



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik 23. Jahrgang 2024, Heft 2

**Thema: „ ... hier sollte eigentlich ein Titel stehen.“
Wissenschaftskommunikation in der Religionspädagogik**

Herbst, Jan-Hendrik & Zimmermann, Mirjam (2024). Der Koblenzer und der Schwerter Konsent als Beispiele für (gelungene) Wissenschaftskommunikation? Ein tentativer Vergleich. *Theo-Web*, 23 (2), 165-185



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.

Der Koblenzer und der Schwerter Konsent als Beispiele für (gelungene) Wissenschaftskommunikation? Ein tentativer Vergleich

von

Jan-Hendrik Herbst & Mirjam Zimmermann

Abstract

Der Beitrag vergleicht die Wissenschaftskommunikation des Schwerter Konsents (2022) und des Koblenzer Konsents (2024) zur religiösen Bildung. Dazu beschreibt er zum einen die Genese beider Positionspapiere, die ihre Entstehung je unterschiedlichen Kontexten verdanken sowie auf verschiedene religiöse und soziale Herausforderungen reagieren. Zum anderen werden mögliche Kriterien gelungener Wissenschaftskommunikation vorgestellt, die Prozess- und die Ergebnisqualität fokussiert und der Schwerter und Koblenzer Konsent hinsichtlich ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Wirksamkeit kritisch diskutiert.

The article compares the academic and science communication of the Schwerte Konsent (2022) and the Koblenz Konsent (2024) on the positionality of religious education. On the one hand, it describes the genesis of both position papers, which owe their development to different contexts and responded to different religious and social challenges. On the other hand, it presents possible criteria for successful academic and science communication. It focuses on the quality of processes as well as their results and critically discusses the Schwerte Konsent and the Koblenz Konsent with regard to their current and future effectiveness.

Schlagwörter: Beutelsbacher Konsens, Schwerter Konsent, Koblenzer Konsent, Didaktische Prinzipien, Kriterien von Wissenschaftskommunikation, Fachdidaktik und Religionspädagogik

Keywords: Beutelsbach Consensus, Schwerter Konsent, Koblenzer Konsent, positionality, didactic principles, criteria of academic and science communication, subject didactics and religious education

Fragt man ChatGPT-4o nach einem Vergleich der aktuell vorliegenden Positionspapiere zu Positionalität in unterschiedlichen Fachdidaktiken wie Politik-, Philosophie-, Ethik- und Religionsdidaktik, nämlich nach dem Beutelsbacher Konsens (1976), dem Dresdener Konsens (2016), dem Schwerter Konsent (2022) und dem jüngsten 2023 in evangelischer und 2024 in überarbeiteter ökumenischer Fassung verabschiedeten Koblenzer Konsent (2024), erhält man folgendes Ergebnis:

„Der Beutelsbacher Konsens (1976) betont drei Prinzipien für politische Bildung: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung.

Der Dresdner Konsens (2016) reflektiert die Aufarbeitung der DDR-Geschichte, betont die Anerkennung ihrer Diktatur, berücksichtigt aber soziale Errungenschaften.

Der Schwerter Konsens¹⁾ (2022) markiert einen Wandel der SPD, indem sie sich stärker auf soziale Gerechtigkeit und ökologische Nachhaltigkeit fokussiert, ohne den demokratischen Sozialismus aufzugeben.

Der Koblenzer Konsens (2024) beschreibt die Selbstverpflichtung der CDU, sich breiter aufzustellen, christliche Werte beizubehalten, jedoch stärker auf moderne soziale und ökologische Herausforderungen zu reagieren.“ (Abfrage vom 15.10.2024 mit der Vorgabe eines Vergleichs der oben genannten Positionspapiere in 100 Wörtern)

So gut wie keine der Beschreibungen ist richtig: Weder geht es im Dresdener Konsens um die Aufarbeitung der DDR-Geschichte, noch im Schwerter um den Wandel der SPD oder im Koblenzer um die CDU.

Wie kommt es zu einer so falschen Antwort? ChatGPT wurde durch ein sogenanntes Large Language Model (LLM) trainiert, das mit Milliarden Büchern, Artikeln, Websites und Posts, mit dem von sogenannten Crawlern gesammelten „Common Crawl“-Datensatz „gefüttert“ wurde. Nun scheint allerdings die Frage nach Positionalität im (Religions-)Unterricht und die vier dazu verfassten, oben genannten Grundsatzpapiere nicht so zentral zu sein, dass im genannten Datensatz genügend Informationen zu den verzeichneten Papieren zur Verfügung stehen, obwohl die Diskussion um Positionalität im religionspädagogischen Kontext in den letzten Jahren Fahrt aufgenommen hat (vgl. Fabricius, 2022; Zimmermann et al., 2022). Die zentralen Positionspapiere sind wohl dennoch nicht über die Wissenschaftsgemeinschaft hinaus bekannt, was auch an ihrem jungen Alter liegen mag. Die Wissenschaftskommunikation war hier nicht entsprechend erfolgreich, denn nur die von ChatGPT-4o dargebotenen Informationen zum Beutelsbacher Konsens und den ihm zugrunde liegenden Prinzipien werden korrekt wiedergegeben. Bei den anderen drei Grundsatzpapieren, die sehr wohl leicht mit einer Suchmaschine gefunden werden können, erfindet ChatGPT-4o in dem Moment, indem keine validen Informationen vorliegen und im Prompt keine Zusatzrecherche erfragt wird, eine Antwort. Das fällt allerdings nur Personen auf, die in diesem Inhaltsfeld

1) Obwohl im Prompt richtig Konsent formuliert wird, wird der Begriff auf Konsens verändert. Zu bedenken ist natürlich, dass dieses Ergebnis abhängig von Promptformulierungen, bisherigen Chatverläufen, eingespeisten Daten oder Default Settings ist. Aber auch unter anderen Bedingungen (gleiche Prompts; verschiedene Accounts; kein Rechercheauftrag) wurde deutlich, dass nur zum Beutelsbacher Konsens einigermaßen akzeptable Informationen geliefert werden konnten.

kompetent sind oder sich weiterinformieren. Denn die Antwort liest sich erst einmal schlüssig, selbst wenn sie völlig falsch ist.

Im vorliegenden Beitrag sollen ausgehend von diesem Beispiel nun die beiden aktuellsten religionspädagogischen Positionspapiere zur Positionalität im Blick auf die Frage der (gelungenen) Wissenschaftskommunikation dargestellt werden. Dazu präsentieren wir zuerst grundlegende Kriterien gelungener Wissenschaftskommunikation. Im Anschluss daran werden beide Papiere eingeführt und es wird diskutiert, inwiefern sie den vorgestellten Kriterien entsprechen. Welche Möglichkeiten gelungener Wissenschaftskommunikation hier unter Umständen bisher vertan wurden oder zukünftig noch in den Blick genommen werden sollten, ist Teil des abschließenden Ausblicks.

1 Kriterien guter Wissenschaftskommunikation

„Wissenschaftskommunikation“ wird als Oberbegriff für vielfältige Erscheinungsformen einer Kommunikation von Wissenschaft innerhalb des Wissenschaftsbetriebes und darüber hinaus verwendet. Nach Lühje et al. (2017, S. 2) gehören zum Bedeutungsspektrum des Begriffs „externe und interne Wissenschaftskommunikation, Wissenschaftsjournalismus und Wissenschafts-PR sowie Wissenstransfer und Wissenskommunikation“ (so auch Bonfadelli, 2017, S. 3). Ähnlich fassen Schäfer et al. (2015, S. 13) unter Wissenschaftskommunikation „alle Formen von auf wissenschaftliches Wissen oder wissenschaftliche Arbeit fokussierter Kommunikation, sowohl innerhalb als auch außerhalb der institutionalisierten Wissenschaft, inklusive ihrer Produktion, Inhalte, Nutzung und Wirkungen“ zusammen.

