

# „Neutral“ unterrichten?

Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen

## Die AutorInnen

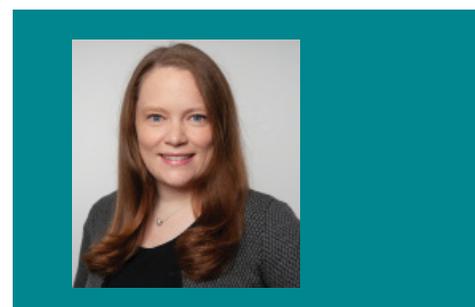
Simone Hiller, StRin für Gemeinschaftskunde, Religion und Deutsch an der Gewerblichen und Hauswirtschaftlichen Schule Horb a.N., abgeordnet ans Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) an der Universität Tübingen, Abteilung für Religionspädagogik, Kerygmantik und Kirchliche Erwachsenenbildung.

Simone Hiller  
Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR)  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Universität Tübingen  
Liebermeisterstraße 12  
D-72076 Tübingen  
e-mail: [simone.hiller@uni-tuebingen.de](mailto:simone.hiller@uni-tuebingen.de)



Dr.<sup>in</sup> Julia Münch-Wirtz, OStRin für Religion, Deutsch und Gemeinschaftskunde am Karls-Gymnasium Stuttgart, abgeordnet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an die Universität Tübingen, Abteilung für Religionspädagogik, Kerygmantik und Kirchliche Erwachsenenbildung (Bereich: Fachdidaktik).

Dr.<sup>in</sup> Julia Münch-Wirtz  
Abteilung Religionspädagogik  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Universität Tübingen  
Liebermeisterstraße 12  
D-72076 Tübingen  
e-mail: [julia.muench-wirtz@uni-tuebingen.de](mailto:julia.muench-wirtz@uni-tuebingen.de)



# „Neutral“ unterrichten?

Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen

## Abstract

Muss ein/e LehrerIn „neutral“ unterrichten? Was für den Politikunterricht diskutiert wird, scheint im konfessionellen Religionsunterricht nicht möglich. Der Beitrag stellt den in der Politikdidaktik zentralen Beutelsbacher Konsens dar und schließt daraus auf eine transparente Positionalität von Politiklehrpersonen. Dem wird eine kirchliche und religionsdidaktische Standortbestimmung von Religionslehrpersonen gegenübergestellt, um zu zeigen, inwiefern Positionalität und Haltung von Religionslehrpersonen mithilfe des Beutelsbacher Konsenses profiliert werden können.

## Schlagworte

neutral/Neutralität – PolitiklehrerInnen – ReligionslehrerInnen – Positionalität – Beutelsbacher Konsens

# Teach 'neutrally'

A reading of the Beutelsbach Consensus regarding the positionality of politics and religion teachers

## Abstract

Does a teacher have to teach 'neutrally'? What is discussed for political education does not seem possible in denominational religious education. The contribution represents the central Beutelsbach Consensus in political didactics and concludes from this that political teachers should hold a transparent position. This is contrasted with a description of the position of religion teachers from the perspective of church and religious didactic in order to show the extent to which the positionality and attitude of religion teachers can be profiled with the help of the Beutelsbach Consensus.

## Keywords

neutrality – teacher of politics – teacher of religious education – positionality – Beutelsbach Consensus

„Was haben Sie eigentlich gewählt?“ – Eine der aus SchülerInnen­sicht spannendsten Fragen im Politikunterricht<sup>1</sup> scheint die nach der politischen Einstellung oder gar Parteizugehörigkeit der eigenen Lehrperson zu sein. Kaum eine Abzählung kommt ohne Mutmaßungen oder Essays darüber aus. Religionslehrpersonen wirken dagegen unspektakulär wie die Zeitung von gestern, denn ihr Bekenntnis und damit ihre vermeintliche Einstellung zu Gott und Welt finden sich schon in der Bezeichnung des Unterrichtsfachs: ‚evangelisch‘, ‚katholisch‘, ‚muslimisch‘... . Sie stehen mit ihrer Person für ihre Glaubensgemeinschaft vor der Klasse. Da bleibt maximal die ungläubige Rückfrage: „Glauben Sie das wirklich?“

Eine aktuelle Debatte um die Neutralität von Lehrpersonen ist nicht erst seit dem Meldeportal ‚Neutrale Schule‘<sup>2</sup> eröffnet.<sup>3</sup> Dass sich die Lektüre des Beutelsbacher Konsenses – der, wie das Meldeportal zeigte, in der Öffentlichkeit unterschiedlich bis gegensätzlich rezipiert wird – auch für ReligionsdidaktikerInnen<sup>4</sup> lohnt, hob zuletzt auch Herbst hervor.<sup>5</sup> Im Sinne einer disziplinären Selbstreflexion fragen wir deshalb: Was hat es mit der ‚Neutralität‘ von Politiklehrpersonen auf sich und was können wir als Religionslehrpersonen von einem Blick über die Fächergrenzen hinweg hinein in politikdidaktische Diskussionen für die eigene Positionalität lernen?

## 1. Der Beutelsbacher Konsens als „Professionsstandard“<sup>6</sup> für Politik-Lehrpersonen

In der Politikdidaktik gibt es mit dem ‚Beutelsbacher Konsens‘ eine weithin anerkannte Definition didaktischer Grundprinzipien des Faches, aus der sich Grundlegendes für die Positionalität der Politiklehrperson ergibt. Studierende und ReferendarInnen lernen sie unter den Schlagwörtern ‚Überwältigungsverbot‘, ‚Kontroversitätsgebot‘ und ‚Schülerorientierung‘ als Basis politischer Bildung an allen Lernorten kennen. Dass diese Prinzipien weder formal beschlossen noch als

---

1 Auch Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politische Bildung, Politikwissenschaft und mehr – eine einheitliche Bezeichnung des Schulfaches für politische Bildung, hat sich nicht etabliert.

2 Vgl. STEFFEN, Tilman / LUIG, Judith: AfD-Lehrer-Pranger. Verpetz deine Lehrer (12. Oktober 2018), in: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-10/afd-lehrerpranger-url-afd-lehrerpranger-online-denunziation-eltern-schueler> [abgerufen am 28.01.2021].

3 Vgl. CIUPKE, Paul: Zwischen sozialer Bewegung und professionellem Handeln. Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichte der außerschulischen politischen Bildung, in: WIDMAIER, Benedikt / ZORN, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (2016), online abrufbar in: <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/236903/brauchen-wir-den-beutelsbacher-konsens> [abgerufen am 17.01.2021], 112–119, hier: 115–116.

