



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

20. Jahrgang 2021, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: “Wenn sich die Mitte auflöst...” – Große und kleine Narrative in Gesellschaft und Religionspädagogik

Herbst, J.-H. (2021). Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte. *Theo-Web*, 20(2), 321–338.

<https://doi.org/10.23770/tw0226>



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

Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte

VON
Jan-Hendrik Herbst

Abstract

Im Jahr 2016 wurde der Sammelband „Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?“ (Widmaier & Zorn, 2016) veröffentlicht, welcher die Breite der politikdidaktischen Diskussion zum Beutelsbacher Konsens (BK) andeutet. Diese Diskussion wird bereits hinsichtlich ihrer Denkanstöße religionspädagogisch besprochen. Darüber hinaus gibt es nun mit dem sog. ‚Dresdener Konsens‘ (2016) auch für den Philosophie- und Ethikunterricht ein analoges Set an didaktischen Prinzipien, welches aufgrund der bildungstheoretischen Nähe religionspädagogisch besonders von Interesse ist. In der kritischen Auseinandersetzung mit der diesbezüglichen Debatte in der Philosophiedidaktik sollen im folgenden Aufsatz Impulse für die Religionspädagogik herausgearbeitet werden.

In 2016, Widmaier & Zorn (2016) published the anthology “Do we need the Beutelsbach Consensus?”, which indicates the range of the discussion on the Beutelsbach Consensus (BK) in the field of political didactics. This discussion has already been discussed in terms of its impulses regarding religious education. Furthermore, with the so-called ‘Dresden Consensus’ (2016), there exists an analogous set of didactic principles for philosophy and ethics lessons. This is of special interest due to the proximity of philosophy instruction to religious education. In the following paper, I will examine the relevant debate in didactics of philosophy for working out impulses for religious education.

Schlagwörter: Beutelsbacher Konsens, Dresdener Konsens, Fächerübergreifende Didaktik, politische Dimension religiöser Bildung, Politikdidaktik, Philosophiedidaktik

Keywords: Beutelsbach Consensus, Dresden Consensus, interdisciplinary didactics, civic religious education, didactics of politics, didactics of philosophy

Im Folgenden wird dem BK ein religionspädagogisches Potenzial attestiert, insofern dieser auch für religiöse Bildung eine Orientierungskraft hinsichtlich von Wertefragen bietet (1)¹. Zum einen wird dazu die bisherige Rezeption politikdidaktischer Positionen in der Religionspädagogik rekonstruiert und ein vorläufiger Zwischenstand formuliert (2). Zum anderen werden mögliche Impulse aus der philosophiedidaktischen Debatte um den Dresdener Konsens herausgearbeitet (3). Aufgrund der bildungstheoretischen Nähe der Unterrichtsfächer Religion sowie Philosophie und Ethik² – Jürgen Baumert (2002) zufolge erschließen beide *konstitutive* Rationalität –

¹ Für hilfreiche Anmerkungen und Rückmeldungen danke ich Johannes Drerup, Claudia Gärtner, Simon Schäfer und Markus Tiedemann. Die Überlegungen schließen an meine bisherigen Aufsätze zur Thematik an (Herbst, 2019; 2021), in denen auch genauer erläutert wird, was der Beutelsbacher Konsens ist. Die dort formulierten Gedanken werden im Folgenden aktualisiert und erstmalig mit philosophiedidaktischen Impulsen angereichert.

² Im Folgenden wird Philosophieunterricht und -didaktik aus Gründen der Einfachheit und Verständlichkeit als übergreifender Begriff *auch* für den Bereich des Ethikunterrichts bzw. der Ethikdidaktik verwendet. Ähnlich wird auch von Politikdidaktik und -unterricht als Oberbegriff für den sozialwissenschaftlichen Bereich gesprochen.

kann eine solche Auseinandersetzung dazu beitragen, ein spezifisch religionspädagogisches Rezeptionsprofil des BK zu entwickeln und die Eigenheiten von nichtgesellschaftswissenschaftlichen Fächern im Blick zu behalten (4).

1 Der BK als mögliche Antwort auf den Orientierungsbedarf religiöser Bildung

Vermeehrt wird der Ruf nach einer demokratischen Schule vernehmbar. Gesprochen wird etwa von der „Notwendigkeit eines emanzipatorischen und partizipativen Selbstverständnisses der Schule als Lernort der Demokratie“ (Kenner & Lange, 2019, S. 120). Konkret herausgefordert wird dieses Selbstverständnis durch soziales Engagement von Schüler*innen, welches – wie etwa bei Fridays for Future – auch gesellschaftliche Konflikte evoziert (Eikenbusch, 2020). Dabei finden sich auch Stimmen in der öffentlichen Debatte, die für eine ‚neutrale Schule‘ und einen normativ enthaltenen Staat werben. Besonders prominent wahrgenommen wurden dabei die öffentlichen Interventionen der Partei AfD, etwa die sog. ‚Meldeplattformen‘ (Däuble, 2019).³ In verschiedenen Schulfächern und Bildungskontexten hat dies „zu einiger Verunsicherung [...] beigetragen“ (Lösch, 2020, S. 283). Während in der Lehrer*innenausbildung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zumindest gewisse Orientierungskriterien wie der BK vermittelt werden, scheint diesbezügliches Grundwissen in den anderen Fächern häufig zu fehlen (Herbst, 2021).

Dass in diesem Zusammenhang auch eine spezifisch religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem BK weiterführend sein kann, zeigt ein offener Brief an evangelische und katholische Religionslehrkräfte in Niedersachsen (Bölsker, Gäfgen-Track, Hofer, Klüver, Manzke, Mucks-Büker, Verburg, Wächter & Wischnowsky, 2019). Der Brief soll diesen im Angesicht der erwähnten Meldeportale einen institutionellen Rückhalt geben. Hervorgehoben wird, 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“ (ebd.) ergeben könne. Der Brief lässt sich als Beispiel dafür interpretieren, dass auch nichtgesellschaftswissenschaftliche Fächer wie der Religionsunterricht einen zunehmenden Orientierungsbedarf in Bezug auf Fragen demokratischer Normativität besitzen. Der BK bietet diesbezüglich – auch aufgrund seiner komprimierten Dichte als „Fachdidaktik auf dem Bierdeckel“ (Grammes, 2016, S. 164) – ein anregendes Potenzial. Diese Eingängigkeit kann jedoch auch das Problem verstärken, dass der BK als eine Rezeptur fungiert. Um dies zu verhindern, gilt es, ihn immer wieder „auf lebendig diskutierte Anwendungsfälle und Referenzbeispiele“ (ebd., S. 156) anzuwenden.

2 Zwischenstand: Die religionspädagogische Auseinandersetzung mit der politikdidaktischen Debatte über den BK

In der religionspädagogischen Forschung finden sich relativ wenige systematische Auseinandersetzungen mit dem BK, was etwa daran deutlich wird, dass in bedeutsamen Lexika – etwa dem Lexikon der Religionspädagogik, dem Wissenschaftlich-

³ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Fragen, „welche rechtlichen und didaktischen Grundlagen für den Umgang mit politischen Parteien und deren Positionen an Schulen maßgeblich sind, warum gerade die AfD eine Herausforderung für die Bildungsarbeit darstellt, und was das in der Praxis für Schulen und Lehrkräfte bedeutet“, findet sich etwa bei Koschmieder & Koschmieder (2019, S. 99).

Religionspädagogischen Lexikon oder dem Taschenlexikon Religionsdidaktik – kein eigener Artikel zum Thema existiert. Auch wenn sich in der Fachgeschichte immer mal wieder ein Austausch zwischen Religionspädagogik und Politikdidaktik finden lässt, gilt der Dialog beider Fächer als „unabgeschlossen[]“ (Grümme, 2018, S. 282).

2.1 Religionspädagogische Rezeptionsschwierigkeiten: Welcher Geltungsstatus, welche Bedeutung?

In der Religionspädagogik finden sich vor allem kurze Verweise auf den BK, die eine je spezifische Funktion erfüllen. So werden die Grundsätze herangezogen, um performative Ansätze als überwältigend zu kritisieren (Rupp, 2016, S. 211), Grundlinien eines Umgangs mit religiösem Fundamentalismus anzuzeigen (Schweitzer, 2015, S. 15) oder das Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik mithilfe des Kontroversitätsgebots näher zu bestimmen (Schluß, 2017, S. 111–112; Willems, 2010, S. 290–291). Gerade diese kurzen Referenzen weisen jedoch häufig einige Schwierigkeiten auf, insofern sie den BK z.T. verkürzt aufnehmen (Herbst, 2019; Herbst, 2021).