Will man also nachverfolgen, inwiefern Wissenschaftskommunikation gelungen ist, kann man überprüfen, inwiefern ein Phänomen bzw. ein Begriff den Weg a) in den Fachdiskurs (*academic communication*) und b) in die Öffentlichkeit (*science communication*) gefunden hat und auf welche Weise es bzw. er dort wahrgenommen wird.

In Bezug auf das Thema „Positionalität in den Fachdidaktiken“ sind die vier zu Beginn genannten Positionspapiere zentral, zu denen man an dieser Stelle in Bezug auf das zitierte ChatGPT-Ergebnis zumindest einmal folgern kann, dass die Wissenschaftskommunikation in den ChatGPT zur Verfügung stehenden Quellen nicht erfolgreich war.²⁾ Eine für die Religionspädagogik zentrale Frage, nämlich in welcher Weise der Religionsunterricht und damit Religionslehrkräfte positionell sind bzw. sein sollten, kann so nicht korrekt beantwortet werden.

In der Diskussion um Kriterien für *gelungene* Wissenschaftskommunikation werden grundlegende Werte genannt, wie z.B. „Nutzen für die Gesellschaft, Transparenz, Offenheit der Wissenschaft für den aktiven Dialog mit der Gesellschaft, Selbstkritik und

2) Dabei gilt es natürlich zu bedenken, dass Schwerter und Koblenzer Konsent sehr jung sind und dass abhängig vom Prompt (z.B. „Recherchiere Ergebnisse im Internet“) passendere Ergebnisse erzielt werden können.

Veränderungsbereitschaft, Unabhängigkeit, Kooperationsbereitschaft aller Akteure, die Prinzipien der guten wissenschaftlichen Praxis“ (Wissenschaft im Dialog, 2016, o.S.). So wird besonders die Gesellschaftsrelevanz als übergeordnetes Kriterium hervorgehoben: „Gute Wissenschafts-PR wirkt darauf hin, aus der Fülle der Informationen diejenigen herauszuarbeiten, die relevant für die Gesellschaft sind. Dies erfolgt nicht allein aufgrund von Eigeninteressen“ (Wissenschaft im Dialog, 2016, o.S.).

Vielfach werden auch praxisorientierte Vorschläge zum Know-how handwerklich gut gemachter Wissenschaftskommunikation angeboten (z.B. <https://www.wissenschaftskommunikation.de/>; Bonfadelli, 2017; Pasternack, 2022, S. 97), die zumeist „Anforderungen an Akteure der Wissenschaftskommunikation“ benennen (Deutscher Wissenschaftsrat, 2021) und damit aber ebenfalls (implizit) Qualitätskriterien für eine allgemeine Wissenschaftskommunikation beschreiben.

Besonders für die Online-Wissenschaftskommunikation, die mittlerweile Bestandteil eigentlich jedes Forschungsprojektes ist, liegt ein konkreter, in vielen Teilen auch übertragbarer Kriterienkatalog vor, um solche Wissenschaftskommunikationsprodukte zu bewerten. (Dernbach & Schreiber, 2012, S. 365): Aktualität, Objektivität, Originalität, Relevanz, Transparenz, Verständlichkeit, Vollständigkeit, Zuverlässigkeit der Quellen.

Relevant sind darüber hinaus medienethische Reflexionen insbesondere für den Bereich digitaler Kommunikation, die ihre Nähe zur journalistischen Ethik (vgl. Pressekodex) zeigen. Hier gibt es Überschneidungen im Blick auf „Relevanz, Aktualität“, aber auch Unterschiede z.B. im Blick auf „Prominenz, Kuriosität“ (Dernbach et al., 2012, S. 13). Neben der Medienethik finden sich auch Verweise auf umweltethische Fragestellungen, z.B. welche Formate von Wissenschaftskommunikation umweltethisch für welchen Zweck aus Gründen des Klimaschutzes und des Schonens von Ressourcen zu bevorzugen sind.

Grundsätzlich scheinen allgemeingültige Kriterien für Wissenschaftskommunikation noch nicht vorzuliegen. Sie unterscheiden sich je nach Fach, Situation, Bezugspunkt, Ziel etc., sodass die „(Weiter-)Entwicklung von Gütekriterien gelingenden Transfers“ (Hemmer et al., 2024, S. 5) ein laufender Prozess ist.

Deshalb werden wir die hier gewählten Kriterien für eine gelungene Wissenschaftskommunikation einzeichnen in breit rezipierte *Qualitätsmodelle*, die verschiedene Qualitätsebenen unterscheiden, etwa eine Struktur-, Prozess- und Ergebnis-Qualität, und diese entsprechend beschreiben.

1. Kriterien in Bezug auf die *Strukturqualität*: Die Strukturqualität ergibt sich aus den vorherrschenden Rahmenbedingungen innerhalb der institutionellen bzw. organisatorischen Strukturen, in denen das Produkt entsteht. Darunter fallen personelle, materielle und mediale Ressourcen und die vorhandene Arbeitsumgebung. Ihr Erfüllungsgrad wird daran gemessen, inwieweit die strukturellen Merkmale geeignet sind, um die damit verknüpften Ziele zu

erreichen. Das sind im Kontext der modernen Wissenschaftskommunikation z.B. die Fähigkeit, Plattformen wie Facebook oder Twitter adäquat und zielgruppenorientiert zu bespielen (mediale Ressourcen), über Mitarbeiter:innen zu verfügen, die dazu in der Lage sind (personelle Ressourcen), und über finanzielle Mittel zu verfügen (materielle Ressourcen). Diese Qualitätsebene lässt sich im Gegensatz zu den beiden Folgenden nur sehr bedingt auf die beiden Konsentpapiere anwenden. Sie spielt daher in diesem Beitrag keine weitere Rolle.

2. Kriterien in Bezug auf die *Prozessqualität*: Die Prozessqualität ist der Maßstab, der beschreibt, in welchem Grad die verbundenen Abläufe geeignet sind, die festgelegten Zielvorgaben zu erreichen. Dazu müssen die Entstehungsprozesse fokussiert werden. Zur *Prozessqualität* gehören z.B. Kriterien, die nach innen gerichtet bewerten, ob z.B. ein gleichberechtigter Dialog „auf Augenhöhe“ stattgefunden hat oder eine möglichst große Gruppe relevanter Kommunikationspartner:innen beteiligt war.

Im BMBF-Papier „Wissenschaftskommunikation in der Projektförderung“ von 2024 werden z.B. fast ausschließlich Kriterien der Prozessqualität genannt. Merkmale sind z.B., dass Ziele der Wissenschaftskommunikation als solche planvoll ausgewiesen werden, die Forschenden selbst kommunizieren und nicht kommunizieren lassen, „Impulse aus der Gesellschaft“ aufgenommen werden, Rahmenbedingungen, Forschungsprozesse und -methoden „transparent gemacht und erklärt“ werden und als Zielgruppe „die Breite der Gesellschaft und die gesamte Bildungskette“ abgebildet werden (BMBF, 2024, S. 3). Interne und strategische Wissenschaftskommunikation wird dort explizit im Kontext der Förderungen als nicht relevant für die Antragstellung ausgeschlossen, ist aber natürlich im Blick auf wissenschaftliche Geltungsdiskurse ebenfalls zentral.

3. Kriterien in Bezug auf die *Ergebnisqualität*: Viele der für die Wissenschaftler:innen selbst relevanten Kriterien gehören zur Ebene der *Ergebnisqualität* (vgl. Gojny & Zimmermann, 2024 in diesem Heft). Sie beschreibt, wie eine gelungene Wissenschaftskommunikation im Hinblick auf das Ergebnis aussieht. Vor allem die Zielgruppenorientierung (mit den Unterkriterien der sprachlichen Verständlichkeit, der Zugänglichkeit, dem Bedenken möglicher Missverständnisse und der Relevanz), die fachliche Qualität sowie die Transparenz bezüglich der eigenen Interessen lassen sich hierzu zählen. Die Ergebnisqualität ist auch die Grundlage für eine Evaluation und kann anhand objektivierbarer (z.B. Zitationszahlen) oder subjektiver Kriterien (Zufriedenheit, Rezensionen o.Ä.) eingefangen werden. Wenn man bedenkt, dass täglich acht Millionen Wissenschaftler:innen weltweit 35.000 Artikel produzieren (nach Ball, 2020, S. 126), ist Sichtbarkeit ein zentrales Kriterium in Bezug auf die Ergebnisqualität. Demgegenüber sind allerdings „Qualitätskriterien zu entwickeln und transparent zu artikulieren, die sich nicht allein an der Zahl der erreichten Personen orientieren, sondern an den erreichten

Veränderungen (z.B. Nachhaltigkeit, Reichweite, Wirksamkeit)“ (Hemmer et al., 2024, S. 11).