4 Das Folgende fokussiert auf katholisch-kirchliche Dokumente, ohne dass dies die Relevanz einschränken soll.

5 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. Theo-Web, 18/2 (2019) 147–162. DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0113>.

6 GRAMMES, Tilman: Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 155–165, hier: 155.

Manifest veröffentlicht wurden, tat ihrer Wirkungsgeschichte keinen Abbruch; die Formulierungen, die auf den 1977 veröffentlichten Bericht eines Tagungsbeobachters zurückgehen, gelten gemeinhin als „ein von der Wissenschaft und der Praxis sowie von der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung geteiltes Paradigma im Sinne einer von allen anerkannten Lehrmeinung“<sup>7</sup>. Übersetzungen ermöglichen eine Wahrnehmung des ‚Konsenses‘ über den deutschsprachigen Raum hinaus.<sup>8</sup> Dass es sich dabei nicht um unhinterfragte Handlungsanweisungen für die Unterrichtspraxis handelt, sondern um das Zentrum eines immer wieder neu belebten Diskurses um die Didaktik zeitgemäßer politischer Bildung, zeigen ihn immer wieder aufgreifende und hinterfragende Tagungen und Veröffentlichungen<sup>9</sup> sowie ihn erweiternde ‚Manifeste‘ und ‚Erklärungen‘<sup>10</sup>.

Hintergrund für die damalige Tagung in Beutelsbach war die Befürchtung, dass Lehrpläne bzw. Curricula sowie Schulbuchzulassungen für Politikunterricht sich nach den politischen Positionen der jeweiligen Landesregierungen richteten und diese so über lang festgeschrieben wären. Wehling zielte mit seinen „drei Grundprinzipien Politischer Bildung“<sup>11</sup> auf eine „Verständigung auf der mehr praktischen Ebene“<sup>12</sup>. Wichtig war ihm, dass ein „(Minimal-)Konsens über Ziele und Inhalte Politischer Bildung“<sup>13</sup> die Möglichkeit bzw. die Gegebenheit eines Dissenses voraussetze; er verwies darauf, „daß Dissens in der Bundesrepublik nicht nur von Verfassungs wegen erlaubt, sondern geradezu als Grundlage unserer (pluralistischen) politischen Ordnung angesehen werden muß“<sup>14</sup>.

Der Konsens an sich ist Konsens – der Teufel steckt im Detail bzw. in der Auslegung zentraler Konzepte wie Kontroversität und Indoktrination. So wird u.a. diskutiert, wo politische Überwältigung der SchülerInnen beginnt, wann Kontroversität notwendig ist und ob der Beutelsbacher Konsens überhaupt eine ‚Neutralität‘ der Lehrperson intendiert; alles auch auf dem Hintergrund, ob der Beutelsbacher

---

7 WIDMAIER, Benedikt / ZORN, Peter: Konsens in der politischen Bildung? Zur Einführung, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 9–13, hier: 10.

8 Der Originaltext sowie Übersetzungen finden sich in: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> [abgerufen am 22.01.2021]. Christensen und Grammes stellen eine dennoch spärliche internationale Rezeption (5) und gleichzeitig eine in großen Teilen inhaltliche Übereinstimmung zwischen den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens‘ und englischsprachig international diskutierten Prinzipien politischer Bildung fest (CHRISTENSEN, Anders Stig / GRAMMES, Tilman: The Beutelsbach Consensus – the German approach to controversial issues in an international context, in: Acta Didactica Norden 14 (2020) 4, Art. 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8349>, 9).

9 Vgl. jüngst und umfassend WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3].

10 Vgl. dazu auch HERBST 2019 [Anm. 5], 150–153.

11 WEHLING, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 19–27, hier: 23; Hervorhebungen entsprechen dem Original.

12 EBD.

13 EBD.

14 EBD., 25 mit Verweis auf Kurt Gerhard Fischer.

Konsens normativ grundgelegt ist und verstanden werden soll. Die drei Beutelsbacher'schen Prinzipien bedürfen also einer Einordnung, die im Folgenden im Rückgriff auf den politikdidaktischen Diskurs erfolgt.

Allem voran gilt es die Zielsetzung der Prinzipien vor Augen zu halten, gelte es doch, „junge Menschen, die ihren Standpunkt, ihre politische Interessenlage erst noch finden müssen“<sup>15</sup>, zu schützen sowie „politische und bürokratische Übergriffe auf die politische Bildung“<sup>16</sup> zu verhindern.

Politische Indoktrination verbietet sich in einer Demokratie von selbst, das *Überwältigungsverbot* richtet sich daher auch und vor allem gegen „sublime Formen von Überwältigung, die man ins Bewusstsein heben sollte“<sup>17</sup>.<sup>18</sup> Doch die Abgrenzung dessen, was genau zu vermeiden ist, ist im praktischen Einzelfall oft schwierig; bildungstheoretisch ist darüber hinaus wegen der fließenden Übergänge zwischen Erziehung und Indoktrination Vorsicht geboten.<sup>19</sup> Grammes beobachtet in diesem Zusammenhang bei jungen Politiklehrenden „eine Art heilige Scheu, als bedeutsame Erwachsene aufzutreten, die mit Sachautorität ausgestattet ein gesellschaftliches Wissen als Lehrperson repräsentieren und für Positionen einstehen“<sup>20</sup>. Ein auch methodisch schülerInnenorientierter auf Eigenarbeit angelegter Unterricht entspricht dem Überwältigungsverbot,<sup>21</sup> darf aber nicht dazu führen Politikunterricht „nur noch formal durchzumoderieren“<sup>22</sup>. Lernende auf keinen Fall zu überwältigen bzw. zu indoktrinieren, darf nicht zu methodisch versteckter inhaltlicher Beliebigkeit führen. Dem steht nicht nur das zweite Prinzip des Beutelsbacher Konsenses, das Kontroversitätsgebot, entgegen. Gerade *weder bewusst noch unbewusst zu überwältigen*, erfordert also eine fundierte Sachanalyse und eine reflektierte Standortbestimmung der Lehrperson.

