2/3–2026

BÜRGER & STAAT



50 Jahre Beutelsbacher Konsens

Politische Bildung im Stresstest der Demokratie

lpb
Landeszentrale
für politische Bildung
Baden-Württemberg

www.lpb-bw.de

Heft 2/3–2026, 76. Jahrgang

»Bürger & Staat« wird von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg herausgegeben.

Direktorin der Landeszentrale
Sibylle Thelen

Redaktion
Dr. Maike Hausen,
maike.hausen@lpb.bwl.de

Redaktionsassistenz
Christopher Scruton,
christopher.scruton@lpb.bwl.de

Anschrift der Redaktion
Heilbronner Straße 35, 70191 Stuttgart | Postanschrift: Vordernbergstr. 6, 70191 Stuttgart
Telefon: 07 11/16 40 99-44
Fax: 07 11/16 40 99-77

Gestaltung Titel
VH-7 Medienküche GmbH, Stuttgart

Gestaltung Innenteil/Druckvorbereitung
Schwabenverlag Aktiengesellschaft
Senefelderstraße 12, 73760 Ostfildern
Telefon: 07 11/44 06-0, Fax: 07 11/44 06-174

Druck
Kern GmbH
In der Kolling 120, 66450 Bexbach
Telefon: 0 68 26/9 34 10-215
www.kerndruck.de

Versand
Braun Direktwerbung GmbH
Johannes-Majer-Str. 6
72141 Walddorfhäslach
Telefon: 0 71 27/56 09 19-2

»Bürger & Staat« erhalten Sie über den Online-Shop der LpB: www.lpb-bw.de/shop

Schulen und andere Bildungseinrichtungen können auf Anfrage in den kostenfreien Erstverteiler der Zeitschrift aufgenommen werden. Anfragen dazu bitte an:
christopher.scruton@lpb.bwl.de

Die veröffentlichten Beiträge in »Bürger & Staat« sind keine Meinungsäußerungen der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autor:innen die Verantwortung.

Für unaufgefordert eingesandte Manuskripte übernimmt die Redaktion keine Haftung.

Nachdruck oder Vervielfältigung auf elektronischen Datenträgern sowie Einspeisung in Datennetze nur mit Genehmigung der Redaktion.

Titelfoto: © LpB, KI-generiert mit ChatGPT

Auflage dieses Heftes: 16.000 Exemplare

Redaktionsschluss: 01.09.2026

ISSN 0007–3121

FSC www.fsc.org MIX Papier | Fördert gute Waldnutzung FSC® C116715

»Bürger & Staat« wird auf FSC-zertifiziertem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft und klimaneutral gedruckt.

BÜRGER & STAAT

THEMA IM FOLGEHEFT: LANDESPOLITIK IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Inhaltsverzeichnis

Maike Hausen und Robby Geyer
Der Beutelsbacher Konsens und die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 62

Steffen Pelzel, Hannah Klein, Alexander Wohnig und Marlon Barbehön
Genese und Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses zwischen staatlicher Indienstnahme und professioneller Selbstverständigung der politischen Bildung 72

Marc Partetzke
Beutelsbacher Konsens: Maxime – Marke – Missverständnis – Missbrauch. Warum (nicht nur) die Geschichte politischer Bildung etwas anders erzählt werden sollte 82

Jana Sämann
Der Beutelsbacher Konsens in den aktuellen Instrumentalisierungen im Kontext eines vermeintlichen „Neutralitätsgebotes“ 91

Sophie Schmitt
Politische Bildung und autoritäre Regression in multiplen Krisenzeiten 98

Helmar Schöne
Konsens und Dissens in der Demokratie 108

Inken Heldt
Wenn Algorithmen mitreden. Der Beutelsbacher Konsens im Zeitalter Künstlicher Intelligenz 117

Ingo Juchler
Transformatorische politische Bildung im Einklang mit Beutelsbach 125

Robert Kläsener
Der Schwerter Konsent – ein Beutelsbacher Konsens der religiösen Bildung? 132

Tanjev Schultz
Haltungsgebot, Destruktivitätsverbot und Orientierung am Gemeinwohl. Ergänzungen zum Beutelsbacher Konsens aus der Journalismus-Theorie 135

Thomas Thiemeyer
Der Beutelsbacher Konsens und die Empirische Kulturwissenschaft 138

Christian Winklhöfer
Von ausgebliebenen und notwendigen Diskussionen. Der Beutelsbacher Konsens in der Geschichtsdidaktik 141