Denkbar wäre auch, als Kriterien zu formulieren, ob ein Ergebnis in möglichst vielen Formaten (Presstexte, Homepages, Kinderunis, interdisziplinären Veranstaltungen u.a.) kommuniziert wurde (vgl. z.B. die vielfältigen Formate in Dernbach et al., 2012). Hier lässt sich auch das Kriterium ergänzen, dass erfolgreiche Wissenschaftskommunikation die transportierten Inhalte breit auf unterschiedlichen wissenschaftlichen (im Fach und interdisziplinär) und gesellschaftlichen (z.B. Politik, Bildung, Medien) Ebenen einbringt und (so) langfristig *praxisrelevante* Auswirkungen besitzt.

Man sollte annehmen, dass diese Ergebnisqualität grundlegend von der Prozessqualität abhängt. Das heißt, je länger und breiter solche Papiere diskutiert wurden, je mehr Institutionen beteiligt waren, desto erfolgreicher und dauerhafter implementieren sich die Ergebnisse. An diesen Kriterien sollen sich im folgenden Teil der Schwerter und der Koblenzer Konsent messen lassen, wobei die kurze Wirkungsdauer von ungefähr zwei Jahren nur sehr vorläufige Ergebnisse ermöglicht.

2 Der Schwerter und der Koblenzer Konsent im Vergleich

Um die beiden Positionspapiere im Blick auf die mit und in ihnen vollzogene Wissenschaftskommunikation näher zu betrachten, werden zuerst grundlegende Informationen zu ihnen zusammengestellt sowie die Formen der Wissenschaftskommunikation im Zusammenhang mit deren Entstehung und Verbreitung dargestellt. Möglichkeiten der gelungenen Wissenschaftskommunikation, die unter Umständen vertan oder zukünftig noch in den Blick genommen werden sollten, sind Teil des abschließenden Ausblicks.

2.1. Der Schwerter Konsent

Zur Genese

Vom 25.-26. März 2022 fand in der Katholischen Akademie Schwerte die Fachtagung „New bottle, old wine? Ein neuer Blick auf politische Themen in der religiösen Bildung mit Jugendlichen“ statt. Die Tagung wurde gemeinsam vom ‚Institut für Katholische Theologie‘ der TU Dortmund und der ‚Kommende Dortmund‘ organisiert. Ausgangspunkt der Tagung waren gesellschaftliche Krisen und kontroverse Auseinandersetzungen in der Öffentlichkeit über Themen wie Migrationspolitik, Coronamaßnahmen oder Waffenlieferung. Diese scheinen soziale Polarisierungsprozesse zu befeuern, was sich auch auf den Religionsunterricht auswirkt: Die Theologin und Religionspädagogin Kristina Augst spricht etwa davon, dass sich „das Fieber gesellschaftlich politischer

Diskurse im Klassenzimmer messen“ ließe (nach Spichal & Reimann 2019, S. 110). In diesem Kontext stellt sich an Schule und Lehrkräfte die Herausforderung, wie mit konfliktiven Themen im Unterricht umgegangen werden sollte, wenn diese in der Klasse, Schule oder sogar im Umfeld für Unruhe und Auseinandersetzungen sorgen können. In der internationalen Forschung zeigt sich dabei, dass unklare Vorgaben etwa hinsichtlich der Frage nach Positionalität Lehrkräfte verunsichern können (Ho et al. 2017, S. 323-327). Auf der Tagung wurde die Frage nach Positionalität, Kontroversität und Neutralität anhand der Themen Ökonomie, Ökologie und Antisemitismus behandelt. Um die Ergebnisse der Tagung festzuhalten, wurde eine religionspädagogische Variante des Beutelsbacher Konsenses entworfen, der sog. Schwerter Konsent (Herbst, Gärtner & Kläser, 2023), weil es ein vergleichbares Koordinatensystem in der Religionspädagogik bisher nicht gab.

Zum Inhalt

Der Schwerter Konsent besteht aus sechs Grundsätzen, den „3k3p-Prinzipien christlich-religiöser Bildung in der Schule“. Hiernach, die sechs Grundsätze kurz zusammengefasst, ist religiöse Bildung: „1) **k**ontrovers, sodass solche Themen kontrovers diskutiert werden, zu denen es differierende Positionen in Theologie, Kirche und Gesellschaft gibt, 2) **k**ritisch, indem religiöse Bildung Machtverhältnisse und soziale Ideologien (selbst-)kritisch reflektiert, 3) **k**onstruktiv, weil die Lernenden ermutigt werden, indem sie durch die Reich-Gottes-Verkündigung eine kontrafaktische Deutungsperspektive der Realität erschließen können, 4) **p**ositionell, da sich religiöse Bildung (reflektiert) positionell als eine Anwältin marginalisierter Positionen und Personen versteht, 5) **p**artizipatorisch, sodass religiöse Bildung die Lernenden mit ihren persönlichen Hintergründen, Ressourcen und Perspektiven zur Teilhabe am Lerngeschehen ermutigt und zum Handeln befähigt, 6) **p**raktisch, da religiöse Bildung praxisorientiert Formen gelebter Religion erschließt, um Wege zu eröffnen, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern und gerecht zu gestalten“ (Gärtner et al., 2022; konkreter: Herbst et al., 2023, S. 205-206).

Zur Bedeutung für die Religionspädagogik

Der Schwerter Konsent versucht, auf verschiedene Probleme zu antworten, von denen zwei hervorgehoben werden sollen: Einerseits reagiert er auf die Frage, wie religiöse Bildung zukünftig in einer superdiversen Gesellschaft in der Schule zu gestalten ist; andererseits versucht er, Orientierungsmöglichkeiten im Umgang mit sozialen und religiösen Konflikten in der Öffentlichkeit aufzuzeigen. Dabei schöpft er aus fachdidaktischen und kirchlichen Traditionen; er stellt sich explizit in eine Linie mit dem Beutelsbacher Konsens und dem Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht, insofern er auf religiöse Mündigkeit, Urteils- und Dialogfähigkeit der Schüler:innen zielt. Dabei ist das Kontroversitätsprinzip zentral, an dem sich beispielhaft die Reaktion auf die beiden Probleme zeigen lässt: Zum einen wird von einem konfessionellen

Religionsunterricht ausgegangen, der dialogisch und ökumenisch ausgerichtet ist. Dieser solle „*Kontroversität ad intra* (also intra- und interreligiöse Vielfalt religiöser Traditionen) als auch *ad extra* (zwischen religiösen und säkularen Weltanschauungen)“ berücksichtigen (Schwerter Konsent, Grundsatz 1). Zum anderen wird auf die internationale Debatte über Kriterien für Kontroversität und ihre Grenzen rekurriert, um klarzustellen: Im Unterricht kontrovers diskutierte Positionen sollten „weder den Menschenrechten noch wissenschaftlichen Erkenntnissen, die anhand entsprechender Rationalitäts-, Methoden- und Argumentationsstandards gewonnen wurden, widersprechen“ (Schwerter Konsent, Grundsatz 1).

