

Was sind die Kriterien für die Kontroversitätskriterien? Fragen an die pädagogische Stabilität der Theoriearchitektur

What are the criteria behind the criteria for controversy?
Questions to the pedagogical stability of the theory
architecture

MICHAEL MAY, JENA & ILKA HAMEISTER, JENA

Zusammenfassung: Zur Bestimmung des kontroversen Raumes in öffentlichen Bildungsarrangements schlägt Johannes Drerup in Auseinandersetzung mit einem verhaltensbezogenen, politischen und epistemischen Kriterium eine Kombination aus einem politischen und einem wissenschaftsbezogenen Kriterium vor. Kontrovers und im Ausgang offen sollen nur solche Kontroversen unterrichtet werden, in denen sich die widerstreitenden Positionen sowohl an den konstitutiven politischen Grundwerten und Demokratieprinzipien liberaler Demokratien als auch am Maßstab wissenschaftlicher Begründbarkeit ausrichten. An diesen Vorschlag werden zwei Anfragen gestellt. Die erste Anfrage richtet sich auf die Theoriearchitektur und problematisiert die maßgeblich aus einer (deliberativen) demokratietheoretischen Position erfolgende Ableitung von Kriterien für ein pädagogisches Handlungsfeld. Pädagogische Kriterien wie Lernen, Aneignung, Bildung scheinen kaum eine Rolle zu spielen. Es geht hier zunächst um die Frage, welche Relationierungen von demokratietheoretischen Überlegungen einerseits und pädagogischen Bezügen andererseits die Handlungsvorschläge zur Behandlung von Kontroversen in Schule und Unterricht strukturieren können. Die zweite Anfrage betont die Unsicherheit der Wirkungsannahmen. Wenn nicht klar ist, ob eine relativ offene Gestaltung der Kontroverse oder eine relativ rigide Grenzziehung Wirkung in Richtung der Entwicklung einer demokratischen Argumentation wahrscheinlicher werden lässt oder wenn diese Wirkung stark vom jeweiligen Kontext abhängt, scheint eine grundsätzliche Präferenz für das politische und wissenschaftsbezogene Kriterium fragwürdig zu werden.

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



Schlagwörter: deliberative Demokratietheorie, kontroverser Unterricht, Nicht-Hierarchizität, Wirkung

Abstract: To determine the space of controversy in public educational arrangements, Johannes Drerup proposes a combination of political and epistemic criteria. Public controversies should only be taught as politically controversial and open-ended in cases in which the conflicting positions are aligned both with the constitutive basic political values and democratic principles of liberal democracies and in which the respective positions live up to the standard of scientific justifiability. Two inquiries are made concerning this proposal. The first inquiry is directed at the theoretical architecture and problematizes the derivation of criteria for a field of pedagogical action, which is based primarily on a (deliberative) democratic theoretical position. Pedagogical criteria such as learning or education hardly seem to play a role. The first question here is which democratic theoretical considerations on the one hand and pedagogical references on the other hand can adequately structure the treatment of controversies in schools and lessons. The second inquiry emphasizes the uncertainty of the effects of such treatment. If it is not clear whether a relatively open design of the controversy or a relatively rigid drawing of boundaries makes effects in the direction of the development of a democratic argumentation more probable, or if this effect depends strongly on the respective context, a fundamental preference for the political and science-oriented criterion seems to become questionable.

Keywords: deliberative theory of democracy, controversial teaching, non-hierarchy, impact

I

Im Zentrum des Buches von Johannes Drerup (2021) steht die Frage, in welchen Fällen politische und gesellschaftliche Kontroversen im Unterricht kontrovers vermittelt werden sollten. Unter kontroverser Unterricht wird ein Vorgehen verstanden, in dem die lehrerseitige, explizite Rahmung oder die Prozessgestaltung des Unterrichts den Schüler/innen vermittelt, dass die Kontroverse offen ist, dass es also „unterschiedliche gleichberechtigte und legitime Sichtweisen gibt“ (Drerup 2021, 55). Diese Frage ist von grundsätzlicher Bedeutung, weil im Unterricht damit Kontroversen *offen* ausgetragen werden müssten, in denen die liberale Demokratie selbst bzw. deren Prinzipien zur Disposition stehen. In Zeiten zunehmender gesellschaftlicher und politischer Polarisierung gewinnt diese Frage indes noch einmal deutlich an Brisanz (McAvoy und Hess 2013). Johannes Drerup reagiert hierauf, indem er sich der Kriteriendiskussion der Philosophy of Education zuwendet

