

### Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Weißeno, G. (2017). Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses. In S. Frech, & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 35-56). Schwalbach: Wochenschau Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58957-0>

**Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

**Terms of use:**

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

*Georg Weißeno*

## Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses

### 1. Anlass und Ziel der Untersuchung

Der Beutelsbacher Konsens wurde 2016 auf einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg gewürdigt. Namhafte Politikdidaktikerinnen und -didaktiker wurden eingeladen, um über die Aktualität des Konsenses zu diskutieren. Die sich anschließende und hier vorliegende Publikation sorgt für die Aufmerksamkeit in Praxis und Wissenschaft. Der Konsens wird in Erinnerung gerufen.

Vor 40 Jahren wurde der Beutelsbacher Konsens (1976) gefunden. Seither wird über ihn in der Ausbildung der Lehrkräfte und auf Tagungen gesprochen. Die Verständigung über den Inhalt und die Bedeutung unterlagen in diesem Zeitraum einem allmählichen Wandel der Wahrnehmung. Dieser Prozess der Historisierung soll im vorliegenden Beitrag ebenso untersucht werden wie ein zukunftsorientierter Blick auf die Möglichkeiten der Kompetenzorientierung.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Entstehung des Beutelsbacher Konsenses im Umfeld der 1960er und 1970er Jahre betrachtet. Er wird aus seiner Zeit heraus mit den damaligen Auseinandersetzungen, aber auch Harmoniesehsüchten interpretiert. Es wird versucht, die Kontroversen in den Zeithorizont zu stellen. Die Politisierung der Politikdidaktik, die zur Entstehung des Beutelsbacher Konsenses führte, ist deshalb genauso zu beschreiben wie das Ergebnis. Für den Konsens gibt es die Darstellung der Ergebnisse aus der Sicht von Hans-Georg Wehling im Tagungsband von 1977. Er war Teilnehmer. Au-

ßerdem haben in diesem ersten Band einige führende Politikdidaktiker ihre Sicht dargelegt. In diesem Beitrag werden exemplarisch drei Didaktiker herangezogen.

In der Folge des Ereignisses begann der eigentliche Prozess der Historisierung. Es lassen sich grob zwei Phasen der Historisierung unterscheiden: die Historisierung durch die Gründungsväter der Didaktik und durch die weiteren Generationen. Im dritten Abschnitt wird die zeitlich nachgelagerte Rezeption des Konsenses durch Gründungsväter der Politikdidaktik, die zum Teil nicht an der ersten Tagung teilgenommen hatten, rekonstruiert. Der vierte Abschnitt beschreibt, inwieweit der Konsens einem Wandel in der Perspektive durch die beiden nachfolgenden Generationen der Fachdidaktikerinnen und -didaktiker, die nicht mehr Zeitzeugen waren, unterliegt. Zusammen mit dem gesellschaftlichen und politischen Wandel sowie den neuen wissenschaftstheoretischen Positionen könnte sich ein veränderter Blick auf das Ereignis ergeben.

Der fünfte Abschnitt geht auf die Bedeutung des Konsenses aus aktueller wissenschaftlicher Perspektive ein. Anhand des Modells der Politikkompetenz (Detjen u. a. 2012) wird der Frage nachgegangen, ob der Beutelsbacher Konsens heute noch aktuell ist.

## 2. Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis

In der Folge der 1968er Bewegung entstanden politische Kontroversen in der Politikdidaktik. Ein sichtbares Zeichen war der Richtlinienstreit Anfang der 1970er Jahre. Die Diskussion über die hessischen und nordrhein-westfälischen Richtlinien fand auf der Bühne gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen im Feuilleton statt (Hartwich 1973: 145).

Den nordrhein-westfälischen Curricula lagen nach Walter Gagel (1973: 260) die Gesellschaftswissenschaft als Kritische Theorie und Erziehungswissenschaft im erkenntnisleitenden

Interesse an der Mündigkeit des Menschen zugrunde. Damit möchte man den Verfassungsauftrag des demokratischen Staates verwirklichen. Es soll eine Didaktik ausgeschlossen werden, die Anpassung explizit oder implizit zur obersten Norm erhebt und damit keine Alternativen zulässt. Diese gesellschaftliche Position wird in den hessischen Curricula sehr viel deutlicher noch als Korrektur und Kompensation durch die schulische Sozialisation ausgelegt (vgl. Hilligen 1973).

Die Pläne von Rheinland-Pfalz gelten als Gegenmodell. Bernhard Sutor, der sie maßgeblich beeinflusste, möchte wertorientierte Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflussen, keine Gesinnung. Er wandte sich gegen „einige beinahe missionarisch anmutende Entwürfe und Konzepte politischer Bildung“ (1980: 94). Für ihn muss politische Bildung „ideologiekritisch und normativ zugleich sein“ und „sich nicht ausschließlich auf partikulare Modelle einer Gesellschaft in Harmonie oder in Konflikt stützen“ (1971: 135). Er wendet sich gegen die o. g. Vorstellung einer emanzipatorischen politischen Bildung.

Der politisch in der Gesellschaft über die Medien ausgetragene Streit um die politische Bildung war heftig. „Die mit guten Gründen kritisierte Parteilichkeit für die Demokratisierung wurde [auf der anderen Seite, G. W.] ausgetauscht gegen die Parteilichkeit für die soziale Marktwirtschaft“ (Schneider 1977: 13). Der Ruf nach Überparteilichkeit und Minimalkonsens, die nach Wolfgang Hilligen bis Mitte der 1960er Jahre geherrscht haben, wird lauter.