2.2. Der Koblenzer Konsent

Zur Genese

Ausgangspunkt des Nachdenkens über die Notwendigkeit eines „Beutelsbacher Konsenses“ für die evangelische Religionspädagogik waren mehrfache Rückfragen von Personen an den Vorstand der ‚Konferenz der Institute für Evangelische Theologie‘ (KIET). Diese Personen hatten als Religionslehrkräfte jeweils Probleme mit ihren Schul- bzw. Kirchenleitungen, weil sie sich kritisch gegenüber dem politischen bzw. kirchlichen Handeln während der Coronazeit geäußert hatten und deshalb von Schul- bzw. Kirchenleitung auf den Beutelsbacher Konsens mit der Verpflichtung zur politischen Neutralität (!) angesprochen worden waren. Ihre kritische Rückfrage war, ob der Beutelsbacher Konsens überhaupt für den Kontext der Religionspädagogik Gültigkeit beanspruchen könne. Dies machte für den Vorstand der KIET die Notwendigkeit deutlich, sich explizit für den Kontext religiöser Bildung mit diesem Desiderat eines äquivalenten Papiers zur Frage der Positionalität zu beschäftigen. Aus dem Vorstand heraus entstand so eine Diskussionsgrundlage, die sowohl in der Fachkommission II der EKD (heute Gemischte Kommission II), der BESRK, der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR) und einiger Lehrkräfteverbände, die jeweils vom Comenius Institut angeschrieben worden, diskutiert wurde. Formal fand die Diskussion so statt, dass das Papier als *Docs-Dokument* eingestellt wurde und von allen Mitgliedern entsprechend schriftlich kommentiert werden konnte, um eine demokratische Wissenschaftskommunikation in allen relevanten Gruppen zu ermöglichen. Vom Vorstand der KIET wurde daraus eine Fassung erstellt, die 2022 von GwR, KIET (die Tagung war in Koblenz und so kam der damalige „Koblenzer Konsens“ zu seinem Namen) und dem ‚Evangelisch-theologischen Fakultätentag‘ (E-TFT) in Mainz nochmals diskutiert, abgestimmt und dann 2023 in Regensburg von der KIET und in München vom E-TFT angenommen wurde. Im Bemühen um ökumenische Öffnung sollte diese auch im Januar 2024 vom ‚Katholisch-Theologischen Fakultätentag‘ (KThF) angenommen werden, der sich aber nicht für zuständig erklärte. Infolgedessen wurde die Vorlage ein weiteres Mal überarbeitet, ökumenisch angepasst und in dieser Fassung erneut von der GwR und dem katholischen ‚Arbeitskreis für Religionspädagogik und Katechetik‘ (AKRK) verabschiedet (2024). Um eine Annahme von so vielen Gremien zu vereinfachen, wurde der Koblenzer Konsens („alle sind dafür“) in einen Koblenzer Konsent („keiner ist dagegen“) verändert.

Zum Inhalt

Der Koblenzer Konsent zur Religionsdidaktik formuliert nach einer allgemeinen Einleitung zur Positionalität religiöser Bildung auf Akteursebene, Gegenstandsebene und didaktischer Ebene vier Prinzipien: (1) Erstens das *Transparenzgebot*, das Lehrende auffordert, ihre theologische Positionalität offenzulegen, um eine reflektierte und aufgeklärte religiöse Bildung zu ermöglichen. (2) Als zweites Prinzip wird das *Kontroversitätsgebot* aufgenommen, das fordert, zentrale, auch abweichende Positionen

im Unterricht zu diskutieren, um Pluralitätsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz zu fördern. (3) In Umsetzung des dritten Prinzips, des *Respektsgebots*, wird respektvolle Kommunikation über differente Positionen gefordert, bei der Mechanismen der Überwältigung und Suggestivität vermieden werden. (4) Zur Umsetzung des vierten Prinzips, des *Orientierungsgebots*, wird die Ausbildung der Urteils- und Handlungsfähigkeit der Schüler:innen im Umgang mit Religion als kulturellem Deutungsangebot fokussiert. – Positionalität wird in diesem Dokument als Offenheit, Reflexion und Respekt gegenüber auch kontroversen Positionen im pluralistischen Diskurs verstanden.

Zur Bedeutung für die Religionspädagogik

Wie oben dargestellt, hat der Beutelsbacher Konsens als Referenztext immer wieder auch in religionspädagogischen Zusammenhängen eine zentrale Rolle gespielt, obwohl sich die Diskurse im Blick auf Positionalität in der Politikdidaktik und in der Religionspädagogik grundlegend unterscheiden (Herbst, 2023). Der Beutelsbacher Konsens war somit Ausgangspunkt und Vorbild des Koblenzer Konsenses/Konsentes. Das wird z.B. in Übernahme des Kontroversitätsgebots deutlich, und so kann der Text als Fortschreibung des Beutelsbacher Konsenses und gleichzeitig als notwendige Anpassung an die Bedingungen religiöser Bildung verstanden werden. Die Form unterscheidet sich durch die langen Aushandlungsprozesse allerdings grundlegend.

Wie auch beim Beutelsbacher Konsenses wurde immer wieder nach der Grenze des Kontroversitätsprinzips gefragt. Dass antidemokratische Positionen im Kontext politischer und religiöser Bildung keinen gleichwertigen Raum bekommen, ist nachvollziehbar. Sie sollten aber trotzdem zugelassen und bearbeitet werden, um Moralisierung sowie Diskursausschlüsse möglichst zu verhindern und menschenverachtenden Positionen wie z.B. Antisemitismus auf den Grund zu gehen.

2.3. Ein Vergleich beider Papiere und ihrer komplementären Funktionen - im Hinblick auf gelungene Wissenschaftskommunikation und darüber hinaus

Im Folgenden werden die zwei Kriterien, das der Prozessqualität und das der Ergebnisqualität bzw. der quantitativen Wirkung, auf den Schwerter und den Koblenzer Konsent übertragen. Zuvor werden beide Papiere miteinander verglichen. Insgesamt eignen sich beide Papiere als Beispiele für die Frage nach gelungener Wissenschaftskommunikation, weil es ihr Anliegen ist, aus der Fülle fachdidaktischen Wissens zentrale Prinzipien für den Religionsunterricht und die religiöse Bildung herauszuarbeiten und diese in die Öffentlichkeit und Praxis zu kommunizieren.

Allgemeiner Vergleich: Ein Problem und zwei komplementäre Zugriffe

Die internationale Forschung zu Kontroversität zeigt, dass Unklarheiten und

Ambiguitäten in Bezug auf Positionalität bei Lehrkräften zu Verunsicherungen und Selbstzensur führen können (Ho et al., 2017, S. 324). Wenn Lehrkräfte nicht wissen, was sie dürfen, weichen sie Kontroversen und Positionierungen eher aus. Die Tatsache, dass es in der Religionspädagogik nun mindestens – wenn man noch die neue *Missio Canonica*-Musterordnung auf katholischer Seite hinzuzählt – zwei Positionspapiere mit entsprechenden Prinzipiensets gibt, kann das Gegenteil von dem bewirken, was beide Papiere eigentlich anzielen, nämlich eine Orientierung von Lehrkräften, die in Krisenzeiten eine fachdidaktische und institutionell gestützte Klarheit darüber bräuchten, was sie wie unterrichten dürfen/sollen – und was nicht. Um einige erste Orientierungen zu markieren, werden – fernab *aller Gemeinsamkeiten beider Papiere in Bezug auf eine kontroverse und positionierte religiöse Bildung* – einige Unterschiede aufgegriffen, die von wissenschaftskommunikativer Relevanz sind. Die folgenden vier komplementären Perspektiven können dabei nur der Aufschlag für weitere zukünftig vorzunehmende Präzisierungen sein. Wichtig ist, dass es bei den folgenden vier Punkten um *tendenzielle* Schwerpunktsetzungen und Gewichtungen geht – und nicht um trennscharfe Differenzlinien. Die Punkte 1. bis 3. betreffen unterschiedliche Referenzsysteme von Öffentlichkeit, 4. einen anderen Modus bzw. eine andere Zielvorstellung der Kommunikation.