Marc Zeccola
Der Beutelsbacher Konsens aus rechtlicher Perspektive 145

Drei Fragen zum Umgang mit dem Beutelsbacher Konsens an 148
Ursula Münch, Jens-Christian Wagner, Anna Kaminsky, Roland Löffler, Havva Engin, Sibylle Thelen

Das komplette Heft finden Sie zum Downloaden als PDF-Datei unter www.buergerundstaat.de

klimaneutral gedruckt durch CO_2-Kompensation
klima-druck.de · ID-Nr. 24150819
VDM+

50 Jahre Beutelsbacher Konsens

Politische Bildung im Stresstest der Demokratie

1. Überwältigungsverbot

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. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen

Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

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. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. Der in diesem Zusammenhang gelegentlich – etwa gegen Hermann Giesecke und Rolf Schmiederer – erhobene Vorwurf einer „Rückkehr zur Formalität", um die eigenen Inhalte nicht korrigieren zu müssen, trifft insofern nicht, als es hier nicht um die Suche nach einem Maximal-, sondern nach einem Minimalkonsens geht.

Quelle: Hans-Georg Wehling (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 179 f.

Der Beutelsbacher Konsens von 1976 gilt als normatives Fundament der politischen Bildung in Deutschland. Die drei Leitprinzipien haben sich über Jahrzehnte bewährt, auch wenn sie innerhalb und außerhalb der Fachdisziplin nicht unumstritten waren und bis in die Gegenwart lebhaft diskutiert werden. Die Bezugnahme auf den Konsens reicht gleichwohl über die Fachdisziplin hinaus. Er wird nicht nur in anderen Disziplinen aufgegriffen, sondern gerade in jüngerer Zeit verstärkt auch von Politik und Zivilgesellschaft angerufen. Dabei begleiten den Konsens immer wieder Fragen nach seiner Werteorientierung und Auslegung. Heute sehen sich die Prinzipien des Konsenses zudem mit einem veränderten politischen und gesellschaftlichen Umfeld konfrontiert: Die demokratische Öffentlichkeit steht unter Druck – durch digitale Plattformen, Verschwörungserzählungen, populistische Polarisierung und internationale Krisen. Politische Debatten verlaufen teils radikalisiert; Bildungsinstitutionen stehen unter Beobachtung. Gleichzeitig gewinnen Bildungsformate außerhalb schulischer Kontexte an Bedeutung: in sozialen Medien, zivilgesellschaftlichen Netzwerken, Gedenkstätten, Museen oder ungewöhnlichen Debattenformaten.

Vor diesem Hintergrund fragt das Heft: Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens 50 Jahre nach seiner Formulierung – und was bedeutet politische Mündigkeit im Zeitalter der Transformation?

Maike Hausen

Der Beutelsbacher Konsens und die Empirische Kulturwissenschaft

Thomas Thiemeyer

In der Empirischen Kulturwissenschaft wurde der Beutelsbacher Konsens bisher kaum unter diesem Namen rezipiert, die Entwicklung des Faches weist jedoch deutliche Parallelen zur politischen Bildung auf. Ausgehend von den Zäsuren Beutelsbach 1976 und Falkenstein 1970 zeichnet Thomas Thiemeyer den gemeinsamen emanzipatorischen Impuls beider Felder nach und zeigt, wie Fragen nach Kritik, Wertebindung, politischer Positionierung und Neutralität bis heute fortwirken.

Welche Rolle spielt der Beutelsbacher Konsens in der Empirischen Kulturwissenschaft? Die kurze Antwort lautet: keine. Die Länge dieses Textes lässt aber erahnen, dass mit der kurzen Antwort womöglich nicht alles zum Thema gesagt ist. Das liegt daran, dass der Beutelsbacher Konsens zwar *unter diesem Namen* in meinem Fach kaum bekannt ist, es bei *den Prinzipien*, die ihn leiten, und *bei der Geisteshaltung*, aus der heraus er entstanden ist, aber große Schnittmengen gibt.