Das Konsensproblem wird von den Gründungsvätern der Politikdidaktik durchaus gesehen. Ihre Beiträge im ersten Band zum Beutelsbacher Konsens gehen darauf ein, da es das vorgegebene Tagungsthema war. „Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hat im Herbst 1976 namhafte Didaktiker und erfahrene Schulpraktiker zu einem Gespräch über den Minimalkonsens nach Weinstadt-Beutelsbach im Remstal eingeladen“ (Schiele/Schneider 1977: 5). Die Tagung

hatte lediglich das Ziel, „die Möglichkeit eines Minimalkonsenses im Hinblick auf den politischen Unterricht in den öffentlichen Schulen und die außerschulische Bildungsarbeit der Zentralen für politische Bildung zu erkunden“ (a. a. O.). Den Veranstaltern kam es darauf an, „Vertreter möglichst vieler didaktisch-gesellschaftspolitischer Positionen zu Wort kommen zu lassen“ (a. a. O.). Das Schlüsselwort „didaktisch-gesellschaftlich“ signalisiert, dass es eine politische Polarisierung und einen fachdidaktischen Streit gab. Dabei wurden gerne beide Ebenen vermischt. Aber „Referenten und Tagungsteilnehmer stimmten dem ‚Überwältigungsverbot‘ als einer Konsensgrundlage zu“ (Schiele/Schneider 1977: 6).

Das Ereignis Beutelsbacher Konsens tangiert folgende, in den Zitaten deutlich werdende Ebenen: die wissenschaftstheoretische, politische und unterrichtspraktische. Alle drei Ebenen werden in den Beiträgen angesprochen und diskutiert. Erstens argumentieren die Gründungsväter oft wissenschaftstheoretisch, um ihre politische Position zu untermauern. Kurt Gerhard Fischer verweist auf die Falsifikationsversuche im Sinne des Kritischen Rationalismus (Fischer 1977: 48). Rolf Schmieder hält die „unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen“ für unvereinbar (Schmiederer 1977: 135) und plädiert für die Aufklärung über das, was ist. Sutor plädiert für einen Konsens, orientiert am Verfassungskern des Grundgesetzes (Sutor 1977: 159). Philosophisch-anthropologische Begründungen des Menschenbildes des Grundgesetzes gehören aus wissenschaftlichen Gründen nicht zu einem Minimalkonsens (a. a. O.: 161). Er erinnert an das Grundrecht der Lehrfreiheit der Wissenschaft (a. a. O.: 167).

Auf der politischen Ebene argumentieren die Gründungsväter zweitens durchaus im Hinblick auf einen Minimalkonsens. Fischer sieht ihn in der Anerkennung der „Pluralität von Bekenntnissen“, d. h. des „ideologischen Pluralismus“ (1977: 51). Schmiederer sieht einen „Subjekt-Konsens“ und ist gegen Überwältigung (1977: 124f.). Sutor plädiert für einen „verfas-

sungsorientierten Minimalkonsens“ zur Überwindung der Polarisierung (1977: 159 ff.). Hier wird deutlich, dass die politischen Positionen (damaliger Sprachgebrauch gesellschaftlich oder gesellschaftspolitisch) unvereinbar bzw. pluralistisch nebeneinander bestehen bleiben werden.

Drittens sehen die Gründungsväter auf der unterrichtspraktischen Ebene Möglichkeiten eines Konsenses. Fischer möchte das „als kontrovers im Unterricht darstellen, was unter Wissenschaftlern kontrovers ist“ (1977: 49). Für Sutor soll ein Konsens nicht den Streit beenden (1977: 170). Aber „der Lehrer darf nicht in der Weise ‚Schule‘ bilden wie der einzelne Forscher und Professor an der Hochschule“ (a. a. O.: 167). Seine Forderung nach „kommunikativer Didaktik“ (a. a. O.: 169) lässt sich unterrichtsmethodisch „in offener Auseinandersetzung mit konkreter Politik“ umsetzen (a. a. O.). Auch Schmiederer sieht die Einlösung einer „pluralistischen Unterrichtsgestaltung“ in geeigneten Unterrichtsmethoden (1977: 145). Unterrichtsbezogen könne ein praktischer und arbeitsfähiger Konsens gefunden werden (Schmiederer 1977: 147).

Die anwesenden Gründungsväter, von denen im vorliegenden Beitrag drei exemplarisch untersucht werden, waren nach ihren eigenen Aussagen zu einem Konsens auf der Ebene der Unterrichtspraxis bereit. Teilweise haben sie Formulierungshilfen für Wehling gegeben. Seine Aufgabe im Auftrag der Landeszentrale war es, einen Konsens im Nachgang zur Tagung zu formulieren. Er sah „einen Zusammenhang der jeweiligen politischen Szenerie und den Konzeptionen Politischer Bildung“ (Wehling 1977: 173) und wollte die „unterschiedlichen Vorstellungen von Politischer Bildung nebeneinander bestehen“ lassen (a. a. O.: 174). Dies war eine Forderung, die Didaktiker in ihren Beiträgen zum Tagungsband gleichfalls formuliert hatten bei ihrer Suche nach Konsensvorschlägen. Die Spaltung der Bundesländer mit sozialliberalem und christdemokratischem Politikunterricht dürfte auch den Didaktikern nicht erstrebenswert erschienen sein. Deshalb suchten sie einen Konsens auf

der unterrichtspraktischen Ebene. „Der Versuch, die Vorstellungen politisch anders eingestellter politischer Didaktiker wenigstens teilweise zu amalgamieren, ist nicht untypisch für die Politische Bildung“ (Wehling 1977: 175). Er erwartete und diagnostizierte also ein Konsensbedürfnis.

Wie oben dargelegt, ergeben sich auch für Wehling auf der Basis der Papiere zu Beutelsbach Konsensmöglichkeiten. Die Tagung war darauf angelegt, sie zu erkunden. Er formuliert folgende eindeutige Prämissen für den Konsens: „Unter Beibehaltung wissenschaftstheoretischer und politischer Positionen scheint uns hier eine Verständigung auf der mehr praktischen Ebene möglich zu sein“ (a. a. O.: 178). Wehling suchte einen Konsens, der für alle Beteiligten auf der unterrichtspraktischen Ebene möglich war und in ihren Ausführungen bereits aufschien. Alle lehnten die Überwältigung im Unterricht ab und betonten die Offenheit der Unterrichtsprozesse.

