbacher Konsens hat sich zum berufsethischen Fundament und als Handlungsmaxime für die Praxis zum fachdidaktischen Allgemeingut entwickelt. Er gibt nicht nur normative Grundregeln für die Praxis der politischen Bildung vor, er schützt sie in Schulen und im öffentlichen Auftrag auch vor fragwürdigen Vorgaben oder einseitigen Erwartungen verschiedenster Verbände oder Interessengruppen.

Die in dem neuen Band unserer Didaktischen Reihe versammelten Beiträge gehen auf die Entwicklungen und Fragestel-

lungen zum Beutelsbacher Konsens mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten ein. Dabei wird deutlich, dass die drei Konsenssätze von den Didaktikerinnen und Didaktikern weiterhin geschätzt werden, jedoch nicht immer auf allen politikdidaktisch relevanten Ebenen. Es zeigen sich unterschiedliche Positionen zum Beutelsbacher Konsens in Abhängigkeit davon, ob in den Beiträgen eher eine wissenschaftstheoretische, eine politische oder eine unterrichtspraktische Sichtweise eingenommen wird. Dies führt dazu, dass einige Didaktikerinnen und Didaktiker ihn als ergänzungsbedürftig ansehen, andere ihn konkretisieren oder entstandene Missverständnisse stärker in den Blick rücken möchten. Die Diskussionen zum Beutelsbacher Konsens werden vermutlich auch künftig weitergehen.

Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge gehen auf die Beutelsbacher Gespräche „Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen?“ vom 22. bis 24. Februar 2016 zurück. Dank gilt Prof. Dr. Dagmar Richter und Prof. Siegfried Frech, die diese Tagung organisiert sowie den Tagungsband gemeinsam herausgegeben haben. Dank gebührt auch allen Autorinnen und Autoren, die engagiert und kompetent die Diskussion ermöglicht und geführt haben, sowie dem Wochenschau Verlag für die langjährige gute und effiziente Zusammenarbeit.

Lothar Frick
Direktor der Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg

Siegfried Frech, Dagmar Richter

Einführung: Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen?

1. Vorbemerkung

Der vorliegende Band „Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen“ geht auf die sogenannten – seit 1976 stattfindenden – Beutelsbacher Gespräche vom 22. bis 24. Februar 2016 zurück. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Tagung war naheliegend. Die drei Konsenssätze wurden im Herbst 1976 in Beutelsbach formuliert (vgl. Schiele/Schneider 1977). 40 Jahre sind immerhin ein Grund, Rückschau zu halten, Bilanz zu ziehen und Blicke in die Zukunft zu wagen.

Soll der Beutelsbacher Konsens in der politischen Bildung ohne Abstriche Geltung besitzen oder bedürfen die nunmehr 40 Jahre alten Grundprinzipien einer Überarbeitung? Ausgehend von dieser Leitfrage konzentrierten sich die Beutelsbacher Gespräche des Jahres 2016 auf mehrere Fragen: (1) Ist der Beutelsbacher Konsens in die Jahre gekommen? (2) Gehört er zur didaktischen Theorie der politischen Bildung? (3) Was ist über die Wirkungen der Konsenssätze in der Schulpraxis bekannt? (4) Wie ist es um den Stellenwert des Konsenses in der Hochschulbildung bestellt? (5) Muss oder soll politische Bildung wieder mehr Partei ergreifen? (6) Muss der Beutelsbacher Konsens ergänzt, die Grenze zwischen Demokratie und Populismus schärfer definiert werden?

