

Kontroversen über Kontroversen und kein Ende

Eine Antwort auf meine Kritiker:innen

Controversies over controversies without end

A reply to my critics

JOHANNES DRERUP, AMSTERDAM / DORTMUND

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert die unterschiedlichen Kritiken, die an meiner in „Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen“ vorgelegten Position vorgebracht wurden. Im Durchgang durch diese Kritiken werde ich jeweils meine eigene Position klären und aufzeigen, wo Konkretisierungs- und Revisionsbedarf besteht und wo nicht. Ich schließe mit drei Forschungsdesideraten, die Möglichkeiten der konstruktiven Fortführung und Weiterentwicklung der philosophischen und wissenschaftlichen Debatte über kontroverse Themen im Unterricht skizzieren.

Schlagwörter: Kontroversität, Demokratieerziehung; demokratische Bildung; Kriterien der Kontroversität; Kontroverse über Kontroversitätsgebote

Abstract: This contribution discusses the various criticisms that have been brought forward against the position presented in “Controversial Issues in the Classroom. Learning to argue constructively”. In engaging with these critiques, I will clarify my own position in each case and indicate where it needs to be specified and revised and where not. I conclude with three research desiderata that outline possibilities of how to continue and further develop the philosophical and scientific debate on controversial issues in the classroom.

Keywords: controversiality, democratic education, criteria of controversiality, controversy over controversial issues, liberal democracy

Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.



„Anything goes“, alles geht, sagte einst ein Philosoph, ‚if it goes‘, ergänzte ein Soziologe: ‚wenn es denn geht‘. Was sich hoffentlich nicht durchsetzt, ist jener stets dunkelste Motive und gewaltige Irrtümer unterstellende, jede Aussage ins Extreme verlängernde, böswillige Stil der Auseinandersetzung. Er wäre das Ende der Diskussion. Denn Diskussion unterscheidet sich von Streit dadurch, mit den Gegnern geführt zu werden, anstatt Zustimmung zu verlangen¹. Über die Frage, ob diese Differenzierung von Jürgen Kaube – Diskussion vs. Streit –, ähnlich wie andere Dualismen und Unterscheidungen zwischen Deliberation, Debatte, Dialog, Diskurs, strategischer oder konsensorientierter Kommunikation² usf., wirklich tragfähig und zur Ein- und Abgrenzung von Sozial- und Praxisformen tauglich ist, kann man streiten, auch weil ihnen in politischen und pädagogischen Debatten (oder Streitigkeiten) immer eine Doppelfunktion zukommt: Einerseits fungieren sie als deskriptiv-analytische Interpretationsangebote dafür, wie bestimmte soziale Phänomene ein- und zugeordnet werden *können*, andererseits als normative Vorgaben darüber, wie diese Phänomene – etwa gemäß Idealen einer vernünftigen Debatte³ und

1 Kaube (2022).

2 Hierzu Burbules (2022); zu unterschiedlichen Anlässen und Formen von Dis- sens- und Konsensorientierungen im Rahmen der Diskussion kontroverser Themen im Unterricht: Gronostay (2019); Reichenbach (2021); Graff (2022). Eine gute Übersicht über unterschiedliche Konzeptionen von Demokratieer- ziehung bietet: Sant (2019).

3 Dabei konkurrieren in der Debatte unterschiedliche Bilder und Metaphern und damit verbundene Ideale, die jeweils für sich reklamieren, den Kern oder auch nur zentrale Elemente einer ‚guten oder angemessenen Diskussion‘, eines ‚wahren oder konstruktiven Dialogs‘, der kommunikativen Vernunft usf. zu bestimmen (vgl. hierzu etwa: Laden 2012; Lakoff-Johnson 2003; Kerslake/ Wegerif 2018, sowie die Arbeiten von Dewey, Habermas, Gutmann und anderen), die im mehr oder weniger starken Kontrast zu faktischen Argumentationen in und außerhalb von Schulen stehen dürften (Reichenbach 2021). Auch der Zusammenhang zwischen Kontroversität als Problemvorgabe des Unterrichts und pädagogischen Formen des praktischen Umgangs mit dieser Problemvorgabe im Unterricht ist eher als lose Kopplung zu verstehen. Diskussionen und Deliberationen repräsentieren nur eine Möglichkeit des Umgangs mit Kontroversität (Drerup/Kauppi 2021; Stitzlein 2022). Denkbar sind auch alternative Konzeptionen von Demokratie, die sich an anderen kulturellen Traditionen orientieren, z.B. an konfuzianischen Vorstellungen, die soziale Harmonie gegenüber anderen Werten priorisieren. Hierzu: Ho et al. (2017), sowie die universalistische Konzeption von Sen (1999).

demokratischen Streitkultur⁴ – legitimerweise verstanden und gestaltet werden *sollen*. Diese Gleichzeitigkeit von Versuchen der normativen Einhegung und der oftmals feststellbaren Unauflösbarkeit des Streits über kontroverse politische Themen und die damit immer auch verbundene Spannung und Diskrepanz zwischen Diskursidealen und einer in vielen Fällen vielleicht notwendigerweise enttäuschenden und ernüchternden Realität der diskursiven Auseinandersetzung, dürfte einen Großteil der in unterschiedlichen Disziplinen geführten Debatte über die angemessene und legitime Gestaltung von Debatten – die Kontroverse über Kontroversitätsgebote – bestimmen. Dies gilt auch für meinen eigenen Versuch, – metaphorisch gesprochen – normative Leitplanken für eine angemessene und legitime Kontroverse und eine förderungswürdige schulische Streitkultur zu entwickeln, um so ein Stück weit pädagogische und politische Orientierung für Lehrkräfte auf schwierigem und oftmals umstrittenem Terrain zu bieten, das durch eine Reihe von Paradoxien gekennzeichnet ist. Wie ist es z.B. möglich, in einer durch Asymmetrien gekennzeichneten Konstellation personale und politische Autonomie von Schüler:innen zu ermöglichen? Kann es in nur eingeschränkt demokratisch strukturierten Institutionen überhaupt so etwas wie eine wirkliche politische Debatte geben? Oder besteht hier nicht vielmehr die Gefahr, dass Schüler:innen vielleicht sogar ein falsches Bild von politischen Auseinandersetzungen vermittelt wird, welches sich in der Folge negativ auf ihr Politikverständnis auswirkt (Orientierung an Harmonie- und Konsensunterstellungen und Ausblendung von Sichtweisen, die Politik als konflikt- und machtgeladene diskursive Auseinandersetzung konzipieren)?⁵ Ist es möglich, Vorgaben für die Grenzen einer legitimen Kontroverse pädagogisch durchzusetzen, ohne Schüler:innen möglicherweise unfreiwillig zu manipulieren oder gar zu indoktrinieren? Wie können sie lernen, auf halbwegs vernünftige Art und Weise miteinander über politische Fragen zu diskutieren, wenn dies in der politischen Öffentlichkeit, auf die solche Diskussionen vorbereiten sollen, oftmals nicht gelingt? Ist es nicht angesichts von stetig wiederkehrenden Zeitdiagnosen zu einem Verfall der öffentlichen Streitkultur⁶ eher naiv anzunehmen, diesem durch die Diskussion kontroverser Themen in Schulen etwas entgegenzusetzen zu können? Und stellt die-

4 Hierzu auch: Frick (2017; 2020); Kumlehn/Wodianka (2022).

5 Hierzu Reinhardt (2009) und Reichenbach (2022).

6 Vgl. etwa: Lasch (1995); Sandel (2020).

ses pädagogische Vorhaben nicht selbst auch eine pädagogisch ambitionierte Inbeschlagnahme von Kindern und Jugendlichen für politische Zwecke dar, die man in anderen Kontexten mit guten Gründen kritisiert?

Konsens ist bei der Beantwortung dieser und verwandter Fragen oftmals sicherlich kaum zu erwarten und Zustimmung kann man natürlich, mit Kaube gesprochen, nicht einfach verlangen, sondern man muss dafür argumentieren und kann dann hoffen, dass man überzeugt. Garantien auf Erfolg gibt es hier wie auch generell im Rahmen von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung nicht. Zumindest – und diese diskursregulierende, durchaus pädagogische Vorgabe werde ich versuchen im Folgenden zu beherzigen – sollte man versuchen, offen zu bleiben für neue Argumente und Sichtweisen, die ggf. nötigen die eigene Perspektive zu überdenken, zu konkretisieren oder zu revidieren. Nur so bleibt man lernfähig und kann hoffen, neue Erkenntnisse zu erlangen und den Gegenstand, um den es geht, angemessener in all seinen unterschiedlichen Facetten zu verstehen. Auch deshalb bin ich den beiden Herausgebern und den Autorinnen und Autoren dieses Buchsymposiums überaus dankbar, die sich die Mühe gemacht haben, sich mit meinen Überlegungen auseinanderzusetzen. Ich werde in meiner Replik jeweils auf die wichtigsten Einwände eingehen und erläutern, wo ich meine Position für revisions- und konkretisierungsbedürftig halte, wo ich mit den Autorinnen und Autoren einig bin und wo nicht, d.h. wo wir voraussichtlich über einen Konsens über den Dissens nicht hinauskommen werden. D.h.: Aus meiner Sicht ‚geht sicherlich einiges‘, aber mit Sicherheit nicht alles, denn es muss Grenzen geben für einen pädagogisch und politisch legitimen Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht.