Erstens ist der *Geltungsstatus* des BK anzuführen; häufig diffundiert die Unterscheidung zwischen didaktischen und rechtlichen Leitlinien. Beim BK handelt es sich um *didaktische* Prinzipien, die nicht – im Gegensatz etwa zu den Kinderrechten – unmittelbar und im engeren Sinn rechtskräftig sind. Besonders gilt es, eine fachspezifische Geltung zu berücksichtigen: „Der Beutelsbacher Konsens betrifft in der Schule vornehmlich die Fächer Politik, Geschichte oder Sozialwissenschaften. Ein Vergleich mit dem Religionsunterricht ist deshalb zunächst neben der Sache.“ (Holze & Pfister, 2019, S. 32) Die religionspädagogisch auffindbare Annahme, dass das Überwältigungsverbot rechtlich bindend sei (z.B. Pohl-Patalong, 2018, S. 22), ist damit unpräzise.

Zweitens ist die *Deutungsoffenheit* der drei Grundsätze in ihrer organischen Einheit anzumerken. Häufig findet sich eine *unzulässig vereinseitigende Minimalrezeption*, die allein das ‚Überwältigungsverbot‘ und das ‚Kontroversitätsgebot‘ anführt. Dabei werden weder die Schwierigkeiten transportiert, diese normativen Prinzipien angemessen zu interpretieren, noch wird der bedeutende dritte Grundsatz adäquat wahrgenommen. Besonders problematisch ist es, wenn dieser dritte Grundsatz – welcher an manchen Stellen auch religionspädagogisch als zentral erachtet wird (Bederna, 2019, S. 236) – in anderen Fällen sogar gänzlich übergangen wird (z.B. Dressler, 2021, S. 264; Riegel, 2018, S. 72).⁴ Vor dem Hintergrund der organischen Einheit aller drei Grundsätze impliziert das Weglassen eine problematische Bedeutungsverschiebung des gesamten BK. Nicht wahrgenommen wird damit die „normative Unterbestimmtheit“ (Geßner, Hoffmann, Lotz & Wohnig, 2016, S. 28) und die Komplexität der Grundsätze. Auch ihre historische Bedeutung wird teilweise und womöglich unbewusst reduziert. Beispielsweise wurde der dritte Grundsatz als *Subjektzentrierung* und nicht – wie heute häufig – als Motivierungs- und Verständnishilfe verstanden (May & Schattschneider, 2014).

Die religionspädagogischen Rezeptionsprobleme lassen sich an einem aktuellen Beitrag vom Religionspädagogen Burkhard Porzelt veranschaulichen. Porzelt (2020, S. 57) spricht nur vom „Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot“, das dritte Prinzip wird außer Acht gelassen und nicht erwähnt. Darüber hinaus werden Begriffe

⁴ Diese verkürzte Rezeption des BK, die den dritten Grundsatz des BK ausklammert, findet sich z.T. an sehr prominenter Stelle – etwa in Dietrich Benners (2014, S. 55) Überlegungen zu „Bildung und Religion“. Dabei bezieht er sich besonders auf Karl Ernst Nipkow (2007, S. 9–18; 74–103; 330–350). Es gelte, so Benner, „mit Nipkow [...] den sog. ‚Beutelsbacher Konsens‘ zu beachten, der sowohl ‚Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot‘ als auch ‚Pluralitäts- und Kontroversitätsgebot‘ umfasst“.

wie ‚Mündigkeit‘ oder ‚Kontroversität‘ verwendet, ohne ihre Deutungsoffenheit zu thematisieren. In Bezug auf Mündigkeit hätte es gerade der ausgeklammerte dritte Grundsatz ermöglicht, eine konkretere Bestimmung vorzunehmen, die an reale Aus-handlungsprozesse zurückgebunden ist. Zudem wird dadurch eine breite Tradition *kritischer* Bildungstheorie, die sich im dritten Grundsatz widerspiegelt (Hedtke, 2011), ausgeklammert, ohne diese Wertentscheidung normativ zu begründen. Ähnliches gilt auch für Kontroversität: Porzelt (2020, S. 57) hält fest, dass „das Kontroversitätsgebot mit der korrelativen Didaktik konvergiert, die den christlichen Glauben weder monolithisch noch monopolistisch thematisiert“. Doch welcher Religionsunterricht heute thematisiert den christlichen Glauben noch monolithisch oder monopolistisch? Handelt es sich hierbei nicht um eine Extremform, die so selten ist, dass eine solche Bestimmung kaum bis gar nichts sagt? Zu den politikdidaktischen und bildungsphilosophischen Debatten um das Kontroversitätsgebot – etwa: welche Perspektiven müssen zu welchen Themen im Unterricht zwingend vorkommen? – trägt eine so allgemeine Bestimmung kaum etwas bei.

2.2 Systematische Grundlagen einer religionspädagogischen Rezeption des BK: Konsenspunkte und Kontroversen

Systematischer aufgenommen wird der BK in der religionspädagogischen Debatte um eine politische Dimension religiöser Bildung (z.B. Berger & Breser, 2019, S. 83–86) oder von einzelnen Religionspädagog*innen (z.B. Willems, 2007; 2010; 2015). Die dargestellten Rezeptionsschwierigkeiten finden sich dort zwar teilweise immer noch, sie kommen insgesamt jedoch seltener vor. Thomas Schlag (2019, S. 10) stellt etwa alle drei Prinzipien vom BK dar und konzidiert diesbezüglich, dass die jeweiligen religionspädagogischen Beiträge „mehr oder weniger explizit“ an den BK anschließen. Um die religionspädagogische Debatte zum BK im Folgenden auf einen Zwischenstand zu bringen, werden geteilte Annahmen und kontroverse Fragen rekonstruiert. Dabei lässt sich als implizite Voraussetzung der jeweiligen Diskussionspunkte – und damit als *Konsens a priori* – festhalten, dass die Auseinandersetzung mit dem BK als produktiv angesehen wird. Diesbezüglich findet sich keine (explizite) Gegenmeinung in den rezipierten Beiträgen. Dies gilt auch deshalb, weil die *Grundideen* von ‚Mündigkeit‘, ‚Kontroversität‘ und ‚Überwältigungsverbot‘ in allen Fachdidaktiken – auch in der Religionspädagogik – unumstritten zu sein scheinen (z.B. Bussmann & Haase, 2016, S. 87–88; Geßner et al., 2016, S. 28–30).

2.2.1 Konsenspunkte

Eine erste wichtige Übereinstimmung, die durchaus auch in der Politikdidaktik zu finden ist (z.B. Henkenborg, 2016, S. 190), ist die Annahme, dass die Prinzipien des BK normativ gerahmt sind. Das heißt, dass sie einer demokratischen Kultur *und* einem christlichen Ethos verpflichtet sind (z.B. Gärtner, 2020, S. 35–37; 113; Grümme, 2021, S. 329–335; Hiller & Münch-Wirtz, 2021). Damit wird zwischen *parteilichter* Neutralität und ethisch-politischer Wertneutralität unterschieden und in Bezug auf letztere ein Neutralitätsgebot abgelehnt. Die Forderung nach einer prinzipiellen Wertneutralität lässt sich auch in der Politikdidaktik als eine problematische Deutung deklarieren (z.B. Löscher, 2020).

Zweitens findet sich häufig die Annahme wieder, dass der BK für religiöse Bildung nur *gebrochen rezipiert* werden könne – schließlich unterscheiden sich Politik- und Religionsunterricht bildungstheoretisch und rechtlich (Grümme, 2021, S. 334; Herbst, 2019; 2021; Hiller & Münch-Wirtz, 2021). Beispielsweise verschärfe sich Dressler (2021, S. 286) zufolge die Brisanz einer Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsgefahr – beide Begriffe werden häufig synonym verstanden (z.B. Wehling 2016, S.