Daraus hat Wehling drei griffige, einfache Konsenssätze gemacht: „1. *Überwältigungsverbot*. [Hervorhebungen im Original] Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. (...) 2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muss auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen. (...) 3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage zu analysieren* sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu *beeinflussen*“ (Wehling 1977: 179 f.). Mit dem Beutelsbacher Konsens wurde noch einmal klargestellt, dass die politische Bildung an Schulen überparteilich sein sollte.

Zudem verband Wehling den Konsensvorschlag mit Forderungen, deren Erfüllung sich alle Didaktiker nur wünschen konnten. „Die drei vorgenannten Grundprinzipien eines möglichen Minimalkonsenses in der Politischen Bildung haben sowohl für die Stundentafeln (...) wie auch für die methodische

Gestaltung des Unterrichts Folgen“ (1977: 180). Konkret schlägt er mehr Unterrichtsstunden und die Förderung der Eigenarbeit der Schülerinnen und Schüler vor. Kein Didaktiker könnte gegen diese Folgen der drei Konsenssätze argumentieren. Der Unterricht sollte vom Belehren auf mehr Diskussionen und freiere Arbeitsformen umgestellt werden. Auch das hatten die Didaktiker bereits lange vorher gefordert. Es war mit anderen Worten in Richtlinien gedanklich bereits vorweggenommen und deshalb so neu auch wieder nicht: „Der Unterricht in politischer Bildung und Erziehung muss den Konflikt- und Entscheidungscharakter der Politik sehen. Auch ein systematischer Überblick im Sinne einer Staats-, Verfassungs-, Institutionen- und Verfahrenskunde darf dies nicht verwischen. Der Unterricht gewinnt so Lebensnähe, Glaubwürdigkeit und das Interesse der Schüler. Die Zuständigkeiten der politischen Organe und die Zielsetzung der beteiligten politischen Gruppen werden bei aktuellen Anlässen und Streitfragen, die sich alltäglich neu bieten, im Unterricht funktional erarbeitet. Lehrer und Schüler nehmen Stellung zu politischen Fragen der Zeit“ (Kultusministerium Baden-Württemberg 1967: 95).

Auf der wissenschaftstheoretischen und politischen Ebene sollten die (konträren) Positionen hingegen erhalten bleiben. Der Konsens nach den „zugegebenermaßen subjektiven Eindrücken des Verfassers“ (Wehling 1977: 179) bezieht sich ausschließlich auf das unterrichtspraktische Handeln der Lehrkräfte. Er betrifft nicht die Wissenschaft. Die Politikdidaktiker konnten so weitermachen wie bisher.

### **3. Historisierung des Beutelsbacher Konsenses durch die Gründungsväter**

Bereits 1978 fand die erste Folgetagung zum Beutelsbacher Konsens in Mühlhausen statt. Die Teilnehmer waren gebeten worden, eine Unterrichtsskizze zum Thema „Vermittlung von Normen und Werten in der Familie“ vorzustellen. Eine Lehre-

rin und ein Lehrer stellen im Tagungsband eine Unterrichtseinheit als Planungsskizze vor. Die Didaktiker reflektieren eher das Thema, legen aber auch Materialien und Unterrichtsskizzen vor. Fischer bekräftigt sein Ziel, „eine Theorie demokratischer Politischer Bildung zu entwickeln und einer ihr entsprechenden Praxis zum Durchbruch zu verhelfen“ (Fischer 1980: 50). Er fragt sich, ob Familie überhaupt ein Thema des Politikunterrichts sein kann (a. a. O.: 53). Er erwartet von der Pädagogischen Psychologie eine Antwort dazu, ab welchem Alter „Normen und Werte“ behandelt werden können. Abschließend definiert er nach seiner didaktischen Konzeption Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten beim Thema Familie (a. a. O.: 56). Er argumentiert mit seiner „Einsichtendidaktik“ und benutzt das Wort Konsens nicht.

Schmiederer benutzt das Wort Konsens bereits im Titel seines Beitrags. Er präsentiert eine Unterrichtssequenz, die „der Reflexion (Aufklärung) der eigenen (jetzigen und späteren) Umwelt der Schüler und ihrer Selbstreflexion“ dient (Schmiederer 1980: 100). Auf der wissenschaftlichen Ebene nimmt er an, dass die Prinzipien seiner Didaktik hinter der Skizze „im Sinne des Minimalkonsens“ (a. a. O.: 100) stehen. Im Folgenden konstatiert er Konsens mit Fischer (a. a. O.: 101) und Dissens mit Sutor (a. a. O.: 102). Konsens und Dissens formuliert er auf der Ebene der Auswahl der Inhalte und der dahinterstehenden Prinzipien, nicht aber auf unterrichtspraktischer Ebene. Er beklagt, dass „in der Didaktik von konservativ-restaurativer Seite versucht [wird, G. W.], Aufklärung zu verhindern und Realität zu verschleiern“ (a. a. O.: 105). Hierbei vermischt er die politische und wissenschaftliche Ebene. Auf der Grundlage persönlicher Empirie behauptet er, dass sich der Konsens bei Sozialkundelehrern einspiele (a. a. O.). Es gebe keinen Konsens „zwischen einer freien, überparteilichen und wissenschaftlichen (...) Didaktik“ und „jenen Tendenzen, die sich offen als an eine Partei oder pressure group gebunden zeigen“ (S. 106). Er fordert ein Tabuisierungsverbot in der Folge des Überwältigungsverbots.