Beginnen möchte ich mit dem Beitrag von *Oliver Laschet* und *Tim Engartner*, mit denen ich weitgehend einig bin über die Grundlagen eines legitimen und angemessenen theoretischen und praktischen Umgangs mit der Problemvorgabe kontroverse Themen im Unterricht. Sie arbeiten in ihrer Replik heraus, worin die allgemeinen demokratiepädagogischen Aufgabenbestimmungen und normativen Funktionen der Diskussion kontroverser Themen im Erziehungs- und Bildungssystem von pluralistisch verfassten liberalen Demokratien bestehen, und welche praktischen pädagogischen Herausforderungen für die Umsetzung dieser Desiderate sich heute angesichts des Erstarkens illiberaler und antidemokratischer Bewegungen und Parteien stellen. Angesichts dieser Herausforderungen ist es meines Erachtens sinnvoll und begrüßenswert, bei aller legitimen Kritik und aller Sensibilität für die vielen Fallstricke und Schwierigkeiten im Umgang mit Kontroversität,

nicht zwanghaft zu versuchen nachzuweisen, wo bestimmte Fragen vielleicht doch kontroverser sind als man denkt, da ja immer alle Fragen dann doch irgendwie kontrovers sind. Auch dies ist selbstverständlich wichtig, aber es kann den falschen Eindruck erwecken, dass es im Umgang mit kontroversen Themen am Ende nur eine einzige Grauzone gibt und man am Ende im Grunde eigentlich nie so richtig weiß, wo nun legitime Kontroversität endet oder anfängt. Nicht jeder Fall, so eine Annahme die ich mit Laschet und Engartner teile, ist ein Grenzfall, denn wo es nur Grenzfälle gibt, da verschwimmen alle Grenzen und es bleibt am Ende unklar, für welche Werte und Normen man sich in liberalen Demokratien überhaupt einsetzen sollte und für welche nicht. Auch wird von einer solchen Warte her betrachtet schließlich unklar, ob es überhaupt relevante und signifikante Unterschiede gibt zwischen Werten und Normen, die für das Miteinander in liberalen Demokratien konstitutiv sind und die es zu verteidigen gilt, und solchen, die einem solchen Miteinander diametral entgegenstehen. Am Ende scheint man dann im Extremfall nicht einmal mehr Unterschiede sehen zu können zwischen der Diskussion kontroverser Themen in liberalen Demokratien und autoritären Staaten, da man ja ohnehin nicht verbindlich festlegen kann, worin denn ein angemessener und legitimer Umgang mit kontroversen Themen besteht. Gegen solche Formen der Orientierungslosigkeit, die manchmal im Rahmen eines *radical chic* vermeintlich kritischer Bildungsphilosoph:innen (wenn auch in der Regel eher implizit) vertreten wird, wendet sich die Argumentation in meinem Buch, auch weil ich davon ausgehe, dass Kritik zumindest auf Basis von Gründen ausweisen können muss, von welcher normativen und evaluativen Warte aus sie formuliert wird. Und wenn man sich dann für eine radikale Nichtaffirmation liberal-demokratischer Grundwerte ausspricht und sich folglich kaum mehr vorstellen kann, dass es auch so etwas wie eine kritische Affirmation solcher Grundwerte geben könnte, dann läuft auch eine solche Affirmation der Nichtaffirmation auf eine pädagogisch-politische Positionierung hinaus. Eine solche Position kann man gut und gerne vom Schreibtisch aus vertreten und in einer kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion stellen. Man sollte nicht versuchen, sie an öffentlichen Schulen praktisch umzusetzen, unterstellt sie doch, es wäre im Grunde nicht möglich darüber Auskunft zu geben, auf Basis welcher Werte wir in liberalen Demokratien zusammenleben, es sei im Grunde gar beliebig, welche Werte man vertrete (als ob es etwa keinen Unterschied machen würde, ob anderen Menschen grundlegende Rechte zu- oder abgesprochen werden, ob rechtsradikale Positionen vertreten werden oder nicht usf..). Wenn man auch eine solche

Position als eine Form von Lethaltheorie ad acta legen kann, also als eine Theorie, die schon einfachste Anwendungsfälle nicht überlebt, so soll dabei natürlich keineswegs ausgespart bleiben, dass es ausgehend von einem allgemeinen Orientierungsrahmen natürlich eine Fülle von schwierigen theoretischen und praktischen Anwendungsproblemen gibt. Hierzu gehört etwa die von Laschet und Engartner aufgeworfene Frage, ob es nicht auch durchaus geboten sein kann, dass Lehrkräfte versuchen sollten, über basale liberal-demokratische Grundwerte hinausgehend, Schüler:innen mit Gründen aktiv von Werthaltungen zu überzeugen, in denen sich ein gemeinschaftlicher und demokratischer Bürgersinn niederschlägt. Bei der Beantwortung dieser Frage lassen sich unterschiedliche Akzente setzen. Man kann sie einmal mit Bezug auf die Debatte über das berühmte Böckenförde-Diktum – „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ – und die Debatte über Demokratie als praktisch einzuübende Lebensform beantworten. Oder man legt den Fokus auf Paradoxien von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung, die aus der Erwartung resultieren, dass Schüler:innen grundlegende liberal-demokratische Grundwerte akzeptieren *und* im Sinne zentraler Ziele von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung zu personaler und politischer Autonomie befähigt werden sollen. Im Umgang mit diesen Fragen sollte man – und auch dies ist schließlich selbst Gegenstand der Kontroverse über Kontroversitätsgebote – von Harmoniemodellen Abstand nehmen, die unterstellen, dass sich jedwede Form von Konflikt in der pädagogischen Praxis auf wundersame Weise auflösen ließe, wenn man es ‚nur richtig macht‘.

Grundsätzlich teile ich mit Laschet und Engartner die Annahme, dass Lehrkräfte liberal-demokratische Grundwerte offensiver verteidigen sollten, als dies oftmals der Fall zu sein scheint (etwa wenn der Beutelsbacher Konsens als Neutralitätsgebot missverstanden wird). Dies kann praktisch auf sehr unterschiedliche Arten und Weise geschehen, von denen sicherlich eine darin besteht, an öffentlichen Schulen mehr curricularen Platz für die Diskussion kontroverser Themen zu schaffen, um so Möglichkeitsräume zu schaffen, in denen entsprechende Fragen überhaupt zur Sprache kommen. Und auch jenseits des Fachunterrichts sollten mehr Möglichkeiten für demokratische Aushandlung geschaffen werden, um so demokratische Lebens- und Umgangsformen und die für ihre Realisierung notwendigen epistemischen und kommunikativen Tugenden einzuüben, ohne dass dies zu einer radikalen Demokratisierung des Schullebens führen muss. Letztere birgt aus meiner Sicht die Gefahr, dass bestehende und durchaus begründete pädago-

gische Asymmetrien kaschiert werden, dass zu viel Verantwortung an Schüler:innen delegiert wird und dass diese im Rahmen von Demokratisierungsprogrammen für politische Agenden in Beschlag genommen werden, die unter dem Mantel der Demokratie dann doch nur eher partikulare politische Vorstellungen an Schüler:innen vermitteln wollen. Für liberal-demokratische Grundwerte offensiv einzustehen, bedeutet daher für Lehrkräfte dort, wo es geboten und notwendig ist, Flagge zu zeigen und zu intervenieren, statt sich hinter falsch verstandene Neutralitätspostulate zurückzuziehen, was auch nahelegt, dass viele Schüler:innen eben oftmals weniger *demokratische* Erziehung brauchen (abgesehen davon, dass Erziehung niemals vollständig demokratisch strukturiert sein kann), sondern mehr demokratische *Erziehung*, das heißt klare Orientierungsvorgaben, die angeben, was im Rahmen liberaler Demokratien noch und was nicht mehr legitim ist.

Das bringt mich zum zweiten Punkt, der in der Geschichte der politischen Bildung auch immer wieder als Spannung zwischen dem Prinzip der Schülerorientierung, dem Kontroversitätsgebot und dem Indoktrinationsverbot wahrgenommen wurde. Es reicht meines Erachtens, wenn Schüler:innen basale liberal-demokratische Grundwerte mit Gründen vermittelt werden und sie diesen idealiter als werdende autonome Akteure mit Gründen zustimmen können. Damit ist schon viel gewonnen, bedenkt man, dass schon eine solche halbwegs informierte Zustimmung zu solchen Grundwerten selbst eine Idealisierung darstellen dürfte⁷, und dass die hierfür auch in der Schule einzuübenden demokratischen Usancen und Selbstverständlichkeiten nicht nur nicht immer selbstverständlich sind, sondern immer auch in Spannung stehen zu personaler und politischer Autonomie (welche schließlich die Möglichkeit zur begründeten oder auch nicht begründeten Negation solcher Grundwerte miteinschließt). Es gilt daher offensiv mit Gründen für das liberal-demokratische Minimum zu werben, aber es auch, wenn Gründe allein nicht ausreichen, mit legitimen pädagogischen Mitteln direktiv durchzusetzen (etwa durch die Nutzung von Framingeffekten und anderen probaten und legitimen Mitteln der Moral- und Demokratieerziehung). Wenn Schule dieses Minimum nicht erreicht, dann versagt sie. Darüber hinausgehende Programmatiken, die z.B. auf die Belebung von Bürgersinn oder vermehrte politische Partizipation abheben, sollten dagegen als Angebote verstanden werden, die es nicht direktiv durchzusetzen gilt und von denen man

7 Vgl. hierzu und zum Problem des „manufacturing consent“ die kritischen Überlegungen von Merry (2018).

sich aus Schülersicht auch mit guten Gründen distanzieren kann. Es mangelt sicherlich nicht an unterschiedlich akzentuierten Bürgerleitbildern und an Ideen, wie sich das Zusammenleben in liberalen Demokratien verbessern lässt. Es sollte aber am Ende den Einzelnen überlassen bleiben, ob und wie sie sich weitergehend politisch engagieren möchten und wie sie ihre Rollen als künftige Bürger:innen interpretieren wollen. Es reicht daher, wenn man alles dafür tut, dass Schüler:innen liberal-demokratisch Grundwerte und die hiervon praktisch nicht zu trennenden Werthaltungen und Überzeugungen übernehmen und diese idealiter mit guten Gründen und auf Basis der hierfür notwendigen Wissensbestände verteidigen können, will man den gegenwärtigen Herausforderungen liberaler Demokratien etwas entgegensetzen. Ein solches Verständnis von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung – und auch hierin bin mit Laschet und Engartner einig – ist nicht frei von Spannungen und Paradoxien, die es theoretisch zu rekonstruieren und praktisch zu bearbeiten gilt. Vollkommen auflösen lassen sie sich nicht.