24) – im Religionsunterricht noch einmal, insofern „es nicht [...] um politische Orientierung, sondern um ‚Glauben‘ geht“. Denn damit ständen nicht ‚vorletzte Fragen‘, die prinzipiell dem rationalen Diskurs ausgesetzt sind, sondern ‚letzte Fragen‘ persönlicher Religiosität im Klassenraum zur Diskussion. Dieser Konsenspunkt wird zwar nicht explizit bestritten, jedoch durch die angedeuteten Rezeptionsschwierigkeiten und manche missverständlichen Formulierungen relativiert oder unterlaufen. Gesprochen wird etwa davon, dass „[d]ie Parallelen zwischen religiöser und politischer Bildung [...] auf der Hand [liegen]“ (Willems, 2010, S. 291) und die Prinzipien vom BK „auf jegliche Variante schulischen Religionsunterrichts übertragbar sind“ (Porzelt, 2020, S. 57).

Drittens zeigt sich dahingehend eine Übereinstimmung, dass der Religionsunterricht nicht prinzipiell – von seiner organisatorischen Anlage als kirchlich-konfessionelles Fach – dem BK widerspreche (Herbst, 2021; Willems, 2015, S. 166–167). Besonders die Frage, ob religiöse Bildung aufgrund ihrer partikularen Perspektivität überwältigend sei (zum Vorwurf: Willems, 2007, S. 80–92), wird abgewiesen: „Indoktrinationshemmend wirkt [...] die Tatsache, dass [...] die Organisation von religionsbezogenem Unterricht von vorneherein als partikular gekennzeichnet ist: eben als ‚evangelischer‘, ‚katholischer‘, ‚jüdischer‘, ‚islamischer Religionsunterricht“ (Willems, 2015, S. 166–167, Anm. 4). Wird nämlich die eigene Position transparent gemacht, bestehe eine geringere Gefahr, „partikulare Sichtweisen als universal“ auszugeben „und damit den Ideologieverdacht auf sich“ (Willems, 2007, S. 88) zu ziehen. Zudem relativiert „die Tatsache, dass parallel unterschiedliche Religionsunterrichte existieren, [...] Geltungsansprüche“ (ebd.). Dabei wird allerdings vorausgesetzt, dass Religionsunterricht eine Möglichkeit zur Abmeldung (GG 7.2) bietet und als Ziel des Unterrichts ein verantwortlicher Umgang mit der eigenen Religiosität anvisiert wird (Herbst, 2021). Diese Voraussetzungen garantieren es, „dass aus einem im besonderen Maße indoktrinationsanfälligen Fach kein indoktrinäres wird“ (Willems, 2007, S. 83).

2.2.2 Kontroversen – mit einem Fokus auf dem Überwältigungsverbot

Dass die religionspädagogische Debatte um den BK kontrovers ist, zeigt sich bereits an der konkreten Ausgestaltung der Konsenspunkte. Unabhängig davon, dass solche Grundsätze für religiöse Bildung normativ gerahmt werden sollten, ist unklar, wie dies konkret auszusehen hat und wie demokratische Kultur und christliches Ethos zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Auch unterscheiden sich die Stellungnahmen hinsichtlich der Frage, welche Aspekte des BK genau religionspädagogisch produktiv sind. Und abschließend mag man sich religionspädagogisch darüber einig sein, dass der Religionsunterricht nicht prinzipiell überwältigt; in Bezug auf bestimmte Konzeptionen wie einen performativen Religionsunterricht gehen die Meinungen allerdings auseinander (z.B. Dressler, 2021, S. 282; Meyer-Blanck, 2013, S. 385; Willems, 2007, S. 90–91). Diese Auseinandersetzungen werden hier nicht näher thematisiert, vielmehr soll exemplarisch auf die Deutungsstreitigkeiten eingegangen werden, die hinsichtlich der Frage bestehen, wie die drei Grundsätze *zu verstehen, zu gewichten und zueinander in ein Verhältnis zu setzen sind*. Diesbezüglich soll das Überwältigungsverbot näher thematisiert werden – an anderer Stelle finden sich Überlegungen zum zweiten (Herbst, 2021; Willems 2010, S. 291; 2015, S. 167) und dritten Prinzip (Hiller & Münch-Wirtz, 2021, S. 133; Willems, 2015, S. 168) des BK.

Das Überwältigungsverbot wird in der Religionspädagogik, in unmittelbarer Anlehnung an den BK (Wehling, 2016, S. 24), folgendermaßen verstanden: „Die Schülerinnen und Schüler dürfen nicht im Sinne erwünschter Meinungen, Haltungen oder Einstellungen ‚überrumpelt‘ werden, sondern ihre eigene Mündigkeit in religiösen

Fragen ist zu fördern.“ (Willems, 2010, S. 291) Dabei ist unklar, ab wann genau es legitim ist, von Indoktrination zu sprechen und wie sich diese von Erziehen, Überzeugen (dazu: Grammes, 2016, S. 156) oder Motivieren (dazu: Bederna, 2020, S. 40–46) unterscheiden lässt. Während etwa Dressler (2021) für die normative Enthaltsamkeit von religiöser Bildung plädiert, ergreifen Bürger und Jendt (2020) für eine starke Optionalität Partei. Eine vermittelnde Position nimmt Bernhard Grümme (2021, S. 357) ein, der für „selbstreflexive Normativität“ wirbt. Das meint einerseits, dass durchaus für eine spezifische Positionalität im Religionsunterricht plädiert wird, welche durch Werte wie „Emanzipation, Option für die Armen oder Nachhaltigkeit“ (ebd., S. 334) gekennzeichnet ist. Andererseits wird vor der Gefahr einer „religionspädagogische[n] Moralisierung“ (ebd., S. 345) gewarnt, deren Kehrseite exkludierende Effekte ausmachen (ebd., S. 350–352). Seine Position verdeutlicht Grümme (2021, S. 325–329) an konkreten Unterrichtsbeispielen, u.a. an einer EinFach Religion-Unterrichtsreihe zum Thema „Christliche Tierethik“ (Bürger, Jendt & Hagen cord, 2017). Die Autoren gehen von einer bestimmten Tradition des Christentums aus, die befreiungstheologisch und kapitalismuskritisch geprägt ist sowie „Partei für die ausgebeuteten Tiere ergreift“ (Bürger & Jendt, 2020, S. 462). In dieser Positioniertheit sieht Grümme die Gefahr einer „stark ausgeprägte[n] Zurücksetzung reflexiver Distanz“ (Grümme, 2021, S. 328) im Unterricht angelegt.

In diesem Zusammenhang ergibt sich religionspädagogisch eine strukturelle Aporie. Einerseits zielt religiöse Bildung (alteritätsdidaktisch fundiert) darauf, das Fremde, Andere und Irritierende der Tradition zu betonen. Dadurch können hegemoniale Vorstellungen durchkreuzt und ideologische Reflexionsblockaden unterbrochen werden. Andererseits verschreibt sich die Religionspädagogik dem Überwältigungsverbot, welches systematisch den Status quo und wirkmächtige Denkmuster bevorzugt. „Indoktrinationsverdächtigungen“, so konzediert Willems (2007, S. 81), sind „unwahrscheinlich, sofern die Zielstellungen des Unterrichtes mit denen der Gesellschaft übereinstimmen“ – und falls eine (scheinbare) Einigkeit in der Gesellschaft hinsichtlich der als *richtig* zu beurteilenden Sachverhalte vorliegt. Der Indoktrinationsvorwurf wäre etwa „sehr unwahrscheinlich“, „[w]enn beispielsweise Schülern und Schülerinnen im Rechenunterricht die Grundrechenarten und die damit in Rechenoperationen ermittelten Ergebnisse als ‚richtig‘ vermittelt werden“ (ebd.). Eine religiöse Weltdeutung, die selbst in einer Gesellschaft umstritten ist, steht dementsprechend unter einem starken Legitimationsdruck. Die dargestellte Spannung zwischen Alteritätsdidaktik und Überwältigungsverbot ist damit virulent, weil kein Konsens darüber besteht, ob bzw. wann religiöse Bildung, die eine Unterbrechung des Selbstverständlichen ermöglicht, als indoktrinär aufzufassen ist. Zumindest stellt sich an den von Willems dargelegten Überwältigungsbegriff dann die Frage, ob damit nicht systematisch davon abgesehen wird, dass „die ‚Plausibilitätsstrukturen einer Gesellschaft‘ durchaus ‚Verblendungszusammenhänge‘ sein können“ (Metz, 1984, S. 147). Müsste religiöse Bildung es damit nicht auch ermöglichen, sich von den wirkmächtigen Vorstellungen der Gegenwart ein Stückweit zu distanzieren, um ein wirklich mündiges Urteil fällen zu können?