(z.B. Warnick und Smith 2014; Anders und Shudak 2016; Satra 2019). In Auseinandersetzung mit einem verhaltensbezogenen, politischen und epistemischen Kriterium schlägt er bekanntlich eine Kombination aus einem politischen und einem wissenschaftsbezogenen Kriterium vor. Kontrovers und im Ausgang offen sollen nur solche Kontroversen unterrichtet werden, in denen sich die *widerstreitenden Positionen sowohl* an den konstitutiven politischen Grundwerten und Demokratieprinzipien liberaler Demokratien *als auch* – orientiert an den Standards wissenschaftlichen Arbeitens – am Maßstab wissenschaftlicher Begründbarkeit ausrichten (Drerup 2021, 68f.).

II

Eine erste Anfrage richtet sich an die Theoriearchitektur dieses Ansatzes. Das *wissenschaftsbezogene Kriterium* überträgt die für den Bereich der Wissenschaft dominierende Orientierung auf *Wahrheitssuche* auf den Bereich demokratischer Politik. Dies ist selbst unter deliberationstheoretischen Prämissen ein weitreichender Übergriff, weil es in öffentlicher und politischer Deliberation zwar um die rationale Zivilisierung des politischen Diskurses, aber nicht um Wahrheitssuche, sondern allenfalls um gegenseitig akzeptierte Geltung von vorläufigen Problemlösungen geht (Habermas 2019, 763–66; auch Reichenbach 2021). Das *politische Kriterium* in der Lesart von Drerup soll „der Klärung und Durchsetzung der Grenzen der Toleranz und des Pluralismus in einer liberalen Demokratie“ (Drerup 2021, 70) dienen. Beachtet man die mit dieser Vorstellung einhergehende Abwehrlogik, aktualisiert Johannes Drerup damit das Motiv der Wehrhaften Demokratie, wonach der *System- und Machterhalt* liberaler Demokratie davon abhängt, inwiefern sie in der Lage ist, ihre Grundlagen gegen Feinde zu schützen (Papier und Durner 2003), was wiederum durch die Suspendierung systemgefährdender Positionen aus dem Feld legitimer Kontroversen erfolgen soll. Beide Kriterien – und das ist an dieser Stelle der entscheidende Punkt – weisen damit eine erhebliche Nähe zu Kontexten und Logiken auf, die für die Pädagogik und Politikdidaktik zwar keineswegs ohne Bedeutung sind, deren Alleinstellung gerade angesichts einer Vernachlässigung pädagogischer Erwägungen aber erklärungsbedürftig scheint.

Mit Bezug zu Positionen nicht-affirmativer allgemeiner Pädagogik ließe sich etwa anfragen, ob mit diesem Vorgehen die Nicht-Hierarchizität von Gesellschaftsbereichen, auf die Schule und Unterricht vorbereiten sollen, und der Pädagogischen Praxis, die einer eigenen Funktionslogik folgt, verletzt wird.