Christian Theins aus der Sicht von Philosophiedidaktik formulierte Kritik nimmt ihren Ausgangspunkt bei der wichtigen Unterscheidung zwischen Sachverhalten und Gegenständen auf der einen Seite und diskursiv verhandelten Inhalten und Themen, die sich auf Sachverhalte und Gegenstände beziehen können, auf der anderen Seite. Ich gehe davon aus, dass Sachverhalte und Gegenstände *als solche* nicht als kontrovers gelten können, da diese erst in einer Diskussion oder einer Debatte zu kontroversen Sachverhalten und Gegenständen, d.h. zu Themen und Inhalten werden, über die wir kontrovers diskutieren oder auch nicht. Darüber hinaus ist es wichtig zu beachten, dass es auch auf den sozialen, pädagogischen und politischen Kontext ankommt, ob ein Thema oder ein Inhalt als kontrovers behandelt wird oder werden sollte. In Europa diskutieren wir etwa in der Regel nicht über die Frage, ob es aus *religiösen* Gründen verboten sein sollte, Kühe zu schlachten (da, anders als in Indien, hier Kühe für die meisten Menschen nicht als heilig gelten). Es stellt sich in der Regel kein entsprechender sozialer oder politischer Anlass für eine Kontroverse über dieses Thema, was selbstverständlich nicht bedeutet, dass es nicht andere, etwa tierethisch motivierte Anlässe geben könnte. Dass Kontroversität nun keine Eigenschaft des Gegenstands der Kontroverse ist, sondern eine soziale Konstruktion, läuft jedoch weder auf die These hinaus, dass wir jeden Gegenstand beliebig als Thema einer Kontroverse konstruieren könnten und sollten, noch darauf, dass gesellschaftlich tradierte Kontroversen oder Sichtweisen auf Kontroversen eins-zu-eins und ungefiltert im Rahmen pädagogischer Konstellationen

zu reproduzieren wären. Der von Thein vorgebrachte Einwand, dass marginalisierte Stimmen, die aus guten Gründen Einspruch gegen gesellschaftliche Verhältnisse in liberalen Demokratien vorbringen, auf der Basis der von mir vorgeschlagenen Kriterien – dem politischen und dem wissenschaftsbezogenen Kriterium⁸ – ungerechtfertigter Weise exkludiert werden könnten, da diese Kriterien nur einen bestimmten Mainstreamdiskurs spiegeln könnten, trägt daher nicht. Selbstverständlich erlaubt z.B. das politische Kriterium die Kritik an liberalen Demokratien, zumindest sofern diese Kritik sich selbst an liberal-demokratischen Grundwerten orientiert, zu denen schließlich auch gehört, dass unterschiedlichen, auch marginalisierten Stimmen, Gehör verschafft wird. Eine Aufgabe von Lehrkräften kann so auch darin bestehen, auf Basis der beiden Kriterien diskursive Schieflagen zu korrigieren, die sich z.B. dann einstellen, wenn Öffentlichkeit in liberalen Demokratien nicht ihren epistemischen und politischen Filterfunktionen nachkommt (d.h. wenn etwa im Rahmen einer *false balance* den Stimmen von Klimawandelleugnern das gleiche Gewicht zugeschrieben wird wie Stimmen von Forscher:innen mit wissenschaftlicher Expertise). Gleichzeitig gibt es auch Meinungen und Sichtweisen, etwa rechtsradikale und rassistische Sichtweisen, die zurecht in liberalen Demokratien und ihren Öffentlichkeiten marginalisiert werden bzw. marginalisiert werden sollten, da sie liberal-demokratische Grundwerte in Frage stellen oder diese nur für bestimmte Gruppen reservieren wollen.

8 Die beiden Kriterien lassen sich wie folgt ausformulieren:

1. Eine in der politischen Öffentlichkeit diskutierte Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn für sie auf Basis politischer Grundwerte und -prinzipien (d.h. zentrale Grund- und Menschenrechte; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus; sowie Gewaltenteilung, Meinungsfreiheit, Minderheitenschutz, Rechtsstaatlichkeit u.a.), die als konstitutiv gelten können für die Ermöglichung eines guten persönlichen und politischen Leben in liberal-demokratischen Staaten, keine eindeutige Antwort abgeleitet werden kann (politisches Kriterium).
2. Eine politisch relevante Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn es unterschiedliche vernünftige, d.h. gut begründete und (bestmöglich) empirisch fundierte Sichtweisen auf dieses Thema gibt und wenn die Sachlage in den relevanten wissenschaftlichen Disziplinen – gemäß der diesen eigenen Rationalitäts-, Methoden- und Argumentationsstandards und Wissensbeständen – als genuin kontrovers gilt. Das Unterrichten kontroverser Themen sollte sich daher in didaktisch aufbereiteter Form an den intellektuellen und diskursiven Usancen – ‚das intellektuelle Leben‘ und die damit verbundene Expertise– wissenschaftlicher Disziplinen orientieren (wissenschaftsbezogenes Kriterium).

Thein moniert weitergehend, dass die ethischen, politik- und rechtsphilosophischen Grundannahmen des politischen Kriteriums gerade im Philosophie- und Ethikunterricht selbst Gegenstand einer vielperspektivisch struktuierten Kontroverse sein sollten, die etwa auch postkoloniale und marxistische Kritiken einbezieht. Gleiches gelte für die Methoden- und Rationalitätsstandards unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, die eine Basis des wissenschaftsbezogenen Kriteriums darstellen. Gegen solche politik- und rechtsphilosophisch, ethisch und wissenschaftstheoretisch ambitionierten Kontroversen, für die der Philosophie- und Ethikunterricht ein geeigneter Ort darstellt, habe ich nichts einzuwenden, da ich dezidiert darauf hingewiesen habe, dass die beiden Kriterien jeweils unterschiedlich gemäß der Rationalitätsstandards der einzelnen Disziplinen und in ihrer didaktisierten Form in Curricula und Schulfächern⁹ angewendet werden können und auch sollen. Dabei kann man dann auch auf die historische und kulturelle Kontingenz von Grundwerten und Debatten über Grundwerte, von wissenschaftlichen Methoden und Verfahren und den einschlägigen wissenschaftstheoretischen Debatten über diese Methoden hinweisen. An Anlässen für Kontroversen im Philosophie- und Ethikunterricht mangelt es entsprechend nicht und ich bin mit Thein einig, dass die Fähigkeit, entsprechende Fragen zu stellen und Probleme aufzuwerfen, zentraler Bestandteil einer kritisch ambitionierten philosophischen Bildung sind. Auch habe ich gegen radikale Kritiken aus postkolonialer oder marxistischer Perspektive nichts einzuwenden, solange zumindest die Schüler:innen nicht dazu angeleitet werden, aus solchen Kritiken den Schluss zu ziehen, dass es etwa legitim sein könnte, anderen Menschen ihre Menschenrechte abzusprechen (etwa weil die Menschenrechte doch nur ein westliches Konstrukt seien). Und Thein weist schließlich auch selbst darauf hin, dass sein Votum für eine Ausweitung der philosophischen Kontroverse nicht die Existenz eines unverhandelbaren normativen und evaluativen Kernbestandes liberal-demokratischer Grundwerte ausschließt, der nicht als ein kontroverses Thema zu behandeln ist. Daran zu erinnern scheint mir auch deshalb geboten, weil gerade radikaler gesinnte Kritiken liberaler Demokratien in einigen Fällen entweder die eigenen normativen Grundlagen, auf denen sie aufbauen, nicht angemessen explizieren oder aber so radikal sind, dass sie illiberal und undemokratisch werden, und auch deshalb im Klassenzimmer vor allem als Gegenstand von

9 Zum komplexen Verhältnis zwischen dem in Schulfächern vermittelten Wissensbeständen und wissenschaftlichen Disziplinen: Dussel (2020).

Kritik in Frage kommen, nicht aber als Gegenstand einer offenen Kontroverse. Erinnert sei daher auch noch einmal an die wichtige Unterscheidung zwischen der Argumentation dafür, ein Thema im Unterricht nicht als kontroverses Thema zu behandeln (d.h. nicht mit offenem Ausgang und Bezug auf ein Spektrum mehr oder minder gleichermaßen legitimer und angemessener Perspektiven), und der Argumentation dafür, ein Thema im Unterricht gar nicht zu behandeln, also eine Form von Zensur zu betreiben. Zu sagen, dass ein Thema nicht als kontroverses Thema behandelt werden sollte, heißt schließlich nicht, dass man es gar nicht im Unterricht diskutieren sollte, sondern nur, dass man es nicht als ein *kontroverses* Thema behandeln sollte (d.h. als ein Thema, das mit offenem Ausgang diskutiert werden sollte usw.). Ich plädiere daher in meinem Buch nicht dafür – so wie es derzeit in den USA und auch in vielen anderen Ländern der Welt aus unterschiedlichen, oftmals eher fragwürdigen politischen und pädagogischen Gründen gefordert wird –, bestimmte Themen ganz aus der Schule zu verbannen (vgl. etwa Debatten über ‚Critical Race Theory‘ usw.; hierzu: Stitzlein 2022). In seltenen Fällen mag dies bei bestimmten Themen sinnvoll sein, da man etwa Positionen von Holocaustleugnern oder Befürwortern von Sklaverei keinen prominenten Platz im Curriculum wird bieten wollen, in der Regel aber dürfte es geboten sein, sich auch mit solchen Positionen kritisch auseinanderzusetzen, die mit den Vorgaben des politischen und des wissenschaftsbezogenen Kriteriums nicht konform gehen, gerade um zu verhindern, dass sie als pädagogisch unbearbeitete Positionen in den Köpfen mancher Schüler:innen tradiert werden, statt kritisiert zu werden. Eine Kritik von solchen fragwürdigen Positionen und insbesondere auch von Auslassungen von Positionen, wie sie von Thein angemahnt wird, muss zugleich selbst wiederum Kriterien dafür liefern, warum diese Positionen kritikwürdig sind, nicht ausgelassen werden sollten usw.. Solchen Kritiken – etwa mit Bezug auf Fragen der Erinnerungspolitik und -pädagogik, wie sie in den USA und auch in Deutschland diskutiert werden – können sich dabei ohne weiteres auf das wissenschaftsbezogene und politische Kriterium beziehen, wenn sie dafür votieren, dass es angebracht ist, tradierte Geschichtsbilder zu revidieren (etwa weil man in der Geschichtswissenschaft bestimmte Geschichtsmymen als Mythen entlarvt hat oder weil man in ideologiekritischer Absicht darauf hinweist, dass politische Grundrechte lange Zeit nicht allen Bürger:innen zugestanden wurden, was ggf. bis heute fortwirkt). Ein wesentlicher Unterschied zwischen Theins und meiner Position scheint mir am Ende darin zu liegen, wie man entsprechende Kriterien entwickelt und im Unterricht zur Geltung