3 Sichtung der philosophiedidaktischen Diskussionsimpulse

Die religionspädagogische Debatte zum BK bezieht sich bisher nur auf politikdidaktische Auseinandersetzungen. Das ist naheliegend, insofern der BK dort ursprünglich, produktiv und lebendig – wie sich etwa mit Blick auf das Magdeburger Manifest oder die Frankfurter Erklärung zeigt (Herbst, 2019, S. 151–153) – diskutiert wird. Auf-

grund der angesprochenen bildungstheoretischen Nähe von Philosophie- und Religionsunterricht bietet sich jedoch an dieser Stelle eine interdisziplinäre Horizonterweiterung an, die auch Impulse der Philosophiedidaktik sowie z.T. auch der Bildungs- bzw. Erziehungsphilosophie (z.B. Drerup, Zulaica y Mugica & Yacek, 2021) berücksichtigt.

3.1 Dresdener Konsens – Hintergründe und Grundsätze

Im Oktober 2016 wurde der ‚Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht‘ (DK) veröffentlicht, der auch auf einer philosophiedidaktischen Beschäftigung mit dem BK beruht.⁵ Letzterer war für die Erklärung hinsichtlich seiner wissenschaftspolitischen Strahlkraft und seiner einigenden Wirkung ein Vorbild (z.B. Bussmann & Haase, 2016, S. 87). Die Debattenbeiträge im Vorhinein beziehen sich auf diesen oder auch auf die Frankfurter Erklärung (Goergen, 2016, S. 101). Inhaltlich wurde sich jedoch, trotz einer offensichtlichen Nähe, *nicht dezidiert* am BK angelehnt. Als Hauptgrund dafür lassen sich die fachlichen Differenzen zwischen Philosophie- und Politikunterricht anführen. In der Erklärung werden vier Grundsätze für den Philosophie- und Ethikunterricht dargelegt, die einen Minimalkonsens darstellen. Diese „Gebote für die Unterrichtspraxis“ sollen garantieren, so die Philosophiedidaktikerin Bettina Bussmann (2020, S. 163), dass Überwältigung vermieden wird und philosophische Bildung einen „Beitrag [...] für die Demokratiefähigkeit junger Menschen“ leistet.

3.1.1 Hintergründe: Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte

Der DK wurde vom Fachverband Philosophie e.V., vom Fachverband Ethik e.V. und dem Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik (Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Gesellschaft für Philosophie e.V.) entwickelt und verabschiedet. Um Repräsentativität und Legitimität zu erreichen, wurde ein möglichst basisdemokratisches Verfahren bemüht: In einer Arbeitsgruppe aus Vertreter*innen der unterschiedlichen Verbände (u.a. mit Bussmann und Tiedemann) wurde eine Diskussionsvorlage erarbeitet, die in die jeweiligen Verbände zurückgespielt wurde. Diese konnten daraufhin Kritik und Änderungsvorschläge äußern. Anmerkungen betrafen zumeist Formulierungen, nicht aber die Grundsätze und die Idee der Erklärung selbst. Auf der Basis der Rückmeldungen wurden dann in der Arbeitsgruppe die finalen Grundsätze formuliert, welche erneut in den Verbänden vorgestellt wurden.⁶

Für die Entstehungsgeschichte vom DK lassen sich zwei relevante Ursachen hervorheben. Einerseits kann ein *wissenschaftspolitisch-konzeptioneller Grund* genannt werden: Aufgrund der bundesweiten Uneinheitlichkeit des Philosophieunterrichts gibt es zwei Fachverbände, den Fachverband Philosophie e.V. und den Fachverband Ethik e.V., die lange Zeit mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Interessen verbunden waren. Diese Organisationsstruktur, die gewisse Nachteile mit sich bringt, – etwa bei der politischen Interessensvertretung des Fachbereichs (z.B. eine Diffusion darüber, wer die entsprechenden Ansprechpartner für die politischen Entscheidungsträger sind) – sollte angepasst werden. Die Wünsche nach Zusammenar-

⁵ Zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte finden sich – über die in diesem Artikel zitierten Verweise hinaus – keine weiteren Publikationen. Die Ausführungen im folgenden Unterkapitel basieren daher primär auf einem Gespräch mit Markus Tiedemann, Professor für Philosophiedidaktik und Ethik an der Technischen Universität Dresden, der den DK mit anderen zusammen initiiert und verantwortet hat.

⁶ Dabei blieb es den Verbänden überlassen, ob sie über den Konsens informierten, über ihn abstimmen ließen oder eine Einspruchszeit gewährten. Trotz des basisdemokratischen Anspruchs gab es in diesem Prozess auch ‚organisatorische Reibungsverluste‘.

beit reichten von einer losen konzeptionellen Abstimmung bis hin zur Gründung eines gemeinsamen Verbandes mit zwei Sektionen. Der DK galt als notwendige Grundlage.

Andererseits kann eine *akademisch-didaktische Kontroverse* als Ursache für einen Aushandlungs- und Einigungsbedarf genannt werden. Das sog. „Wertevermittlungsdilemma“ (Tiedemann, 2017, S. 27) wird in der Philosophiedidaktik kontrovers diskutiert. Dabei handelt es sich um eine Debatte, die in großer Nähe steht zu der religionspädagogischen Kritik an „Werteübertragung“ (Ziebertz, 2015, S. 439) und der politikdidaktischen Kritik an „Überwältigung“ (Wehling, 2016, S. 24). Es geht um die Frage, inwiefern Unterricht *auch* zu spezifischen, material ausbuchstabilten Wertevorstellungen – etwa Toleranz oder Respekt – erziehen sollte. Gerade auch zwischen den beiden Verbänden gab es diesbezüglich inhaltliche Differenzen. Während im Fachverband Ethik e.V. durchaus Stimmen für eine soziale Erziehung plädierten, war gerade im Fachverband Philosophie e.V. die Sorge groß, den Schüler*innen Wertvorstellungen überzustülpen. Konfliktkern war also zum einen die nur lose „Beziehung zwischen ethischer Reflexion und sittlichem Verhalten“ und zum anderen die Unvereinbarkeit von „Gesinnungserziehung und philosophische[r] Bildung“ (Tiedemann, 2017, S. 27).

Exemplarisch für die kontroverse Vorgeschichte steht eine Diskussion in der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE, 3/2016), die im nächsten Unterkapitel noch detaillierter besprochen wird. In der Zeitschrift findet sich einerseits ein ausführlicher Diskussionsbeitrag der Philosophiedidaktiker*innen Bettina Bussmann und Volker Haase (2016, S. 87) mit dem Titel „Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?“. Dieser stellt – wie auch der nachfolgende Aufsatz „Wider den Normierungszwang“ von Klaus Goergen (2016), der sich wohlwollend *und* kritisch mit Bussmanns und Haases Thesen beschäftigt⁷ – „eine Diskussionsgrundlage“ (Bussmann & Haase, 2016, S. 87) dar, die den DK vorbereiten sollte. Insgesamt werden im Artikel in der Auseinandersetzung mit vielfältigen Praxisbeispielen „Maximen einer anti-indoktrinären Unterrichtspraxis“ (ebd.) entfaltet.⁸ Demgegenüber formuliert Goergen den Verdacht, „dass [...] das Anliegen der Indoktrinationsvermeidung zu einer neuen Normierung führen könnte.“ (Goergen, 2016, S. 100) Beide Aufsätze sind im Duktus von Debattenbeiträgen formuliert, welche zur Diskussion anregen wollen – die jedoch nicht folgte.

Die Rezeptionsgeschichte der Erklärung ist bisher und im Gegensatz zur kontroversen Vorgeschichte von Einklang geprägt, die *anvisierte* einigende Wirkung durch einen gemeinsam erarbeiteten Konsens scheint einzutreten. Der DK erreichte im Fachdiskurs zügig eine breite Bekanntheit, er wird in Seminararbeiten herangezogen und es findet sich bereits ein Verweis in einem Curriculum (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2019, S. 5). Auch wenn der DK ebenso wie der BK damit zwar keine gesetzesnormierende Kraft im engeren Sinn besitzt, entfaltet er als wichtiger Bestandteil des Selbstverständnisses der beteiligten Verbände eine normativ-orientierende Wirkung.