2. Rückblick: Bildungspolitik und politische Bildung im Dissens

Die Bildungspolitik entwickelte sich nach 1968 zu einem bevorzugten Konfliktfeld zwischen den parteipolitischen Lagern der sozialliberalen Koalition und der CDU/CSU. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen standen neue Lehrpläne und Schulbücher für die politische Bildung. Im sozialdemokratisch regierten Hessen kam es zu einer politischen Grundsatzkontroverse, die Züge eines Kulturkampfes trug. Der Konflikt entzündete sich 1973 an den hessischen „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre“, in denen die Unterrichtsfächer Sozialkunde, Geschichte und Geografie zu dem neuen Lernbereich Gesellschaftslehre zusammengefasst werden sollten. Oberstes Lernziel war die durch den Lernbereich anzustrebende Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur mündigen Selbst- und Mitbestimmung. Was heute als didaktisches Minimum gilt, löste Anfang der 1970er Jahre heftige Kontroversen aus (vgl. Mambour 2014: 88 ff.). Auch für die Didaktik des Politikunterrichts markierte die Anfang der 1970er Jahre einsetzende Politisierung einen Wendepunkt, der zu kontroversen, zum Teil unversöhnlichen Debatten führte. In der Fachdidaktik polarisierte sich die Debatte zwischen einem „linken“ Lager, in dem politische Bildung in Anlehnung an das Gedankengebäude der Frankfurter Schule als pädagogisches Instrument zur Demokratisierung bzw. Veränderung der Gesellschaft verstanden wurde, und einem „konservativ-liberalen“ Block, der die Aufgabe des Unterrichtsfaches Politik in der Bejahung und Anerkennung der verfassungsmäßigen politischen Ordnung sah.

3. Der Beutelsbacher Konsens

Im Gegensatz zur Bildungspolitik, in der die Spaltung der Bundesländer in A-(SPD-regierte) und B-(CDU/CSU-regierte) Länder länger andauerte, gelang in der Politikdidaktik Ende der

1970er Jahre ein Brückenschlag, der zur Überwindung der Polarisierung beitragen konnte. In der Situation der verhärteten Frontstellung didaktischer Konzepte lud Siegfried Schiele, neu gekürter Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, führende Fachdidaktiker aus beiden Lagern im November 1976 in den schwäbischen Ort Beutelsbach zu einer Tagung ein (vgl. Buchstein/Frech/Pohl 2016: 106 ff.). Intention der Tagung war es, einen fachlich-pädagogischen Dialog zu initiieren, der nicht auf einer ideologisch-politischen Grundlage fußte. Das Ergebnis war keine inhaltliche Einigung über Ziele und Konzepte der politischen Bildung, aber die konsensuale Formulierung dreier Grundprinzipien für den Politikunterricht (vgl. den Beitrag von Siegfried Schiele in diesem Band). Hans-Georg Wehling, ein Mitarbeiter der Landeszentrale für politische Bildung, war von Schiele gebeten worden, den Verlauf der Tagung zu protokollieren. In seiner Nachlese fand Wehling drei griffige Formulierungen, mit denen er rückblickend den in Beutelsbach formulierten Minimalkonsens zusammenfasste (vgl. Wehling 1977).

1. *Überwältigungsverbot* (Hervorhebungen im Original). Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern [...]. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muss auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs Engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den

Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...]

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage zu analysieren* sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen *zu beeinflussen*. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung *operationaler Fähigkeiten* ein (Wehling 1977: 179f.).

Dieser zeitgeschichtliche Hintergrund ist hinlänglich bekannt und findet sich in jedem Handbuch (vgl. Sander 2104: 19 ff.) oder jeder Geschichte der politischen Bildung (vgl. Gagel 1994: 218 ff.). Der Beutelsbacher Konsens war aber mehr als die Wiederherstellung des fachdidaktischen Diskurses. In der 1976 stattgefundenen Tagung standen durchaus auch Theoriefragen im Mittelpunkt. Da in den drei Konsensätzen theoretische Aspekte in Handlungsmaximen für die Praxis der politischen Bildung überführt werden sollten, stellen sich Fragen, inwieweit sich der Beutelsbacher Konsens zwischen Theorie und Praxis bewegt (vgl. die Beiträge von Wolfgang Sander, Tilman Grammes und Georg Weißeno in diesem Band).

