

Drerup, Johannes

## Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote

*Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 4, S. 480-496*



Quellenangabe/ Reference:

Drerup, Johannes: Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 4, S. 480-496 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287746 - DOI: 10.25656/01:28774; 10.3262/ZP2104480

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287746>

<https://doi.org/10.25656/01:28774>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2021

■ *Thementeil*

## **Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus**

■ *Allgemeiner Teil*

Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert? Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien

Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen – Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus*

*Julian Culp/Johannes Drerup*

Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus.

Einführung in den Thementeil ..... 475

*Johannes Drerup*

Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote ..... 480

*Johannes Giesinger*

Feministische Bildung in der liberalen Demokratie ..... 497

*Douglas Yacek*

Mut zur Wut? Eine Kritik agonistischer Ansätze der Demokratieerziehung ..... 513

*Julian Culp*

Schulische Demokratieerziehung und die Krise

der repräsentativen Demokratie ..... 528

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Demokratieerziehung und die Herausforderungen

des Liberalismus“ ..... 543

### *Allgemeiner Teil*

*Sarah Bez/Simone Poindl/Thorsten Bohl/Samuel Merk*

Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert?

Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien ..... 551

*Felix Bittmann*

Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen  
von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe ..... 573

*Tanja Lindacher*

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen –  
Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation  
von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht ..... 591

## **Besprechungen**

*Ulrich Binder*

Aktionsrat Bildung im Auftrag der vwv – Vereinigung der Bayerischen  
Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten .... 610

*Peter Hammerschmidt*

Stefan Schäfer: Das Politische in der Sozialen Arbeit.  
Wahrnehmungen des Politischen in Fürsorge und Sozialpädagogik  
der Weimarer Republik ..... 612

*Berno Hoffmann*

Axel Honneth: Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012–2019 ..... 614

*Hans-Joachim von Olberg*

Daniel Kuppel: „Das Echo unserer Taten“.  
Die Praxis der weltanschaulichen Erziehung in der SS ..... 617

*Heinz-Elmar Tenorth*

Roland Reichenbach: Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik  
der Pädagogik (hrsg. von Rolf Bossart) ..... 620

*Helmut Zander*

Volker Frielingsdorf: Geschichte der Waldorfpädagogik.  
Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart ..... 624

## **Dokumentation**

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2020 ..... 627

Impressum ..... U3

## Table of Contents

### *Topic: Democratic Education and the Challenges to Liberalism*

<i>Julian Culp/Johannes Drerup</i> Democratic Education and the Challenges to Liberalism. An Introduction .....	475
<i>Johannes Drerup</i> Democratic Education and the Controversy over Controversial Issues .....	480
<i>Johannes Giesinger</i> Feminist Education in Liberal Democracy .....	497
<i>Douglas Yacek</i> The Audacity of Anger? A Critique of Agonistic Approaches to Democratic Education .....	513
<i>Julian Culp</i> Democratic School Education and the Crisis of Representative Democracy ....	528
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Online Resources „Democratic Education and the Challenges to Liberalism“ .....	543
 <b>Articles</b>	
<i>Sarah Bez/Simone Poindl/Thorsten Bohl/Samuel Merk</i> Perceptions of the Results of Statewide Assessments. Findings of two Think-aloud Studies .....	551
<i>Felix Bittmann</i> Analyzing the Change of Pupils' Aspirations After the Transition to Secondary Education in Germany .....	573
<i>Tanja Lindacher</i> Collaborative Teaching Between Systems' Understanding and Systems' Non-Understanding: System-theoretical Modeling of Inclusion-oriented Collaborative Teaching Between Teachers With Different Career Backgrounds at Schools .....	591

Book Reviews .....	610
Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2020 .....	627
Impressum .....	U3