Sutor nennt das Thema „Familienpolitik“ und möchte damit ähnlich wie Fischer die Politik ins Zentrum rücken. Der Unterricht trifft nach seinem Ansatz „auf die Dialektik von Person und Institution, (...) von Gesellschaft und Staat“ (Sutor 1980: 109). Er orientiert seine Unterrichtsskizzen an den Grundgesetzartikeln 1, 6 und 20. Der Unterricht „macht Maßstäbe der Kritik bewusst, die aus der normativen Substanz des freiheitlichen Rechts- und Sozialstaates gewonnen sind und möglicherweise selbst zum Gegenstand des Gesprächs werden“ (a. a. O.: 113). Auch er folgt weiter seinem Ansatz. Er beklagt sich darüber, dass „der abwegige Versuch gemacht wurde, die Aussageform meines Papiers als ‚autoritär‘ zu ‚entlarven‘“ (a. a. O.: 113). Seinerseits kritisiert er bereits veröffentlichte Unterrichtsmaterialien zum Thema Familie indirekt als Verstoß gegen den Beutelsbacher Konsens. Anders als Schmiederer sieht er auf der Basis persönlicher Empirie keine Umsetzung des Konsenses in der Unterrichtspraxis: „Mir scheint es erstaunlich, wie wenig manche Politiklehrer geneigt sind, über ihre Legitimation als Lehrer und Erzieher und damit auch über die Grenzen ihres Auftrags nachzudenken“ (a. a. O.: 116). Der Konsens auf politischer und wissenschaftlicher Ebene war in Mühlhausen nicht gegeben.

In Mühlhausen wurde zwar über den Beutelsbacher Konsens reflektiert, aber „ungeklärt blieb (...) die Frage nach der Bedeutung der drei Beutelsbacher Konsensprinzipien“ (Wehling 1980: 139). Wehling urteilt weiter, dass „nicht gesagt (ist), dass jede in Mühlhausen vorgelegte Unterrichtssequenz in jeder Passage vor dem Überwältigungsverbot bestehen kann“ (S. 140). Deutlich wird in den Reflexionen der Politikdidaktiker, dass sie (weiterhin) die politischen und wissenschaftstheoretischen Ebenen nicht trennen, dass sie das Verhältnis von Wissenschaft und Unterrichtspraxis nicht geklärt haben. Obwohl der Konsens ursprünglich nur für die methodische Gestaltung der Unterrichtspraxis gelten soll, besteht auf allen Ebenen weiter Dissens. Es gelang nicht, den Blick ausschließlich auf die Unter-

richtspraxis zu lenken. Über die Praxis wurde lediglich auf der Basis je individueller Augenscheinvalidität reflektiert.

Auf der Folgetagung anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Beutelsbacher Konsenses ist die o. g. vermischte Sichtweise der ursprünglich drei Ebenen weiterhin sichtbar, wenngleich kleinere neue Akzentuierungen formuliert werden. Hilligen konstatiert zunächst, dass „Praxis und Theorie immer mehr auseinanderzufallen scheinen“ (Hilligen 1987: 15). Er sieht aber sein theoretisches Konstrukt der „existentiellen Bedeutung“ immer mehr bestätigt (a. a. O.). Er vereint seinen wissenschaftlichen Ansatz mit dem Konsens: „Die Achtung der Menschenwürde, definiert durch die Grundrechte (= Überwältigungsverbot); die grundsätzliche Möglichkeit, andere Möglichkeiten (Alternativen) zu vertreten, die nicht mit dem Anspruch auftreten dürfen, als einzige zu gelten (= Thematisierung von Kontroversen) – diese auch in meiner ersten und dritten Option gemeinten Postulate sind Bedingungen für die Kultur des Dissens als Voraussetzung für Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie“ (a. a. O.: 19). Der Prozess der Vereinnahmung des Konsenses für den eigenen fachdidaktischen Ansatz setzt sich fort. Die Grenzen der beiden Bereiche sind ganz aufgelöst. Der politische Bereich wird indessen weniger relevant.

Für Bernhard Claußen ist ein Konsens „die Aufgabe eines Bemühens um Einigung“ (Claußen 1987: 50). Er stellt den Beutelsbacher Konsens als „naiv-defensive, irrationalistisch-sehnsuchtsvolle Variante des Konsensstrebens“ dar (a. a. O.). Er wirft den beiden vorangegangenen Tagungen vor, „das Konsensstreben auf diejenigen konzeptionellen Aspekte didaktischer Theoriebildung (zu verengen), mit denen in der pädagogischen Praxis durch Anleitung und Vorstrukturierung Wirksamkeit zu erreichen versucht wird“ (a. a. O.: 59). Er möchte die „Dissensgeladenheit“ für die „didaktische Theoriebildung“ aufbereiten (a. a. O.: 75).

Gagel geht von einem damals diskutierten Wandel der Industriegesellschaft aus (Gagel 1987: 103). Die neuen Techno-

logien führten zu polarisierenden parteipolitischen Positionen. Damit würde sich der Gegenstand der „Fachdidaktik des politischen Unterrichts“ (a. a. O.: 110) verändern. Darüber müsse ein Konsens gesucht werden (a. a. O.: 112).

Hierin zeigt sich, dass auch zehn Jahre nach dem Beutelsbacher Konsens keine Einigkeit herrscht. Zum einen wird der Konsens in das eigene wissenschaftstheoretische Theoriegebäude integriert, zum anderen muss angeblich ein neuer oder anderer Konsens gesucht werden. Die ursprüngliche Aufgabe, unterrichtsmethodisch den Konsens zu diskutieren, wird nicht mehr im Blick behalten. Stattdessen wird viel über den Konsens reflektiert. Aufgabe der Fachdidaktiker wäre es gewesen – und das wurde von ihnen teilweise auch angesprochen – die Praxisprobleme mit dem Konsens und seine Inhaltsindifferenz zu untersuchen. Dies ist bis heute ein Desiderat. Mit der Rezeption begann aber die Historisierung, die gekennzeichnet bleibt durch ständige Vermischung der politischen, wissenschaftstheoretischen und unterrichtsmethodischen Ebenen, durch das immer wieder neue Reflektieren eines an sich inhaltsindifferenten Konsenses für die unterrichtsmethodische Praxis.

