

# Kontroversität statt Neutralität – oder: Warum Werteerziehung unabdingbar ist

## Controversy instead of neutrality – The importance of Values Education

OLIVER LASCHET, KÖLN & TIM ENGARTNER, KÖLN

*Zusammenfassung:* Eine den Gemeingeist fördernde Moral- und Werteerziehung stellt eine wesentliche Bestandsvoraussetzung freiheitlicher Gesellschaften dar. Und wo, wenn nicht in der Schule als einziger staatlich verantworteter Sozialisations- und Bildungsinstanz, sollen sich ethisch reflektiertes demokratisches Bewusstsein, von Fairness geprägte Streitkultur und hinreichend tragfähige Toleranz reproduzieren? Vor diesem Hintergrund finden sich in Schulgesetzen, Landesverfassungen und Kernlehrplänen zahlreiche Ziele der Werteerziehung, denen die Lehrenden nachkommen (sollen). Die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen stellt dabei einen elementaren Baustein in der Erziehung zu politischer Mündigkeit und praktischer Urteilsfähigkeit dar. Während der Blick bei der Frage nach Prinzipien der Demokratieverziehung für gewöhnlich auf die politische Bildung gerichtet wird, fokussiert der vorliegende Beitrag den Philosophie- und Ethikunterricht, der – fachlich und fachdidaktisch angrenzend – in besonderer Weise geeignet ist, einen substanziellen Beitrag zur Herausbildung demokratischer Orientierung zu leisten. So etwa würdigt der sog. Dresdner Konsens von 2016 ähnlich wie der im Jahre 1976 begründete Beutelsbacher Konsens die Anlage des Unterrichtes nach dem Grundsatz der Kontroversität als besonders wirksamen Schutz gegen Indoktrination.

*Schlagwörter:* Kontroversität, Werteerziehung, Philosophie- und Ethikunterricht, Demokratiepädagogik

*Abstract:* An education in morals and values that promotes public spirit is an essential prerequisite for the survival of free societies. And where, if not in the school as the only educational institution for which the state is responsible, can ethically reflected democratic awareness, a culture of debate characterized by fairness and sufficiently

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



sustainable tolerance be reproduced? School laws, state constitutions and core curricula contain numerous goals of values education that teachers (should) fulfill. Dealing with controversial issues is a basic component of education for political autonomy and the ability to make practical judgments. While the question of principles of democratic education usually focuses on political education, the present article focuses on philosophy and ethics education, which – in terms of subject matter and didactics – is particularly suited to make a substantial contribution to the development of democratic orientation. For example, the so-called Dresden Consensus of 2016, similar to the Beutelsbach Consensus founded in 1976, acknowledges the structure of teaching according to the principle of controversy as a particularly effective protection against indoctrination.

*Keywords:* controversy, values education, philosophy and ethic classes, democracy education

In verschiedenen Werken weist Johannes Drerup darauf hin, dass die Diskussion kontroverser politischer Fragen im schulischen Kontext eine fächerübergreifende Herausforderung darstelle, die sich „sowohl aus theoretischen als auch aus praktischen Gründen nicht nur auf den Politikunterricht oder nur auf gesellschaftswissenschaftliche Fächer (etwa Wirtschaft oder Geschichte) beschränken lässt“ (Drerup 2021, 7f.). So sind in den Schulgesetzen, Landesverfassungen und Kernlehrplänen zahlreiche, mitunter sogar recht konkrete Ziele der Werteerziehung festgelegt, denen die Lehrenden dadurch nachkommen (sollen), dass sie in ihrem Unterricht daraus resultierende Werte und Normen den Lernenden zur Akzeptanz bringen.