Klärungsbedarf hinsichtlich des Beutelsbacher Konsenses scheint weiter vor allem in der Ausbildung von Politiklehrpersonen darin zu bestehen, dass das Überwältigungsverbot im Zusammenspiel mit dem Kontroversitätsgebot nicht mit einem *Neutralitätsgebot* gleichgesetzt wird. Oberle beschreibt, dass Studie-

---

15 SCHIELE, Siegfried: Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 68–77, hier: 71.

16 EBD., 75.

17 EBD., 71.

18 Gegen eine überwältigende „Betroffenheitspädagogik“ (147) hat der Beutelsbacher Konsens auch einen wichtigen Platz in der Schoah-Didaktik und anamnetischen Religionspädagogik (vgl. FORSCHUNGSGRUPPE REMEMBER: Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse, Stuttgart: Kohlhammer 2020).

19 Vgl. GRAMMES 2016 [Anm. 6], 156, unter Berufung auf SCHLUSS, Henning (Hg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden: VS Verlag 2007.

20 GRAMMES 2016 [Anm. 6], 157.

21 Vgl. EBD., 25.

22 GRAMMES 2016 [Anm. 6], 157.

rende es als nicht zulässig empfänden, ihre eigene politische Meinung oder Parteizugehörigkeit in der Klasse zu äußern und „dass ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer auf Nachfrage behauptet hätten, sie dürften als Politiklehrkräfte ihre politische Meinung im Unterricht gar nicht äußern“.<sup>23</sup> Ausgangspunkt für die Interpretation als Neutralitätsgebot ist wohl eine Formulierung im zweiten Prinzip des Beutelsbacher Konsenses: „Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden.“ (vgl. Anm. 8) In der wissenschaftlichen Fachdidaktik wird ein Neutralitätsgebot überwiegend als Missverständnis oder sogar „völlige Fehlinterpretation“<sup>24</sup> des Beutelsbacher Konsenses gelesen – ganz im Gegenteil: Die Ermöglichung und Förderung politischer Auseinandersetzung sei der Gegensatz zu einer Verpflichtung zur Neutralität.<sup>25</sup>

Oberle plädiert zusammenfassend für ein Abwägen in der Frage, wann es gegenüber den SchülerInnen angebracht ist, die eigene Meinung transparent zu machen:

„Es gibt gute Gründe, als politische Bildnerin die eigene Meinung bzw. Parteizugehörigkeit in Unterricht und Seminaren nicht zu offenbaren: Insbesondere könnten Lernende dadurch in ihrer politischen Meinungsbildung beeinflusst werden, unabhängig von inhaltlichen Argumenten. Zugleich gibt es gute Gründe, die eigene Meinung oder Parteizugehörigkeit offen mitzuteilen: Ein Verschweigen der eigenen Haltung könnte zu einer viel subtileren Überwältigung führen, da die Vermutung naheliegt, dass sie den eigenen Unterricht doch immer wieder unbeabsichtigt beeinflusst. Auch trägt das Bekunden einer eigenen politischen Meinung und des eigenen politischen Engagements zur Authentizität der Lehrenden bei, die so den Lernenden auch als Vorbild einer politisierten Bürgerin oder eines politisierten Bürgers – unabhängig von der jeweiligen Ausrichtung dieser Haltung bzw. des Engagements – dienen kann. [...] Wie mit diesem Dilemma in der politischen Bildungspraxis umgegangen wird, ist eine sehr individuelle und auch lerngruppen- bzw. situationsabhängige Entscheidung, die der Beutelsbacher Konsens entgegen manch anderslautender Annahme nicht vorbestimmt.“<sup>26</sup>

---

23 OBERLE, Monika: Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung, in: WIDMAIER / ZORN [Anm. 3], 251–259, hier: 255–256.

24 GRAMMES 2016 [Anm. 6], 74.

25 Vgl. EBD., 74–75. Und: OBERLE 2016 [ANM. 23], 255–256.

26 EBD., 256.

Ohne diese Debatte beilegen zu können, wird deutlich, dass Authentizität wohl-dosiert sein muss, um die Lernenden eben nicht durch die eigene Person und Persönlichkeit sublim zu überwältigen.<sup>27</sup>

Schröder weist in der Interpretationsdebatte um ein Neutralitätsgebot auf Argumente bzgl. des besonderen Settings schulischer politischer Bildung – Abhängigkeitsverhältnis, Benotung – hin, weshalb den Meinungen der Lehrpersonen besondere Bedeutung zukomme und Neutralität grundsätzlich als dem Lernen förderlich angesehen werde.<sup>28</sup> Dennoch widerspricht auch Schröder dezidiert einem Neutralitätsgebot. Er weist pädagogisch auf die Suche Jugendlicher nach außerfamiliären, profilierten Erwachsenen – „Schlüsselpersonen“ – hin. Außerdem rekurriert er auf Ziele politischer Bildung – „Mündigkeit und Emanzipation, Erfahrungsansatz und Bedürfnisorientierung“ –, die ein „engagiertes Eintreten für das Subjekt, seine Entfaltungsmöglichkeiten und seine Teilhabe“ erforderten. Jugendliche seien prinzipiell empfänglich, über außerfamiliäre Personen einen Zugang zu etwas Neuem zu finden. An diesen Schlüsselpersonen könnten sie eine kritische Haltung kennenlernen; das ermutige sie, übernommene Meinungen in Frage zu stellen und eigene Haltungen sukzessive zu entwickeln. Die Urteilsbildung Lernender sei insofern immer „bezogene [...] Urteilsbildung“, die sich „in der Auseinandersetzung und in der Beziehung mit anderen herstellt und entwickelt“.<sup>29</sup> Diese anderen müssen „als eigenständige Person anerkannt [...] und nicht nur [...] zur Erweiterung des eigenen Selbst“<sup>30</sup> benutzt werden. Schröder macht sich also stark für eine sich sowohl inhaltlich als auch bezüglich systemimmanenter Machtstrukturen reflektierende und transparent positionierende Lehrperson, die die SchülerInnen als mündige und autonome Personen anerkennt.

Transparenz und Authentizität lassen sich nicht auf Knopfdruck im Unterricht herstellen, sondern erfordern seitens der Lehrperson kritische Selbstreflexion in Vorbereitung und Durchführung: „Jede Lehrperson hat eine eigene politische Haltung sowie ein Anliegen, das sie bei der Auswahl von Lerninhalten und der Vorgehensweise motiviert und leitet. Zu einer professionellen Haltung gehört, dass Lehrende sich selbstreflexiv dieser Haltung und des eigenen Anliegens

---

27 Das Konzept der ‚selektiven Authentizität‘ aus der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn kann hier hilfreich sein (vgl. COHN, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart: Klett-Cotta 1<sup>5</sup>2004, 125).