#### 4. Historisierung des Beutelsbacher Konsenses durch die weiteren Generationen

Ab etwa den 1990er Jahren beginnt die Historisierung durch die zweite und dritte Generation an Politikdidaktikerinnen und -didaktikern. Gotthard Breit betont als einer der wenigen Didaktiker mehr die unterrichtspraktische Seite: „Der Beutelsbacher Konsens bewahrt nicht nur die Schülerinnen und Schüler vor Überwältigungsversuchen. Auch die Politiklehrerinnen und -lehrer sehen sich durch Beutelsbach vor Druckausübung von außen geschützt“ (Breit 2007: 22). Politisch motiviertes Misstrauen von Eltern und Schulleitern kann leichter abgewehrt werden. Diese Funktion erleichtert der Profession die tägliche

Arbeit. Auf Schülerseite fördert der Konsens „das soziale Lernen“ (a. a. O.: 23). Sie können eigene Meinungen vertreten.

Andererseits wird die Autonomie der Profession ein Stück weit entmachtet. Der Konsens macht auf Probleme, nicht auf gelingenden Unterricht aufmerksam. Es scheint in der Praxis Fehlentwicklungen im Fach zu geben, die bis heute in der gefühlten Empirie von Didaktikerinnen und Didaktikern andauern. Tilman Grammes etwa behauptet, „dass viele Pädagogen die Prinzipien von Beutelsbach zwar befürworten, diese in ihrem pädagogischen Handeln jedoch ungewollt unterlaufen“ (Grammes 1996: 143). Breit richtet den Blick gleichfalls auf die Lehrerinnen und Lehrer: „Die lediglich Kenntnisse vermitteln, sind sich meist gar nicht bewusst, dass sie mit dieser Inhalts- und Zielentscheidung den Konsens nicht einhalten“ (Breit 2007: 28). Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Lehrerinnen und Lehrer „unsicher sind, wie, wann und ob sie ihre Meinung unter Beachtung des Überwältigungsverbots in den unterrichtlichen Diskussionsprozess einbringen“ (Weißeno 1996: 110). Anja Besand behauptet auf fragwürdiger empirischer Basis, dass der Gemeinschaftskundelehrer der ideologischste sei (2004: 179). Er habe einen ausgeprägten Drang zu überzeugen. Damit würde das Überwältigungsverbot nicht eingehalten.

Die Probleme sind darin begründet, dass der Konsens eine radikale Vereinfachung vornimmt und inhaltsindifferent ist. So verträgt sich z. B. das Überwältigungsverbot nicht mit allen Zielen und Inhalten. Nach Monika Oberle verträgt es sich schlecht mit politischer Partizipation als Messlatte für erfolgreichen Unterricht (2013: 158). Eigentlich zielt der dritte Konsensatz auf politische Partizipation. Er wird aber in der Reflexion und Diskussion kaum beachtet. Auch Andreas Brunold macht auf diese Problematik aufmerksam: „Das Überwältigungsverbot stößt an seine Grenzen, da es sich bei dem Lernfeld der nachhaltigen Entwicklung um normative Werthaltungen handelt, die im Prinzip außerhalb von Verhandlungsfrei-

heiten liegen“ (Brunold 2012: 215). Man kann auch fragen, wie die Auseinandersetzung mit der AfD beutelsbachgerecht erfolgen kann, da ihre Vertreter oftmals falsche Tatsachen behaupten.

Ähnlich problematisch ist das Kontroversitätsgebot. Es sei „in einem strengen, wörtlichen Sinne wegen der Vielzahl verschiedener Positionen unterrichtlich gar nicht realisierbar, weil sich die Zahl der Optionen erhöht hat“ (Sander 1996: 34). Er dekonstruiert Konsens: Er wird „vielleicht auch deshalb heute so selbstverständlich akzeptiert, weil sich die Fragen, auf die er antwortete, nicht mehr stellen“ (a. a. O.). Der eigentliche Grund für die Beobachtung von Wolfgang Sander dürfte indes darin begründet liegen, dass der Konsens sich auf keinen konkreten Inhalt bezieht und deshalb inhaltsindifferent bleibt. Auch Sabine Manzel knüpft hier an und fragt: „Bislang fehlt eine umfassende Definition dessen, was Kontroversität bedeutet. Gibt es unterschiedliche Grade von kontroverserem Unterricht? Welche Formen der Kontroversität gibt es? Gilt Kontroversität auch hinsichtlich der Grund- und Menschenrechte“ (Manzel 2017)? Hier wird deutlich: Je konkreter man ihn auf Inhalte bezieht, desto unbestimmter bleibt der Konsens.

Diese Meinungen und Rückfragen machen auf ein weiteres Problem aufmerksam, das im Prozess der weiteren Historisierung entstanden ist. Je bekannter der Konsens wurde, desto mehr trägt er zur Illusionierung der Profession bei. Die Lehrkräfte könnten der Illusion erliegen, dass man die politischen Probleme unterrichtlich mit absoluter *political correctness* bearbeiten könne, z. B. bei radikalen oder tendenziösen Lehreräußerungen, bei der im Islam postulierten Einheit von Religion und Staat, bei der Werteerziehung für Flüchtlingskinder, bei der Einladung von Parteikandidatinnen und -kandidaten, bei der Einladung von Jugendoffizieren usw. Eine derart erzeugte Illusion des besseren unterrichtlichen Handelns durch das Anwenden des Beutelsbacher Konsenses ist kontraproduktiv.

Die politische Ebene der Diskussion über den Konsens wird in der zweiten Phase der Historisierung kaum weiter verfolgt. Dies gilt nicht für die Versuche, eine kritische Politikdidaktik wiederzubeleben. Die wenigen Vertreterinnen und Vertreter sehen sich eher marginalisiert und möchten mit dem Kontroversitätsgebot erreichen, dass ihre alten gesellschaftlichen Positionen beachtet werden (vgl. Mögling 2011: 368). „Das Kontroversitätsgebot kann als derjenige Punkt gelesen werden, der für die damals durchaus noch verbreitete gesellschaftskritische Grundhaltung vieler Lehrerinnen und Lehrer bedeutsam war“ (Nonnenmacher 2011: 464). Es könne nicht sein, dass im Unterricht alle möglichen Positionen pluralistisch dargeboten werden und unter dem Gebot politischer Neutralität im Raum stehen bleiben. „Meinungen konkurrieren dann liberal wie Waren und überzeugen je nach Performanz und Verpackung“ (a. a. O.). Auch solche Reflexionen sind dank der Inhaltsindifferenz möglich.