Die Idee der Nicht-Hierarchizität besagt, dass Gesellschaftssysteme wie Wissenschaft oder Politik ihre Imperative nicht auf Kosten der Eigenlogik pädagogischen Geschehens durchsetzen können – und vice versa (Benner 2015, 131f.). Diese Bereiche können mit den ihnen eigenen Kommunikationsmedien (Macht und Wahrheit) keine Lernprozesse anregen (Luhmann 2006, 31f.). Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Tugenden die liberale Demokratie oder das Wissenschaftssystem brauchen und in der Schule durchsetzen möchten, ist das eine; dies enthält aber keine Informationen darüber, was auf welche Weise davon in der Schule gelernt werden kann. Damit soll nicht bestritten werden, dass die liberale Demokratie legitime Ansprüche an die Schüler/innen auch affirmativer Art stellen kann (Honneth 2012; May 2021; Stiller 2020), sondern nur, dass „die Affirmation von Bejahung oder Verneinung in methodischer Hinsicht ungeeignet ist, um pädagogische Einwirkungen auf Lernprozesse abzusichern oder anzuleiten“ (Benner 2015, 147, Anm. 25). Zum politischen und wissenschaftlichen Kriterium muss nach unserer Auffassung also noch ein pädagogisches hinzutreten, nach dem kontroverse Themen auch dann kontrovers zu unterrichten wären, wenn damit Chancen auf Selbsttätigkeit und Lernen offengehalten werden – was durch kontroverse Unterrichtsorganisationen freilich keineswegs immer garantiert ist (Gronostay 2019).

Dies scheint gerade deswegen bedeutsam zu sein, weil Johannes Drerup genuin didaktische Fragen für das politische und demokratische Lernen stellt (Was, wie, warum? Beachte auch den Buchuntertitel: „Konstruktiv streiten lernen“), aber Fragen des Lernens doch eine untergeordnete Rolle spielen. Eine Theoriearchitektur, die diesen Fragen nachgeht, bietet beispielsweise die didaktische Theorie der Wissensformen. Hier werden Lernprozesse nicht nur ausgehend von Angeboten gedacht, die durch wissenschaftliche (z.B. Politikwissenschaft) und institutionelle (z.B. Politik) Kontexte und deren Wissensformen angeboten werden, sondern auch von der Lebenswelt der Schüler/innen, die bereits über inhaltliche Alltagsvorstellungen und Lernvoraussetzungen verfügen (für die Politikdidaktik Grammes 1998). Erst die Relationierung der Wissensformen im Unterricht stößt Lernprozesse an.

III

Dieser Gedankengang führt uns zur zweiten Anfrage, die sich vor allem auf die Relevanz und Tragfähigkeit der Argumente bezieht, mit denen Johannes Drerup anhand des wissenschaftlichen und des politischen Kriteriums aus-

schließt, bestimmte Kontroversen kontrovers zu unterrichten. Das zentrale Argument besteht dem Grunde nach darin, dass die beiden favorisierten Kriterien die Nachteile alternativer Auswahlkriterien vermeiden und ihrerseits Vorteile für die pädagogische Praxis brächten. Vor allem – so der Autor – seien weitergefasste Auswahlkriterien, wie ein verhaltensbezogenes (alles, was in der Gesellschaft kontrovers ist, soll kontrovers unterrichtet werden) oder weit gefasste politische Auswahlkriterien (alles, was durch das Gatekeeping des formalisierten Politikbetriebes gegangen ist und dort diskutiert wird, soll kontrovers unterrichtet werden) problematisch. Auch den Stand der Wissenschaft oder die Prinzipien liberaler Demokratien unterlaufende Einstellungen der Bevölkerung oder rechtspopulistische Parteipositionen müssten dann in die offene Kontroverse Einzug halten. Durch solche Auswahlkriterien könne es zu einer „Nobilitierung fragwürdiger politischer, moralischer und pseudo-wissenschaftlicher Überzeugungen“ kommen (Drerup 2021, 56). Gleichzeitig werden damit aber die epistemisch und normativ gehaltvollen Standards liberaler Demokratien unterlaufen, weil wenig gut begründetes „Bullshitten“ (Frankfurt 2014) dann schon formal gleichberechtigt neben wissenschaftlich und normativ einwandfreier Argumentation stehen würde. Wenn auf dieser Grundlage im kontroversen Unterricht dann die offene Kontroverse als ein Systemmerkmal liberaler Demokratien selbst in Frage gestellt werde, dann werde das „Ethos des Dialogs“ vollends „ad absurdum geführt“ (Drerup 2021, 57; zur logischen Widersprüchlichkeit dieses Vorgehens auch Rucker 2021).