⁷ Diese Gleichzeitigkeit von Wohlwollen und Kritik wird besonders in Goergens (2016, S. 100) Eingangsbemerkungen sichtbar. Das deutet an, dass er eher einer ‚Mittelposition‘ zuzurechnen ist. Eine Position, die diametral gegenüber einer in der Philosophiedidaktik – etwa von Tiedemann (2016) – vertretenen ‚transzendentalen Urteilsbildung‘ zu verorten ist, stellt die *ethikdidaktische* Konzeption von Rolf Roew und Peter Kriesel (2017) dar.

⁸ Die dabei berührten Themenfelder – Tierethik, Schwangerschaftsabbrüche oder Sterbehilfe – deuten auch inhaltlich eine Nähe zum Religionsunterricht an.

3.1.2 Präambel und vier Grundsätze: Urteilsbildung, Kontroversität, Neutralität und Reflexivität

Der DK, der in derselben Ausgabe der ZDPE (3/2016, S. 106) wie die Beiträge von Bussmann und Haase sowie Goergen publiziert wurde, besteht aus einer kurzen Präambel und den vier bereits erwähnten Leitlinien. Zu Beginn wird angeführt, dass die vier Grundsätze „einen Konsens darüber [formulieren], was für die Praxis des Philosophie- und Ethikunterrichts gelten soll“. Dabei wird eine normative Rahmung erwähnt, eine Orientierung „an Verfassung und Menschenrechten“ (ebd.).

Der erste Grundsatz benennt das „[g]rundlegende[] Ziel“ von Philosophieunterricht, „die *Stärkung der Urteilskraft*“⁹ (1). Dabei wird hervorgehoben, dass Urteilen „ganzheitlich[]“ zu verstehen ist und „nicht auf die Beförderung der emotionalen Intelligenz oder das Einüben kognitiver Strategien philosophischen und ethischen Argumentierens verkürzt werden“ dürfe. Der zweite Grundsatz beinhaltet das „*Gebot der Kontroversität*“ (2). Diesem zufolge gelte es Philosophieunterricht „zu einem strittigen Sachverhalt so zu strukturieren, dass mehrere, wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind.“ Drittens wird das „*Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität*“ (3) angeführt, welches „nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden“ dürfe. Neutralität meint schlicht, dass die Lehrer*innen „in den Verlauf der Urteilsbildungen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht durch eine besondere Akzentuierung bestimmter weltanschaulicher oder religiöser Standpunkte oder sonstiger Voreinstellungen partieller Interessengruppen eingreifen“ sollen. Als letztes wird ein „*Bewusstsein von Suggestivität*“ (4) erwähnt, welches besonders für „visuell-akustische[] Medien“ von Bedeutung sei. Diesbezüglich wird eingefordert, dass Lehrkräfte ihre Reflexivität schulen, um die besondere Wirkmacht „von Bildern und Filmen“ wahrzunehmen, ihr „durch die Ermöglichung kritischer Distanzierung und argumentativer Prüfung entgegenzuwirken“ sowie „[d]as Deutungs- und Provokationspotenzial [...] diskursiv auszuschöpfen.“

3.2 Diskussion der inhaltlichen Impulse für Religionspädagogik

An dieser Stelle geht es darum, die philosophiedidaktischen Impulse auszuloten. Dabei werden – im Horizont der skizzierten religionspädagogischen Debatte (vgl. 2.2) – inhaltliche Lerneffekte *ex positivo und ex negativo* rekonstruiert.

3.2.1 Explizite Darlegung des normativen Rahmens von Grundsätzen

Sowohl in der Politikdidaktik als auch in der Religionspädagogik wird davon ausgegangen, dass der jeweilige Unterricht auf menschenrechtlichen Grundlagen basiert (vgl. 2.2.1). Dieser normative Rahmen ist dem BK jedoch nicht explizit eingeschrieben, im DK wird er dagegen als kurze Präambel ausformuliert. Das ist nur konsequent und – vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um eine ‚neutrale Schule‘ (vgl. 1) – auch sinnvoll, weil die politikdidaktisch als „Fehlinterpretation“ (Geßner et al., 2016, S. 31) zu bezeichnende Position einer strikten Wertneutralität so vermieden wird. Allerdings kaschiert die Formulierung im DK zentrale Fragen, die sich diesbezüglich stellen und auch auf dem hohen Abstraktionsniveau eines Minimalkonsenses zu klären wären. Impliziert diese Formulierung etwa eine Orientierung an der sog. freiheitlich-demokratischen Grundordnung, welche in der Politikdidaktik jedoch aufgrund ihrer affirmativen Grundtendenz – im Sinne einer staats- und systembejahenden Werteerziehung, die den politischen Status quo absichert – problematisiert wird (z.B. POLIS 4/2020; Widmaier, 2021)? Zudem wird dadurch unsichtbar gemacht,

⁹ Alle folgenden Zitate entstammen dem angeführten DK (2016). Die zentralen Grundsätze sind, anders als in der Vorlage, im Text zur Übersichtlichkeit kursiv gesetzt.

dass eine Ausrichtung an Verfassung und Menschenrechten in der Philosophiedidaktik nur als ein pragmatischer, nicht aber als ein inhaltlicher Konsens aufgefasst werden kann – auch, weil damit die Sorge verbunden wird, dass Bildung für staatliche Werteerziehung funktionalisiert werde. Tiedemann (2017, S. 27–28) argumentiert etwa so, dass „[n]ur eine vollständige Entbindung des Philosophie- und Ethikunterrichts von allen normativen Auflagen [...] in der Lage [wäre], das [Wertevermittlungsgesetz; Anm. d. Verf.] Dilemma aufzulösen.“ Schließlich bemesse sich „[e]ine philosophische Leistung [...] an der Qualität der Argumentation, nicht an ihrer Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Normen.“ Konkret damit zusammen hängt etwa die Frage, ab wann Schüler*innen-Äußerungen eine Intervention durch die Lehrkraft verlangen. Über diese relevanten Diskussionspunkte stellt sich für religiöse Bildung zudem die Frage, inwiefern sich demokratisches Ethos und religiöser Wertehorizont – trotz ihrer Spannungen (z.B. Bellmann, 2006) – miteinander vermitteln lassen. Will die Religionspädagogik den BK vor diesem Hintergrund adäquat und fachlich reflektiert rezipieren, sollte sie also dessen normativen Rahmen (z.B. ‚Allgemeine Erklärung der Menschenrechte‘) diskutieren, möglichst spezifisch bestimmen und explizit machen.

3.2.2 Die spezifische Fachlogik bei der Rezeption berücksichtigen

Religionspädagogisch war es Konsens, dass es ein eigenes Rezeptionsprofil des BK benötigt (vgl. 2.2.1). Von der Philosophiedidaktik lässt sich hierbei exemplarisch lernen, wie ein solches Profil für ein anderes Fach entwickelt werden kann, welches konstitutive Rationalität erschließt. Es gibt zwar eine offensichtliche Nähe zwischen BK und DK – grob findet sich eine Umgruppierung der Prinzipien: Der erste Grundsatz im BK spiegelt sich im dritten Grundsatz des DK wider und *vice versa*; der zweite Grundsatz ist beibehalten worden und der vierte wurde neu ergänzt. Doch es wird auch deutlich, dass beide Konsensformulierungen in mancherlei Hinsicht dezidiert voneinander abweichen und sich die Differenzen auf das spezifische Verständnis des Faches Philosophie zurückführen lassen. Dies kann an dem Verständnis der jeweiligen Grundsätze und besonders ihrer Struktur nachvollzogen werden.