28 Vgl. hierfür und für das Folgende: SCHRÖDER, Achim: Emotionale und intersubjektive Dimensionen der (jugendlichen) Urteilsbildung. Zur Kritik am „Neutralitätsgebot“ des Beutelsbacher Konsenses, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 303–313, hier: 304.

29 Ebd. 305.

30 Ebd. unter Verweis auf BENJAMIN, Jessica: Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse, Frankfurt a.M. und Basel: Stroemfeld 2002.

bewusst sind und diese transparent machen.“<sup>31</sup> Lösch bezieht Selbstreflexion nicht nur auf die eigenen politischen Anliegen und Meinungen und deren Kundgabe, sondern im Anschluss an Bourdieu auch auf die eigene Position innerhalb der Gesellschaft, die Denk- und Wahrnehmungsweisen von Welt prägen, den eigenen ‚Habitus‘, der auch die Perspektive auf Bildung, Unterricht, Inhalt und Lernende prägen: „Ermöglicht bspw. die eigene Perspektive einen Blick auf die sozialen Voraussetzungen, Deutungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler oder der Teilnehmenden? Wie kann ich mit meinem spezifischen Habitus und meiner sozialen Positionierung Zugang zu den Erfahrungen, Deutungen und Lernvoraussetzungen der Lernenden bekommen?“<sup>32</sup>

Diese Position wurde als Desiderat auch in der ‚Frankfurter Erklärung‘ von 2015 aufgegriffen: In sechs Grundsätzen formuliert die Erklärung Prinzipien und Ziele einer kritisch-emanzipatorischen Bildung.<sup>33</sup> Besonders einschlägig bzgl. der Positionalität der Politik-Lehrperson scheint der vierte Grundsatz: „Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen.“<sup>34</sup> Denn Überwältigung geschehe in unserer Zeit „viel stärker durch symbolische Herrschaftsformen, durch Normierungen und Disziplinierungen, durch Verbindung von Macht und Wissen.“<sup>35</sup> Die Frankfurter Erklärung spricht sich daher dafür aus, soziale Hintergründe und Erfahrungen, Emotionen und Körperlichkeit in politischen Bildungsprozessen zu integrieren.

Ergänzt und unterstützt wird das Überwältigungsverbot im Beutelsbacher Konsens durch das *Kontroversitätsgebot*. ‚Agree to disagree‘ ist heute als Grundlage demokratischer Diskurse anerkannt und kontrovers diskutierbare Problemfragen sind didaktisches Zentrum schulischen Politikunterrichts. Diskutiert wird, wie mit extremen politischen Positionen umgegangen werden soll: Inwiefern sollen sie seitens der Lehrpersonen berücksichtigt werden? Wie soll mit radikalen Äußerungen von SchülerInnen umgegangen werden? Pragmatisch hilfreich scheint das Plädoyer von May zu sein, extreme Positionen nicht zu tabuisieren, um sie

---

31 LösCH, Bettina: Warum diese Angst vor dem politischen Dissens? Zur Demokratisierung gehören der Streit um Alternativen und die Kritik am Bestehenden, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 224–232, hier: 230; unter Verweis auf LAPP, Michaela: Ein *Anliegen* formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht, in: LÖSCH, Bettina / THIMMEL, Andreas (Hg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2010, 377–388.

32 EBD.

33 Vgl. Eis, Andreas (u.a.): FRANKFURTER ERKLÄRUNG. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (Juni 2015), in: [https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter\\_erklaerung.pdf](https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf) (8.1.2021) [abgerufen am 25.01.2021].

34 EBD., 2.

35 Vgl. 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: Springer VS 2020, 383–402, 397.

bearbeitbar zu halten und niemanden abzuwerten.<sup>36</sup> Als Position der Lehrperson haben antidemokratische Positionen dabei keinen Platz; sie trotzdem zuzulassen, soll „Moralisierung sowie Diskursausschlüsse [...] verhindern und gleichzeitig, extreme und menschenverachtende Positionen als antidemokratisch [...] entlarven, um eine Verharmlosung zu verhindern. In seinem Kern fordert er [der Beutelsbacher Konsens; die Autorinnen] eine klare Positionierung für eine offene und demokratische Gesellschaft und damit gegen jedwede Form des Extremismus.“<sup>37</sup> Dass und wie kontroverse Themen unterrichtet werden sollen, wird auch außerhalb der deutschsprachigen Didaktiken diskutiert.<sup>38</sup> Im Rückgriff auf internationale Fachdiskurse bestätigen Christensen und Grammes dem Kontroversitätsgebot, das sie aus internationaler Perspektive als Zentrum des Beutelsbacher Konsens' beschreiben, fortwährende Relevanz im Umgang mit den Herausforderungen durch gesellschaftliche Konflikte, populistische Rhetorik, Filterblasen und Fake News.<sup>39</sup> Darüberhinaus propagieren sie Kontroversität bzw. das Identifizieren kontroverser und damit für den Politikunterricht wichtiger Themen als auch für SchülerInnen wichtige methodische Kompetenz.<sup>40</sup> Zusammenfassend ergibt sich bezüglich des Kontroversitätsgebots plakativ formuliert: gegen eine einschränkende Positionalität von Inhalten – für eine ‚transparente Positionalität‘ der Lehrperson, an der SchülerInnen lernen können.<sup>41</sup>

Das dritte im Beutelsbacher Konsens formulierte Prinzip wird häufig als das leider vernachlässigte Prinzip im Dreiklang des Beutelsbacher Konsenses ange mahnt. Zudem führt die weitverbreitete Bezeichnung als *Schülerorientierung* das Prinzip eng. Liest man den Originaltext durch die Brille kompetenzorientierten Unterrichts, ist SchülerInnenorientierung (Lernende und ihre Interessen als inhaltlicher und methodischer Ausgangspunkt) im Text nur ein Aspekt. Es geht auch darum, die Lernenden zu befähigen, politische Anliegen und Probleme formulieren und analysieren zu können, um davon ausgehend zu politischem Handeln im Sinne konkreter Aktionen zu befähigen.<sup>42</sup> Insofern wären Analyse-, Prozess- und/oder Handlungskompetenz treffendere Zusammenfassungen. Grammes warnt

---

36 Vgl. MAY, Michael: Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 233–241, hier: 239.

37 HEINRICH, Gudrun: Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Welche Bedeutung hat der Beutelsbacher Konsens?, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 179–186, hier: 185.

38 HESS, Diana E. / McAVOY, Paula: The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education, New York u.a. 2015.