Die Empirische Kulturwissenschaft (EKW) ist das Nachfolgefach der früheren Volkskunde, definiert sich heute aber in Abgrenzung zu diesem nationalsozialistisch kontaminierten Erbe. Sie ist kein Schulfach, und außer an wenigen Orten (in Bayern), wo sie Lehrer:innen für den Heimatkundeunterricht ausbildet, hat sie mit dem Lehramt nichts zu tun. Fachdidaktische Konzepte, die aus der Diskussion um die Lehrer:innenbildung hervorgegangen sind, rezipiert das Fach entsprechend spärlich (was umgekehrt freilich ebenso gilt). Aber natürlich interessieren uns die Beutelsbacher Prinzipien ganz praktisch als Lehrende, die Studierende unterrichten. In dieser Funktion sind unsere didaktischen Werte von jenen inspiriert, die Fachdidaktiker:innen 1976 in Beutelsbach verhandelten und die Hans-Georg Wehling 1977 schriftlich fixierte: keine (emotionale) Überwältigung der Schutzbefohlenen, kontroverse Debatten zu kontroversen Themen zulassen und natürlich Handlungsmacht herstellen, was bei uns im Fach heute *agency* heißt.[1]

Auch hat die EKW in den späten 1960er und 1970er Jahren zur selben Zeit wie die Fachdidaktik zur politischen Bildung ihr emanzipatorisches Erweckungsmoment. Und auch bei ihr ist diese Zäsur namentlich mit der deutschen Provinz verbunden: Was der Politikdidaktik „Beutelsbach" (1976), ist der EKW „Falkenstein" (1970). In der Heimvolkshochschule dieses kleinen Orts im Taunus (in dem zufällig auch der Autor dieser Zeilen aufgewachsen ist) trafen sich im September 1970 46 Volkskundler:innen, um darüber zu streiten, wie es mit ihrer Disziplin weitergehen sollte. Eingeladen hatte sie der damals 40-jährige Frankfurter Volkskundeprofessor Wolfgang Brückner. Vorausgegangen waren heftige, zuweilen beleidigende Kontroversen, die über Flugblätter, Aufsätze und Diskussionspapiere ausgetragen wurden und auf einer legendären Tagung im Freilichtmuseum Detmold ein Jahr zuvor zu diversen Eklats geführt hatten. „Ressentiments", „Schülerzeitungsniveau", „Erfüllungsgehilfen der Gegenaufklärung" und ähnliche Gehässigkeiten hatten sich die Kontrahenten danach zugerufen (dokumentiert in den sogenannten Falkensteiner Protokollen).[2] Mit Sorge betrachtete der Münchner Volkskundler Helge Gerndt das „Hineinsteigern in Emotionen, die in zunehmendem Maße gemeinsame Positionen verschütten und die Standorte der Sachdiskussion auf weltanschauliche Positionen reduzieren". Die Tagung in Falkenstein sollte die Lage beruhigen und „die drohende Spaltung des Faches" (Gerndt) verhindern. Die Ausgangslage war also ähnlich wie in Beutelsbach, wo die Politikdidaktiker:innen einen „Minimalkonsens" erzielen wollten, nachdem sie sich zuvor u. a. über die Hessischen Rahmenrichtlinien zu neuen Schulcurricula für den Politik- und Deutschunterricht auseinanderdividiert hatten.

Trotz der verhärteten Fronten gelang es bei der Tagung in Falkenstein, eine Neudefinition für das Fach vorzuschlagen und dabei den alten Namen Volkskunde als nicht mehr zeitgemäß zu disqualifizieren. Zu stark war er mit nationalsozialistischer Ideologie durchseucht, zu sehr auf eine rassistische Idee von „deutschem Volk" und Blut und Boden bezogen, als dass man ihn bedenkenlos hätte weiterführen können. Etliche Institute behielten ihn trotzdem noch für längere Zeit, denn auf einen gemeinsamen neuen Namen konnten sich die Gelehrten nicht einigen. Deshalb heißt die Disziplin heute je nach Standort anders: Europäische Ethnologie, Kulturanthropologie oder Empirische Kulturwissenschaft. Bis heute dient „Falkenstein" dem Fach als Chiffre für das Ende der „alten Volkskunde" und ihrer Neuerfindung als „Vielnamenfach". Der Fachverband hat sich 2021 darauf geeinigt, Empirische Kulturwissenschaft als neuen Dachbegriff für die Disziplin zu nutzen. Seitdem haben sich etliche Institute umbenannt.