Allgemein kann recht wenig gegen die beschriebenen Gefahren eingewendet werden. Grund für die Annahme, dass die Herausnahme wissenschaftlich und politisch problematischer Positionen aus dem kontroversen Unterricht *grundsätzlich* Vorteile für den Lernprozess in Richtung der Akzeptanz und der Berücksichtigung wissenschaftlicher und politischer Grundlagen der Urteilsbildung brächte, besteht allerdings auch nicht. Die impliziten Annahmen, dass ein lehrergesteuertes Aufzeigen dessen, „wohin die Reise gehen sollte“ und was „alle Schüler zu akzeptieren haben“ (Drerup 2021, 106, 136) grundsätzlich zu bevorzugen wären, ist mit empirischen Unsicherheiten verbunden. Denkbar ist auch, dass durch die Betonung der Grenzkriterien ein Schul- und Unterrichtskontext erzeugt wird, den die Schüler/innen nur noch politisch präformiert betreten können. Politische Zweisprachigkeit, Ausschlussfallen und Kommunikationsabbrüche, die in der Politikdidaktik beschrieben sind (z.B. Henkenborg, 2007), werden wahrscheinlich, was wiederum einer Bildung in Richtung epistemischen und politischen Prinzipien nicht dienlich ist.

Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, differenziert Johannes Drerup Kontroversen und Diskussionen als unterschiedliche didaktisch-methodische Formate im Unterricht. Diskussionen versteht er als eine argumentative Bearbeitung von Positionen. Der Bearbeitungsprozess nimmt sich den Schüler/innen zugewandt an, ist aber defizitorientiert, geht also davon aus, dass ein/e Schüler/in etwas noch nicht verstanden hat. Das Ergebnis dieser Bearbeitung ist geschlossen. Im Falle unvernünftiger und vorurteilsbehafteter Positionen seien – aus den genannten Gründen – Kontroversen weniger sinnvolle Formate, Diskussionen dagegen sinnvolle Formate der unterrichtlichen Inszenierung (Drerup 2021, 55, 107f., 119). Es handelt sich bei den vorgeschlagenen Diskussionen offenbar um eine Art dialektische Erörterung, wie wir sie etwa aus dem DDR-Staatsbürgerkundeunterricht kennen. Das ist nicht grundsätzlich abzulehnen, aber man sollte sich der Schwierigkeiten dieses Verfahrens bewusst sein (Grammes, Schluß, und Vogler 2006, 81–149). Nicht nur relativ drastische lehrerseitige Suspendierungen, sondern auch behutsame Bearbeitungen von Gesprächspositionen laufen Gefahr, zum Kommunikationsabbruch zu führen (May und Heinrich 2020, 127–30). In politischen Diskussionen werden eben zumeist nicht nur domänenspezifische Kompetenzen verhandelt, sondern Identitäten, Lebensentwürfe oder die politischen Orientierungen der Primargruppe, der man sich zugehörig fühlt.

Zudem bergen Kontroversen auch Chancen. In Unterrichtsarrangements, in denen sich Positionen im Diskurs zu bewähren haben, können problematische formale und inhaltliche Aspekte von Argumentationen auf den Prüfstand gestellt werden. Schüler/innen können so im Idealfall lernen, ihre Positionen zu hinterfragen und zu modifizieren, oder wenigstens mit unvereinbaren Positionen (Reichenbach 2021) sowie den dazugehörigen affektiven Dynamiken (Garret 2020) und emotionalen Komplexitäten zu leben. Auch hier – dies legt auch Johannes Drerup (2021, 45–54) in seiner Rezeption des empirischen Forschungsstandes zu kontroverserem Unterricht dar – sichert die Kontroverse keineswegs die gewünschten Lernergebnisse ab (Abstoßungseffekte: Gronostay 2019, 178). Viel wird hier vom gesellschaftlichen Umfeld, der konkreten Nachbarschaft, dem Schul- und Klassenklima, dem konkreten Unterrichtsarrangement sowie den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen abhängen.