1. *Politisch und theologisch*: Schwerter wie Koblenzer Konsent betreffen religiöse Bildung insgesamt. Der Schwerter Konsent ist jedoch stärker durch die Auseinandersetzung mit der politikdidaktischen Debatte, verschiedenen Papieren aus der politischen Bildung und der politischen Dimension religiöser Bildungsthemen geprägt, er akzentuiert gesellschaftspolitische Alltagskontroversen und die soziale Polarisierung im Hinblick auf die Rolle von Religionen. Dementgegen fokussiert der Koblenzer Konsent stärker theologische Kontroversen und den Umgang mit ihnen. Er ist damit tendenziell auch etwas stärker in der Debatte um die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts zu verorten. Adressiert werden damit von beiden eine interdisziplinär-fachdidaktische (Schwerter Akzent) und eine kirchlich-theologische Öffentlichkeit (Koblenzer Akzent).
2. *Fachdidaktisch und wissenschaftspolitisch*: Beide Papiere zielen darauf ab, die Entwicklung und Formulierung fachdidaktischer Kriterien mit wissenschaftspolitischer Legitimation und Reichweite zu verbinden. Der Schwerter Konsent fokussiert stärker den ersten Aspekt mit Blick auf seine Genese und Kommunikation. Exemplarisch zeigt sich dies daran, dass sich in ihm Destillate fachdidaktischer Diskussionen abbilden, z.B. die in der internationalen Debatte diskutierten Kontroversitätskriterien. Dementgegen werden im Koblenzer Konsent stärker rechtliche Fragen verhandelt, es wird etwa auf das Grundgesetz und die freiheitlich demokratische Grundordnung Bezug genommen. Adressiert werden damit eine eher akademische (Schwerter Akzent) und eine eher gesellschaftliche

Öffentlichkeit (Koblenzer Akzent).

3. *Katholisch und evangelisch*: Beide Papiere verstehen sich von ihrer Genese und ihrer Reichweite her als ökumenisch. Ihr Geltungsanspruch bezieht sich auf christlichen Religionsunterricht, wobei dies bisher noch nicht die Breite des Christentums in Deutschland berücksichtigt. Orthodoxe, freikirchliche, anglikanische oder altkatholische Perspektiven sind in keines der beiden Papiere eingeflossen. Im Hinblick auf die Genese lassen sich „Schieflagen“ identifizieren: Während der Schwerter Konsent stärker aus einer katholischen Initiative und Diskussionstradition entstanden ist, hat sich der Koblenzer Konsent aus spezifisch evangelischen Perspektiven entwickelt. So wird der Schwerter Konsent etwa durch den Bezug auf den Würzburger Synodenbeschluss in die Geschichte katholischer Bischofspapiere eingeschrieben. Gleichzeitig wird der Schwerter Konsent im zugehörigen Sammelband nicht nur aus katholischer, politikdidaktischer und systematisch-theologischer, sondern auch aus evangelischer Perspektive diskutiert (Herbst et al., 2023, S. 163–202). Den ökumenischen Anspruch zeigt nicht nur die Präambel, sondern auch der *Konsent*-Begriff, der auf der Schwerter Tagung von der *evangelischen* Religionspädagogin Jasmin Suhner eingebracht wurde (ebd., S. 191). Er wurde erst im Titel vom Schwerter und dann im Titel vom Koblenzer Konsent aufgegriffen. Beim Koblenzer Konsent tritt der ökumenische Charakter durch die beteiligten Institutionen sehr klar vor Augen, wobei die evangelische „Schlagseite“ dadurch präsent bleibt, dass weder die DBK noch der ‚Katholisch-Theologische Fakultätentag‘ (KThF) über das Papier abstimmen ließen, sondern der katholische Fachverband AKRK schließlich diese Rolle übernahm. Beide Papiere adressieren damit katholisch- (Schwerter Akzent) und evangelisch-kirchliche Öffentlichkeit, wobei hiermit auch unterschiedliche internationale Schwerpunkte korrespondieren: Nicht zufällig zeigen besonders Religionspädagog:innen aus Ländern mit einem starken Katholizismus Interesse am Schwerter Konsent (z.B. Italien, Polen oder Spanien); evangelischerseits sähe dies vermutlich anders aus.

4. *Kontrovers und kompromissorientiert*: Beide Papiere zielen darauf ab, Grundprinzipien zu formulieren, denen religionspädagogisch zugestimmt werden kann. Die Prämisse, dass es – unabhängig vom formal-institutionellen Rückhalt – darauf ankommt, materiale Bezugspunkte in der Praxis zu schaffen und dass Lehrkräfte ihre faktischen Entscheidungen im Unterrichtsalltag (hierzu: Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023) mit den Prinzipiensets schärfen können, setzen beide Papiere voraus. Auch die Formulierung eines Minimalkonsenses wird von beiden als produktiver Ausgangspunkt gesehen. Der Schwerter Konsent zielt aber stärker darauf ab, einen profilierten, normativ bestimmten und kontrovers zu diskutierenden Debattenbeitrag darzustellen, der Diskussionen öffnet. Dementgegen visiert der Koblenzer Konsent stärker eine kompromissfundierte

Perspektivenbreite an. Der von beiden verwendete Konsentbegriff markiert aber, dass es für beide Papiere ein Anliegen ist, Debatten nicht stillzustellen. Dass dies ein Problem sein kann, zeigen die Auseinandersetzungen in der Politikdidaktik (z.B. Widmaier & Zorn, 2016): Manche vertreten hier die Position, dass in den 1990er- und 2000er-Jahren der Beutelsbacher Konsens eine hegemoniale Position einnahm und alternative Sichtweisen ausschloss. Konsent ist als soziokratisches Konzept für eine „Einigung, die niemand ablehnt“ nämlich mit einem schwächeren Anspruch verbunden als Konsens im Sinne einer „Einigung, der alle zustimmen“. Die Annahme ist also, dass mit den beiden Papieren nicht alles geklärt ist, sondern die Basis für eine weiterführende Auseinandersetzung gelegt wurde, um grundlegende Fragen und Schwierigkeiten zu bearbeiten (s.u. kasuistische Verfahren).

Wenn diese Komplementarität von Koblenzer und Schwerter Konsent deutlich wird, dann kann eine Pluralität von zwei Papieren eine Stärke darstellen, die es so mit dem Beutelsbacher Konsens, dem Magdeburger Manifest und der Frankfurter Erklärung auch in der politischen Bildung gibt: Sie markiert, dass Kontroversität nur mehrperspektivisch als didaktisches Prinzip formuliert werden kann - und notwendigerweise selbst umstritten bleibt. Beide Papiere teilen mit dem Politikdidaktiker Tillmann Grammes (2016, S. 156) die Annahme, dass man „[e]inen guten Kriteriensatz“ daran erkennt, „dass er kontrovers bleibt“.

3 Zur Qualität der Wissenschaftskommunikation von Schwerter und Koblenzer Konsent

Beide Papiere werden nun anhand der eingangs eingeführten Kriterien der Prozess- und Ergebnisqualität im Hinblick auf gelungene Wissenschaftskommunikation diskutiert.

Zur Prozessqualität

Im Vergleich zum Beutelsbacher Konsens und zum Schwerter Konsent wurde die Diskussion der Inhalte und der Formulierungen beim Koblenzer Konsent sehr breit aufgestellt, und es wurde versucht, alle relevanten Berufsgruppen (Lehrkräfteverbände unterschiedlicher Schulformen und Bundesländer; Gremien, die die religionspädagogische Bildung an Instituten und Fakultäten verantworten; Institutionen, die für die religiöse Bildung im Rahmen der EKD verantwortlich sind, u.a.) zu beteiligen. Der Entstehungsprozess über mehr als drei Jahre hat die Inhalte und die Sprache geschärft. Er hat dazu geführt, dass im Papier selbst in einer Hinführung das Problem religiöser Bildung auch in Bezug auf die Positionalität von Lehrkräften angesprochen und in dieses eingeführt wird, bevor dann die Prinzipien entfaltet werden. Auch der Schwerter Konsent hat einen langjährigen Vorlauf, der sich weniger als ein basisdemokratischer Austausch denn als fachdidaktischer Forschungsprozess verstehen lässt. Im Blick auf Wissenschaftskommunikation ist diese eher intern, während sie beim

Koblenzer Konsent zeitgleich auch extern erfolgt ist. Beide Konsente sind u.a. erwachsen aus der Arbeit in interdisziplinären bzw. überfachlichen Verbänden (,Initiativzentrum für politische Bildung und kommunale Demokratie', IZBD, bzw. in Abstimmung zwischen Religionspädagog:innen und Systematiker:innen) und außerschulischen Kooperationspartnern (kirchliche Einrichtungen wie die ,Kommende Dortmund').