Johannes Drerup

# Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote

**Zusammenfassung:** Der Beitrag beschäftigt sich mit der Diskussion über angemessene Kriterien, mit deren Hilfe begründet werden kann, welche politisch relevanten Themen an öffentlichen Schulen kontrovers, d.h. mit offenem Ausgang und mit Bezug auf ein Spektrum von gleichermaßen legitim vertretbaren Positionen unterrichtet und diskutiert werden sollten und welche nicht. Ausgehend von einer Bestandsaufnahme der internationalen Kontroverse über Kontroversitätsgebote werden zwei der wichtigsten Kriterien, die zur Zuordnung und Abgrenzung von kontrovers oder nicht kontrovers zu behandelnden Themen vorgebracht wurden, auf den Prüfstand gestellt. Es wird gezeigt, dass diese Kriterien – das epistemische Kriterium und das Kriterium der politischen Authentizität – die ihnen zugeschriebenen Rechtfertigungsleistungen und Orientierungsfunktionen für Lehrer\_innen und Schüler\_innen nur eingeschränkt erfüllen können und daher revisions- und ergänzungsbedürftig sind. Diese Diagnose wird zum Anlass genommen, Grundzüge eines alternativen Orientierungsrahmens zum Umgang mit kontroversen Themen zu entwickeln und gegen gängige Einwände zu verteidigen.

**Schlagerworte:** Indoktrination, Demokratieerziehung, Beutelsbacher Konsens, Neutralität, Kontroverse

## 1. Einleitung

Wie sollen politisch relevante<sup>1</sup> Themen an öffentlichen Schulen pädagogisch vermittelt und diskutiert werden? Wie sollen Lehrkräfte mit konfliktbeladenen und polarisierenden Themen wie Klimawandel, Migration, mit Verschwörungstheorien oder revisionistischen Postulaten von rechtspopulistischen Politiker\_innen im Unterricht umgehen? Dürfen Lehrer\_innen ihre eigenen politischen Meinungen im Klassenraum äußern?

Diese Fragen verweisen auf eine Reihe von politischen und pädagogischen Herausforderungen, die in den letzten Jahren insbesondere auf Grund der Erfolge rechtspopulistischer Parteien zum Gegenstand einer breiten wissenschaftlichen und öffentlichen Debatte gemacht worden sind. Es geht im Kern darum, zu entscheiden, welche politischen Themen und Fragen von Lehrer\_innen kontrovers, d.h. mit offenem Ausgang

1 Der Terminus ‚politisch‘ wird im Folgenden für alle Themen reserviert, bei denen es im weitesten Sinne um die Frage geht: „How should we live together?“ (Hess & MacAvoy, 2015, S. 4). Die folgenden Überlegungen beziehen sich auch auf Grund dieser weiten Fassung des Politischen nicht nur auf Fragen der Politikdidaktik, sondern auf das grundsätzlichere Problem eines angemessenen pädagogischen Umgangs mit politisch relevanten Fragen im Kontext öffentlicher Schulen.

und mit Bezugnahme auf ein Spektrum von gleichermaßen angemessenen und legitimen Sichtweisen unterrichtet und diskutiert werden sollen, und welche nicht. Im Mittelpunkt der Diskussion, die im deutschsprachigen Raum üblicherweise mit Referenz auf den Beutelsbacher Konsens und international mit Bezug auf die sog. *controversy-over-controversies* (Warnick & Smith, 2014) geführt wird, steht die Frage nach angemessenen *Kriterien* zur Unterscheidung von kontroversen und nicht-kontroversen politischen Themen und die Frage, ob und wie diese Themen in öffentlichen Schulen dargestellt und vermittelt werden sollten.<sup>2</sup>