bringt. Thein argumentiert dafür, entsprechende Kriterien nicht vorab zu setzen und *top-down* anzuwenden und durchzusetzen, sondern sie vielmehr im Unterrichtsgespräch *bottom-up* anhand von Themen gemeinsam mit den Schüler:innen zu entwickeln und kritisch zu prüfen. Ich würde eine solche Vorgehensweise, die letztlich eine partielle Problem- und Verantwortungsverschiebung von der Lehrkraft auf die Schüler:innen darstellt, nicht kategorisch ausschließen, gebe aber zu bedenken, dass oftmals nicht einmal Lehrkräfte wissen, wie Grenzen der Kontroversität angemessenen zu deuten sind (und zwar auch in klaren Fällen), und dass viele Schüler:innen durch ein solches Verfahren überfordert werden dürften. Im Verlauf der Diskussion mit den Schüler:innen herauszufinden, welche Sichtweisen es auf ein Thema gibt, wie sie begründet sind, um diese Sichtweisen dann gewissermaßen nebeneinander stehen zu lassen, kann bei dezidiert kontroversen Themen durchaus geboten sein, nicht jedoch bei Themen, die nicht als kontroverse Themen behandelt werden sollten. Dann liefe ein solches Vorgehen auf eine Pflichtverletzung und mangelnde Professionalität der Lehrkraft hinaus, die eben Schüler:innen solche Positionen, die nicht als kontrovers gelten sollten, nicht als kontrovers zu behandelnde Positionen vermitteln sollte. Anders gesagt: Es ist m.E. wenig plausibel, die philosophische Kontroverse über Kontroversitätsgebote gänzlich in den Klassenraum selbst zu verlagern und die entsprechenden Orientierungsprobleme und Verantwortlichkeiten an die Schüler:innen zu delegieren.

Mir scheint das paradigmatische Beispiel für eine gelingende Unterrichtsdiskussion, das Thein vorschwebt, die Diskussion in einem philosophischen Seminar zu sein, ein Diskussions- und Rationalitätsideal, das jedoch für schulische Kontexte etwas zu ambitioniert sein dürfte, und zwar schon deshalb, weil das geforderte Niveau kommunikativer Rationalität oftmals nicht einmal in philosophischen Seminaren erreicht werden dürfte. Abgesehen davon sind die epistemischen und pädagogischen Asymmetrien zu berücksichtigen, die in pädagogischen Kontexten unweigerlich eine Rolle spielen, und mit denen es professionell umzugehen gilt. Nicht alle Philosophielehrkräfte sind wissenschaftstheoretisch versiert und auch Schüler:innen müssen überhaupt erst in entsprechende Denk- und Kritikformen mit Hilfe von Kriterien und Standards eingeführt werden, bevor man ggf. hoffen kann, dass sie eines Tages dem elaborierten philosophiedidaktischen Vorstellungen von Thein entsprechen. Ich bin sehr skeptisch, dass ein solches Ideal tatsächlich umsetzbar ist. Ohne *top-down* Orientierung kommt man daher – zumal im Umgang mit Kindern und Jugendlichen – nicht aus,

zumindest wenn man sie nicht am Ende auf die relativistische Position festlegen will, dass alles irgendwie kontrovers ist, was oftmals ein Ergebnis von reinen *bottom-up* organisierten Gesprächen sein dürfte. Meiner Erfahrung nach riskiert man, wenn es um die Grenzen der Kontroversität geht, schließlich insbesondere in Diskussionen mit Philosoph:innen regemäßig bei Feststellungen zu landen, dass alles irgendwie kontrovers sei, womit jedoch kein angemessener Ausgangs- und Zielpunkt für Kontroversen im Unterricht benannt sein dürfte.

Theresa Bechtel, Arne Schrader und *Dirk Lange* gehen in ihrem Beitrag auf mehrere relevante Probleme des von mir verfolgten Ansatzes von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung ein. Ein erstes Problem betrifft die normative Unterbestimmtheit allgemeiner Prinzipien und Kriterien, insbesondere des politischen Kriteriums, wobei sie vermuten, dass der Beutelsbacher Konsens hier dann doch mehr Orientierungskapazität hat, als ich ihm in meiner Interpretation zugesprochen habe. Zunächst ist zu konzedieren, und hier kann man Bechtel, Schrader und Lange ohne weiteres zustimmen, dass das politische Kriterium interpretations- und spezifikationsbedürftig ist, wie ich es ja auch in meinem Buch dargelegt habe. Es gibt nur eine allgemeine Orientierung für den Umgang mit kontroversen Themen, ohne im Rahmen einer simplen *exercise in deduction* jedweden konkreten Fall abdecken zu können. Grund- und Menschenrechte, personale und politische Autonomie, Wertpluralismus, Gewaltenteilung usf. geben jedoch, so meine Auffassung, zumindest für relativ klar gelagerte Fälle – etwa der Missachtung von Rechten – hinreichend Anhaltspunkte dafür, wo die Grenzen der Kontroversität zu verorten sind, auch wenn es natürlich zugleich viele Fälle gibt, mit Bezug auf die Konkretisierungsbedarf besteht. Dies entspricht den Üblichkeiten, denn entsprechende Anwendungs- und Spezifikationsprobleme sind schließlich als der Normalfall anzusehen, wie etwa auch Debatten aus den anwendungsorientierten Ethiken zeigen. Zugleich kann ich nicht sehen, inwieweit der Beutelsbacher Konsens hier tatsächlich die unterstellten Orientierungskapazitäten birgt, da ja auch Bechtel, Schrader und Lange nur darauf abheben, dass dieser *implizit* konkretere Vorgaben mache, explizit tut er das aber eben nicht.

Darüber hinaus scheint mir es – um auf einen zweiten Kritikpunkt zu sprechen zu kommen – ein fataler Irrweg der politischen *Bildung* zu sein, wenn sie glaubt auf den Erziehungsbegriff verzichten zu können, und zwar in der Regel ja auch nur deshalb, weil man damit Praktiken assoziiert, die man aus mehr oder minder guten Gründen oder auch nur intuitiv ablehnt.

Demokratische Bildung ganz ohne Demokratieerziehung, als Initiation in basale demokratische und liberale Grundwerte, hier sind wir uns denke ich noch einig, droht sich in latent antipädagogisch anmutenden, leeren Pathosformeln zu verlieren, die unterstellen, Kinder und Jugendliche könnten sich entsprechende Wissensbestände und Werthaltungen irgendwie aus sich selbst heraus aneignen, ohne Hilfestellung durch Lehrkräfte. Dies ist wenig plausibel. Genauso wenig plausibel ist meines Erachtens der Versuch, pädagogische Asymmetrien vollständig aufzulösen, so sehr man auch eine *partielle* Demokratisierung von Schulkultur befürworten kann (Klassenräte etc.), etwa damit Diskussionen und Deliberationen dann auch reale Folgen für das konkrete Zusammenleben in der Schule haben können. Abgesehen davon stellt es jedoch eine Selbstillusionierung dar zu glauben, man könne oder solle pädagogische Asymmetrien und die Autorität der Lehrkräfte im Namen einer wirklich demokratischen Bildung (ohne Demokratieerziehung) einfach ignorieren oder abschaffen. Solche Asymmetrien sind im Umgang mit Kindern und Jugendlichen präsent, und zwar innerhalb und außerhalb von Schulen. Es gilt angemessen mit diesem sozialen Faktum umzugehen, statt so zu tun, als könne man es einfach ignorieren oder aus der Welt schaffen (was Bechtel, Schrader und Lange auch nicht behaupten). Über einen Abbau von Hierarchien in der Diskussion lässt sich diskutieren. Sie vollständig abzuschaffen, ist nicht mehr als eine gut gemeinte, aber sicherlich nicht unproblematische Illusion, erlaubt sie doch Lehrkräften, sich aus der Verantwortung zu stehlen oder sich hinter der alten reformpädagogischen, unbegründet optimistischen Hoffnung zu verstecken, dass sich alles schon zum Guten wendet, wenn man die Schüler:innen nur machen lässt. Ein vollständiger Abbau von Autorität und Asymmetrie ist letztlich aber auch nicht notwendig, will man ein demokratisches, erfahrungsbasiertes Lernen von Schüler:innen ermöglichen.