39 Vgl. CHRISTENSEN / GRAMMES 2020 [Anm. 8].

40 EBD., 17.

41 Eine Wendung, die hier aus dem politikdidaktischen Diskurs entwickelt wurde, sich so aber bereits im religionsdidaktischen Diskurs verschiedentlich findet (u.a. SCHRÖDER, Bernd: Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: DERS. (Hg.): Religionsunterricht wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft 2014, 163–178, hier: 167).

42 Vgl. z.B. HEINRICH 2016 [Anm. 37].

in Bezug auf Kompetenzorientierung zwar vor einer zu kurz greifenden Fokussierung auf die erfassbaren Outputs von Lernprozessen<sup>43</sup>; die Formulierungen aus dem dritten Prinzip des Beutelsbacher Konsenses stehen einer solchen Verkürzung aber klar entgegen. Daneben sind Emotionen und Emotionalität didaktisch in den Fokus gerückt.<sup>44</sup>

Was ergibt sich aus diesen Ausführungen zum Beutelsbacher Konsens, den manche als „Professionsstandard“ (s.o. FN 6) oder „Kern einer Berufsethik“<sup>45</sup> für politische BildnerInnen sehen,<sup>46</sup> nun für eine Standorteinnahme der Personen, die im Kontext von Schule ‚Politik‘ unterrichten? In ihrem Zusammenspiel führen die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses zur *Notwendigkeit von Positionalität* – weil Neutralität nicht nur eine als Missverständnis aufgezeigte Fehlinterpretation des Beutelsbacher Konsenses ist, sondern in einer pluralen Demokratie eine gefährliche Illusion. Das durch Neutralität verfolgte Anliegen, das Überwältigungsverbot, kann durch Transparenz in Verbindung mit wohldosierter Authentizität (s.o.) besser erreicht werden. Eine wichtige Grundlage hierfür ist eine kritische Selbstreflexion der Lehrperson sowie ihre bewusste Positionierung,<sup>47</sup> weil Lernende nicht nur das aufnehmen, was Lehrpersonen bewusst in den Lernprozess einbringen, sondern sich in ‚bezogener Urteilsbildung‘ (Schröder) an den Personen an sich orientieren – ‚Schlüsselpersonen‘ (Schröder), die ihr Gegenüber entsprechend als mündige und autonome Personen anerkennen müssen.<sup>48</sup> Die Position der Lehrperson prägt Lehrlernprozesse nicht nur, weil die Lehrperson sie aus dieser Haltung plant und steuert, sondern auch durch die bloße Präsenz der Lehrperson. Denn SchülerInnen orientieren sich am Standort, den die Lehrperson bietet – was nicht automatisch eine Übernahme der Position bedeutet, sondern eine Identifikation „im progressiven wie im regressiven Sinn“<sup>49</sup>. Eine andere Voraussetzung ist die Integration von Emotion – was wiederum mit Authentizität zusammenhängt: Emotionen bekommen Raum, wo sich

---

43 Vgl. GRAMMES 2016 [Anm. 6], 158.

44 Vgl. BESAND, Anja / OVERWIEN, Bernd / ZORN, Peter: Politische Bildung mit Gefühl, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2019. FRECH, Siegfried u.a. (Hg.): Emotionen im Politikunterricht, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag 2019.

45 SCHERB, Armin: Zur Rezeption und Einordnung des Beutelsbacher Konsenses in der Politikdidaktik und in der Schule, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], 78–86, hier: 83.

46 Andere sehen ihn als grundlegend für alle schulischen Unterricht an; auf diesem Hintergrund ist die Frankfurter Erklärung als spezifisch fachdidaktische Ergänzung zu verstehen.

47 Bei kontroversen Unterrichtsthemen sind z.B. folgende Positionen möglich: „Neutrale/r Vorsitzende/r“, „Ausgewogener Ansatz“, „Des Teufels Advokat“, „Selbstpositionierung“, „Bündnispartner“, „Offizielle Linie“ (vgl. EUROPARAT (Hg.): Leben mit Widersprüchen. Das Unterrichten kontroverser Themen im Rahmen der politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (ECD/HRE). Fortbildung für Lehrkräfte, in: <https://rm.coe.int/16806cb5d5> [abgerufen am 17.03.2021], 16–17 und 49–52).

48 Vgl. SCHRÖDER 2016 [Anm. 28], 304–305.

49 Vgl. EBD., 311.

authentisch agierende Personen, die sich gegenseitig als Individuen anerkennen, begegnen.

## 2. Mehr als ein(e) FachlehrerIn? – Anfragen an die Position der Religionslehrperson

Dass sich der Religionsunterricht von anderen ordentlichen Schulfächern unterscheidet, zeigt sich u.a. an seinem Status, als ‚res mixta‘: Religionsunterricht wird in Deutschland „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ (Art. 7 Abs. 3 GG). Dies drückt sich auch in der für Religionslehrpersonen notwendigen kirchlichen Bevollmächtigung (katholisch die *Missio canonica*, evangelisch die *Vocatio*, muslimisch die *Idschaza*) aus. Diese kirchliche Beauftragung, die zu den allgemeinen fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen hinzukommt, hat weitreichende Folgen für das Verständnis des Faches und der lehrenden Person: Neben der kirchlichen Zusage auf Unterstützung der Religionslehrpersonen geht damit auch ein Anspruch im Sinne „einer bleibenden Verankerung im gelehrten und gelebten Glauben sowie in einer (An-) Bindung an die Glaubensgemeinschaft“<sup>50</sup> einher. Auf diese Weise wird die ‚Missio‘ zum Zeichen an der „Teilhabe am Verkündigungsdienst der Kirche“<sup>51</sup> wie es kirchenrechtlich im CIC von 1983 geregelt ist und wie es der Ordinarius bei der Bestellung der Lehrkräfte im Auge behält: Katholische Religionslehrpersonen zeichnen sich „durch Rechtgläubigkeit, durch das Zeugnis christlichen Lebens und durch pädagogisches Geschick aus“<sup>52</sup>. Bezüglich der konkreten Ausgestaltung finden in Verlautbarungen der deutschen Bischöfe über die Zeit unterschiedliche Akzentuierungen statt:

1. Der von der anthropologischen Wende geprägte und in der Würzburger Synode formulierte Synodenbeschluss „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ (1974) zielt darauf, den Religionsunterricht diakonisch auszurichten. Mit dem Religionsunterricht wird fortan das Ziel verfolgt, „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen.“<sup>53</sup> Aus diesem Grundgedanken ergeben sich auch für die Religionslehrpersonen Akzentverschiebungen: Die Lehrperson wird verstanden als ein Mensch, „der nach dem Sinn des Lebens und der Welt zu fragen gelernt hat“, für den „Reli-

---

50 HEGER, Johannes: Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 144–150, hier: 145. Dazu auch: FEIGE, Andreas / DRESSLER, Bernhard (Hg.): ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, Münster: Lit-Verlag 2000.