Im Folgenden werde ich zunächst einen Überblick geben zu einigen der für das Thema relevanten demokratietheoretischen und -pädagogischen Ausgangspunkte und Leitorientierungen (2.). In einem zweiten Schritt werde ich aufbauend auf eine kurze Einführung in die Kontroverse über Kontroversitätsgebote zwei der wichtigsten Kriterien, die zur Unterscheidung von kontrovers und nicht kontrovers zu behandelnden Themen und Fragen vorgebracht wurden, auf den Prüfstand stellen. Diese beiden Kriterien – das Kriterium der politischen Authentizität (Hess & McAvoy, 2015) und das epistemische Kriterium (Hand, 2008) –, so meine Argumentation, können die ihnen zugeschriebenen epistemischen und politischen Orientierungsfunktionen und Rechtfertigungsleistungen für Lehrer\_innen und Schüler\_innen nur eingeschränkt erfüllen und bedürfen der Revision und Ergänzung (3.1 und 3.2). Ausgehend von dieser kritischen Bestandsaufnahme der Kontroverse über Kontroversitätsgebote, die sich inhaltlich auf die theoretische Ausformulierung und Rechtfertigung der Kriterien, ihre domänenspezifische Anwendung und auf die methodologische Klärung ihres meta-ethischen Status bezieht, entwickle ich Grundzüge eines alternativen, pragmatisch und pluralistisch gehaltenen Orientierungsrahmens, der ein politisches – auf zentrale liberal-demokratisch Grundwerte bezogenes – und ein wissenschaftsbezogenes Kriterium miteinander koppelt (3.3). Danach diskutiere ich zwei relevante Einwände gegen diese Kriterien, die sich auf Indoktrinationsvorbehalte und den Vorwurf mangelnder Neutralität von Lehrkräften beziehen (4.). Ich schließe mit einem kurzen Fazit.

## 2. Dissens und Deliberation: Ausgangspunkte und Leitorientierungen

Es gehört zu den zentralen normativen Leitorientierungen deliberativer Demokratietheorie, dass liberale Demokratien auf Formen der Demokratieerziehung und -bildung angewiesen sind, die die informierte Partizipation von zukünftigen Bürger\_innen an

2 Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht in erster Linie die Frage nach den angemessenen Kriterien zur Unterscheidung und Einordnung von kontroversen Themen, und weniger die Frage nach einem angemessenen *unterrichtspraktischen* Umgang mit diesen. Auf in diesem Zusammenhang auch relevante Zeit- und Organisationsprobleme, sozialpsychologische Voraussetzungen auf Seiten der Lehrer\_innen und Schüler\_innen, Fragen der Lehrerausbildung und Probleme des fachfremden Unterrichts werde ich aus Platzgründen nicht oder nur eingeschränkt eingehen können. Dies gilt auch für eine umfassende Diskussion des aktuellen Stands der empirischen Forschung zum Thema (hierzu: Drerup, 2019a; 2021).

kollektiven Prozessen der demokratischen Willensbildung und Selbstbestimmung ermöglichen sollen, und zwar auch dann, wenn man sich inhaltlich mit Bezug auf politisch relevante Themen nicht einigen kann. Der Einübung des Ethos des Dissenses im Rahmen von demokratischen Diskussionen (welche ja eine basale Konsensorientierung nicht ausschließen muss) wird in diesem Zusammenhang selbst eine erzieherische Funktion zugeschrieben, die mit unterschiedlichen Zielvorgaben und entsprechenden Wirkungsannahmen verbunden und begründet wird (etwa mit Bezug auf die Entwicklung von Toleranz und Respekt etc.) (Hess & McAvoy, 2015). Politische Diskussionen im Klassenraum gelten so zuweilen als Königsweg von Demokratieerziehung bzw. als eine Art ‚magic bullet‘ im Sinne eines vermeintlich universalrelevanten Patentrezepts, wobei pädagogisch relevante inhaltliche Unterschiede zwischen Diskusstopoi ebenso wie alternative Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit diesen nicht hinreichend berücksichtigt werden (Drerup & Kauppi, 2021). Solche Wert- und Funktionszuschreibungen (intrinsisch oder instrumentell wertvoll und/oder funktional mit Bezug auf X) sind daher nicht ohne Risiken, insbesondere wenn mögliche problematische Folgen von kollektiven Deliberationsprozessen (Partizipation im Namen fragwürdiger politischer Ziele; oder mehr, statt weniger Polarisierung als Effekte von Diskussionen; Brennan, 2017) eher ausgeblendet werden oder von unrealistischen Erwartungen bezüglich der Voraussetzungen und Möglichkeiten von diskursiver Partizipation ausgegangen wird (Reichenbach, 2020). Nicht vergessen werden sollte, dass die Diskussion politischer Fragen nur *eine* Form der Demokratieerziehung unter anderen darstellt, und dass pädagogische Konstellationen – auch in vermeintlich egalitär strukturierten demokratischen Klassenräumen – asymmetrische Konstellationen bleiben, in denen Fähigkeiten und Möglichkeiten, die eigenen Interessen zu artikulieren und diskursiv durchzusetzen, ungleich verteilt sind (Hess & McAvoy, 2015).