Einen wesentlichen und in dieser Logik zielführenden Beitrag leistete für den Schwerter Konsent die besagte Fachtagung: Wie der Beutelsbacher Konsens ist der Schwerter Konsent damit primär das Ergebnis akademischen Dialogs, seiner Beobachtung und nachträglichen Reflexion. Auf der Tagung wurde anhand konkreter Themenbeispiele immer wieder die metareflexive Frage nach Positionalität, Kontroversität und Neutralität religiöser Bildung mit Personen aus Wissenschaft/Fachdidaktik und Bildungspraxis diskutiert. Dazu wurde im Vorhinein zur Tagung von den Organisator:innen seit 2020 ein erster Entwurf für den Schwerter Konsent (sog. „Dortmunder Erklärung“) erarbeitet. Dieses Arbeitspapier wurde auf der Tagung diskutiert, wobei gezielt kritisch-kontroverse Perspektiven eingeladen wurden (Herbst et al. 2023, S. 163-202). Diese Diskussion, die auch im Nachgang von den Organisator:innen im Austausch mit den Referent:innen weitergeführt wurde, hat zu einer kompletten Überarbeitung des Arbeitspapiers geführt - u.a. der neue Name „Schwerter Konsent“ spiegelt das wider. Ausgangspunkt dieses Vorgehens war die Annahme, dass Fachtagungen als *locus academicus par excellence*, als genuiner Ort wissenschaftlicher Verständigung und Erkenntnisgewinnung zu verstehen sind.

Das basisdemokratische Vorgehen beim Koblenzer Konsent könnte - trotz organisatorischer Herausforderungen - Zeichen einer hohen Prozessqualität sein. Es war zumindest der Versuch einer möglichst breiten internen Wissenschaftskommunikation, weil durch die Beteiligung der genannten Gremien auch viele Personen und Institutionen involviert waren, die wiederum in ihren Zirkeln die Diskussion weiterführten. Deshalb finden interessierte Leser:innen den Inhalt auch auf den verschiedenen Homepages der beteiligten Gremien. Allerdings konnte die letzte Entscheidung über unterschiedliche diskutierte Formulierungen nur im kleinen Kreis und nicht auf der demokratischen Basis aller Beteiligten getroffen werden.

Eine hohe Prozessqualität besitzt sicherlich das Potenzial zu einer stärkeren Wirksamkeit und Ergebnisqualität als weniger basisdemokratische Verfahren; allerdings sind - auch im Vergleich zum Schwerter Konsent - hier drei Dinge zu berücksichtigen: Erstens führt eine gelungene Prozessqualität nicht zwingend zu einer höheren Wirksamkeit, wie aus der Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses als Ergebnis einer Mitschrift deutlich wird. Zweitens kann ein starker Konsenscharakter eben auch mit inhaltlichen Herausforderungen einhergehen: Je allgemeiner und offener Formulierungen werden müssen, um zustimmungswürdig zu sein, desto weniger klar und profiliert können sie sein. Drittens bestärkt ein basisdemokratisch erzeugter sowie institutionell (also durch

Kirchen und/oder fachdidaktische Verbände) gestützter Konsens die langfristige Gefahr, so hegemonial zu werden, dass neue Kontroversen oder Verständnisfragen ausgeblendet oder ungewollt unterdrückt werden – wie es die Geschichte des Beutelsbacher Konsenses zeigt, der noch nicht einmal einen vergleichbaren basisdemokratischen Rückhalt wie der Koblenzer Konsent hatte.

Zur Ergebnisqualität

Auf beide Papiere lassen sich simple Indizes der Quantifizierung anwenden. In Bezug auf den Fachdiskurs werden beide Papiere noch wenig wahrgenommen: Das Fachportal Pädagogik listet einzig den Schwerter Konsent einmal, der Index Theologicus führt den Koblenzer Konsent einmal auf (allgemein und bei einer Volltextsuche), den Schwerter Konsent dreimal bzw. zweimal (bei einer Volltextsuche). Google führt (jeweils nach 0,30 Sekunden Suche) für den Schwerter Konsent 585 und für den Koblenzer Konsent 135 Ergebnisse an.³⁾ Andere Indizes werden aufgrund des jungen Publikationsdatums nicht angewendet. Zumindest deutet dies darauf hin, dass sich zu beiden Papieren Hinweise und Informationen in wissenschaftlichen Artikeln und auf öffentlichen Websites finden lassen. ChatGPT als immer bedeutsamer werdende Unterstützung für Suchanfragen ist allerdings aufgrund der gegebenen Datenbasis bei der Suche nach der wahrscheinlichsten Lösung zu Anfragen offensichtlich noch nicht in der Lage, über beide Konsente korrekt Auskunft zu geben, sodass ein Vergleich mit dem Beutelsbacher Konsens möglich wäre (vgl. die Hinführung) – außer es wird in Prompts explizit nach einer Onlinerecherche gefragt.

Über diese Analyse hinaus lassen sich für den Schwerter Konsent noch einige Spezifizierungen ergänzen, weil das Papier bereits seit 2022 öffentlich ist: Es wurde mittlerweile an verschiedenen Orten publiziert (z.B. in (2022) *Amosinternational* 16 (4), 48–51; (2024) *Katechetische Blätter* 149 (1), 69–71) und in acht Sprachen übersetzt (englisch, spanisch, französisch, italienisch, portugiesisch, kroatisch, niederländisch und polnisch; demnächst: slowakisch). Der Konsent wird nicht nur in der deutschsprachigen Religionspädagogik rezipiert, sondern auch in britischen, italienischen, spanischen oder tschechischen Publikationsmedien aufgegriffen (z.B. Mayrhofer, 2024, S. 7; Svobodová & Blascikova, 2024, S. 26–27; weitere Literaturverweise hierzu und zum Folgenden: Herbst & Hanke, 2024, S. 114). Erwähnung findet der Schwerter Konsent auch in anderen Fächern, etwa in der Pädagogik (z.B. Drerup, 2023, S. 217). Zu nennen ist hier beispielhaft die renommierte *International Civic and Citizenship Education Study*, die mit Blick auf den philosophie-/ethikdidaktischen Dresdener Konsens und den religionspädagogischen Schwerter Konsent festhält, dass „[i]n den letzten Jahren [...] die Bedeutung von Kontroversität zunehmend auch in Bezug auf andere Fächer [als Politik und Geschichte] diskutiert [wurde]“ (Hahn-Laudenberg & Abs, 2024, S. 293). Darüber hinaus wird der Schwerter Konsent auch in Religionslehrkräfteverbänden aufgegriffen

3) Datum der Abfragen: 24. Oktober 2024, Zeit: 13:17–13:33 Uhr.

(z.B. in verschiedenen Diözesen, im ‚Bundesverband der katholischen Religionslehrer und -lehrerinnen an Gymnasien e.V.‘ oder im ‚European Forum for Religious Education in Schools‘; zu Letzterem: Svobodová & Blascikova, 2024, S. 27). Zudem gibt es zwei empirische DFG-Forschungsprojekte in Dortmund, zum einen zu kontroversen Themen und zum anderen zu religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung, die auch durch den Schwerter Konsent motiviert sind und in dessen hermeneutischem Rahmen stehen. Das ist im Hinblick auf die praktischen Illusionen, die solche Prinzipiensets bewirken können (Weißeno, 2017, S. 47) ebenso wichtig wie hinsichtlich der Tatsache, dass Lehrkräfte faktisch selbst entscheiden, auf der Grundlage welcher Prinzipien sie aktuelle Kontroversen unterrichten (z.B. Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023). Zu dieser empirischen Realität müssen sich normative Papiere immer ins Verhältnis setzen, um etwa Umsetzungsbarrieren zu kennen und hinderliche Bedingungen bearbeiten zu können.