Zudem war der Beutelsbacher Konsens historisch nicht voraussetzungslos. Er wurde nicht erst vor 40 Jahren „erfunden“. Bereits in der Weimarer Republik wurden für das Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde Überparteilichkeit und Kontroversität angemahnt (vgl. den Beitrag von Tilman Grammes in diesem Band). Auch die beiden ersten Konsenssätze hatten Vorläufer: Schon die

Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft postulierte das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot. Zu den Politikwissenschaftlern, die diese Grundprinzipien vorwegnahmen, gehörten Arnold Bergstraesser, Theodor Eschenburg, Ernst Fraenkel u. a. (vgl. den Beitrag von Joachim Detjen in diesem Band). Der Beutelsbacher Konsens – so Tilman Grammes in diesem Buch – lag spätestens seit den 1970er Jahren in der Luft.

4. Zur „Karriere“ des Konsenses

Die Beutelsbacher Konsenssätze haben in der politischen Bildung eine bemerkenswerte Geltung erlangt. Auf der damaligen Tagung gelang es, die beteiligten Didaktiker von ihren missionierenden Intentionen abzubringen (vgl. den Beitrag von Siegfried Schiele in diesem Band). Die gefundene „formlose Übereinkunft“ (Siegfried Schiele) hat schnell die Akzeptanz so gut wie aller Didaktikerinnen und Didaktiker der politischen Bildung sowie Politiklehrerinnen und -lehrer gefunden. Der Konsens hat sich zum berufsethischen Fundament und als Handlungsmaxime für die Praxis zum fachdidaktischen Allgemeinut entwickelt (vgl. den Beitrag von Peter Krapf in diesem Band). Die Konsenssätze spielten bzw. spielen bei der Entwicklung und Fortschreibung von Lehr- und Bildungsplänen eine wesentliche Rolle. Kaum ein Bildungs- oder Lehrplan kommt mit Blick auf das Unterrichtsfach Politik ohne einen direkten oder mittelbaren Verweis auf ihn aus. Der Minimalkonsens gibt nicht nur normative Grundregeln für die Praxis der politischen Bildung vor, er schützt sie in Schulen und im öffentlichen Auftrag auch vor fragwürdigen politischen Vorgaben oder einseitigen Erwartungen verschiedenster Verbände oder Interessengruppen. Eine angemessene sozialwissenschaftliche Bildung in Hochschule und Schule fokussiert kontroverses Denken und eine auf Diskurs angelegte Kommunikation (vgl. den Beitrag von Tim Engartner in diesem Band).

5. (Falsch verstandene) Neutralität versus Authentizität

Der Beutelsbacher Konsens bietet Politiklehrerinnen und -lehrern auf den ersten Blick eine didaktische Hilfestellung. Für die Förderung der politischen Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler sind die drei Konsenssätze unverzichtbare Standards. Allerdings lösen die drei Prinzipien des Konsenses nicht das Dilemma der Authentizität der Lehrenden (vgl. die Beiträge von Monika Oberle und Peter Krapf in diesem Band). Die eigentliche Problematik für die Unterrichtsebene liegt in der Konkretisierung: Wie inszeniere ich didaktisch gegensätzliche Positionen und Perspektiven? Wie pflege ich eine Dissenskultur? In welchem Umfang und wie müssen kontroverse Sachverhalte im Unterricht dargestellt werden? Was darf ich als Lehrerin bzw. Lehrer und was darf ich nicht? Wo beginnt eigentlich die Überwältigung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht? Im fachdidaktischen Diskurs gibt es seit langem „Standards“, die allesamt gegen eine politische Abstinenz bzw. ein Neutralitätsgebot der Unterrichtenden sprechen. Vertreterinnen und Vertreter der fachdidaktischen Zunft haben verschiedentlich auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass Lehrkräfte sich politisch äußern und positionieren dürfen (vgl. den Beitrag von Anja Besand in diesem Band).