Dabei können und sollen selbstverständlich auch die subjektiven Erfahrungswelten von Schüler:innen berücksichtigt werden, die es auch nicht zugunsten von wissenschaftlich approbiertem Wissen abzuwerten gilt. Eine solcher kruder Szientismus würde schließlich selbst auf die Propagierung einer legitimer Weise kontroversen Position hinauslaufen, und wird daher auch nicht von mir vertreten. Der Umgang mit Kontroversen auf Basis der Rationalitäts- und Methodenstandards der unterschiedlichen Fächer erlaubt einen hinreichend großen Spielraum, um auf sehr unterschiedliche Weise lebensweltliches Wissen von Schüler:innen zu berücksichtigen, ohne dieses kritiklos zu reproduzieren oder als nicht hinreichend wissenschaftlich ap-

probiert zu verwerfen (was ohnehin eine kaum praktikable Vorgehensweise wäre). Ich beschränke die hierbei nutzbaren Ressourcen nicht auf deklaratives Wissen, da ich dezidiert auch auf kommunikative und epistemische Tugenden eingehe, die sich letztlich nur in der Praxis der Argumentation erlernen und einüben lassen. Kurzum: Auch wenn ich mit Bechtel, Schrader und Lange einig bin, dass es wichtig ist, auch die Schüler:innenperspektiven ernst zu nehmen, so denke ich gleichzeitig auch, dass man bei der Diskussion kontroverser Themen in pädagogischen Institutionen ohne pädagogische Anleitung nicht wird auskommen können, zumindest dann, wenn man nicht nur will, dass überhaupt und irgendwie diskutiert wird, sondern dass gelernt wird, vernünftig und zivilisiert zu streiten.

Michael May und *Ilka Hameister* gehen in ihrer Replik zunächst der Frage nach, ob in der Theoriearchitektur meines Ansatzes, insbesondere in der Formulierung der beiden Kriterien, nicht die Eigenlogik pädagogischer Praxis und die damit verknüpfte Nicht-Hierarchizität gesellschaftlicher Praxissphären (Benner) oder, systemtheoretisch gesprochen, die (relative) Autonomie unterschiedlicher Funktionssysteme mit ihren je eigenen Kommunikationsmedien verletzt werde. So könnte man die Durchsetzung des politischen und wissenschaftsorientierten Kriteriums als eine Form der Kolonialisierung pädagogischer Praxis deuten. Nun gehe ich selbst mit Bezug auf Brighthouse und auf Benner davon aus, dass ein Ethos der Diskontinuität akzeptiert werden muss zwischen gesellschaftlichen Debatten und Diskursen auf der einen Seite und ihrer Transformation in pädagogisch aufbereitete Themen und angeleitete Diskussionen auf der anderen Seite. Der Rahmen für eine solche Transformation wird durch die beiden Kriterien geliefert. Was daraus konkret pädagogisch für die Praxis der Diskussion folgt, ist eine andere Frage (siehe unten). Man kann gegen ein solches Modell natürlich einwenden, dass es so etwas wie eine Eigenlogik der Erziehung, die unabhängig von Politik existiert, gar nicht gibt, und dass dies nur eine ideologische Konstruktion sei. Solche Einwände gilt es ernst zu nehmen, zeigt doch die Geschichte, wie sehr etwa durch Schulbücher und curriculare Vorgaben politisch immer wieder auf das Erziehungsgeschehen eingewirkt wurde und auch immer noch wird. Umgekehrt sind es schließlich gerade solche Beeinflussungsversuche, die zeigen, wie wichtig entsprechende Abgrenzungskriterien sind und wie wichtig es ist, dass Schulen und Lehrkräfte zumindest idealiter eine Filterfunktion wahrnehmen und nicht jede Form der Politisierung 1-zu-1 in den Unterricht übernehmen. Ob man hierfür von einer dezidierten Eigenlogik der Erziehung sprechen muss, sei dahingestellt,

wie es mir auch fraglich erscheint, ob die Differenzierung affirmativ/nicht affirmativ wirklich tauglich ist, um die entsprechenden demokratiepädagogischen Problemvorgaben angemessen zu bearbeiten. Fest steht jedenfalls, dass es zum Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht natürlich pädagogischer Überlegungen bedarf, die angeben, wie man entsprechende allgemeine Vorgaben (die beiden Kriterien), pädagogisch angemessen umsetzt.¹⁰ Was man jedoch nicht braucht, ist ein dezidiert pädagogisches Kriterium, allenfalls eine Vielzahl von Kriterien, die sich nicht auf die grundsätzlichen Fragen nach den Grenzen der Kontroversität beziehen. Bei deren Formulierung kann man dann auch auf unterschiedliche Wissensformen Bezug nehmen und diese pädagogisch und didaktisch zur Geltung bringen. Sie betreffen aber allesamt die *Umsetzung* der Frage, wie mit kontroversen Themen pädagogisch-praktisch umzugehen ist¹¹, nicht die Frage, welches Thema überhaupt als kontroverses Thema zu behandeln ist. Und auf diese dezidiert pädagogischen Fragen gehe ich schließlich in extenso ein, so denke ich zumindest, und dies scheint mir insbesondere dann zu gelten, wenn man das Attribut pädagogisch nicht nur für ganz bestimmte Handlungsformen (Aufforderung zur Selbsttätigkeit etc.) reservieren möchte.

Mir scheint hier wiederum das auch oben bereits angesprochene klassische Missverständnis vorzuliegen, dass ein Votum dafür, ein Thema nicht als kontroverses Thema zu behandeln, zugleich bedeuten muss, dass man es gar nicht behandelt. Das ist damit nicht gefordert. Will man aber eine dezidiert pädagogische Orientierung für den Umgang mit Kontroversen, bedarf man entsprechender Kriterien und muss sie auch in pädagogischen Praxis-kontexten auf pädagogisch angemessene Art und Weise anwenden. Ohne

10 Dabei kann man dann auch über das Verhältnis von Demokratie und Wahrheit streiten, was insbesondere für rein deliberative Demokratiekonzeptionen mit Spannungen verbunden sein dürfte (hierzu etwa: Vogelmann/Nonhoff 2021). So kann man auch über unterschiedliche Wahrheitsbegriffe diskutieren und über andere erkenntnistheoretische Fragen, was aber – so denke ich – dass Desiderat einer basalen Wahrheits- und Wissenschaftsorientierung kaum tangieren dürfte. So scheint es mir relativ unstrittig zu sein, dass Lehrkräfte Schüler:innen wissenschaftlich approbiertes Wissen vermitteln sollten, und dass Tatsachenwahrheiten (etwa der Massenmord an den Armeniern) nicht als bloße Meinungen zu betrachten sind. Mir ist selbstverständlich bewusst, dass hiermit eine Menge von strittigen Anschlussfragen und -diskussionen verbunden sind. Hierzu auch: Abott/Fuller (2022).

11 Zur neueren Diskussion: Lo (2022)

solche Kriterien könnte man Fehlformen im Umgang mit Kontroversen nicht angemessen kritisieren. Auch der Rückbezug auf eine nichtaffirmative Pädagogik liefert hierfür kaum angemessene Orientierung. Zugleich ist es sicherlich wichtig, mit May und Hameister auf Probleme pädagogischer Vermittlung dieser Desiderate hinzuweisen. So kann z.B. ein allzu irritationsloses Beharren auf bestimmten, durch die Kriterien gestützte Vorgaben auch mit kontraintentionalen Effekten einhergehen (vgl. etwa Cotton 2006). Kurzum: Eines eigenen pädagogischen Kriteriums bedarf es nicht, dafür aber der klugen pädagogischen, an Kriterien der Kontroversität orientierten Vermittlung und Anleitung von Kontroversen über politisch relevante Fragen.

Dominik Feldmann diskutiert in seiner Replik vor allem Probleme, die mit dem politischen Kriterium und seiner Anwendung verbunden sind. Auch hier gilt es zunächst noch einmal das Missverständnis auszuräumen, dass mit den beiden Kriterien per se eine Beschränkung der Kontroverse das Wort geredet wird. Ich bin mit Feldmann einig, dass etwa Fragen der Migration und auch der mit Migrationspolitik verbundenen Folgen Gegenstand einer Kontroverse im Unterricht sein sollten, wobei es als unkontrovers gelten kann, dass Migrationspolitik grundsätzlich ein kontroverses Thema darstellt, so wie es auch unkontrovers sein sollte, dass das Ertrinken von tausenden von Menschen im Mittelmeer kritikwürdig ist. Was hieraus aber für eine angemessene und legitime Migrationspolitik in concreto folgt, wie man es anders und besser machen sollte, ist wiederum Gegenstand von legitimen öffentlichen Kontroversen. Mit Bezug auf den spezifischen Fall der Migration dürfte es darüber hinaus eine Hauptherausforderung sein, überhaupt so etwas wie eine halbwegs differenzierte Kontroverse in Gang zu setzen, die Polarisierungsdynamiken genauso vermeidet wie vorschnelle Qualifizierungen von Positionen als vermeintlich nicht mit liberal-demokratischen Grundwerten vereinbar oder umgekehrt als logische Folgerungen aus Grundwerten. Was skeptisch macht, ist, dass es schließlich Berge von u.a. philosophischer Literatur zu diesem kontroversen Thema gibt, in denen sowohl Befürworter als auch Gegner von bestimmten Positionen der Migrationspolitik gute Gründe anführen, während man zugleich in manchen Debatten politisierter erziehungswissenschaftlicher Disziplinen den Eindruck gewinnen kann, als gäbe es hier eigentlich nur eine einzige menschenwürdige Sichtweise (*no borders, no nation, no deportation* und alles andere ist Rassismus usw.), weshalb man sich die Auseinandersetzung mit schwierigen philosophischen und politischen Fragen auch gleich ersparen kann, zu denen man ja immer schon glaubt die eine richtige Antwort parat zu haben. Man macht es sich hier viel-

fach zu einfach. Mir scheint, dass auf beiden politischen Seiten – es sind in der Regel nicht nur zwei – die großen Vereinfacher das Wort führen, was die Ausgangslage für eine hinreichend komplexe Debatte besonders schwierig macht. Mit Bezug auf die Anwendung des politischen Kriteriums habe ich außerdem auch nichts dagegen einzuwenden, wenn Feldmann die Frage aufwirft, ob etwa basale demokratietheoretische Probleme (Mehrheitsentscheid vs. *volonté generale*, Föderalismus oder auch Fragen der sozialen Marktwirtschaft) behandelt werden können, auch als genuin kontroverse Themen, da ja schließlich nicht ohne weiteres klar sein dürfte, wie z.B. das Verhältnis von Demokratie und Kapitalismus genauer zu bestimmen ist. Auch solche Kontroversen sollten schließlich geführt werden, da ohne sie kaum ersichtlich ist, wie sich die Zustände in liberalen Demokratien verbessern lassen. Entsprechend läuft das politische Kriterium in den besprochenen Fällen gerade nicht auf eine illegitime Beschränkung von Debatten hinaus, sondern es gibt nur Leitplanken vor, an denen man sich in entsprechenden Debatten orientieren sollte, sofern man – auch hier bin ich mit Feldmann einig – nicht will, dass man antidemokratische und illiberale Positionen salonfähig macht.