Falkenstein bildete das Ende eines langen Prozesses des Unbehagens am eigenen Erbe, der sich um 1968 verschärfte. Fachtagungen in Tübingen 1966, Würzburg 1967, Kiel 1968 und Detmold 1969 hatten den Boden für das bereitet, was in Falkenstein klarer denn je proklamiert werden sollte: den „Abschied vom Volksleben". Unter diesem Titel hatte das Ludwig-Uhland-Institut in Tübingen 1970 einen Sammelband herausgegeben, den es als „Kritik an der bisherigen Volkskunde" verstanden wissen wollte.[3] Sie galt den vorwiegend jungen und männlichen Kritikern nicht nur als ideologisch untragbar, sondern auch als zu wenig theoretisch und methodisch fundiert. Kurz: als keine richtige Wissenschaft. Dieser Vorwurf war hart, aber nicht falsch. Entstanden im 19. Jahrhundert aus Alltagsbeschreibungen enthusiastischer Amateure und Privatgelehrter und aufgebaut auf den Sammlungen von Heimatforschern und Folkloristen war die Volkskunde eine oft hemdsärmelige Alltagskunde mit Hang zur Nostalgie.

In Falkenstein pochte 1970 eine stark politisierte junge Generation auf eine neue Volkskunde, die sich nicht primär als

Altertumskunde, sondern als Sozialwissenschaft verstand – eine moderne Wissenschaft, die sich an den methodischen Standards der Soziologie orientierte, nicht dem vermeintlich idyllischen Landleben im 19. Jahrhundert hinterherträumte, sondern sich den drängenden Problemen der Gegenwart annahm und die sich aktiv im „Klassenkampf" positionierte.[4] Anders als die affirmativ-positivistische Volkskunde sollte eine solche Wissenschaft vor allem „kritisch" sein. Dieser Anspruch nahm an der Frankfurter Kritischen Theorie Maß und schaute anders auf den Alltag der Menschen und die Gesellschaft: Die Phänomene, die vordergründig beschrieben wurden, waren nur die Oberfläche, die man durchdringen musste, um zu den tieferliegenden Vorstellungen und Ordnungen vorzudringen. Weihnachten war aus dieser Perspektive kein Fest der Liebe, sondern ein Herrschaftsinstrument, mit dem die bürgerliche Gesellschaft die unteren Klassen ruhig zu stellen versuchte;[5] der Osterhase kein traditioneller Brauch, sondern Erziehungsgehilfe, der Kindern die bürgerlichen Tugenden Fleiß, Pünktlichkeit, Ordnungssinn und Kinderreichtum vermittelte;[6] das Dorf nicht Inbegriff ländlicher Idylle und harmonischen Zusammenlebens, sondern ein „Not- und Terrorzusammenhang".[7]

Die emanzipatorische Idee als Grundimpetus einer disziplinären Neubestimmung haben EKW und politische Bildung nach '68 also gemeinsam. In beiden Fällen kollidierten die An- und Absichten einer (in der Regel jungen) linken, „kritischen" Strömung mit dem Beharrungswunsch (eher) konservativer Kolleg:innen. Die Erneuerer übersetzten Emanzipation nicht mehr nur mit „individueller Mündigkeit", sondern verbanden sie mit einem „Abbau von Herrschaftsverhältnissen".[8] Diese machtkritische Perspektive kennzeichnete ein neuer Begriff von „Demokratisierung", der unter Demokratie nicht nur ein unbedingt zu bejahendes politisches Ordnungsmodell verstand, sondern ein verhandelbares Gesellschaftsmodell mit Mängeln. Anders als die „politische Erziehung" aus den 1950er und 1960er Jahren, die darauf zielte, die junge und fragile deutsche Demokratie zu stabilisieren und letztlich die bestehende politische Ordnung der Bundesrepublik zu schützen, ging es der „politischen Bildung" aus emanzipativem Geist primär darum, die Demokratie als Gesellschaftsform inklusiver zu machen und sie auf ihre Machtverhältnisse (was zu dieser Zeit vor allem „Klassengegensätze" hieß) und Ausschlüsse von Randgruppen hin abzuklopfen.[9]

„Der emanzipatorischen Pädagogik" einer „sich als parteiisch verstehende[n] politische[n] Bildung" warf der Heidelberger Politikdidaktiker Herbert Schneider seinerzeit vor, die „Gefahr eines Partikularismus in der politischen Bildung" hervorzurufen. Politische Bildung hieße dann im linken Hessen etwas ganz anderes als im CDU-regierten Baden-Württemberg.[10] Das sozial-moralische Programm der emanzipatorischen Pädagogik umschrieb Schneider mit „Partei ergreifen für die Unterprivilegierten", wozu man Mitte der 1970er Jahren vor allem „die Abhängigen" zählte: Schüler:innen, Lehrlinge, Arbeiter:innen und Angestellte. Politisierung galt Schneider dann als Problem der überparteilichen politischen Bildung, wenn sie ihre Normen nicht mehr an die „Grundwerte der Gesamtgesellschaft" anpassten, sondern „Minderheitsgruppen und bestimmten wissenschaftstheoretischen Positionen" folgten.[11] Letztlich ging es also um die große Frage der Werteorientierung und der politischen und weltanschaulichen Neutralität, die die politische Bildung auch heute wieder umtreibt.