Erstens werden die Grundsätze des BK zwar aufgegriffen, aber auf fachspezifische Weise zugespitzt: Explizit wird von Bussmann und Haase (2016, S. 98) gefordert, über die politikdidaktische Auffassung von Überwältigung hinauszugehen, weil diese nicht ausreiche. Sie plädieren dafür, bereits dann von Indoktrination zu sprechen, „wenn man auf starke affektive Reize, kognitiv überfordernde Gedankengänge, Machtgefälle oder kommunizierte Erwartungen hinsichtlich sozial erwünschter Denkweisen aufbaut.“ Daneben sticht heraus, dass spezifische Diskurstypoi – etwa weltanschauliche Neutralität oder Empathiefähigkeit – politikdidaktisch eher marginal, aber philosophiedidaktisch zentral sind. Zweitens wird eine eigene Verhältnisbestimmung und Rangordnung der Grundsätze vorgenommen und der Urteilsbildung ein Primat eingeräumt. Dies lässt sich auf das philosophiedidaktische Fachverständnis zurückführen, welches „auf den rationalen Diskurs als Form der moralisch-ethischen Urteilsbildung setzt und Texte philosophischen Inhalts zum Gegenstand einer kritischen Aneignung macht, deren Ziel es ist, in ein aktives Philosophieren der Schülerinnen und Schüler selbst überzugehen“ (Bussmann & Haase, 2016, S. 88). Vor diesem Hintergrund wird gefordert, dass „der Schulung der Argumentationskompetenz ein expliziter Vorrang vor anderen Kompetenzen, wie z.B. der Empathiefähigkeit“ (ebd., S. 97), einzuräumen sei. Diese Position hat sich in der Debatte durchgesetzt, sie spiegelt sich im ersten Punkt des DK wider.

Religionspädagogisch wird so insgesamt die Notwendigkeit unterstrichen, ein eigenes und fachspezifisches Rezeptionsprofil zu entwickeln. An dieser Stelle lassen sich be-

reits – in Abgrenzung zur Philosophiedidaktik – einige Grundideen dafür markieren. Ausgeblendet wird im DK aus religionspädagogischer Perspektive, dass sich das Wertevermittlungsdilemma und die Spannung zwischen materialer und formaler Ethik (Mendl, 2019, S. 70–71) womöglich gar nicht *prinzipiell* auflösen lassen, weil – mindestens im Sinne eines neutralen Ideologieverständnisses wie z.B. bei Karl Mannheim – jeder Zugriff auf Realität ideologisch ist: durch bestimmte Vorannahmen geprägt und durch einen spezifischen Kontext gefärbt. Dies wird nicht zuletzt daran deutlich, dass Goergen (2016, S. 101) auch der scheinbar ideologiefreien Position von Bussmann und Haase attestiert, selbst neue Normierungen hervorzubringen. Verdeutlichen lässt sich dies aber auch daran, dass Unterricht, welcher sich an Kompetenzorientierung und formalen Methoden wie dem sokratischen Gespräch ausrichtet, selbst subtilen Machtmechanismen unterliegt (z.B. Reuter, 2014). Eine formalistische Abstraktion, wie sie im ersten Grundsatz vom DK formuliert ist, löst damit weniger Schwierigkeiten als das dritte Prinzip im BK, insofern das dort formulierte Verständnis von Mündigkeit *operationalisiert* wird (Wehling, 2016, S. 24). An dieses dritte Prinzip ließe sich anschließen, um die Probleme eines idealistischen Subjektbegriffs (Englert, 2010, S. 126–128), auf dem der DK zu fußen scheint, reflexiv einzuholen und grundsätzlich zu überschreiten.¹⁰

3.2.3 Aktuelle Entwicklungen und gesellschaftliche Kontexte berücksichtigen

Besonders auffällig am DK ist der vierte Grundsatz, der gegenüber dem BK eine Neuerung darstellt. Er betrifft die Bedeutung neuer Medien, deren Wirkmacht es philosophiedidaktisch zu reflektieren gilt. Schaut man in die vorherigen Debattenbeiträge, wird deutlich, dass sich dieses Prinzip auch als *kontextsensible Erweiterung* vom BK interpretieren lässt, insofern die Digitalisierung der Lebenswelt in jüngerer Zeit eine zunehmende Bedeutung für Bildung erhalten hat (Grammes, 2016, S. 157). Goergen (2016, S. 101) verweist etwa auf die „permanenten Überwältigungsversuche[] digitaler Medien, denen die Schüler dauerhaft ausgesetzt sind.“ Und auch Bussmann und Haase (2016, S. 97) fordern „Erkenntnisse der Medienwissenschaften und der Psychologie“ philosophiedidaktisch wahrzunehmen, um den Möglichkeiten medialer Manipulation (z.B. durch Priming- und Framing-Effekte) entgegenzuwirken.

Zweitens wird eine kontextsensible Aktualisierung daran deutlich, dass in der philosophiedidaktischen Debatte das Problem didaktischer Beliebigkeit z.T. als *gleichrangige* Gefahr zur Überwältigung diskutiert wird (z.B. Bussmann & Haase, 2016, S. 95; 98) – wohingegen dieser Punkt im BK nicht auftaucht. Diagnostiziert wird etwa, „dass Lehrkräfte dazu neigen, unterschiedliche Meinungen nebeneinander stehen zu lassen, ohne darauf zu beharren, dass diese auch kritisch geprüft werden. Das geschieht z. T. sogar aus der Angst heraus, zu indoktrinieren“ (ebd., S. 99). Mit Goergen (2016, S. 101) kann die Aufnahme dieser Problemstellung auf eine kontextuelle Veränderung zurückgeführt werden: Das politikdidaktische Überwältigungsverbot ist in der politisch aufgeheizten Atmosphäre der 1970er Jahre entstanden, heute sei es sogar „überholt“. Diese Gefahr didaktischer Beliebigkeit wird zwar auch im zweiten und dritten Grundsatz vom DK aufgegriffen, allerdings nicht in letzter Konsequenz: Die Titel der vier Prinzipien lassen ein strukturelles Ungleichgewicht erkennen, insofern das Gebot der Neutralität, nicht aber die Gefahr relativistischer Belanglosigkeit abgebildet wird.

¹⁰ Beispielsweise wird kein systematisches Verständnis von *strukturellen Urteilshindernissen* entfaltet, z.B. von Ideologien wie „Carnism“ (Joy, 2009).

Den philosophiedidaktischen Impuls zur kontextsensiblen Relektüre vom BK gilt es religionspädagogisch jedoch drittens konsequent zu Ende zu denken. Gerade in Bezug auf die skizzierte Debatte um eine ‚neutrale Schule‘ (vgl. 1) und neurechte Angriffe auf den Bildungssektor (ZpB, 2020) bietet der DK wenig Orientierungskraft. Dies gilt besonders, weil der normative Rahmen der vier Grundsätze – wie erwähnt – nur oberflächlich bestimmt ist und das Ziel der Urteilsbildung in seiner Ausformulierung vom konkreten gesellschaftlichen Kontext abstrahiert. Allerdings gilt es dabei auch zu berücksichtigen, dass die damit verbundenen Debatten erst in den letzten Jahren (gerade seit der Formulierung vom DK im Jahr 2016) richtig an Fahrt aufgenommen haben.

3.2.4 Erschließung zentraler Begrifflichkeiten durch die Analyse von Beispielen

Der Hauptteil der Argumentation von Bussmann und Haase (2016, S. 89–96) besteht aus der Analyse von prototypischen Unterrichtsbeispielen, die Fallstricke des Philosophieunterrichts andeuten. Dieses induktive Vorgehen ist äußerst produktiv: Die Beispiele erden abstrakte Begrifflichkeiten wie ‚Überwältigung‘ (Goergen, 2016, S. 100); sie verhindern, dass die Grundsätze eine „Resolutionslyrik“ (Grammes, 2016, S. 156) darstellen. Positiv hervorzuheben ist auch, dass aus den Beispielen nicht unmittelbar Prinzipien abgeleitet, sondern abstrahierende Zwischenschritte eingefügt werden: Reflektiert werden spezifische Gefahren von Methoden (z.B. Interviews, Besuch von Lernorten; Bussmann & Haase, 2016, S. 91) oder Inhalten (z.B. Wirtschaftsethik oder Gendertheorie; ebd., S. 96).