Die Frage der Authentizität ist ein wichtiges Merkmal des Berufsbildes. Politiklehrerinnen und -lehrer müssen sich als Personen präsentieren, die kein beliebiges Fach unterrichten, sondern selbst Anteil am politischen (Zeit-)Geschehen nehmen, sich ein eigenes Urteil bilden, Position beziehen und sich ggf. politisch engagieren. Schülerinnen und Schüler wollen nicht nur wissen, was ihre Lehrerinnen und Lehrer in politisch kontroversen Fragen denken, sie haben auch ein Recht darauf, wenn von ihnen erwartet wird, dass sie zu politischen Fragen Stellung nehmen, sich eine eigene Meinung bilden und politi-

sche Urteile fällen sollen (vgl. den Beitrag von Monika Oberle in diesem Band). Unterstellt man eine reziproke Beziehung, geht es letztlich darum, einen demokratischen Erziehungsstil nicht nur zu postulieren, sondern auch zu praktizieren (vgl. den Beitrag von Peter Krapf in diesem Band).

Hinzu kommt die im zweiten Konsenssatz erwähnte „Korrekturfunktion“. Nimmt man die Ansprüche ernst, die an den Politikunterricht gestellt werden, dürfen sich Politiklehrerinnen und -lehrer nicht auf die bloße Moderation beschränken, die unter Umständen einen unverbindlichen Meinungs austausch nur befördert. Lehrkräfte müssen vielmehr gezielt „unterschlagnene“ oder (noch) nicht thematisierte Perspektiven in den Unterricht einbringen, damit letztlich eine fundierte politische Analyse und Urteilsbildung zustande kommt. Schülerinnen und Schüler urteilen häufig spontan oder interessegeleitet. Gerade wenn – einer Girlande nicht unähnlich – sich eine Meinung an die andere anhängt, sind Lehrende gefordert, den beliebigen Meinungsfluss sensibel zu unterbrechen und dem Gespräch durch neue Argumente ein inhaltlich anderes Niveau zu geben.

Im Übrigen ist die Flucht in vermeintliche Objektivität und (scheinbare) Neutralität oder Überparteilichkeit kein Ausweg aus dem Dilemma. Wer sich auf hohe Ideale, eine gute Gesinnung oder gar auf das Gemeinwohl beruft, agiert letztlich auch politisch.

Erklärtes Ziel des Politikunterrichts ist es, die politische Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dies äußert sich u. a. in der eigenständigen politischen Urteilsbildung der Lernenden. Die Urteile der Schülerinnen und Schüler können verschieden sein. Je mehr sie sich unterscheiden bzw. voneinander abweichen, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass Konflikte auftreten. Schülerinnen und Schüler benötigen daher die Fähigkeit, Konflikte zu akzeptieren, sie auszuhalten und nach Regeln des fairen Konfliktaustrags zu suchen (vgl. den Beitrag von Peter Massing in diesem Band). Konflikte lassen

sich auf der Wissensebene an konkreten politischen Fällen, Problemen, Konflikten und Entscheidungsprozessen analysieren. Die Facetten kommunikativen Handelns und die Konfliktfähigkeit hingegen können mit kooperativen und handlungsorientierten Methoden im Politikunterricht gefördert werden.

6. Zeitlos oder überarbeitungsbedürftig?

Während der Beutelsbacher Konsens in der schulischen politischen Bildung als ethischer Kern der Profession gilt, hat er sich in der außerschulischen (non-formalen) politischen Bildung nur bedingt durchgesetzt. Hier gibt oft das politische Grundverständnis der Träger und parteinahen Stiftungen den Ausschlag für Themen und Inhalte von Bildungsveranstaltungen. Während einige außerschulische Bildnerinnen und Bildner durch die Vielfalt der Träger das Kontroversitätsgebot für das politische Bildungsangebot als Gesamtheit gewahrt sehen, halten andere die Kontroversität innerhalb jeder einzelnen Veranstaltung für eine wesentliche Voraussetzung professioneller politischer Bildung.