51 STANGER, Oswald: Wie kirchlich muß ein(e) ReligionslehrerIn sein?, in: Lebendige Katechese 2 (2002) 103–105, hier: 103.

52 CIC 1983, Can. 804 § 2.

53 SEKRETARIAT DER DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Der Religionsunterricht in der Schule, in: [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame\\_Synode/band1/04\\_Religionsunterricht.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/04_Religionsunterricht.pdf), 113–152, hier: 139 [abgerufen am 21.01.2021].

giosität und Glaube nicht nur ein Gegenstand“ ist und „die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen“ macht und sie „glaubwürdig“ als „Multiplikator“<sup>54</sup> bezeugt. Dabei wird die „Liebe zur Kirche und kritische Distanz“ betont, die einander nicht ausschließen müssen: „Sie stehen zueinander in einem ausgewogenen Verhältnis, wenn mit der Kritikfähigkeit Hörbereitschaft und selbstloses Engagement wachsen.“<sup>55</sup> Nach dieser Vorstellung sollen die „Religionslehrkräfte kritisch-reflektierte Zeugen des Glaubens sein“<sup>56</sup>; zugleich wird eine „klare konfessionelle Positionierung“<sup>57</sup> vorausgesetzt.

2. Gut zwanzig Jahre später knüpft das Dokument *„Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“* (1996) daran an, schärft aber die Auffassung, die Religionslehrpersonen haben „loyal zum Bekenntnis ihrer Kirche“ stehen: „Die Schülerinnen und Schüler dürfen eine klare, unmißverständlich [sic!] Auskunft auf die Frage erwarten, wo ihre Religionslehrerin bzw. ihr Religionslehrer steht. Damit ist die Frage nach dem Bekenntnis gestellt. [...] Sie sind [...] ‚existentiell verwickelt‘. Sie stehen für das ein, was sie im Unterricht vermitteln.“<sup>58</sup>
3. Den geänderten gesellschaftspolitischen und religiösen Rahmenbedingungen, unter denen SchülerInnen aufwachsen, wird im Dokument *‚Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen‘* (2005) Rechnung getragen, indem von ReligionslehrerInnen, die als die „wichtigsten Ansprechpartner in Glaubens- und Lebensfragen“<sup>59</sup> gelten, neben der „fachlich fundierten Auskunft“<sup>60</sup> auch Zeugnis darüber erwartet wird, wie sie „persönlich zum christlichen Glauben und zur Kirche“<sup>61</sup> stehen. Ferner werde erwartet, „einen eigenen Standpunkt“<sup>62</sup> zu beziehen und für diesen auch einzutreten, da im Religionsunterricht „nicht nur in der Beobachtungsperspektive über den Glauben, sondern auch in der Teilnehmerperspektive vom Glauben gesprochen“<sup>63</sup> werden solle. Damit werden die ReligionslehrerInnen als „Brückenbauer(...) zwischen Kirche und

54 EBD., 147.

55 EBD., 148.

56 HEGER 2021 [Anm. 50], 146.

57 KROPAČ, ULRICH: Der Religionsunterricht im Spiegel kirchlicher Leittexte, in: KROPAČ / RIEGEL 2021 [ANM. 50].

58 SEKRETARIAT DER DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, in: <https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5-%20Auflage.pdf>, 4–87, 50f [abgerufen am 25.01.2021].

59 SEKRETARIAT DER DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, in: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/3e5ebafbb48891e281c669733946c2ff/DBK\\_1180.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/3e5ebafbb48891e281c669733946c2ff/DBK_1180.pdf), 3–40, hier: 37 [abgerufen am 25.01.2021].

60 EBD., 37.

61 EBD.

62 EBD., 38.

63 EBD.

Schule<sup>64</sup> gesehen. Im jüngsten Dokument der DBK „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ (2016) liegt der Fokus auf der konfessionellen Kooperation im Kontext Schule, die „das Bewusstsein der Religionslehrerinnen und Religionslehrer für die eigene konfessionelle Prägung und Kirchenzugehörigkeit“ stärkt und „die Kenntnis und das Verständnis der anderen Konfession“<sup>65</sup> fördert. Für die Positionierung der einzelnen Lehrperson bedeutet dies, dass sie „konfessionsbewusst und differenzsensibel“<sup>66</sup> ihren Unterricht plant und gestaltet.

Aus diesen schlaglichtartig umrissenen Dokumenten aus knapp fünf Jahrzehnten lässt sich eine Idee davon gewinnen, wie das Auftreten der Religionslehrpersonen hinsichtlich ihres persönlichen Glaubens gefasst werden kann: Als BrückenbauerInnen zwischen Kirche und Schule glauben und leben die Religionslehrpersonen das von ihnen Unterrichtete, treten identifikatorisch-loyal und kritisch-reflektiert auf. In einem konfessionell geprägten Religionsunterricht, der weit über die reine Sachinformation hinausgeht, ist die Person der ReligionslehrerIn von besonderer Bedeutung.<sup>67</sup> Zugleich kann das Ziel nicht darin gesehen werden, „den Schüler oder die Schülerin zum Glauben führen zu wollen [...], sondern [es geht darum,] sie zum Verstehen von Religion zu befähigen.“<sup>68</sup> Der christliche Sendungsauftrag kann in diesem Zusammenhang als gegenseitiger „Austausch von Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit mit unvorhersehbaren Ergebnissen“<sup>69</sup> verstanden werden. Für die Lehrpersonen bedeutet ein derartiges Verständnis, dass ihr Sendungsauftrag verstanden wird „als eine Haltung, mit der verstehend und lernend, aber auch diskutierend, ringend und profiliert Standpunkte vertreten werden“<sup>70</sup> und ein Dialog gesucht wird. Der Religionsunterricht ist – wie es Stanger ausdrückt – „nicht Kirche in der Schule, aber auch nicht Religion ohne Kirche“<sup>71</sup>.

---

64 EBD.

65 SEKRETARIAT DER DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, in: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/78dec341a816e6bd25867040e0ed289d/DBK\\_11103.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/78dec341a816e6bd25867040e0ed289d/DBK_11103.pdf), 3–39, hier: 21 [abgerufen am 17.03.2021].