Allerdings wird auch deutlich, dass die Auswahl solcher Beispiele anspruchsvoll ist, wenn sie als „Schlüsselszenen“ dienen sollen, „die wie Wetzsteine die professionelle didaktische Argumentation schärfen und lebendig halten können“ (Grammes, 2016, S. 156). An der *Fallauswahl* bei Bussmann und Haase lässt sich problematisieren, dass Beispiele zu alt und kontextfern sind oder das relativ harmlose Situationen mit dem „Damoklesschwert“ (ebd.) der Überwältigung in Verbindung gebracht werden. So moniert Goergen (2016, S. 100) zurecht, dass etwa „Anfängerfehler von Referendarinnen“ bereits als Indoktrination gelten. Die Auswahl adäquater Beispiele ist folglich höchst anspruchsvoll, weil sie in der Gefahr steht, eine einseitige Strohmännchen-Argumentation zu bestärken. Diskussionsbeispiele sollten ausgewogen ausgewählt sein – z.B. auch die Gefahr „inhaltlicher Beliebigkeit“ (Hiller & Münch-Wirtz, 2021, S. 129) betreffen – und adäquat den Kontext der dargestellten Unterrichtssituation berücksichtigen. Die Entwicklung einer *religionspädagogischen Sammlung von Fallbeispielen* ist vor diesem Hintergrund anzustreben, wobei bisher nur auf eine kleine Auswahl zurückgegriffen werden kann (z.B. Grümme, 2021, S. 321–329). Dabei ließe sich auch auf politikdidaktische Ressourcen Bezug nehmen, die gerade den aktuellen Kontext adäquat berücksichtigen (z.B. Behrens, Besand & Breuer, 2021, Teil 2).

3.2.5 Die ganzheitliche Bildungsperspektive der Grundsätze garantieren

In der Philosophiedidaktik wird auffällig oft davon gesprochen ein „ganzheitliche[s] Konzept der Urteilsbildung“ (DK, 2016; Goergen, 2016, S. 100) zu vertreten. Damit ist gemeint, dass nicht nur rationale, sondern auch emotionale Aspekte wie Empathiefähigkeit – trotz damit verbundener Schwierigkeiten (Bussmann & Haase, 2016, S. 97–98) – berücksichtigt werden sollen. Der starke Fokus auf *Urteilen*, der in der Philosophiedidaktik vorgenommen wird, steht jedoch selbst in Spannung zum ganzheitlichen Anspruch, insofern die pädagogischen Modi von *Wahrnehmen* und *Handeln* in den Hintergrund gerückt werden. Für einen Religionsunterricht, der auf einen verantworteten Umgang mit der eigenen Religiosität zielt, ist dies zu kurz gegriffen. An dieser Stelle erweist sich – wie erwähnt – der BK und dessen dritter Grundsatz als

deutlich produktiver, insofern dort auf die Notwendigkeit verwiesen wird, dass „der Schüler in die Lage versetzt werden muss, eine *politische Situation* und *seine eigene Interessenlage zu analysieren* [Wahrnehmen; Anm. d. Verf.] sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu *beeinflussen* [Handeln; Anm. d. Verf.]“ (Wehling, 2016, S. 24). Wahrnehmen, Urteilen und Handeln gehören in diesem Denkhorizont gleichermaßen zu religiöser Bildung (z.B. Willems, 2015, S. 168), wodurch erst ein wirklich ganzheitliches Verständnis von religiöser Mündigkeit garantiert werden kann.

4 Ausblick: Welchen Beutelsbacher Konsens braucht religiöse Bildung?

Die vorangegangenen Überlegungen waren darauf ausgelegt, philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte zu diskutieren. Hervorgehoben wurden dabei fünf weiterführende Denkanstöße: Die explizite Darlegung des normativen Rahmens der Grundsätze (1); die Berücksichtigung der spezifischen Fachlogik (2) und des aktuellen Kontextes (3) bei der Rezeption vom BK; die Erschließung zentraler Begrifflichkeiten anhand einer Analyse von Unterrichtsbeispielen (4); und die Garantie einer ganzheitlichen Perspektive der Grundsätze (5). Über diese Impulse hinaus ließe sich sowohl auf einem konkreteren Niveau (a) als auch hinsichtlich formaler Fragen (b) noch mehr von der philosophiedidaktischen Debatte lernen.

Konkret ließe sich religionspädagogisch die *Bedeutung der einzelnen Grundsätze* in BK und DK kritisch diskutieren oder Impulse für die Lehrer*innen-Bildung aufgreifen (a). Zukünftige Lehrkräfte sollten etwa dabei unterstützt werden, „eigene Werte-haltungen zu klären“, wozu sich „bei der Reflexion der Individualbiografie ansetzen“ (z.B. Bussmann & Haase, 2016, S. 99) ließe. Diesbezüglich kann die Religionspädagogik womöglich eine eigene Expertise einbringen: Insofern die Reflexion der eigenen Werte und ihrer biographischen Genese für Religionslehrer*innen essentiell ist, haben diese sich – auch vor dem Hintergrund der thematisierten Indoktrinationsvorwürfe an ihr Fach (vgl. 2.2) – „[v]ielleicht [...] sogar einen besonders professionellen Habitus angeeignet, Normativität und Parteilichkeit in Lernprozesse reflektiert und kritisch einzuspielen“ (Gärtner, 2020, S. 115).

Formal zeigt die philosophiedidaktische Debatte um den DK exemplarisch auf (b), wie eine zum BK analoge Fach-Erklärung entwickelt werden kann. Sollte eine solche für die Religionspädagogik relevant werden, kann sie sich hieran orientieren. Beispielsweise wird deutlich, dass eine Absicherung durch direktdemokratische Verfahren dem DK legitime Autorität verleiht. Zugleich wird die Gefahr sichtbar, dass eine ‚Konsens‘-Formulierung aufgrund ihrer normativen Kraft schnell eine fachdidaktische Hegemonie gewinnt. Wenn es jedoch stimmt, dass man „[e]inen guten Kriterienatz [...] daran erkennen [kann], dass er kontrovers bleibt“ (Grammes, 2016, S. 156), darf diese Gefahr nicht unterschätzt werden.

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen lässt sich die Frage, *ob* die Religionspädagogik einen Beutelsbacher Konsens benötigt, auf zweierlei Weise beantworten. Einerseits scheint es – vor dem Hintergrund des praktischen Orientierungsbedarfs (vgl. 1) und der existierenden Rezeptionsprobleme (vgl. 2) – offensichtlich zu sein, dass eine differenzierte Debatte über die religionspädagogische Bedeutung des BK nur weiterführend sein kann. Dabei stellt sich eher die Frage, *welche* Leitlinien auch für religiöse Bildung produktiv sind. Andererseits ist offen, ob es dazu auch eine eigene Ausformulierung in der Religionspädagogik benötigt, wie sie philosophiedidaktisch im DK vorliegt. Für eine solche Ausformulierung spricht, dass die

religionspädagogischen Rezeptionsprobleme eher vermieden werden könnten und der praktische Orientierungsbedarf eine religionspädagogisch verbindliche Richtschnur erhält. Beide Antwortmöglichkeiten werden auf der Tagung „New Bottle, Old Wine“ – Ein neuer Blick auf politische Themen in der religiösen Bildung mit Jugendlichen¹¹ näher diskutiert. Anhand exemplarischer Inhaltsfelder religiöser Bildung (Ökologie, Ökonomie und Antisemitismus) sollen die Debatten um Positionalität, Kontroversität und Neutralität religiöser Bildung konkret in den Blick genommen werden. Im abschließenden Vortrag von vier Referent*innen aus Theologie, Religionspädagogik und Politikdidaktik wird explizit – auf der Grundlage einer Tagungsbeobachtung – die Frage dieses Beitrags thematisiert: „Braucht die Religionspädagogik ihren eigenen ‚Beutelsbacher Konsens‘?“

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bederna, K. (2019). *Every Day For Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ostfildern: Grünewald.
- Bederna, K. (2020). Die Klimakrise im Lichte der Coronakrise oder: Kann Religionsunterricht zu zukunftsfähigem Handeln motivieren? *ÖRF*, 28(2), S. 28–46.
- Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (Hrsg.) (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Bellmann, J. (2006). Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Begründungen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. In ders. (Hrsg.), *Perspektiven allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag*. Unter Mitarbeit von Dietrich Benner (S. 173–185). Weinheim / Basel: Beltz.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Schöningh.
- Berger, M. & Breser, B. (2019). Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem. Fokus: Religionsunterricht aus politikdidaktischer Perspektive. *ÖRF*, 27(1), S. 73–88.
- Bölsker F., Gäfgen-Track, K., Hofer, T., Klüver, H., Manzke, K.-H., Mucks-Büker, D., Verburg, W., Wächter, D. & Wischnowsky, M. (2019). Brief an evangelische und katholische Religionslehrkräfte. URL: <https://www.kirche-schule.de/nachrichten/2019/2019-10-08> [Zugriff: 05.10.2020].