## Universeller und unterrichtlicher Stellenwert pluralistischer Prinzipien

Zugleich müssen die Bildungskonzepte hinreichend offen sein, wie der Politologe Joachim Detjen verdeutlicht: „Sie müssen Pluralität zulassen und in sich enthalten“ (Detjen 2009, 274). Gemeinhin wird anerkannt, dass (verbalisierte) Meinungsverschiedenheiten ein konstitutives Merkmal pluralistischer Gesellschaften darstellen und immer wieder als Motor sozialen Wandels wirken. Das didaktische Prinzip der Kontroversität entspringt einem normativ aufgeladenen Begriff von Pluralismus, der als tragende Säule der Demokratie einem reversiblen kollektiven Lernprozess den Weg ebnen soll. Aus diesem Anspruch eines auch gesamtgesellschaftlich weitgehend akzeptierten prozeduralen Wertekonsenses lässt sich für den Kontext Schule ablei-

ten, dass dort stets auch alternative Paradigmen, Theorien und Denkansätze vermittelt werden müssen. Bildung – erst recht politische und philosophische – verlangen daher „die Einübung in kontroverses Denken und in diskursive Kommunikation – die selbstverständlich im [...] Konsens münden kann – und damit den Verzicht auf eine Immunisierung der eigenen Position und eine deterministische Weltsicht“ bringen (Hedtke 2002, 175). „Indem Schülerinnen und Schüler miteinander im Unterricht über kontroverse Fragen diskutieren, lernen und erfahren sie – so die Idee und das Ideal – was es bedeutet in einer liberalen Demokratie zusammenzuleben, und worauf eine funktionstüchtige Demokratie angewiesen ist“ (Drerup 2021, 7).

Die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen bildet zweifelsohne einen elementaren Baustein der Erziehung zu politischer Mündigkeit und praktischer Urteilsfähigkeit, denn mittels des fachdidaktischen Prinzips der Kontroversität werden die Lernenden in einer differenzierten Identitätsbildung unterstützt. Für den Unterricht bedeutet dies wiederum, dass Lehrkräfte zu bestimmten Fragen Stellung nehmen können, aber ebenso, dass sie ihre eigenen Überzeugungen relativ zu den (möglichen) Gründen der Schüler:innen gelten lassen, d.h. ohne dass diese Fragen dadurch vorentschieden würden.<sup>1</sup> Diese Balance zu halten, bildet – so Sibylle Reinhardt – eine essenzielle Herausforderung, der sich alle Didaktiker:innen sozialwissenschaftlicher und philosophisch-ethischer Fächer stellen müssen, ist Kontroversität doch zu bezeichnen als „*die* Leitlinie, damit unterschiedliche Lebens- und Denkweisen in dieser pluralen Gesellschaft sich wechselseitig respektieren können“ [Herv. d. Verf.] (Reinhardt 1988, 65). Schließlich stellt die Kontroversität offener Situationen auch außerhalb des Lernorts Schule den ‚Normalfall‘ dar – sind politische, ökonomische, gesellschaftliche und philosophische Diskurse doch in der Regel durch gegensätzliche Meinungen oder Perspektiven geprägt.

Zugleich ist eine demokratische und pluralistische Gesellschaft auf basale Wertorientierungen angewiesen, die ihren Bestand als freiheitliches

---

1 In der politikdidaktischen Debatte wird darauf hingewiesen, „dass die ‚strikte Neutralität‘ einer Lehrperson im Sinne von gesellschaftspolitischer Indifferenz [...] ein fatales Signal an die Schüler:innen in Form eines ‚Sich-Heraushaltens‘ und des ‚Nicht Flagge-Zeigens‘ senden könnte. Es ist daher nicht nur zulässig, sondern im Sinne des politischen Bildungs- und Erziehungsauftrags sinnvoll, dass Pädagog:innen in Diskussionen auch eigene Positionen vertreten, soweit sie die Schüler:innen damit nicht einseitig beeinflussen“ (vgl. Wrase 2020, 16).

Gemeinwesen sichern. Bei der Beantwortung der Frage, auf welchen vorpolitischen Bedingungen pluralistische Demokratien fußen, bildet der bereits 1967 durch Ernst-Wolfgang Böckenförde geprägte Satz „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“ einen über die disziplinären Grenzen der Rechtswissenschaft ausstrahlenden Meilenstein. Darin kommt laut Jürgen Habermas neben dem Zweifel, „dass der demokratische Verfassungsstaat seine normativen Bestandsvoraussetzungen aus eigenen Ressourcen erneuern kann“, auch die Vermutung zum Ausdruck, „dass er auf autochthone weltanschauliche oder religiöse, jedenfalls kollektiv verbindliche ethische Überlieferungen angewiesen ist“ (Habermas 2005, 16). Demnach ist eine den Gemeingeist fördernde Moral- und Werteerziehung eine wesentliche Bestandsvoraussetzung freiheitlicher Gesellschaften und zugleich eine Aufgabe, deren Lösung angesichts des zunehmenden Verlusts gesellschaftlicher Bindungskräfte nicht zuletzt vom Schulwesen erwartet wird und zu leisten ist. Wo, wenn nicht in der Schule als einziger obligatorischer Sozialisations- und Bildungsinstanz, sollen sich ein ethisch reflektiertes demokratisches Bewusstsein, eine reflektierte Streitkultur und hinreichend tragfähige Toleranz reproduzieren?