Die folgende Auseinandersetzung mit der Kontroverse über Kontroversitätsgebote folgt der deliberativen Demokratietheorie in der Annahme eines sich wechselseitig stützenden Rechtfertigungsverhältnisses zwischen Demokratieerziehung, kritischer Öffentlichkeit und funktionierenden Institutionen liberaler Demokratie, nicht jedoch hinsichtlich der damit in der Regel verbundenen eher formal-prozeduralen rechtfertigungstheoretischen Vorgaben (z. B. Culp, 2019; zur Kritik: Drerup, 2020a). Sie geht auch in Abgrenzung von politisch liberalen Positionen (Giesinger, 2019) von einem liberalen Perfektionismus<sup>3</sup> aus, wonach personale und politische Autonomie und politi-

3 Liberale Perfektionisten vertreten einen umfassenden Liberalismus (comprehensive liberalism) z. B. in der Tradition von Kant und Mill: „(T)hey relate liberal commitments in political philosophy to some vision or conception of what matters in life and of the human person and its place in the world“ (Waldron, 2004, S. 91). Vertreter innen politisch liberaler Konzeptionen in der Tradition von Rawls beanspruchen dagegen, ihre Positionen von solchen umfassenden Doktrinen unabhängig rechtfertigen zu können. Damit stehen unterschiedliche Formen des Umgangs mit Diversität und Kontroversität zur Debatte, die mit divergierenden Konzeptionen von Rechtfertigung, Neutralität und den Grenzen der Toleranz operieren. Grundsätzlich gilt, insbesondere für pädagogische Debatten, dass es ungleich viel leichter ist perfektionistische Vorgaben zu kritisieren, als auf sie zu verzichten.

sche Gleichheit konstitutive Leitorientierungen liberaler Demokratie darstellen, die als wichtige Voraussetzungen eines guten persönlichen und politischen Lebens auch durch das öffentliche Schulsystem gefördert und durchgesetzt werden sollten (Drerup, 2018a). Diese Position verengt zwar den Raum des in politischen und auch epistemischen Fragen Rechtfertigbaren (vgl. 3.3), bleibt aber durchaus offen für eine Pluralität von anderen demokratietheoretischen Positionen, die sich nicht notwendig in ihren Grundbeständen ausschließen müssen, sondern sich bei unterschiedlichen Akzentsetzungen wechselseitig ergänzen können (Reichenbach, 2020). Nicht nur in demokratietheoretischen, sondern vor allem und gerade auch in demokratiepraktischen und -pädagogischen Angelegenheiten führen, so die Annahme, trotz aller theoriearchitektonischen Differenzen und jenseits der Tyrannei der Monismen und Dualismen (Gutmann, 1999) viele, wenn auch nicht alle Wege nach Rom.<sup>4</sup>