Der Schwerter Konsent hat in Bezug auf die Wirkung einen zeitlichen Vorsprung, der aber marginal ausfällt. Langfristig produktiv könnte es dagegen sein, die komplementären Zugänge (s. 2.3) für eine *komplementäre Wirksamkeit* produktiv zu machen, z.B. in fachdidaktischen und außerfachlichen Debatten sowie in katholisch oder evangelisch geprägten Ländern. Aufgrund der kurzen „Laufzeit“ gibt es in Bezug auf beide Papiere bisher kaum kritische Diskussionen, die es ermöglichen, die Ergebnisqualität im Hinblick auf subjektive Kriterien einzuschätzen. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen beider Papiere – auch im Vergleich zueinander – steht damit noch aus. Dies halten auch de Byl & Grümme (2024, S. 48-49) fest:

„Während der KK [Koblenzer Konsent; Anm. Verf.] eher in Analogie zur Politischen Bildung den Religionsunterricht innerhalb der Bahnen je schon vorausgesetzter demokratischer Systeme denkt, konturiert der SK [Schwerter Konsent] den RU normativ als Beitrag zu einer transformatorischen Bildung, die in ihrer Ausrichtung auf Emanzipation die Demokratie und die Bildung nochmals daran kriteriell orientiert und dabei sehr stark auch hegemoniale Aspekte selbstreflexiv werden lässt. [...] Was aber deutlich wird, ist das Konstatieren eines Defizites. Es gereicht der Religionsdidaktik eher zum Nachteil, dass bislang KK und SK nicht in der erforderlichen Schärfe aufeinander Bezug nehmen, sich vielmehr eher parallel verorten. Was hätte dies an ideologiekritischem wie praxeologischen Erkenntnisgewinn bedeutet für die derzeit vor allem in der religionsunterrichtlichen Modelldiskussion wie in den Professionalisierungstheorien lokalisierten Diskurse zur Positionalität und Positionierung, aber auch für die theologischen Legitimationskämpfe [...]! Andererseits könnte deren wechselseitige Kritik jeweilige blinde Flecke

freilegen: den zu wenig transformatorisch-kritischen Dimensionen des RU im Fall des KK wie die gelegentliche Tendenz zur positionellen Überfrachtung der Lehrkräfte, wie dies im Umfeld des SK herausschimmert und zumindest tendenziell wie eine Repristinierung der bildungstheologisch überhöhten Figur der Religionslehrkraft als Zeugin des Glaubens wirkt.“

In diesem Votum kommen inhaltliche Anfragen zur Geltung, die zukünftig – auch im Hinblick auf die Ergebnisqualität beider Dokumente – intensiver zu diskutieren wären. Dabei ist es vermutlich besonders produktiv, wenn solche Debatten wie angedeutet kasuistisch, also fallbezogen, stattfinden (s. 4; vgl. z.B. die ‚normative case studies‘ der ‚Harvard Graduate School of Education‘ mit dem Titel ‚Justice in Schools‘). So ließen sich abstrakte Begriffe wie Indoktrination, Kontroversität, Neutralität oder Mündigkeit erfahrungsorientiert anreichern. Wie die Diskussion weitergeht, ob auf Tagungen, in Sammelbänden oder Fachzeitschriften, ist derzeit noch unklar. Hier wäre es vermutlich besonders produktiv, auch die Erfahrungen aus anderen Fachdidaktiken zu berücksichtigen – etwa aus der Politik-, Geschichts-, Philosophie- und Ethikdidaktik.

4 Abschluss und Ausblick

Dieser Beitrag entfaltet und konkretisiert am Beispiel zweier aktueller Positionspapiere der religiösen Bildung, wie eine gelungene Wissenschaftskommunikation in der Fachdidaktik und Religionspädagogik verstanden werden könnte. Hierbei zeigt sich, dass besonders die herangezogenen Kriterien der Prozess- und Produktqualität bei der Bewertung hilfreich sind. Für die Zukunft ergeben sich hieraus unterschiedliche Forschungsdesiderate:

Zum einen wäre religionspädagogisch zu diskutieren, (1) welche *Kriterien* für gute Wissenschaftskommunikation sich durchsetzen – oder welche Aspekte ergänzt werden müssen. Dabei wären auch unterschiedliche Typen akademischen Wissens zu unterscheiden, z.B. die Kommunikation (empirischer) wissenschaftlicher Forschungen und die Kommunikation von Positionspapieren. Zudem wäre (2) die hier nur implizit behandelte Frage der *Operationalisierung* dieser Kriterien durch Indikatoren wie z.B. Wortverlaufskurven oder bibliometrische Analysen zu präzisieren. Sodann wären (3) die *Zusammenhänge* zwischen den Kriterien tiefergehend zu untersuchen. Andere Beispiele von Positionspapieren mit fachdidaktischen Prinzipien (Beutelsbacher und Dresdener Konsens oder das religionspädagogische Papier von Bled, das heute niemand mehr kennt; hierzu: Herbst, 2025, Fallskizze 4) lassen vermuten, dass eine hohe Prozessqualität nicht zwingend mit einer hohen Ergebnisqualität korreliert. Abschließend wären (4) historisch-empirische Evaluationen vorzunehmen, um *förderliche Bedingungen* für gelungene Wissenschaftskommunikation zu identifizieren. Dabei deutet der Beutelsbacher Konsens womöglich darauf hin, dass gerade missverständliche Konzepte

(,leere Signifikanten‘) wirksam sein können, weil sie sich vielseitig ‚instrumentalisieren‘ lassen (für einen komplexen und wissenssoziologischen Blick auf Rezeptionsprozesse vgl. Vertovec, 2024, S. 77-120). Auch andere Missverständnisse, etwa die Aura des Beutelsbacher Konsens als Rechtstext, könnten gerade eine große Wirksamkeit erreichen. Zudem wäre es denkbar, dass ein ‚catchy Wording‘ wie im Fall vom Überwältigungsverbot zur Rezeption beiträgt. Ein weiterer wichtiger Punkt könnte sein, dass große gesellschaftliche Entwicklungslinien und soziale Trägermilieus wichtig sind, um in Prinzipiensets kondensierte Ideen über Jahre hin weiterzutragen und in einer Kultur der Praxis lebendig werden zu lassen. Ob die Frage der Positionalität in religionspädagogischen Kontexten diese Aktualität behalten wird, auch oder gerade, wenn sich die Organisationsformen des (konfessionellen) Religionsunterrichts ändern, wird sich zeigen.

Zum anderen wäre mit Blick auf den Schwerter und Koblenzer Konsent noch eine breitere Austauschbasis (vor allem zur Ergebnisqualität) und eine größere Reichweite anzustreben. Zu Letzterem stellt sich besonders die Frage, inwiefern sich die vorgeschlagenen Prinzipien auch auf außerschulische religiöse Bildung oder auf religiöse Bildung anderer Konfessionen und Religionen sowie interreligiöse und interweltanschauliche Bildung anwenden lassen. Diese Frage, die die Positionspapiere mit ihren Prinzipiensets mindestens implizit berühren, ist in Zukunft noch viel tiefgreifender und im interreligiösen und interweltanschaulichen Austausch zu diskutieren (für erste Ansätze in der islamischen Religionspädagogik: z.B. Tuna, 2021; die Beiträge in Zimmermann et al., 2022, im Blick auf den islamischen und den jüdischen Religionsunterricht: Ulfat, 2023).