In jüngster Zeit werden die Konsenssätze von Akteuren der außerschulischen (non-formalen) politischen Bildung auf den Prüfstand gestellt. Das Erscheinen des Handbuchs „Kritische Politische Bildung“ (Lösch/Thimmel 2010) sorgte in der fachdidaktischen Community für Aufregung, da es angesichts der ökonomischen und politischen Krisenprozesse seit 2008 für eine inhaltliche Neudiskussion des Konsenses plädierte. Autorinnen und Autoren des Handbuchs warfen die Frage auf, ob das Kontroversitätsgebot als Neutralitätsgebot (miss)verstanden wird und ob es einer Entpolitisierung Vorschub leistet, indem Aspekte von Macht und Herrschaft nicht hinreichend thematisiert werden. Weiterhin wurde gefragt, ob der dritte Konsensatz zu kurz greift, weil er nur die potentielle Handlungsfähigkeit und nicht die reale Partizipation in den Blick nimmt. Gleichwohl ist anzumerken, dass der dritte Konsensatz – rich-

tig gelesen – das freiwillige politische Handeln von Schülerinnen und Schülern nicht per se ausschließt (vgl. den Beitrag von Andreas Brunold in diesem Band).

Aber auch in der Politikdidaktik werden die Konsenssätze immer wieder diskutiert. „Reicht der Beutelsbacher Konsens?“, lautet der Buchtitel einer Rückschau nach 20 Jahren (vgl. Schiele/Schneider 1996). In einer sich stets verändernden Gesellschaft und neuen politischen Gegebenheiten wird immer wieder gefragt, ob die Konsenssätze zu ergänzen oder neu zu formulieren sind. Vor 20 Jahren wurde über die Bedeutung einer zunehmenden Individualisierung und eines Werteverfalls in der Gesellschaft für die politische Bildung und den Beutelsbacher Konsens nachgedacht (vgl. Schiele 1996: VII). So wurde u. a. kritisiert, dass das Kontroversitätsgebot dazu führe, im Unterricht vorschnell Kontroversen nebeneinander stehen zu lassen und damit ein *anything goes* zu befördern (Weißeno 1996: 110).

Aktuell wird das Kontroversitätsgebot eher im Zusammenhang mit der Forderung nach einer stärkeren Mehrperspektivität diskutiert. Wie weit kann sie in einer globalisierten Welt reichen? Bis dahin, dass Lehrkräfte im Unterricht die Mohammed-Karikaturen behandeln? (Pohl 2015; s. auch Sander 2009: 247). Wollen wir eine Pluralität aller Werte im Unterricht oder aber eine Priorität westlicher Werte, und reicht damit die Orientierung am Grundgesetz? Brauchen wir ergänzend zum Beutelsbacher Konsens einen Grundkonsens, auf dessen Basis die Kontroversen im Unterricht stattfinden können (vgl. Detjen 2012: 120)? Woran können sich Lehrkräfte orientieren, wenn sie entscheiden müssen, ob eine Schüleräußerung nur eine konfrontative Religionsbekundung ist, die als individueller Wert geäußert wird, oder extremistische Propaganda, die politisch wirken und Werte jenseits des Grundgesetzes beanspruchen will? Orientieren sie sich an politischen Werten oder an einer pädagogisch ausgerichteten Fürsorglichkeit, die zunächst erst einmal allen Schülerinnen und Schülern eine diskriminierungsfreie Teilnahme am Unterrichtsgespräch ermöglicht?

40 Jahre nach „Beutelsbach“ ist auch die rasante Entwicklung der sozialen Medien zu berücksichtigen, durch die sich die Bedingungen der Sozialisation von Schülerinnen und Schülern verändern. Der vielfältige Mediengriff ermöglicht, dass nahezu alle Informationen frei zugänglich und jederzeit verfügbar sind. Regeln wie das Kontroversitätsgebot erscheinen damit jedoch nur auf den ersten Blick obsolet. Zunehmend personalisierte Angebote in den elektronischen Medien führen dazu, dass vorhandene Meinungspräferenzen verstärkt und eher Mehrheitsmeinungen angeeignet werden (vgl. Lobe 2016). Während Fragen rund um die Nutzerprofile durch Datenschutz-, Vertrags- und Kartellrecht auf politischer Ebene zu kontrollieren sind, kommt dem Beutelsbacher Konsens zumindest auf methodischer Ebene erneut eine wichtige Rolle zu. Wenn digitale Plattformen die Meinungsbildung stark beeinflussen, indem sie mit Hilfe von Algorithmen beispielsweise Nachrichten kontrollieren oder Wertungsentscheidungen manipulieren, dann ist über eine Medienbildung hinaus insbesondere eine politische Bildung gefragt, die zum einen Kontroversen, marginalisierte Positionen oder Diskursausschlüsse bei den Darstellungen politischer Positionen sichtbar macht und zum anderen Prozesse der Meinungsbildung aufgrund von politischen Fakten fördert.