### Beutelsbacher Konsens als „Lender of last Resort“

Das im Beutelsbacher Konsens festgeschriebene Prinzip der Kontroversität lässt sich – verkürzt formuliert – als Übereinstimmung der Beteiligten hinsichtlich ihrer Nicht-Übereinstimmung deuten (*agree to disagree*) (vgl. Engartner 2014, 4f.). Doch das Kontroversitätsgebot, das nicht nur als Richtschnur für politische Bildungsangebote gilt, umfasst mehr als die Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Parteien. Denn zugleich ist Kontroversität „eine besondere, relational-konfliktvolle Form von Multiperspektivität“ (Hedtke 2015, 448). Themen, die in Wissenschaft und Politik kontrovers sind, müssen auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Und mit dem Überwältigungsverbot wird schließlich jedweder Form des autoritativen Zwangs und der Indoktrination eine Absage erteilt.

Auch Philosophie- und Ethikunterricht leisten einen substanziellen Beitrag zur Herausbildung einer sittlich-moralischen Orientierung in Bezug auf Fragen und Probleme des Zusammenlebens in liberalen Demokratien. Der besondere Beitrag dieser Fächergruppe lässt sich – ungeachtet der unterschiedlichen curricularen Ausprägungen in den jeweiligen Bundesländern – verallgemeinernd dahingehend charakterisieren, dass ausge-

hend von den Vorstellungen und Erfahrungen der Schüler:innen Wert- und Sinnfragen systematisch und direkt behandelt und eine rationale beurteilende Auseinandersetzung über Antworten auf sie in das Zentrum einer argumentativ-diskursiven Reflexion gestellt wird. Hier besteht der Bezug zur politisch relevanten Werteerziehung u.a. darin, die Schüler:innen mit den rivalisierenden gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Sinnentwürfen bekannt zu machen, die in einer pluralistischen Gesellschaft verankert sind. Indem Schüler:innen argumentativ aufeinander Bezug nehmend das Für und Wider der Geltung divergierender gesellschaftlicher Wertvorstellungen auf dem Hintergrund zugrunde liegender philosophisch-ethischer Leitideen diskutieren und beurteilen, erfahren sie die für eine pluralistische Gesellschaft notwendigen elementaren Normen als Grundbedingungen ihres eigenen Diskurses.

Insofern ist es nur konsequent, dass auch im sog. Dresdner Konsens von 2016 die Anlage des Unterrichtes nach dem Grundsatz der Kontroversität als besonders wirksamer Schutz gegen Indoktrination gewürdigt wird (Fachverband Philosophie e.V. et al. 2016): „Es gilt demnach, den Unterricht zu einem strittigen Sachverhalt so zu strukturieren, dass mehrere, wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind. Er besteht nicht allein im Austausch dieser Standpunkte, vielmehr sollen schlechter begründete und belegte Argumente aufgrund ihrer normativen, sachlichen oder logischen Fragwürdigkeit zurückgestellt und besser begründete und belegte Argumente demgegenüber gewürdigt werden können.“ In dieser Formulierung berühren sich philosophiedidaktische Grundüberzeugungen – wie das Paradigma der „Problemorientierung“ – mit allgemeine(re)n (fach-)didaktischen Überlegungen, denen Drerup in seinem Buch ausführlich nachgeht. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Frage, wie begründet entschieden werden kann, welche gesellschaftlich und politisch relevanten Sachverhalte als „strittig“ im o.g. Sinne zu gelten haben und von Lehrkräften im Unterricht daher kontrovers, „d.h. mit offenem Ausgang und mit Bezugnahme auf ein Spektrum von gleichermaßen angemessenen und legitimen Sichtweisen [...] diskutiert werden sollten, und welche nicht“ (Drerup 2021, 10).