Die wissenschaftstheoretische Ebene wird weiterhin mit dem Konsens vermischt. Tilman Grammes stilisiert die drei Konsenssätze zu „didaktischen Prinzipien, deren organisierende Leitidee auf die Reflexion der Transformation gesellschaftlich-politischen Wissens zu schulischem Wissen zielt“ (Grammes 1996: 144). Auch Kerstin Pohl erblickt in den Konsensätzen nicht nur einen normativen Minimalkonsens, sondern politikdidaktische Prinzipien (Pohl 2014: 189). Als normativ wird der Konsens in der Fachdidaktik meist bezeichnet. Normativ lässt sich alles wünschen. Manche gehen sogar noch weiter und glauben, dass der Konsens „ein fester Bestandteil der didaktischen Theorie der politischen Bildung geworden ist“ (Buchstein u. a. 2016: 104).

Dass solche Behauptungen allzu leichtfertig aufgestellt werden, zeigt Manzel. Sie weist nach, dass z. B. der zweite Konsensatz keinen wissenschaftstheoretischen Ansprüchen genügt.

„Gesetze, aus denen wissenschaftliche Theorien T gebildet werden, benötigen gemäß der Logik Aussagen (Allsätze) über

wissenschaftliche Sachverhalte, die an beliebigen Orten in Zeit und Raum Gültigkeit besitzen:  $T \vdash \alpha$ , woraus folgt, dass  $\alpha \in T$  für alle Sätze  $\alpha$  der Sprache. Diese Sätze (manchmal auch Gesetze genannt) werden oft konditional als Hypothese mit ‚wenn (Explanans) (...), dann (Explanandum) (...)‘ deduktiv formuliert. Eine Theorie ist vollständig, wenn sie für jeden Satz entweder diesen Satz oder seine Negation enthält. In dem Versuch, Kontroversität als Syllogismus zu formulieren, wird ersichtlich, dass eine politikdidaktische Theorie nicht allein durch Kontroversität gebildet werden kann. Politikunterricht kann auch nichtkontroverse Elemente enthalten, wie der Kontroversitätssatz 1 zeigt:

Prämisse: Politisches Fachwissen ist nicht immer kontrovers.

Prämisse: Politikunterricht behandelt u. a. politisches Fachwissen.

Konklusion: Politikunterricht ist nicht immer kontrovers.

Die Aussage ‚Angela Merkel ist Bundeskanzlerin‘ ist als fachliches Wissen im Jahr 2014 nicht kontrovers. Kontrovers diskutiert werden kann z. B. nur, ob man sie für eine geeignete Kandidatin hält oder nicht“ (Manzel 2017: 40).

Ein falsch verstandener Theorieanspruch liegt in der Aussage, dass „die meisten Studierenden in sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und -büchern einseitig auf bestimmte Denkschulen ‚geeicht‘[werden], indem alternative Modelle, Gedankengänge und Forschungsergebnisse von den Dozenten ausgeblendet werden. [Dies] (...) untergräbt den Beutelsbacher Konsens“ (Engartner 2010: 68). Sutor hatte schon 1977 darauf hingewiesen, dass der Konsens nicht die Denkschulen betreffen kann. „Das Grundrecht der Lehrfreiheit soll Wissenschaft als freien Diskussionsprozess schützen“ (Sutor 1977: 167). Das Bundesverfassungsgericht hat die Freiheit von Forschung und Lehre in mehreren Urteilen ausführlich begründet.

Der Historisierungsprozess zeigt, dass zu den Schwierigkeiten der Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses auf der konkreten Inhaltsebene in der Unterrichtspraxis manches gesagt

wurde. Die unterrichtspraktischen und wissenschaftstheoretischen Ebenen werden weiter missverstanden. Der Konsens kann keinen Indikator für die Qualität von Unterrichtsentwürfen darstellen. Er vereinfacht im Gegenteil die Anforderungen an professionelles Handeln. Er taugt als politisches Programm zur Abwehr von Ansprüchen der Bildungspolitik und der Eltern. Er hat die politische Ebene der Auseinandersetzungen zurückgedrängt. Ein Theorieanspruch lässt sich damit nicht begründen. Ein Forschungsprogramm für die Politikdidaktik als Wissenschaft ist er ebenso wenig.

## 5. Beutelsbacher Konsens und Kompetenzorientierung

Der Konsens lässt sich nicht (mehr) mit der Handlungslogik einer politikdidaktischen Theoriebildung vereinbaren. Die Aufgaben der Wissenschaft haben sich durch die Kompetenzorientierung verändert. Waren früher vage Beschreibungen der Inhalte des Politikunterrichts meist üblich, so hat die Kompetenzorientierung einen realistischen Blick auf das tatsächliche Können der Schülerinnen und Schüler eingefordert. Es ist inhaltlich präzise das konkrete Lernergebnis anzugeben. Dabei ist die angegebene Fachsprache zu benutzen. Die zahlreichen verschiedenen Interpretationen des Beutelsbacher Konsenses haben deutlich gemacht, dass der Konsens dazu nicht taugt. Er stellt keine theoretische Formulierung dar und hilft nicht zur konkreten Bestimmung von Inhalten. Er ist inhaltsindifferent. Im Übrigen sind seine damaligen Intentionen eines Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots sowie das Ziel politischer Partizipation im theoretisch begründeten Kompetenzmodell (Detjen u. a. 2012; Weißeno u. a. 2010) aufgegangen und konkret beschrieben. Der Beutelsbacher Konsens ist deshalb heute im kompetenzorientierten Politikunterricht überflüssig.