¹¹ Der Flyer zur Tagung, die von Claudia Gärtner, Jan-Hendrik Herbst und Robert Kläser organisiert wird, findet sich online: https://www.kommende-dortmund.de/files/redaktion/institut/fachbereiche/Politische%20Bildung/KOD_Flyer_new%20obottle%20old%20wine%2026-07-2021.pdf.

- Bürger, M. & Jendt, S. (2020). Kritisch-emanzipatorischer Religionsunterricht – Grundlegende Überlegungen am Beispiel des Themas ‚Christliche Tierethik‘. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 447–464). Wiesbaden: Springer VS.
- Bürger, M., Jendt, S. & Hagencord, R. (2017). *EinFach Religion: Christliche Tierethik* (9.–13. Schuljahr). Paderborn: Schöningh.
- Bussmann, B. & Haase, V. (2016). Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden? *ZDPE*, 3, S. 87–99.
- Bussmann, B. (2020). Moralische Überzeugungen und demokratische Bildung – welchen Beitrag leistet ein empirisch-informierter Philosophieunterricht? In H. Ammerer, M. Geelhaar, & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 163–183). Münster / New York: Waxmann.
- Däuble, H. (2019). Politisches Lehren und Lernen in Zeiten digitaler „Meldeplattformen“. Mit dem „Beutelsbacher Konsens“ in der politischen Bildung gegen die AfD. *Lehren und Lernen*, 45(6), S. 20–24.
- Drerup, J., Zulaica y Mugica, M. & Yacek, D. (Hrsg.) (2021). *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot*. Stuttgart: Kohlhammer (i. E.).
- Dresdener Konsens [DK] (2016). *ZDPE*, 3, S. 106.
- Dressler, B. (2021). Deutungsmachtkonflikte im Spannungsfeld von politischer und religiöser Bildung. In T. Klie, M. Kumlehn, R. Kunz & T. Schlag (Hrsg.), *Machtvergessenheit. Deutungsmachtkonflikte in praktisch-theologischer Perspektive* (= Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 25) (S. 257–276). Berlin / New York: De Gruyter.
- Eikenbusch, G. (2020). Neutralität ist keine Option: Bildung für politisches Engagement in der Schule. *Pädagogik*, 72(4), S. 6–9.
- Englert, R. (2010). Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt. *Theologisch-Praktische Quartalschrift*, 158, S. 123–131.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript.
- Geßner, R., Hoffmann, K., Lotz, M. & Wohnig, A. (2016). Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 28–36). Bonn: BpB.
- Goergen, K. (2016). Wider den Normierungszwang. Anmerkungen zum Beitrag von Bettina Bussmann und Volker Haase: „Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?“. *ZDPE*, 3, S. 100–102.
- Grammes, T. (2016). Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 155–165). Bonn: BpB.

- Grümme, B. (2018). Ein unabgeschlossener Dialog der Fächer – Religion und Politik. In A. Besand & S. Gessner (Hrsg.), *Politische Bildung mit klarem Blick* (Festschrift für Wolfgang Sander) (S. 228–237). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Grümme, B. (2021). *Praxeologie: Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hedtke, R. (2011). Das Interesse der Schüler, Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. In M. May & J. Schattschneider (Hrsg.), *Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare* (S. 167–189). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Henkenborg, P. (2016). „Eine Kultur des Dissenses“. Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 187–196). Bonn: BpB.
- Herbst, J.-H. (2019). Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. *Theo-Web*, 18(2), S. 147–162.
- Herbst, J.-H. (2021). Kontroversität und Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogische Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens. In J. Drerup, M., Zulaica y Mugica, M. & Yacek, D. (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot*. Stuttgart: Kohlhammer (i. E.).
- Hiller, S. & Münch-Wirtz, J. (2021). ‚Neutral‘ unterrichten? Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen. *ÖRF*, 29(1), S. 124–141.
- Holze, E. & Pfister, S. (2019). *100 Rechtsfragen zu Religionsunterricht und Schule: Konkret, juristisch, kompetent*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Joy, M. (2009). *Why We Love Dogs, Eat Pigs and Wear Cows: An Introduction to Carnism*. San Francisco: Conari.
- Kenner, S. & Lange, D. (2019). Schule als Lernort der Demokratie. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 71(2), S. 120–130.
- Koschmieder, C. & Koschmieder, J. (2019). Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte. In J. Schedler, S. Achour, G. Elverich & A. Jordan (Hrsg.), *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 99–109). Wiesbaden: Springer VS.
- Lösch, B. (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus der Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 383–402). Wiesbaden: Springer VS.
- May, M. & Schattschneider, J. (2014). „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 4. Auflage (S. 31–41). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Mendl, H. (2019). Weltverantwortung. Politisch und global lernen im Religionsunterricht. *ÖRF*, 27(1), S. 57–72.
- Metz, J. B. (1984). *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*. Mainz: Grünewald.

- Meyer-Blanck, M. (2013). Hermeneutik und Bibeldidaktik. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 382–387). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2019). Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe im Fach Philosophie. URL: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Philosophie/RP_PHILO_SEK2.pdf [Zugriff: 05.05.2021].
- Nipkow, K. E. (2007). *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Band 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen – Friedenserziehung – Religionsunterricht und Ethikunterricht*. 2. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pohl-Patalong, U. (2018). Die Situation des Religionsunterrichts heute. In dies., S. Eisenhardt, K. Kürzinger & E. Naurath (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 19–27). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Porzelt, B. (2020). Ein Bildungsfach für alle?! Erwägungen zum Religionsunterricht der Zukunft. *RpB*, 83, S. 52–60.
- Reuter, I. (2014). *Für ein couragiertes Selbst. Michel Foucaults Impuls für eine religionspädagogische Kritik schulischer Bildungsökonomisierung*. Leipzig: EVA.
- Riegel, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roew, R. & Kriesel, P. (2017). *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts* (= UTB 4758). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rupp, H. (2016). Der Religion Raum geben – auch im Religionsunterricht. In H. Mendl (Hrsg.), *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (S. 202–215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlag, T. (2019). Religiöse Bildung und Politik – eine Felderöffnung aus evangelischer Perspektive. *Theo-Web*, 18(2), S. 6–18.
- Schluß, H. (2017). Theologizität, Religion und säkulare Bildung(-stheorie). In T. Schlag & J. Suhner (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung: Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (S. 101–120). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2015). Fundamental, nicht fundamentalistisch – Wege einer religiösen Erziehung jenseits von Relativismus und Fundamentalismus. In W. Eppler (Hrsg.), *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung* (S. 13–30). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tiedemann, M. (2016). Transzendente Toleranzerziehung. *ZDPE*, 2, S. 16–25.
- Tiedemann, M. (2017). Ethische Orientierung in der Moderne. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch: Philosophie und Ethik. Band I* (= UTB 8617). 2. Auflage (S. 23–29). Schöningh: Paderborn.
- Wehling, H.-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.),

Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung (S. 19–27). Bonn: BpB.

Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: BpB.

Widmaier, B. (2021). Wehrhaft statt neutral. Kann sich die politische Bildung mit einem Leitbild aus den 1950er-Jahren im 21. Jahrhundert profilieren? In J. Drerup, M. Zulaica y Mugica & D. Yacek (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot*. Stuttgart: Kohlhammer (i. E.).

Willems, J. (2007). Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht. In H. Schluß (Hrsg.), *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik* (S. 79–92). Wiesbaden: Springer VS.

Willems, J. (2010). Religionsunterricht und Religionsfreiheit: juristische, politische und pädagogische Perspektiven. In A. Liedhegener & I.-J. Werkner (Hrsg.), *Religion, Menschenrechte und Menschenrechtspolitik* (S. 280–295). Wiesbaden: Springer VS.

Willems, J. (2015). Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 163–178). Stuttgart: Kohlhammer.

Zentralen für politische Bildung [ZpB] (2020). Neue Rechte – Rassismus – Diskursverschiebungen – Gewalt. URL:

<https://demokratie.niedersachsen.de/startseite/news/aktuelles/neue-rechte-rassismus-diskursverschiebungen-gewalt-193582.html> [Zugriff: 31.05.2021].

Ziebertz, H.-G. (2015). Ethisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & ders. (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 434–452). München: Kösel.

Jan-Hendrik Herbst, wissenschaftlicher Mitarbeiter am katholisch-theologischen Institut der TU Dortmund.