## Konsequenzen für Unterrichtspraxis und Lehrperson

Daran schließt sich weiterhin die Frage an, was hieraus für die Unterrichtspraxis und insbesondere für die Rolle der Lehrperson folgt. In seiner Antwort auf die erstgenannte Frage nach der Begründung für eine Differenzierung zwischen kontroversen und nicht-kontroversen Themen plädiert Drerup bekanntlich für eine Kopplung eines epistemischen Kriteriums – kontrovers diskutiert werden sollte ein Thema dann, wenn es unterschiedliche gut begründete und empirisch fundierte Sichtweisen auf dieses Thema gibt – mit einem politischen Kriterium – wonach ein Sachverhalt dann kontrovers diskutiert werden sollte, wenn darüber kein politischer Grundkonsens im Sinne öffentlich geteilter liberaler Grundprinzipien und -werte besteht. Damit verbindet Drerup die Zielsetzung, „einer epistemischen Domestizierung und Zivilisierung politischer Konflikte, die davon ausgeht, dass man sich über bestimmte politische Positionen und Sachfragen innerhalb einer liberalen Demokratie nicht sinnvoll streiten kann und streiten sollte“ (Drerup 2019, 5). Ebenfalls damit verbunden ist eine Geltungseinschränkung des im Beutelsbacher Konsens verankerten sozialen Kriteriums, nach dem *alles*, was in der Öffentlichkeit, in politischen und wissenschaftlichen Debatten kontrovers diskutiert wird, auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden sollte. Drerup begründet seine Ablehnung einer sehr weiten Fassung des Kontroversen damit, dass eine solche Position angesichts des aktuellen Erstarkens chauvinistischer und autoritärer Ideen und Bewegungen „fast zwangsläufig auf eine Nobilitierung problematischer und unsinniger politischer und ethischer Positionen hinausläuft“ (Drerup 2019, 3): „Nicht jeder Unsinn ist es wert, in der Schule ernsthaft diskutiert zu werden“ (ebd.). Wie Otfried Höffe bereits 1979 – vor einem anderen zeithistorischen Hintergrund – festgestellt hat, müssen in einem ethisch angemessenen Begriffsverständnis von pluralistischer Gesellschaft vielmehr Bereiche, die pluralistisch sein sollen, unterschieden werden von solchen, die es nicht sein dürfen. Letztgenannte Bereiche bilden die für die pluralistische Gesellschaft konstitutive Minimalethik „elementarer Verbindlichkeiten“, deren Preisgabe eine Zerstörung des Pluralismus’ selbst zur Folge hätte (Höffe 1979, 473).

Allerdings wird die Problematik einer sittlich-moralischen Verbindlichkeit in einer pluralistischen Gesellschaft „durch den Hinweis auf Grundgesetz und Verfassung sowie den Zusatz ‚Im Übrigen geht der Unterricht von einer Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen aus‘ nicht hinreichend gelöst“ (ebd., 474). Gerade vor dem Hintergrund gegenwärti-

ger Polarisierungen und Bedrohungen einer auf Humanität und zu sozialem Ausgleich verpflichteten Gesellschaft stellt sich die Frage, ob Lehrpersonen zur Stärkung gesellschaftlicher Bindungskräfte nicht doch offensiver als Vertreter:innen und Verteidiger:innen der Rahmenwerte, die für das friedliche und bereichernde Zusammenleben in einer pluralistischen Demokratie unverzichtbar sind, auftreten sollten und im Rahmen ihres Erziehungsauftrages auch versuchen sollten, Schüler:innen mit Gründen aktiv zu überzeugen. Inwiefern sollte eine Lehrkraft ihren Unterricht in kontroversen Themenfeldern darauf ausrichten, Lernende zur Akzeptanz bestimmter, über die Verfassungstreue hinausgehender Werte oder Normen zu bringen, in denen sich ein gemeinschaftlicher und aktiver demokratischer Bürgersinn niederschlägt?