Das Modell der Politikkompetenz dient der theoretischen und empirischen Rekonstruktion der politikspezifischen Leis-

tungsdisposition. In der Politikdidaktik wird die Diskussion um Kompetenzen gleichwohl „mit wissenschaftstheoretischen, methodischen, normativ-bildungstheoretischen, politischen, wissenschafts- und disziplinpolitischen und gelegentlich auch mit moralischen Argumenten geführt. Sie unterscheidet sich strukturell vom üblichen innerwissenschaftlichen Diskurs forschender Disziplinen“ (Baumert 2016: 216). Diese Diskussion ist nicht zielführend, denn heute sind innerwissenschaftliche Evidenzen möglich und notwendig. Es geht in der Politikdidaktik als eigenständiger Wissenschaft darum, empirische Befunde im Rahmen von Theorien bzw. Modellen zu interpretieren. Die Belastbarkeit der Evidenzen entscheidet sich im Validierungsprozess. Der Beutelsbacher Konsens erfüllt, wie oben gezeigt wurde, diese Regeln wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion nicht. Er mag den Regeln eines politischen Kompromisses folgen, den Regeln einer Wissenschaft genügt er nicht (mehr).

Mit „IRT-Modellen war die Voraussetzung geschaffen, bildungstheoretisch, fachdidaktisch oder curricular begründete Konzeptionen domänenspezifischer Fähigkeiten operativ zu beschreiben und empirisch zu überprüfen. Durch die inhaltliche Verankerung der Tests wurde es auch möglich, die stofflichen und kognitiven Ansprüche des in Lehrplänen, Curricula und zugelassenen Lehrbüchern kodifizierten Bildungsprogramms mit den Bildungsergebnissen in den jeweils untersuchten Dimensionen zu vergleichen“ (a. a. O.: 229). An diesen Möglichkeiten haben sich einige Politikdidaktikerinnen und -didaktiker orientiert und beteiligt. Die Politikkompetenz entwickelt sich in einem langfristigen Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit Politik im Unterricht.

„Die Reihe der mittlerweile entwickelten domänenspezifischen Kompetenzmodelle, die überwiegend auch empirisch geprüft wurden, reicht von den differenzierten Entwürfen des DESI-Konsortiums für Deutsch und Englisch (...), den Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch,

Mathematik und die Naturwissenschaften (...), den Entwürfen für Geschichte und politische Bildung (...) (Schreiber et al. 2006; Körber et al. 2007; Weißeno et al. 2010; Detjen et al. 2012; Trautwein et al. 2016), Wirtschaft, Arbeit & Technik (...), über berufsbildende Kompetenzen (...) bis hin zum konstitutiv-religiösen Weltverstehen, für das eine Arbeitsgruppe um Benner an der HU-Berlin ein bildungstheoretisch begründetes Kompetenzmodell entwickelt und empirisch geprüft hat“ (a. a. O.: 231). Das Modell der Politikkompetenz beinhaltet mit der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit jene Dimensionen, auf die der Beutelsbacher Konsens damals abzielte. Seine Inhaltsindifferenz ist jetzt in das Anliegen exakt definierbarer und überprüfbarer Standards überführt worden. Bildungsstandards eignen sich für die Forschung und die Praxis gleichermaßen.

Fachsprachlich argumentieren bedeutet, politische Werte und Fachwissen in die Argumentationsstruktur aufzunehmen. Das Abwägen kontroverser Positionen und politischer Wertaspekte erfordert das Heranziehen von Fakten. In der Anforderungssituation ist das fachliche Wissen mit politischen Kontroversen zu verknüpfen. Argumentieren wird hier unabhängig von individuellen Normen und politischen Meinungsäußerungen, die das Alltagswissen darstellen, modelliert. Auf diese Weise lassen sich Niveaustufen einer politischen Argumentation bilden. Dabei sind politische Positionseinnahmen/Behauptungen mit und ohne Stützung durch Fakten und Gegenfakten zu gewichten. Darauf aufbauend kann dann eine individuelle Entscheidung getroffen werden, die das politische Urteil im Unterschied zur persönlichen Meinung darstellt (ausführlicher in Manzel/Weißeno 2017). Auf diese Weise wird die Basis für eine bewertbare, auf Fachwissen beruhende Argumentations- und Urteilskompetenz gelegt. Eine derartige *civic literacy* ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, nach der Schulzeit ihre eigenen Interessen zu vertreten und den Nachrichten kritisch zu folgen. Es geht nicht um beliebiges Meinen, Werten und Politisie-

ren. Ein Meinungs austausch kann auch im Politikunterricht erfolgen, ist aber von kompetenzorientiertem Lernen zu unterscheiden.

## 6. Fazit

Der Beitrag hat die Entwicklung der Diskussion um den Beutelsbacher Konsens vom Ereignis bis in die heutige Zeit in großen Linien nachzuzeichnen versucht. Als Indikatoren der Bewertung dienten zunächst die wissenschaftstheoretische, politische und unterrichtspraktische bzw. die methodische Ebene. Sie waren seit 1976 immer wieder genannt worden. Hier wurde dann mit Blick auf die Zukunft die Auffassung eingenommen, dass im Modell der Politikkompetenz die Prozesse der politikdidaktischen Erfahrungswelt abgebildet werden können und die Reflexion über den Beutelsbacher Konsens aus theoretischer und empirischer Perspektive nicht mehr zielführend ist.

Ein Ergebnis war, dass der Prozess der Historisierung des Beutelsbacher Konsenses im Kern keine wesentlichen neuen Erkenntnisse im Vergleich zur Ausgangssituation vor 40 Jahren hervorgebracht hat. Die Argumentationen bewegen sich weiterhin auf den drei genannten Ebenen und den von vornherein bekannten Missverständnissen. Dass die Grenzen von Wissenschaft und Praxis dabei immer wieder zerfließen, liegt an der Inhaltsindifferenz der Konsenssätze.

Ein zweites Ergebnis war, dass ein Unterricht nach dem Modell der Politikkompetenz den Konsens überflüssig macht. Das Modell hat die alten Intentionen in konkrete inhaltliche Standards überführt. Empirisch zeigt sich, dass sich die fachwissenschaftsgestützte Argumentations- und Urteilskompetenz durch kompetenzorientierten Unterricht verbessert.