Alles deutet daraufhin, dass sich die Qualität der Wissenschaftskommunikation beider Papiere vermutlich nicht in der Gegenwart, sondern in der Zukunft entscheiden wird. In diesem Sinne wären die komplementären Zugänge und damit verbundenen Potenziale (z.B. unterschiedliche Öffentlichkeitszugänge; Bewahrung von Spannung zwischen Konsens und Kontroversität; s.o. 2.3.) langfristig zu nutzen – und beide Papiere nicht gegeneinander auszuspielen. Die weitere Diskussion und Rezeption wird zeigen, ob beide Konsent-Papiere inhaltlich und kontextuell überzeugen. Eine prägende Wirkung werden sie nur entfalten können, wenn sie diskursiv einleuchten und weiter von den relevanten Institutionen auch über die universitäre Religionspädagogik hinaus im Gespräch gehalten werden (Kirchenleitungen, DBK, EKD, Lehrkräfteverbände, Studienseminare, Schulen u.a.). Dies entspräche dem Ziel der Papiere, die Reflexions- und Handlungskompetenz der Lehrkräfte durch eine klare Kommunikation zu stärken.

Zu hoffen ist zumindest, dass schon in jüngerer Zukunft auch ChatGPT den Inhalt des Schwerter und des Koblenzer Konsents – unabhängig von der individuellen Kompetenz, passende Prompts zu formulieren – deutlich korrekter wiedergibt. Mit diesem nun online verfügbaren Beitrag ist zumindest ein weiterer Schritt in diese Richtung gegangen.

Literaturverzeichnis

- Ball, R. (2020). *Wissenschaftskommunikation im Wandel. Von Gutenberg bis Open Science*. Wiebaden: Springer VS.
- BMBF (2024). Wissenschaftskommunikation in der Projektförderung. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/668936_Wissenschaftskommunikation_in_der_Projektfoerderung.html
- Bonfadelli, H., Fähnrich, B., Lühje, C., Milde, J., Rhomberg, M. & Schäfer, M. S. (2017). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation* (S. 3-14). Wiesbaden: Springer.
- DWDS - Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. <https://www.dwds.de/>, [Zugriff: 18.10.2024].
- De Byl, M. & Grümme, B. (2024). Interdisziplinär nach Positionalität fragen: Religiöse Bildung im Dialog mit Politik- und altsprachlicher Didaktik. In S. Anusiewicz- Baer, C. Hild & M. Abualwafa (Hg.), *Religiöse Bildung im Transfer. Vermittlung zwischen Religionen, Sprachen und Kulturen* (S. 43-61) Stuttgart: Kohlhammer,
- Dernbach, B. & Schreiber, P. (2012). Evaluation der Online-Kommunikation. In B. Dernbach, C. Kleinert & H. Münder (Hrsg.) (2012). *Handbuch Wissenschaftskommunikation* (S. 361, 372). Wiesbaden: Springer.
- Drerup, J. (2023). Demokratieerziehung und Religion in der Kontroverse. *Berliner Theologische Zeitschrift* 40 (1), S. 263-286.
- Dresdner Konsens (2016). Online unter: <https://www.fachverband-ethik.de> [Zugriff: 18.10.2024].
- Evangelische Kirche der Pfalz (2019). *Ordnung der Vokation zur Erteilung von Evangelischem Religionsunterricht*. <https://religionsunterricht-pfalz.de/vocatio> [Zugriff: 29.10.2024].
- Fabricius, S. (2022). Positionalität, Lehrende. In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*. URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201013/> [Zugriff: 22.09.2022].
- Gärtner, C., Herbst, J.-H. & Kläsener, R. (2022). Der „Schwerter Konsent“ – ein religionspädagogischer Beutelsbacher Konsens? In feinschwarz. Theologisches Feuilleton, online abrufbar: <https://www.feinschwarz.net/der-schwerter-konsent-ein-religionspaedagogischerbeutelsbacher-konsens/> [Zugriff: 29.10.2024].
- 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.

- Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2024). Kontroversität. (Wie) wird im Unterricht diskutiert? In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 293–308). Waxmann. CC BY 4.0.
<https://doi.org/10.31244/9783830998228.15> [Zugriff: 29.10.2024].
- Herbst, J.-H. (2023). Art. Beutelsbacher Konsens. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.). WiReLex: <https://doi.org/10.23768/> [Zugriff: 29.10.2024].
- Herbst, J.-H. (2025): Analysen zur europäischen Rezeption der Befreiungskatechetik: Vier Fallskizzen. In ders. (Hrsg.), *Der Geist des Vaticanum II zwischen Europa und Lateinamerika. Transatlantischer Wissenstransfer im Bereich von Theologie und Religionspädagogik*. Ostfildern: Grünewald (im Erscheinen).
- Herbst, J.-H., Gärtner, C. & Kläsener, R. (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Herbst, J.-H. & Hanke, J. (2024). Kontroverse Themen in der (theologischen) Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung* 70 (3), S. 113–115.
- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D., Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. In Manfra, M. & Bolick, C. (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (S. 319–335). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German Preservice Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. *The Journal of Social Studies Research* 47 (3-4), S. 197–209. online:
<https://doi.org/10.1177/23522798231206194> [Zugriff: 29.10.2024].
- Lüthje, C. (2017). Interne informelle Wissenschaftskommunikation. In H. Bonfadelli, B. Fähnrich, C. Lüthje, J. Milde, M. Rhombert & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*. (S. 109–124). Wiesbaden: Springer.
- Mayrhofer, F. (2024). Gender constructions in Austrian RE textbooks – a comparative linguistic textbook analysis. *British Journal of Religious Education*. Online first: DOI: 10.1080/01416200.2024.2355219 [Zugriff: 29.10.2024].
- Pasternack, P. (2022). *Wissenschaftskommunikation, neu sortiert. Eine Systematisierung der externen Kommunikationen der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Reis, O. (2022). Weltanschauliche, religiöse oder theologische Positionalität – Positionalität als Lösung und Problem der KJT im Zueinander von Tradition und subjektiven Überzeugungen. In M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder (Hrsg.), *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“*. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie (S. 48–59). Stuttgart: Calwer.
- Schäfer, M. S., Kristiansen, S. & Bonfadelli, H. (Hrsg.). (2015).

Wissenschaftskommunikation im Wandel. Köln: Herbert von Halem.

- Spichal, J. & Reimann, G. (2019). Politische Dimensionen religiöser Bildung – Tagungsrückblick. *Theo-Web* 18 (2), S. 106–112. online: DOI: 10.23770/tw0110.
- Svobodová, Z. & Blascikova, A. (2024). Odolnost a křesťanská naděje. *Universum* 2, S. 26–27.
- Tuna, M. H. (2021). Kontroversität. Notwendigkeit und Herausforderung in der Praxis des (islamischen) Religionsunterrichts. *Zeitschrift für Religionskunde* 9, S. 48–58.
- Ulfat, F. (2023). Überlegungen zur Transformation des Beutelsbacher Konsenses aus einer islamisch-religionspädagogischen Perspektive. In J.-H. Herbst, C. Gärtner & R. Kläsener (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen* (S. 135–144). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Vertovec, S. (2024). *Superdiversität. Migration und soziale Komplexität*. Aus dem Amerikanischen von Alexandra Berlina. Berlin: Suhrkamp.
- 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.
- Widmaier, B. & Zorn, P. (2016). Einleitung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 9–14). Bonn: BpB.
- Zimmermann, M. (2022). Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Streiflichter zur Einführung, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform. In M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder (Hrsg.), *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben.“ Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 9–26). Stuttgart: Calwer.
- Zimmermann, M., Kraft, F., Reis, O., Roose, H. & Schroeder, S. (2022) (Hrsg.), *„Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben.“ Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie*. Stuttgart: Calwer.

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

Dr. Mirjam Zimmermann, Professorin für Religionspädagogik/Fachdidaktik, Universität Siegen

Im Sinne der Transparenz ist es uns wichtig anzuzeigen, dass wir jeweils maßgeblich am Entstehungsprozess der Positionspapiere beteiligt waren: J.-H. Herbst: Schwerter Konsent, M. Zimmermann: Koblenzer Konsent.