Mit Bezug auf die Kritik problematischer Instrumentalisierungen des Extremismuskonzepts bin ich ebenso mit Feldmann einig, auch wenn ich trotz solcher Instrumentalisierungen und Fehlverwendungen durchaus glaube, dass man mit diesem Konzept dennoch etwas anfangen kann und es nicht in toto verwerfen muss. So denke ich zwar, dass ein pädagogisch ungefilterter Import von Sicherheitslogiken und Extremismusdebatten ins Klassenzimmer in vielen Fällen kritikwürdig ist (wenn etwa Schüler:innen vermehrt als potentielle Terroristen *in the making* interpretiert und adressiert werden), ohne hieraus aber zu folgern, dass das Konzept selbst überhaupt nicht geeignet wäre, entsprechende Phänomene zu identifizieren. Es gibt schließlich Extremisten da draußen, die sich – jenseits aller Differenzen – weitgehend in ihrer Ablehnung liberal-demokratischer Werte einig sein dürften.¹²

Marie Luisa Fricks Replik zielt vor allem auf die notwendige Konkretisierung der von mir vertretenen Kriterien und ihre Anwendung. Mit Bezug auf die Anwendung gibt sie zu bedenken, dass man, was die Frage der politischen Positionierung der Lehrkraft und die Diskussion eines Themas als kontroverses Thema betrifft, die zeitliche Dimension im Diskussionsverlauf berücksichtigen sollte. Dies kann etwa bedeuten, dass ein Thema, das

12 Vgl., Hierzu auch meine Ausführungen in: Drerup (2021).

als kontroverses Thema zu behandeln wäre, durchaus zunächst als offen zu diskutierendes Thema präsentiert wird, um sodann im weiteren Verlauf der Diskussion kritisch auf den Prüfstand gestellt zu werden. Mit diesem Vorgehen, das Probleme einer pädagogisch angemessenen Diskussionspraxis betrifft, bin ich sehr einverstanden, und zwar auch deshalb, weil man ohne entsprechende didaktische Arrangements oftmals gar nicht eine hinreichend interessante Kontroverse unter den Schüler:innen zu Stande bringen wird. Provokationen können daher – und hierauf hat auch Douglas Yacek (2018) hingewiesen – probate Mittel sein, um bei Schüler:innen überhaupt erst für die notwendigen Irritationen und Blickwechsel zu sorgen, die erlauben, sich einem Thema mit der notwendigen epistemischen Offenheit zu nähern, selbst wenn es dann am Ende nicht mit offenem Ausgang zu diskutieren ist.

Auch ihren anderen Konkretisierungsvorschlag halte ich für ebenso hilfreich wie plausibel. Es dürfte oftmals eher unklar sein, was aus bestimmten Grund- oder Menschenrechten eindeutig folgt. Auch können Rechte oftmals miteinander in Konflikt stehen, so dass unklar ist, wie sie jeweils zu deuten, zu gewichten und zu priorisieren sind. Eine Möglichkeit hiermit umzugehen, so Fricks Vorschlag, besteht darin, zwischen demokratischen Grundrechten auf der einen Seite und menschenrechtlichen Grundrechten auf der anderen Seite zu unterscheiden. Während demokratische Grundrechte für Demokratie als konstitutiv gelten und aus demokratischen Prinzipien selbst abgeleitet werden können, gilt dies nicht unbedingt auch für alle menschenrechtlichen Ansprüche, welche man aus der Menschenwürde abzuleiten versucht. So gibt es zwar Überlappungen zwischen demokratischen Grundrechten und Menschenrechten, jedoch sind weder alle Menschenrechte auch demokratische Grundrechte, noch sind alle Menschenrechte gleichermaßen unkontrovers. Jenseits eines basalen Rechts, Rechte zu haben, lassen sich, so die Überlegung, eine Vielzahl von Rechtskonflikten benennen, die in Kontroversen über Grund- und Menschenrechte diskutiert werden und legitimer Weise auch im Unterricht zu diskutieren sind. So kann man etwa die Position vertreten, dass demokratische Mitbestimmung selbst ein Menschenrecht darstellt, wird aber mit dem Einwand konfrontiert werden, dass dies selbstverständlich nicht überall in der Welt so gesehen wird (was auch auf Legitimationsprobleme entsprechend ausgerichteter Konzeptionen einer transnationalen Demokratieerziehung verweist). Menschenrechtsdebatten und damit verbundene Konflikte zwischen unterschiedlichen Interpretationen der Menschenrechte sind – auch hierin ist Frick recht zu geben – nicht abschließbar und man sollte sie folglich auch Schüler:innen nicht

als abgeschlossen präsentieren. Und auch das demokratische Grundrecht der freien Meinungsäußerung¹³ kann in Konflikt zu anderen Rechten stehen, Konflikte, die es zu benennen und auszuhandeln gilt. Die Grenzen der Kontroversität sind folglich oftmals schwierig zu bestimmen, was nicht bedeutet, dass man sie überhaupt nicht begründet bestimmen kann.

Fricks Überlegungen sollten auch als Erinnerungen dafür dienen, dass die mit dem politischen Kriterium genannten Grund- und Menschenrechte selbst historisch gewachsen sind und sich in ihrer Kodifizierung, Deutung und Anwendung historisch verändern. Auch hier würde ich jedoch, bei allen Anwendungsschwierigkeiten und -konflikten darauf beharren, dass es sicherlich eindeutiger und weniger eindeutige Fälle gibt, und dass trotz aller Verweise auf Veränderlichkeit und Gewordenheit man mit Bezug auf die Entwicklung innerhalb westlicher Demokratien von historischen Lernprozessen und auch normativen Fortschritten sprechen kann, was aber ein anderes, und selbstverständlich hochgradig kontroverses Thema darstellt.

David Lanus geht in seiner Replik nicht nur auf einige der grundlegenden Fragen ein, die die Diskussion von kontroversen Themen im Unterricht aufwerfen. Er macht auch eine Reihe von interessanten und konstruktiven Vorschlägen dafür, was bei der Beantwortung dieser Fragen zu beachten ist. Zunächst diskutiert er die keineswegs selbsterklärende Frage, warum es eigentlich als wünschenswert angesehen werden sollte, sich mit kontroversen Themen im Unterricht zu befassen, zumal es sich dabei ja um eine Praxis handelt, die nicht ohne pädagogische Risiken ist (etwa im Umgang mit emotional aufgeladenen Themen). Diese Frage lässt sich gleichwohl, so Lanus plausible Annahme, nur relativ zu den pädagogischen Zielen beantworten, von denen man glaubt, sie durch entsprechende Praxisformate zu realisieren. Dabei muss schließlich berücksichtigt werden, dass einige dieser Ziele miteinander in Konflikt stehen können und sie ggf. auch nicht alle gleichermaßen für alle Schülergruppen realisiert werden können. Dies sollte skeptisch stimmen gegenüber undifferenzierten Wirkungsbehauptungen, die die Diskussion kontroverser Themen als eine Art Allheilmittel für alle auch nur denkbaren Probleme dieser Welt missversteht. Solche dialogische Hurra-Pädagogiken lassen sich jedoch kaum plausibel normativ und empirisch begründen. Normativ lassen sie sich nicht begründen, weil es sowohl von dem konkreten Thema in einem bestimmten soziopolitischen und pädagogischen Kontext als auch von der Qualität der Diskussion ab-

13 Hierzu auch die Überlegungen in Frick (2022).

hängt, ob es Sinn macht und wünschenswert sein kann, bestimmte Formen der Diskussion im Unterricht zu realisieren. Empirisch lassen sie sich nicht plausibel begründen, weil unterschiedliche Diskussionsformate jenseits von generalisierten Wirkungsbehauptungen sehr unterschiedliche Wirkungen auf unterschiedliche Schüler:innen haben können. Eine Konfrontation mit einer Pluralität von Ansichten führt bei einigen Schüler:innen vielleicht zu toleranteren Einstellungsmustern für abweichende Haltungen, bei einigen aber auch im Gegenteil zu neuen Formen der Intoleranz, da ihnen ggf. gar nicht bewusst war, dass ihre eigene Position von vielen nicht geteilt wird. Arbeitet man mit einem strukturierten Debattenformat, so kann sich dies etwa von Vorteil erweisen für Schüler:innen, die sich sonst eher selten artikulieren, da so diskursive Machtdynamiken im Unterricht eingehegt werden. Arbeitet man darüber hinaus mit zugewiesenen Sprecherpositionen, so wird es für die Schüler:innen und für die Wirkungen entsprechender Arrangements einen Unterschied machen, ob sie andere Positionen vertreten sollen als die, die sie ohnehin schon vertreten, oder nicht. Gronostay macht daher den plausiblen Vorschlag, mit Bezug auf die möglichen Wirkungen zwischen unterschiedlichen Formaten zu differenzieren und so die entsprechenden Wirkungsfragen empirisch kleinzuarbeiten (Gronostay 2019). Ich kann daher Lanius nur zustimmen, wenn er dafür votiert, dass bei entsprechenden Entscheidungen über das Für und Wider einer Kontroverse die konkreten Kontextbedingungen, die jeweiligen Themen und die zielbezogenen Funktionen von Kontroversen zu berücksichtigen und abzuwägen sind. Besonders erhellend und bedenkenswert sind m.E. auch Lanius Überlegungen zur Diskussionsqualität, zu intersubjektiven Standards für gute Begründungen und auch die Kriterien, die er vorschlägt um wünschenswerte von weniger wünschenswerten Diskussionen zu unterscheiden (Sachlichkeit, Präzision, Relevanz etc.), sowie auch seine Vorschläge zur zentralen Bedeutung von Argumentationsfähigkeiten und interpretativem Wohlwollen in und für gelingende Kontroversen. Lanius exemplifiziert in seiner Kritik diese epistemischen Fähigkeiten und Tugenden nicht nur selbst, sondern zeigt auch Wege und Möglichkeiten auf, wie mit den entsprechenden Problemvorgaben – insbesondere, aber nicht nur, im Philosophie- und Ethikunterricht – umgegangen werden kann. Auch seine Monita mit Bezug auf eine zu enge Fassung des Kontroversen im Umgang mit bestimmten Fragen (Massentierhaltung, Menschenrechte usf.) sind interessant, zeigen sie doch einmal umso mehr, wie unterschiedlich die entsprechenden Kriterien gedeutet werden können. So sehr es auch meinen persönlichen ethischen Sichtweisen widerspricht,