Immer wieder wird in der Politikdidaktik die theorieorientierte Frage gestellt, ob der Beutelsbacher Konsens, wenn man Didaktik und Methodik trennt, zur Politikdidaktik als Wissenschaft gehört oder eher als ein methodisches Prinzip zu verstehen ist. In der Literatur finden sich auch hierzu unterschiedliche Positionen. Der Beutelsbacher Konsens definiert nach Gagel „eine bestimmte Qualifikation pädagogischen Verhaltens, nicht das Erreichen inhaltlich bestimmbarer Ziele“ (Gagel 1996: 25). Dann wäre er kein Gegenstand von Didaktik. Für andere Autoren gibt er bei der praktischen Planung und Durchführung von Unterricht eine gewisse Orientierung (vgl. Breit/Weißeno 2003). Ist seine Stellung in der Didaktik vergleichbar

mit den vielen Prinzipien wie beispielsweise der Schüler-, Konflikt- oder Handlungsorientierung? Wie wirken sich aktuelle Entwicklungen wie die Kompetenzorientierung auf die Stellung des Beutelsbacher Konsenses in der Politikdidaktik aus (vgl. den Beitrag von Georg Weißeno in diesem Band)?

Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen auf die hier skizzierten Entwicklungen und Fragestellungen zum Beutelsbacher Konsens mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten ein. Dabei wird deutlich, dass er von den Didaktikerinnen und Didaktikern weiterhin geschätzt wird, jedoch nicht immer auf allen politikdidaktisch relevanten Ebenen. Es zeigen sich unterschiedliche Positionen zum Beutelsbacher Konsens in Abhängigkeit davon, ob in den Beiträgen eher eine wissenschaftstheoretische, eine politische oder eine unterrichtspraktische Sichtweise eingenommen wird. Dies führt erneut dazu, dass einige Didaktikerinnen und Didaktiker ihn als ergänzungsbedürftig ansehen, andere ihn konkretisieren oder entstandene Missverständnisse stärker in den Blick rücken möchten. Die Diskussionen zum Beutelsbacher Konsens werden vermutlich auch künftig weitergehen.

Literatur

- Breit, G./Weißeno, G. (2003): Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.
- Buchstein, H./Frech, S./Pohl, K. (Hrsg.) (2016): Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Siegfried Schiele und die politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Detjen J. (2012): Streitkultur. Konfliktursachen, Konfliktarten und Konfliktbewältigung in der Demokratie. Schwalbach/Ts.
- Gagel, W. (1994): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen.
- Gagel, W. (1996): Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 14-28.
- Lobe, A. (2016): Soziale Netzwerke: Gefährden Meinungsroboter die Demokratie? Spektrum.de vom 14.10.2016. URL: <http://www.spektrum.de/news/gefaehrden-meinungsroboter-die-demokratie/1426157> [08.11.2016].
- Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

- Mambour, G. (2014): Politische Bildung im Konflikt – von der Studentenbewegung zum Beutelsbacher Konsens. In: Sander, W./Steinbach, P. (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn, S. 88-102.
- Pohl, K. (2015): <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all> [08.11.2016].
- Sander, W. (2009): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen, Wissen, Ethik, 2/2009, S. 239-248.
- Sander, W. (2014): Geschichte der politischen Bildung. In: ders. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. Auflage, Schwalbach/Ts., S. 15-30.
- Schiele, S. (1996): Vorwort. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. VII.
- Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.) (1976): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart.
- Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184.
- Weißeno, G. (1996): „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden“. Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 107-127.