Ob Unterricht so ausgerichtet sein soll, dass Schüler:innen bestimmte Überzeugungen und praktische Werthaltungen entwickeln oder ob er so offen und neutral gestaltet werden soll, dass Lernende lediglich in die Lage versetzt werden, eigenständig zu argumentieren und zu urteilen, ist eine leidenschaftlich diskutierte und vielleicht nur im Einzelfall zu beantwortende Frage. Ihre Beantwortung erfordert von Lehrenden sicherlich eine besondere, über rein didaktisches Können hinausgehende fachliche Kompetenz, die ein Verständnis komplexer begrifflicher Zusammenhänge und Begründungsanforderungen voraussetzt (vgl. Lohmann 2000).

Fest steht jedoch, dass sich Lehrkräfte gegen Stimmen und Stimmungen im Unterricht wenden müssen, die sich gegen zentrale Grundrechtsartikel wie Art. 1 Abs. 1 („Die Würde des Menschen ist unantastbar.“) und Art. 3 Abs. 1 („Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.“) oder gegen zentrale Verfassungsprinzipien wie das Rechtsstaatsgebot oder die Gewaltenteilung (Art. 20 GG) richten. Lehrkräfte müssen in dem Bewusstsein, verfassungsrechtlich geschützt zu sein, gegen historische Fehlinterpretationen wie die Leugnung des Holocaust, die Relativierung von NS-Gräueltaten oder die pauschale Verunglimpfung bestimmter ethnischer Gruppen Stellung beziehen (dürfen). *In concreto*: Bezeichnet ein:e Schüler:in unter Verweis auf den Thüringer AfD-Fraktionsvorsitzenden Björn Höcke das Berliner Holocaust-Mahnmal als „Denkmal der Schande“, darf die Lehrkraft dieser Äußerung widersprechen (auch in der gebotenen Deutlichkeit). Lernende vor Wortbeiträgen zu bewahren bzw. diese zu replizieren, wenn der Schutz von Minderheiten als eines der Wesensmerkmale unserer Demokratie in Frage gestellt wird, ist eine der vornehmsten (demokratie-)pädagogischen Aufgaben.

## Literatur

- Detjen, Joachim. 2009. *Die Werteordnung des Grundgesetzes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Drerup, Johannes. 2019. „Politische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote“. Aufgerufen am 17.03.2023. <https://www.praefaktisch.de/bildung/%EF%BB%BFpolitische-bildung-und-die-kontroverse-ueber-kontrover-sitaetsgebote/>.
- Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Engartner, Tim. 2014. *Pluralismus in der sozialwissenschaftlichen Bildung: Zur Relevanz eines politikdidaktischen Prinzips*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Fachverband Philosophie e.V. et al. 2016. „Dresdener Konsens“. Aufgerufen am 17.03.2023. [https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user\\_upload/Baden-Wu%CC%88rttemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER\\_KONSENS.pdf](https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/Baden-Wu%CC%88rttemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER_KONSENS.pdf).
- Giesinger, Johannes. 2021. „Kontroversität im Ethikunterricht. Das Kriterium der öffentlichen Rechtfertigbarkeit“. In *Werte im Ethikunterricht: An den Grenzen der Werteneutralität*, herausgegeben von Minkyung Kim, Tobias Gutmann, Jan Friedrich und Katharina Neef, 103–24. Opladen: Barbara Budrich.
- Habermas, Jürgen. 2005. „Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?“. In Habermas, Jürgen, und Joseph Ratzinger, *Dialektik der Säkularisierung: Über Vernunft und Religion*, herausgegeben von Florian Schuller, 15–37. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hedtke, Reinhold. 2002. „Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik“. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 51 (2): 173–86.
- Hedtke, Reinhold. 2015. „Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung“. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik* 64 (4): 445–50.
- Höffe, Otfried. 1979. „Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft“. In *Ethik und Politik*, herausgegeben von Otfried Höffe, 453–79. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lohmann, Georg. 2000. „Werte, Tugenden und Urteilsbildung: Gegenstände und Ziele von Ethikunterricht und Politikunterricht“. In *Werte in der politischen Bildung*, herausgegeben von Gotthard Breit und Siegfried Schiele, 202–17. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Reinhardt, Sibylle. 1988. „Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle“. In *Politikunterricht: Handbuch zu den Richtlinien NRW*. Rolf Schörken zum 60. Geburtstag, herausgegeben von Walter Gagel und Dieter Menne, 65–73. Opladen: Leske u. Budrich.
- Wrase, Michael. 2020. „Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 70 (14–15): 10–15.