so sehr denke ich, dass sich auch mit dem politischen Kriterium konforme Positionen formulieren lassen dürften, die gegen eine Abschaffung der Mas-sentierhaltung votieren (Arbeitsplätze, Konsumentenvorlieben etc.). Mit Bezug auf die Menschenrechte kann ich ebenfalls konzedieren, dass natürlich über unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Begründung und die Frage des Umfangs ihrer Geltung kontrovers diskutiert werden kann, was aber wiederum nicht bedeutet, dass klare Menschenrechtsverletzungen – etwa wenn eine Regierung beschließt, hunderttausende Menschen zur politischen Umerziehung in Lager zu sperren – Anlass böten für kontroverse Diskussionen. Gleichwohl gibt es selbstverständlich jenseits solcher klaren Fälle hinlänglich Anlass für Kontroversen, auch über Menschenrechte.

Eine im Vergleich mit den anderen Repliken rhetorisch und metaphorisch abweichend verfasste Stellungnahme liefert Laura Martena. Sie deutet den von mir vorgelegten Begriffsrahmen als Versuch der „Dressur einer Debatte“ und reklamiert, dass für sie bzw. aus ihrer Sicht die politischen Grundwerte und Grundprinzipien nicht hinreichend expliziert werden. Gleiches gilt aus ihrer Sicht auch für Leitkonzepte wie Autonomie, Rechtsstaatlichkeit und die liberal-perfektionistische Position, die ich mir mit guten Gründen zueigen gemacht habe und nicht etwa nur dogmatisch festgelegt habe. Natürlich ließe sich über all diese Topoi ausgiebiger und umfassender diskutieren. Ich habe mich entsprechend den Vorgaben der Reihe „Bildung und Unterricht“ und ihrer Adressaten natürlich beschränken müssen. Ich habe jedoch versucht, in diesem Rahmen mein Verständnis der Leittopoi zu explizieren und zu klären.

So versuche ich auch zu klären, was es mit der Differenz von direktivem und nicht-direktivem Unterrichten und den Erfolgsbedingungen eines direktiven Unterrichts mit Bezug auf die Schüler:innen auf sich haben könnte. Deutlich sein dürfte, dass es auch hier um Gründe und Begründungen geht, die Schüler:innen idealiter auf Basis von eigener Einsicht nachvollziehen können sollen und die natürlich auch in der Debatte gemeinsam mit Schüler:innen entfaltet und erarbeitet werden können. Auch gehe ich ausführlich auf die Rolle der Lehrkraft, die Indoktrinationsproblematik und die relevanten Paradoxien von Demokratieerziehung ein, die sich insbesondere im Kontext von direktivem Unterricht stellen. Klar sein dürfte, dass natürlich auch direktiver Unterricht mit ganz unterschiedlichen Methoden umgesetzt werden kann. Wenn man, wie Martena, an die selbstregulative Kraft des Diskurses glaubt, können auch hierauf abgestimmte Methoden ohne weiteres Varianten des direktiven Unterrichts zugeordnet werden.

Die Differenz direktiv/nicht direktiv ist eine analytische Unterscheidung, die mit unterschiedlichen Praxisformaten verbunden werden kann.

Verwunderlich ist nach ihrer Kritik, dass Martena für „Konzeptionen“ plädiert, die sich “bei allen Differenzen im Detail, als ‚(neo-)sokratisch‘, ‚maieutisch‘ oder ‚dialektisch‘ betiteln ließen“. Diese Konzeptionen werden von ihr jedoch nicht expliziert, wenn sie schreibt, wovon sie nicht ausgehen (Fragen der Grenzziehung, Vermittlung eines fixen Kanons von Werten) und es bei dem Hinweis belässt, dass diese Konzeptionen von „den Lernenden“ ausgehen. Der Glaube an die selbstregulative Kraft von Debatten, so sympathisch er auf den ersten Blick auch sein mag, und der damit oftmals verbundene Wunsch nach einer Auflösung der Autorität der Lehrpersonen und aller pädagogischer Asymmetrien, sind sicherlich gut gemeint, aber als Orientierungsvorgaben für die Diskussion kontroverser Themen eignen sie sich nicht. Eine epistemische und politische Zivilisierung von Debatten, die die Kriterien und Grundlagen, die Mittel und Ziele einer angemessenen schulischen Streitkultur transparent macht, ist bloßer Offenheitsrhetorik vorzuziehen.

Jan Hendrik Herbst nennt in seiner religionspädagogischen Replik eine Vielzahl von wichtigen Kritikpunkten. Herbst geht zunächst auf die Notwendigkeit einer gesellschaftstheoretischen Modellierung und empirischen Spezifizierung von Kontextbedingungen des Unterrichtens kontroverser Themen ein, ein Desiderat, dem ich nur zustimmen kann. So zeigt sich doch etwa im historischen Rückblick, dass immer wieder politischer Druck auf Lehrkräfte ausgeübt wird, sich konform zu ideologischen Vorgaben zu verhalten, dass bestimmte Themen schon auf curricularer Ebene tabuisiert oder einseitig dargestellt wurden und dass ganz grundsätzlich das Spektrum von Kontroversität in konkreten soziopolitischen, pädagogischen und rechtlichen Kontexten überaus wandlungsfähig ist (hierzu z.B. die historischen Studien mit Bezug auf die USA: von Zimmerman und Robertson 2017). Und ähnliche Probleme gibt es selbstverständlich auch in der Gegenwart in unterschiedlichen Ländern und Weltgegenden, angefangen mit den AfD-Meldeportalen bis hin zu Versuchen in Indien, Geschichte konform zu nationalistischen Ideologien umzuschreiben. Forschungsmethodisch interessant dürfte darüber hinaus sein, wie genau die Kontextbedingungen der Diskussion kontroverser Themen im Unterricht, mit denen sich Lehrkräfte und Schüler:innen konfrontiert sehen, zu bestimmen sind (Wo fängt der Kontext an und wo hört er auf, was gehört dazu und was nicht?). Ein weiteres Problem, was eine gesellschaftstheoretische Kontextualisierung zu berücksichti-

gen hat, ist außerdem, dass nicht nur immer wieder versucht wird, mit Bezug auf bestimmte Themen und ihre Behandlung im Unterricht Druck auf Lehrkräfte auszuüben, sondern auch was die Frage angeht, ob man die Praxis einer Diskussion kontroverser Themen überhaupt befürwortet. Hier stellt sich entsprechend das Problem einer demokratischen Rechtfertigung von solchen Formen der Demokratieerziehung und demokratischen Bildung. Es ist schließlich nicht ausgemacht, dass sich eine Mehrheit der Bevölkerung für solche Praktiken und eine entsprechend ausgerichtete Lehrkräfteausbildung ausspricht (vgl. hierzu: Oelkers 2000; zur deliberativen Lehrkräfteausbildung: Stitzlein 2010). Auch stellt sich damit die Frage nach dem Verhältnis von Expertise und demokratischer Bürgerbeteiligung bei der Bestimmung von curricularen Inhalten, wobei nicht ausgemacht ist, dass mehr Partizipation unterschiedlicher Gruppen hier am Ende tatsächlich den Zielen von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung zuträglich ist.¹⁴

Mit Bezug auf die Frage, ob mein Ansatz eine *status quo bias* aufweist, sei darauf hingewiesen, dass er zumindest mit Sicherheit nicht auf die Propagierung einer *anti-status quo bias* ausgelegt ist, wie einige engagierte, dem Anspruch nach kritische Pädagogiken nahelegen. Dies bedeutet, dass ich davon ausgehe, dass liberal-demokratische Grundwerte durchaus zu affirmieren und zu verteidigen sind, da sie für ein gutes individuelles und kollektives Leben in liberalen Demokratien (und ich denke auch darüber hinaus) als konstitutiv gelten können. Ich bin auch deshalb sehr skeptisch gegenüber vermeintlich kritischen Ansätzen, die solche Grundwerte per se verwerfen wollen, wobei man anfügen muss, dass solche radikalen Kritiken nur in den seltensten Fällen auch nur annähernd rational begründet sind, sondern vielmehr dem Genre einer kulturpessimistischen Betroffenheits- und Selbstverständigungsliteratur zuzuordnen sind. Dann werden liberal-demokratische Grundwerte mit viel pseudoavantgardistischem Pomp verworfen, ohne dass man sich darüber Rechenschaft ablegt, auf welche praktischen, politischen Folgen eine solche Sichtweise denn hinauslaufen könnte. Solche Positionen nicht für intellektuell und wissenschaftlich satisfaktionsfähig zu halten, bedeutet gleichwohl nicht, dass man nicht für Verbesserungen von liberalen Demokratien und ihre Kritik eintreten könnte. Dies sollte aber begründet geschehen und ohne das Kind mit dem Bade auszuschütten. Dabei kann dann