Trotzdem besteht die enttäuschungsfeste Überzeugung der bildungstheoretischen Politikdidaktik weiter, man könne die Anforderungen des Beutelsbacher Konsenses ohne Fachwissen, Argumentations- und Urteilskompetenz allein reflexiv bearbei-

ten. Insofern sind die systematisch gewonnenen empirischen Ergebnisse ein Desillusionierungsprogramm für die Politikdidaktik. Der Grund für die im Konsens vorgenommene defizitorientierte Beschreibung der Situation des Politikunterrichts ist durch die Möglichkeiten gezielter Kompetenzförderung entfallen. Denn auch empirisch (Weißeno/Landwehr 2015) konnte gezeigt werden, dass kompetenzorientierter Politikunterricht nach dem Modell der Politikkompetenz erfolgreicher ist als herkömmlicher.

### Literatur

- Besand, A. (2004): Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach/Ts.
- Baumert, J. (2016): Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 19/2016, S. 215-253. Open-Access-Publikation. URL: DOI 10.1007/s11618-016-0704-4 [08.11.2016].
- Breit, G. (2007): Beutelsbacher Konsens. In: Weißeno, G./Hufer, K.-P./Kuhn, H. W./Massing, P./Richter, D. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 21-29.
- Brunold, A. (2012): Entscheiden als Dimension politischer Handlungskompetenz. In: Weißeno, G./Buchstein, H. (Hrsg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Opladen, S. 210-225.
- Buchstein, H./Frech, S./Pohl, K. (Hrsg.) (2016): Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Siegfried Schiele und die politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Claußen, B. (1987): Zur aktuellen Problematik sozialwissenschaftsorientierter politischer Bildung im Spannungsfeld von Pluralismus, Parteilichkeit und Konsens. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 48-84.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Engartner, T. (2010): Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn.
- Fischer, K. G. (1977): Über das Consensus-Problem in Politik und politischer Bildung. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 37-55.
- Fischer, K. G. (1980): Das Konsens-Problem und die Praxis des Politischen Unterrichts – dargestellt an einer Unterrichtseinheit „Die Familie als Vermittlerin von Normen und Werten“. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis. Stuttgart, S. 49-63.
- Gagel, W. (1973): Sicherung vor Anpassungsdidaktik? In: Gegenwartskunde, 2/1973, S. 241-268.

- Gagel, W. (1987): Didaktische Probleme angesichts des technisch-ökonomischen Wandels – Barrieren für einen Konsens? In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 48-84.
- Grammes, T. (1996): Unterrichtsanalyse – ein Defizit der Fachdidaktik. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 143-169.
- Hartwich, H. H. (1973): Demokratieverständnis und Curriculumrevision. In: Gegenwartskunde, 2/1973, S. 141-154.
- Hilligen, W. (1973): Dreimal „Emanzipation“. In: Gegenwartskunde, 3/1973, S. 271-289.
- Hilligen, W. (1987): Mutmaßungen über die Akzeptanz des Beutelsbacher Konsens in der Lehrerschaft. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 9-26.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1967): Vorläufige Arbeitsanweisungen für die Hauptschulen Baden-Württembergs. Villingen.
- Manzel, S. (2017): Erfüllt das Kontroversitätsprinzip Merkmale einer politikdidaktischen Theorie? In: Oberle, M./Weißen, G. (Hrsg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie. Wiesbaden, S. 31-43.
- Manzel, S./Weißen, G. (2017): Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In: Oberle, M./Weißen, G. (Hrsg.), Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie. Wiesbaden, S. 59-85. Open-Access-Publikation. URL: DOI 10.1007/978-3-658-07246-9\_5
- Mögling, K. (2011): Kritische Politikdidaktik und Unterrichtsmethoden. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 367-376.
- Nonnenmacher, F. (2011): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 459-470.
- Oberle, M. (2013): Der Beutelsbacher Konsens – Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung? In: Politische Bildung, 1/2013, S. 156-161.
- Pohl, K. (2014): Schulischer Fachunterricht. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. Auflage, Schwalbach/Ts., S. 186-193.
- Sander, W. (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 29-38.
- Schneider, H. (1977): Der Minimalkonsens – Eine Einführung in ein Problem politischer Bildung. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 11-36.
- Schmiederer, R. (1977): Einige Überlegungen zum Konsensproblem in der politischen Bildung. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 130-151.
- Schmiederer, R. (1977): Konsens und Dissens in der politischen Bildung – dargestellt an einer Unterrichtseinheit „Die Familie als Vermittlerin von Normen und Werten“. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis. Stuttgart, S. 93-106.
- Sutor, B. (1971): Didaktik des politischen Unterrichts. Paderborn.

- Sutor, B. (1977): Verfassung und Minimalkonsens. Die Rolle des Grundgesetzes im Streit um die politische Bildung. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 152-172.
- Sutor, B. (1980a): Familienpolitik: Motive – Ziele – Inhalte. Skizze einer mehrstündigen Unterrichtseinheit im Sekundarbereich I. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis. Stuttgart, S. 107-132.
- Sutor, B. (1980b): Politische Rationalität als Erziehungsziel. In: Oberreuter, H. (Hrsg.): Freiheitliches Verfassungsdenken und Politische Bildung. Stuttgart, S. 84-130.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184.
- Wehling, H.-G. (1980): Keine Harmonie in der Familie – Nachlese zu einer Tagung. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Die Familie in der politischen Bildung – Konsens auf dem Prüfstand der Praxis. Stuttgart, S. 133-140.
- Weißeno, G. (1996): „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“ Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 107-127.
- Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Weißeno, G./Landwehr, B. (2015): Knowledge About the European Union in Political Education. What are the Effects of Motivational Predispositions and Cognitive Activation? In: McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 2-3/2015, S. 413-432. Open-Access-Publikation. URL: DOI 10.3102/1036439art [08.11.2016].