Ganz ähnlich lassen sich auch die Debatten der EKW damals – in den 1970er Jahren – und heute fassen. Politische Bildung und Empirische Kulturwissenschaft haben beide eine emanzipatorische Geschichte, die sie heute zu Recht als Erfolgsgeschichte einer gesellschaftlichen Liberalisierung erzählen (deren neoliberale Schattenseiten heute zunehmend zutage treten[12]). Welchen Auftrag für die Zukunft sie daraus ableiten, diskutieren sie heute mit ähnlichen Fragen wie vor fünfzig Jahren. Muss politische Bildung wieder „politischer" werden und mehr zur politischen Aktion erziehen?[13] Muss sich die Kulturwissenschaft ebenfalls politisch klarer positionieren und die Interessen der Unterprivilegierten (aktivistisch) vertreten?[14] Und im Dienste welcher Werte agieren wir dabei?

Das Register der Kritik hat sich in der Zwischenzeit freilich verändert. Mit der Diskurshoheit postkolonialer Ansätze intoniert die heutige Machtkritik den Sound „kultureller" Identitäten, weshalb der Philosoph Richard Rorty die neuen Kritiker:innen als „Cultural Left" etikettierte, die er von der „Reformist Left" aus der Zeit davor unterschied.[15] Die kulturalisierte Machtkritik verschob den Blick auf strukturelle Diskriminierungen – weg von *ökonomischen und sozialen Faktoren* wie Einkommen oder Bildung („Klasse") hin zu *kulturellen Faktoren* wie Hautfarbe oder Herkunft. Gut zu erkennen sind diese Verschiebungen an den heutigen „*Big Six*" des internationalen Diversitätsdiskurses: Geschlecht, ethnische Herkunft, Alter, Behinderung, religiöse/weltanschauliche und sexuelle Orientierung. Die Kategorie „Klasse" fehlt in dieser Aufzählung.

Die amerikanische Politikwissenschaftlerin Nancy Fraser hat diese Fokusverschiebung schon vor dreißig Jahren als Schwenk „from redistribution to recognition" beschrieben. Nach dem Ende des Kalten Krieges seien die alten Klassengegensätze durch Fragen der Gruppenidentität ersetzt worden. Kulturelles Dominiert-Werden habe Ausbeutung in den (linken) Debatten als Hauptursache für gesellschaftliche Ungerechtigkeit abgelöst. Folgerichtig sei nicht mehr ökonomische Umverteilung (*redistribution*), sondern kulturelle Anerkennung (*recognition*) der neue Imperativ politischer Ausgleichsbemühungen. Statt „Klasseninteresse" und wirtschaftlicher „Ausbeutung" ging es nun primär um „Identität", „Differenz" und „kulturelle Anerkennung".[16] War man in den 1970er Jahren gut marxistisch davon überzeugt, dass das ökonomische Sein das Bewusstsein bestimmt, so gilt heute verstärkt, dass ökonomische und soziale Ungleichheiten vor allem auf kulturelle Benachteiligungen zurückgeführt werden.

Der emanzipatorische Impuls der 1970er Jahre lebt also in neuem Gewand weiter und beschäftigt politische Bildung wie Empirische Kulturwissenschaft wieder stärker denn je, seit die Verteilungs- und Gewaltkonflikte wieder zunehmen. Beide könnten viel voneinander lernen. Dafür müssen sie sich freilich wechselseitig wahrnehmen.

KURZVITA

Thomas Thiemeyer

ist Professor am Ludwig-Uhland-Institut für Empirische Kulturwissenschaft der Universität Tübingen. Er forscht zu Themen der Erinnerungskultur, zu Identitätskonstruktionen (Heimatvorstellungen, Identitätspolitiken) und Institutionen der Wissenspopularisierung, allen voran mit Museen, Archiven und Sammlungen. Aktuell beschäftigt er sich mit Fragen der Politisierung von Kulturinstitutionen.