14 Mit Bezug auf seine Kritik an meinem Umgang mit Grenzüberschreitungen, mit dem Extremismuskonzept und mit Cartoons im Unterricht, verweise ich der Einfachheit halber auf meine entsprechenden, neueren Veröffentlichungen: Drerup (2021; 2023); Drerup et al. (2022).

auch, wie Herbst moniert, versucht werden eher unpopulären, vielleicht gar exkludierten Sichtweisen zu ihrem Recht zu verhelfen, und Lehrpersonen können entsprechend auch diskurskorrigierende Funktionen übernehmen. Dies reklamieren ja auch die angesprochenen postkolonialen und radikal-demokratischen Positionen für sich, ohne aber immer darüber aufzuklären, was eine solche Sichtweise denn dann praktisch eigentlich konkret bedeuten kann und soll, und was nicht (was auch ein Grund dafür sein könnte, warum entsprechende Argumentationsmuster nicht nur von politisch linker sondern auch von rechter Seite gerne bemüht werden)¹⁵. Dass es auch Sichtweisen geben könnte, die man legitimer Weise besser ausschließen oder zumindest nicht gleich behandeln sollte, wird von dieser Warte kaum hinreichend berücksichtigt, noch kann es in der Regel mit der wünschenswerten Klarheit auch angemessen normativ begründet werden. Und es scheint am Ende vielfach einfacher zu sein, sich für ausgeschlossene Positionen en abstracto zu engagieren, als dann wirklich mit der Inklusion ernst zu machen, weil man dann eben oftmals wird einsehen müssen, dass nicht alles, was irgendwie nicht hinreichend berücksichtigt wird, tatsächlich *wert* ist, berücksichtigt zu werden. Abgesehen von diesen kritischen Einwänden, kann ich Herbst in seinen weiterführenden Überlegungen nur zustimmen, wenn er etwa annimmt sich vermehrt mit Problemen von strukturellen Reflexions- und/oder Diskussionsblockaden zu befassen oder auch andere erprobte diskursive Formate, etwa aus der Theaterpädagogik, zu berücksichtigen.

Auch mit Bezug auf die Frage einer sinnvollen Fortführung der Kontroverse über Kontroversitätsgebote bin ich mit Herbst – und damit komme ich zum Schluss – in vielen Hinsichten einig. So sind daher allgemeine Überlegungen zum Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht *erstens* zu ergänzen durch kasuistische Einzelfallanalysen, die auch die spezifische Fachlogik in der Rezeption und Anwendung allgemeiner Kriterien berücksichtigt (etwa Herbst 2021; Hempel 2022). Zweitens bedarf es vermehrt vergleichender Studien zum Umgang mit kontroversen Themen in unterschiedlichen soziopolitischen kulturellen Kontexten (hierzu etwa: Pace 2021), um so auch weiter zu prüfen, ob allgemeine Kriterien der Kontroversität auch

15 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass man sich als Vertreter:in entsprechender Positionen einerseits vehement gegen das TINA-Prinzip und die Behauptung vermeintlicher politischer Notwendigkeiten wendet, die sich aus Sachfragen gleichsam naturwüchsig ergeben würden, andererseits führt man solche Notwendigkeiten, die scheinbar der Politik enthoben sind, gleichsam wieder ein, wenn es um bestimmte Themen geht (etwa: Klimawandel).

in sehr unterschiedlichen Praxiskontexten allgemeine bzw. sogar universelle Geltung für sich beanspruchen können. Drittens sind hierbei vermehrt Versuche zu unternehmen, den *normative-empirical divide* in Debatten über Demokratieerziehung und demokratische Bildung zu überwinden, indem philosophisch ambitionierte und theoriegeleitete empirische Forschung besser aufeinander abgestimmt werden (Hess/McAvoy 2015; Gronostay 2019; große Prues 2022; Saetra 2022).

Literatur

- Abbott, Gary and Steve Fuller. 2022. "Can Post-Truth Provide an Adequate Ethics for Social Epistemology? A Dialogue Between Gary Abbott and Steve Fuller." *Social Epistemology Review and Reply Collective* 11 (9): 19–28. <https://wp.me/p1B-figo-79A>.
- Burbules, Nicolas. 2022. A Dialogue about Dialogue. In: Susan Verducci Sandford (Hg.) *Philosophy of education*: 48–52.
- Cotton, Deborah. 2006. Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom. In: *Educational Research* 48(2): 223–241.
- Drerup, Johannes. 2021. Democratic education and the limits of toleration. How to respond to extremism in the classroom. In: *Pedagogiek*, 41(3): 251–271.
- Drerup, Johannes. 2023. Cartoons in der Kontroverse. Demokratische Bildung und religiöse Sensibilität. Erscheint in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik/Kläsener, Robert (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens in der Religionspädagogik. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen*. Wochenschau Verlag.
- Drerup, Johannes & Kauppi, Veli-Mikko. 2021. Discussion and Inquiry. A Deweyan approach to teaching controversial issues. In: *Theory and Research in Education*, 1–22: DOI: [10.177/1477875211052199](https://doi.org/10.177/1477875211052199).
- Drerup, Johannes/Bossong, Caroline/Dipcin, Dilek/Marquardt, Philippe/Schellenberg, Frank (Hrsg.). 2022. *Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern. Rassismuskritische Perspektiven*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.
- Dussel, Inés. 2020. The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reform. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5): 666–689.
- Frick, Marie-Luisa. 2017. *Zivilisiert streiten*. Stuttgart: Reclam.
- Frick, Marie-Luisa. 2020. Streitkompetenz. In: *APuZ*, 12–13, S. 28–33.
- Frick, Marie-Luisa. 2022. Grundzüge einer demokratischen Ethik der freien (Wider-)Rede. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 9(2): 253–276.
- Graff, Joris. 2022. Debating as Deliberative Instrument in Educational Practice. In: *Studies in Philosophy and Education* 41: 613–633.

- Gronostay, Dorothee. 2019. *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Große Prues, Peter. 2022. *Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe. Eine Studie zu subjektiven Theorien von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, Christopher. 2022. Die Krise als kontroverser Unterrichtsgegenstand und lernförderliche Erfahrung. In: *zdg*: 56–76
- Herbst, Jan-Hendrik. 2021. Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte. In: *Theo-Web*, 20(2): 321–338.
- Hess, Diana & McAvoy, Paula. 2015. *The Political Classroom*. New York, London, Routledge.
- Ho, LiChing/McAvoy, Paula/Hess, Diana/Gibbs, Brian. 2017. Teaching and Learning about Controversial Issues in the Social Studies: A Review of the Research. In: Manfra McGlinn, Meghan/Bolick, Cheryl Mason (Hrsg.): *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. London, 321–335.
- Kaube, Jürgen. 2022. Das Prinzip maximalen Misstrauens. In: *FAZ* vom 9.7. 2022.
- Kerslake, Laura & Wegerif, Rupert (Hg.). 2018. *Theory of teaching thinking*. London, New York: Routledge.
- Kumlehn, Marina & Stephanie Wodianka (Hrsg.). 2022. *Kulturen des Streits. Deutungskonflikte zwischen Konsens und Zerwürfnis*. Bielefeld, transcript.
- Laden, Anthony Simon. 2012. *Reasoning. A Social Picture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 2003. *Metaphors we live by*. London, Chicago: University of Chicago Press.
- Lasch, Christopher. 1995. *Die blinde Elite*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Lo, Jane (Hrsg.). 2022. *Making Classroom Discussions Work*. New York, London: Columbia University Press.
- Merry, Michael. 2020. Can Schools Teach Citizenship? In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41: 124–138.
- Nonhoff, Martin & Vogelmann, Frieder (Hrsg.). 2021. *Demokratie und Wahrheit*. Baden Baden: Nomos.
- Oelkers, Jürgen. 2000. Democracy and Education: About the Future of a Problem. In: *Studies in Philosophy and Education* 19: 3–19.
- Pace, Judith. 2021. *Hard Questions. Learning to Teach Controversial Issues*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Saetra, Emil. 2022. An Empirical Moral Philosophy Perspective on Classroom Discussions of Controversial Issues. In: *Educational Theory*, 72(5): 641–662.
- Stitzlein, Sarah. 2010. Deliberative Democracy in Teacher Education. In: *Journal of Public Deliberation*, 6(1): 1–18.

- Stitzlein, Sarah. 2022. Divisive Concepts in Classrooms: A Call to Inquiry. In: *Studies in Philosophy and Education*, 41: 595–612.
- Reichenbach, Roland. 2021. Zur möglich-unmöglichen Hintergrundphilosophie einer diskursiven Didaktik. In: *Pädagogische Rundschau*, 75: 351–362.
- Reichenbach, Roland. 2022. „Une plante sauvage“ – Über das Politische und die Politische Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(4): 445–61.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 6, 860–871.
- Sandel, Michael. 2020. *The Tyranny of Merit. What's become of The Common Good?* Penguin.
- Sant, Edda. 2019. Democratic Education: A Theoretical review (2006–2017). In: *Review of Educational Research* 89(5): 655–696.
- Sen, Amartya. 1999. Democracy as a Universal Value. In: *Journal of Democracy*, 10(3): 3–17.
- Yacek, Douglas (2018): Thinking controversially: The psychological condition for teaching controversial issues. In: *Journal of Philosophy of Education*, 52(1): 71–86.
- Zimmerman, Jonathan & Robertson, Emily. 2017. *The Case for Contention*. Chicago, London: Chicago University Press.
- Zimmerman, Jonathan. 2022. *Whose America? Culture Wars in the Public Schools*. Second Edition. Chicago, London: Chicago University Press.