Mit Blick auf die Kategorie der Wirkung können also weder enge Grenzziehungen kontroversen Unterrichts noch Versuche der dialogischen Steuerung „kontextübergreifend als angemessen oder unangemessen quali-

fiziert werden“ (Drerup 2021, 108). Nimmt man diese Einsicht ernst, dann ist jedoch auch anzufragen, ob das wissenschaftliche und das politische Kriterium tatsächlich „die Grenzen einer förderungswürdigen pädagogischen und politischen Streitkultur definieren“ (ebd., 140) können, ob die Zentralstellung der beiden Kriterien gerechtfertigt ist und ob nicht stärker zwischen politischen und pädagogischen Gesprächsformaten differenziert werden müsste. Auch aus dieser Perspektive scheint ein weiteres, pädagogisches Kriterium notwendig zu sein. Denn neben den politischen und wissenschaftlichen Kriterien des Erwünschten und Zulässigen muss im Sinne eines pädagogischen Kriteriums auch erwogen werden, inwiefern durch das pädagogische Handeln Bildungschancen für die Demokratie gewahrt werden. Die Frage, ob ein Thema kontrovers im Unterricht verhandelt werden soll, ist insofern *im Spannungsfeld* epistemischer und politischer Ansprüche sowie der Wahrung kollektiver und individueller Lernchancen *situationsspezifisch* abzuwägen. Insofern kann und muss es mitunter zu Grenzverschiebungen des kontroversen Raumes kommen – die Grenzen der Kontroversität bleiben relativ unscharf (May 2016).

Literatur

- Anders, Paul, und Nicholas J. Shudak. 2016. „Criteria for Controversy: A Theoretic Approach“. *Academy for Educational Studies* 39 (1): 20–30.
- Benner, Dietrich. 2015. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Frankfurt, Harry G. 2014. *Bullshit*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Garrett, H. James. 2020. „Containing classroom discussions of current social and political issues“. *Journal of Curriculum Studies* 52 (3): 337–55.
- Grammes, Tilman. 1998. *Kommunikative Fachdidaktik: Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, Tilman, Henning Schluß, und Hans-Joachim Vogler. 2006. *Staatsbürgerkunde in der DDR*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gronostay, Dorothee. 2019. *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, Jürgen. 2019. *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

- Henkenborg, Peter. 2007. „Demokratie lernen und leben durch kognitive Anerkennung. Eine empirische Untersuchung zur Lehrerprofessionalität im Politikunterricht in Ostdeutschland“. *Kursiv. Journal für politische Bildung* 2: 34–43.
- Honneth, Axel. 2012. „Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15: 429–42.
- Luhmann, Niklas. 1991. „Das Kind als Medium der Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1): 19–40.
- May, Michael. 2016. „Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots“. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, herausgegeben von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 233–41. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- May, Michael. 2021. „Haltung ist keine didaktische Strategie! Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung“. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 70 (1): 17–21.
- May, Michael, und Gudrun Heinrich. 2020. *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- McAvoy, Paula, und Diana Hess. 2013. „Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization“. *Curriculum Inquiry* 43 (1): 14–47.
- Papier, Hans-Jürgen, und Wolfgang Durner. 2003. „Streitbare Demokratie“. *Archiv des öffentlichen Rechts* 128 (3): 340–71.
- Reichenbach, Roland. 2021. „Zur möglich-unmöglichen Hintergrundphilosophie einer diskursiven Didaktik“. *Pädagogische Rundschau* 75 (3): 351–362.
- Rucker, Thomas. 2021. „Moderne Gesellschaft, nichtaffirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität“. *Pädagogische Rundschau* 75 (2): 135–56.
- Satra, Emil. 2019. „Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate“. *Journal of Philosophy of Education* 53 (2): 323–39.
- Stiller, Edwin. 2020. „Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung“. In *Bürgerbewusstsein. Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*, herausgegeben von Moritz P. Haarmann, Steve Kenner, Dirk Lange, 95–117. Wiesbaden: Springer VS.
- Warnick, Bryan R., und D. Spencer Smith. 2014. „The Controversy over Controversies: A Plea for Flexibility and for ‚Soft-Directive‘ Teaching“. *Educational Theory* 64 (3): 227–44.