66 EBD., 22.

67 Allerdings trete diese Aufgabe, zurück, so dass der Religionsunterricht zunehmend „sachkundlicher“ werde und mehr über Religion informiere als „sich speziell mit dem Anspruch des christlichen Glaubens auseinanderzusetzen und daraus für die Orientierung des eigenen Lebens zu lernen“ (ENGLERT, Rudolf: Die Vorstellung von einem guten Religionslehrer wandelt sich, in: ThPQ 163 (2015) 290–300, hier: 296).

68 METTE, Norbert: Guter Religionsunterricht: ein zentrales religionspädagogisches Anliegen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 22 (2005) 11–19, hier: 16.

69 WEBER, Burkhard: Schulischer Religionsunterricht – ein Missionsfeld? Annäherungen an eine neue Alltäglichkeit, in: KUSMIERZ, Katrin: Grenzen erkunden zwischen Kulturen, Kirchen, Religionen, Frankfurt a.M.: Lembeck 2007, 127–144, hier: 132.

70 EBD., 140.

71 STANGER 2002 [Anm. 51], 104.

Um mit SchülerInnen in einen fruchtbaren Dialog treten zu können, bedarf es der religionspädagogisch-didaktischen, der fachwissenschaftlich-theologischen und der personalen Kompetenz. Bei letzterer wird der Begriff der Glaubwürdigkeit bzw. der Authentizität häufig in einem Atemzug mit genannt, denn gerade die personale Kompetenz „beruht auf der Annahme, dass es im Religionsunterricht nicht um den Beweis von Sachverhalten geht, sondern um die Kommunikation über Weltbilder, Lebenseinstellungen und Wertoptionen. In dieser Kommunikation bietet die Lehrperson mit ihrem eigenen Glauben und ihrer gelebten Religiosität einen Referenzpunkt für die Glaubwürdigkeit der angebotenen Inhalte“<sup>72</sup>. Ergänzen lässt sich dieser Gedanke dadurch, dass dieses persönliche Verhältnis zum Lerngegenstand nicht von vornherein mit Zustimmung gleichzusetzen ist, denn „(g)laubwürdige Lehrerinnen und Lehrer sind nicht zu verwechseln mit Funktionären, die sich lediglich als ausführende Organe von Kirche, Wissenschaft oder Schule präsentieren“<sup>73</sup>. Das wirft die Frage auf, wie enge Bindung bei gleichzeitiger Distanzierung funktionieren kann. Heger antwortet mit Authentizität, die für die Religionslehrperson bedeutet, „weder die Kirche als Institution noch die eigene Glaubensbiografie idealisieren zu müssen. Vielmehr können und sollen Religionslehrkräfte zu glaubhaften Zeugen des Glaubens“ werden.<sup>74</sup> Englert ergänzt, dass die Religionslehrperson, „in welcher individuellen Gebrochenheit auch immer, für die persönliche Bedeutung dieses Glaubens entsteht.“<sup>75</sup> Dies kann in einen Spagat zwischen gelebter Religion als wertvoller Ressource einerseits und der Vermeidung religiöser Vorbildpädagogik andererseits führen. Diese Aufgabe werde am besten von LehrerInnen gemeistert, „die selbst auf eine ausgewogene Balance zwischen gelebter und gelehrter Religion schauen: zwischen ihren biographischen Prägungen religiös-spirituellem wie institutionell-kirchlicher Art einerseits und ihren unterrichtlich zum Ausdruck kommenden und didaktisch reflektierten Präferenzen hinsichtlich Religion und Glauben andererseits.“<sup>76</sup> Dass ReligionslehrerInnen ihre eigene religiöse Biografie reflektieren und „zu den eigenen unterrichtlichen Zielen und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen [...] können“<sup>77</sup>, ist daher ein Merkmal für eine professionell agierende Lehrkraft. Dass dies eine „notwendige reflexive Distanz“<sup>78</sup> zu beiden – der eigenen Spiritualität

---

72 RIEGEL, Ulrich: Lehrpersonen als Professionelle, in: KROPAČ / RIEGEL 2021 [Anm. 50], hier: 141.

73 BIESINGER, Albert / MÜNCH-WIRTZ, Julia / SCHWEITZER, Friedrich: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg: Herder 2008, hier: 25.

74 HEGER 2021 [Anm. 50], hier: 149.

75 ENGLERT 2015 [Anm. 67], hier: 295.

76 WOPPOWA, Jan: Religionsdidaktik, Paderborn: Schöningh 2018, hier: 160.

77 DRESSLER, Bernhard: Religion unterrichten – als Beruf, in: Lernort Gemeinde 21 (2003) 42.

78 RIEGEL 2021 [Anm. 73], hier: 140.

und der Kirche – voraussetzt, stellt wohl die größte Herausforderung für die ReligionslehrerInnen dar.

### 3. Was der Blick in die Politikdidaktik für die Positionalität von Religions-Lehrpersonen ergibt

Der getane Blick in die fachdidaktische Literatur beider Fächer ergibt, dass weder in ‚Politik‘ noch in ‚Reli‘ die Lehrperson neutral unterrichten soll. Die Gegenüberstellung politik- und religionsdidaktischer Überlegungen sowie Gemeinsamkeiten beider Schulfächer<sup>79</sup> dürfen zentrale Unterschiede zwischen den Schulfächern dennoch nicht nivellieren.<sup>80</sup> Religiöse Gemeinschaften gründen zu einem wichtigen Teil auf gemeinsamen Sinndeutungen, dahingegen verweist der Beutelsbacher Konsens auf einen konfliktorientierten Politikbegriff. Dementsprechend ist die Ausrichtung des Politikunterrichts auf die „Megakompetenz“<sup>81</sup> politische Urteilsbildung so nicht pauschal auf den Religionsunterricht übertragbar. Methodisch-didaktisch ergeben sich daraus sichtbare Unterschiede: Wo im Politikunterricht Problemfragen über allem stehen und Meinungslinien und Simulationsübungen zum alltäglichen Handwerkszeug gehören, dominiert im konfessionellen Religionsunterricht der hermeneutische Prozess; ethisch-moralisches Urteilen ist nur ein Aspekt unter anderen. Oder systemtheoretisch nach Luhmann formuliert: Während es im Politikunterricht um gesellschaftlich richtig/falsch geht, ist die zentrale Unterscheidung im Religionsunterricht die zwischen immanent/transzendent.<sup>82</sup> Dennoch lässt sich erschließen, dass eine Positionierung von Lehrpersonen sowohl im Politik- als auch im Religionsunterricht angebracht ist. Gerade die genannten kirchlichen Dokumente enthalten hier an die Politikdidaktik anschlussfähige Formulierungen: Lehrpersonen, die „loyal zum Bekenntnis ihrer Kirche“ stehen und von denen SchülerInnen eine unmissverständliche Auskunft auf die Frage nach der Position der Lehrperson erwarten dürfen („Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“, s.o.), sind „Schlüsselpersonen“, an denen Jugendliche in „bezogener Urteilsbildung“ (Schröder, s.o.) Positionen kennenlernen und ermutigt werden, übernommene Meinungen in Frage zu stellen und eigene Positionen zu entwickeln. Wo Religionslehrpersonen „auch in der Teilneh-