Anmerkungen

1 Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–183, insb. S. 179 f.
2 Brückner, Wolfgang (Hrsg.) (1971): Falkensteiner Protokolle. Frankfurt a. M.
3 Geiger, Klaus/Jeggle, Utz/Korff, Gottfried (Hrsg.) (1986): Abschied vom Volksleben. 2. Aufl., Tübingen, S. 10.
4 Schmoll, Friedemann (2020): 50 Jahre Falkenstein. Ein Einordnungsversuch. In: Zeitschrift für Volkskunde 2, S. 217–240. DOI: https://doi.org/10.31244/zfvk/2020/02.03.
5 Scharfe, Martin (1975): Weihnachten ist noch nicht erforscht. In: Tübinger Korrespondenzblatt 15, Heft 1/1975, S. 2–9.
6 Korff, Gottfried (2015): Hase & Co. Zehn Annotationen zur niederen Mythologie des Bürgertums. In: Reinhard Johler/Bernhard Tschofen (Hrsg.): Empirische Kulturwissenschaft: Eine Tübinger Enzyklopädie. Tübingen, S. 539–556.
7 Jeggle, Utz/Ilien, Albert (1978): Die Dorfgemeinschaft als Not- und Terrorzusammenhang. In: Hans-Georg Wehling (Hrsg.): Dorfpolitik. Sozialwissenschaftliche Analysen, didaktische Hilfen. Wiesbaden, S. 38–53. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-93714-8_4.
8 Schneider, Herbert (1977): Der Minimalkonsens. Eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 11–36, Zitate S. 18.
9 Vgl. dazu u. a. Wehling, Hans-Georg (2026 [1977]): Der Beutelsbacher Konsens. Entstehung und Wirkung. In: LpB online: Der Beutelsbacher Konsens. Stuttgart. URL: https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens-entstehung [03.08.2026]; Pohl, Kerstin/Will, Stephanie (2026): Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt der Politikdidaktik? In: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Berlin, S. 39–67; Geßner, Rebekka/Hoffmann, Kora/Lotz, Mathias/Wohnig, Alexander (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung, in: ebd., S. 28–36.
10 Schneider, Herbert (1977): Der Minimalkonsens. Eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 11–36, S. 19.
11 Ebd., S. 20.
12 Brown, Wendy (2015): Die schleichende Revolution: Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Berlin.
13 Thiemeyer, Thomas (2026): Was Zustimmung bei SPD und CDU fand, nutzt heute die AfD. Überwältigung verboten, Kontroverse erwünscht: Wie lange hält der fünfzig Jahre alte „Beutelsbacher Konsens" über politische Bildung in der Schule? In: FAZ vom 08.04.2026, S. N5.
14 Vgl. dazu Heimerdinger, Timo/Näser-Lather, Marion (2024): Position beziehen, Haltung zeigen?! Bedingung und Problem kulturwissenschaftlicher Forschung. Münster/New York; Binder, Beate/Bose, Friedrich von/Ebell, Katrin/Hess, Sabine/Keinz, Anika (Hrsg.) (2013): Eingreifen, Kritisieren, Verändern!? Interventionen ethnographisch und gendertheoretisch. Berlin.
15 Rorty, Richard (1999): Achieving Our Country: Leftist Thought in Twentieth-Century America. Harvard.
16 Fraser, Nancy (1995): From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a ‚Post-Socialist' Age. In: New Left Review, Nr. 212 (Januar 1995), S. 212. Vgl. als Kritik an Frasers Ansatz Honneth, Axel (2001): Recognition or Redistribution? Changing Perspectives on the Moral Order of Society. In: Theory, Culture & Society 18, Heft 2–3/2001, S. 43–55.



Didaktische Reihe

In der Didaktischen Reihe werden die Beiträge und Diskussionen der traditionsreichen Tagungsreihe „Beutelsbacher Gespräche" dokumentiert. Die Themen der einzelnen Bände spiegeln aktuelle fachdidaktische Entwicklungen und Kontroversen wider. Sie sind eine wichtige Informationsquelle zum aktuellen Stand der Politikdidaktik sowie zu den Diskussionen und Herausforderungen in der politischen Bildung.

6 bzw. 8 EUR zzgl. Versand, Bestellung ausschließlich im Webshop der Landeszentrale: www.lpb-bw.de/shop

lpb BW