79 Bspw. dass politische Ideen und Religionen Orientierung bieten wollen, die Verankerung in Grundgesetz (RU) bzw. verschiedenen Landesverfassungen (politische Bildung), hoher Professionalisierungsgrad der Fachdidaktiken, Institutionalisierung ihrer Anliegen analog im außerschulischen Bildungsbereich.

80 Vgl. HERBST 2019 [Anm. 5], 154–155 und 157, der auf einen unterschiedlichen Fachgegenstand sowie eine im Religionsunterricht gegebene normative Fundierung hinweist und eine fachspezifische Konturierung anmahnt.

81 Vgl. MAY, Michael: Politische Bildung als Beruf, Oder: Welche professionellen Herausforderungen stellen politische Bildungsprozesse an die Lehrenden?, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) 63/4 (2014) 585–596, hier: 591.

82 Vgl. BÜTTNER, Gerhard: Kindertheologie – beobachtet. Dekonstruktive Ansichten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/1, 2–11 (2007), in: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/2.pdf> [abgerufen am 17.03.2021], 5.

merperspektive vom Glauben“ sprechen („Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“, s.o.) treten sie transparent und authentisch auf und stehen für Auseinandersetzungen zur Verfügung. Diese Offenheit für Diskursivität kann allerdings nur gelingen, wenn – ein Spezifikum konfessionellen Religionsunterrichts, das für die Politikdidaktik interessant sein könnte – die Lehrperson den Spagat enger Bindung bei gleichzeitiger Distanzierung durch reflexive Distanz zum eigenen Tun, der gelebten und gelehrt Religion aufrechterhält.

Folgerungen für den Religionsunterricht ergeben sich indirekt aus der Debatte, ob der Beutelsbacher Konsens einer kritisch-emanzipatorischen Zuspitzung bzw. Ergänzung bedarf. In diesem Kontext formuliert Eis pointiert, weshalb es nicht möglich ist, keinen Standpunkt zu vertreten: „Neutral war Bildung nie und kann sie auch nicht sein: Bildungsziele, Prinzipien und Inhalte von Curricula, Bildungsstandards etc. können nicht *wertfrei* ‚aus der Empirie‘ irgendeiner ‚Output-Messung‘ begründet und in institutionell bindender Weise formuliert werden.“<sup>83</sup> Ein klares Argument gegen jeglichen Versuch weltanschaulich ‚neutraler‘ Religionskunde.

Überdies treffen die Anliegen kritisch-emanzipatorischer Politikdidaktik ins Zentrum jesuanischer Lebenshaltung: „Insbesondere die Selbstermächtigung und Interessenartikulation bislang nicht repräsentierter, nicht stimmberechtigter, sprachloser oder anders benachteiligter Menschen stehen damit im Zentrum der Bildungsanliegen einer herrschaftskritischen Lesart des Beutelsbacher Konsenses und einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung.“<sup>84</sup> Entsprechend wird auch innerhalb der Religionspädagogik seit einiger Zeit über kritische Bildung diskutiert,<sup>85</sup> in Bezug auf die Positionalität von Lehrpersonen eine, wie diese Ausführungen zeigen, wichtige Debatte.

Ein politischer Standpunkt und eine persönliche Verortung im kirchlichen Glauben können nicht einfach gleichgesetzt werden.<sup>86</sup> Dennoch zeigt sich, dass bezüglich der unterrichtlichen Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen kein Gegensatz besteht. Gleichzeitig schärft der interdisziplinäre Blick über

---

83 Eis, Andreas: Vom Beutelsbacher Konsens zur ‚Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung‘, in: WIDMAIER / ZORN 2016 [Anm. 3], hier: 133.

84 EBD., 138.

85 Vgl. z.B. GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des RU, Stuttgart: Kohlhammer 2009; GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit. Reflexionen zum „public turn“ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transcript 2018; GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden: Springer 2020.

86 Dass religiöse Bildung politisches Potenzial aufweist, zeigt u.a. Judith Könemann durch die Begründung der „politischen Verantwortungsübernahme für den Einzelnen, die (Welt-)Gesellschaft und die Schöpfung aus dem christlichen Glauben heraus.“ (KÖNEMANN, Judith: Zum politischen Potenzial religiöser Bildung, in: KatBl 142 (2017), 134.

den Tellerrand den Blick für didaktische Besonderheiten des konfessionellen Religionsunterrichts und die Standortbestimmung von Religionslehrpersonen. Dass sich aus der Lektüre des Beutelsbacher Konsenses eine reflektierte transparente und authentische Positionalität als Teil einer erwünschten Haltung<sup>87</sup> von Lehrpersonen ergibt, ist eine Stärkung konfessionellen Religionsunterrichts. Über die Frage hinaus, ob „[p]olitische Bildung als Unterrichtsprinzip“<sup>88</sup> für alle Schulfächer Standard werden sollte, bietet der Beutelsbacher Konsens daher wichtige Pointierungen für den Religionsunterricht.

---

87 Der alltagssprachlich gut zugängliche, aber bildungswissenschaftlich noch nicht eindeutig bestimmte Begriff ‚Haltung‘ verdeutlicht, dass (LehrerInnen-)Handeln nicht als kurzgeschlossene Folge von Wissen betrachtet werden kann; darüber hinaus prägen v.a. Einstellungen, aber auch Übungen u.a. Handeln (vgl. für einen aktuellen Überblick ROTTER, Carolin / SCHÜLKE, Carsten / BRESSLER, Christoph (Hg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?, Weinheim: Beltz Juventa 2019).

88 HERBST 2019 [Anm. 5], 153–154.