### 3. Kontroverse über Kontroversitätsgebote

Die Kontroverse über Kontroversitätsgebote lässt sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen, die das (öffentliche) Schulsystem und die spezifischen soziopolitischen Kontexte der jeweiligen Schule betreffen: die Ebene des Lehrplans und des Curriculums, die Ebene der Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, die Ebene der konkreten Unterrichtsinteraktion und die Gestaltung der Lernumgebung durch pädagogische Arrangements. Die Frage, ob und wie bestimmte Themen im Unterricht diskutiert werden, hängt entsprechend von einer Reihe von Faktoren ab, zu denen nicht nur die relevanten Einstellungen und Wissensbestände von Lehrer\_innen gehören oder die Zusammensetzung der Schülerschaft (z. B. sozioökonomisch oder politisch eher heterogen oder homogen), sondern auch informelle oder formelle ethische, politische und rechtliche Vorgaben und Regularien (Schulrecht, Schulklima etc.) und Gegebenheiten des gesellschaftspolitischen Kontextes (etwa: polarisierte politische Debatten in digitalen Öffentlichkeiten; politischer Druck von Seiten der Eltern).

Was zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Konstellationen als kontrovers gilt und was nicht bzw. was überhaupt thematisiert oder tabuisiert wird, ist auch von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, politischen Machtkämpfen und kulturell tradierten politischen Usancen und Kanones abhängig. Insbesondere mit Blick auf die kontemporäre politische Situation ist es wichtig, sich die Kontraste zu vergegenwärtigen, die zwischen den Äußerungen einiger politischer Repräsentanten (etwa Trump) und den politischen und epistemischen Anforderungen und Leitorientierungen bestehen, die man von Demokratieerziehung an öffentlichen Schulen erwarten kann. Angesichts der offensichtlichen Unwahrheiten und der geballten Irrationalität in manchen politischen Kontexten und des politischen Drucks, der in polarisierten Öffentlichkeiten aufgebaut wird, finden sich Lehrkräfte vielfach in einer prekären Situation wieder, die von Hess und McAvoy als *paradox of political education* beschrieben wird: „Simply put

4 Zur Konzeption eines limitierten Rechtfertigungspluralismus: Drerup (2020b).

it [the paradox] contrasts the need to provide students with a nonpartisan political education on the one hand with the need to prepare them to participate in the actual, highly partisan political community on the other. Part of the ethical challenge of teaching politics is determining where political education ends and partisan proselytizing begins“ (Hess & McAvoy, 2015, S. 4; Anm. d. Verf.).

Die Frage, wie mit dieser Paradoxie praktisch umgegangen werden soll, ist Gegenstand von Leitfäden (z. B. Europarat, 2018) und Orientierungsrahmen (in Deutschland üblicherweise der Beutelsbacher Konsens; Widmayer & Zorn, 2016), deren Prinzipien und Empfehlungen jedoch nicht nur spezifikations- sondern auch interpretationsbedürftig und damit eben auch *kontrovers* sind. Dies gilt insbesondere auch für das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses – was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen –, das neben dem Indoktrinationsverbot und dem Prinzip der Schülerorientierung als „Kern der Berufsethik von Pädagogen in demokratischen Gesellschaften“ gilt (Grammes, 2014, S. 266). Wie die Elemente des ‚Mantras‘ von Beutelsbach jeweils zu deuten sind und auch wie sie zusammenhängen, ist umstritten, zumal auch der theoretische Status (Gronostay, 2019), die normativen und praktischen Funktionen, die Anwendung und die konkrete Ausformulierung der Prinzipien eher unklar bleiben, was sie als abstrakte Referenzen anschlussfähig, aber auch instrumentalisierbar macht (4.1/4.2). Es ist zu vermuten, dass es sich daher eher um einem Oberflächenkonsens handelt, der sich zur Einhegung oder rhetorischen Beilegung von Konflikten eignen mag, zur Klärung von konkreten theoretischen und praktischen Problemen im Umgang mit Kontroversen jedoch genauer ausformuliert werden muss.

Die Frage nach einem angemessenen Verständnis von Kriterien der Kontroversität steht im Zentrum der Kontroverse über Kontroversitätsgebote in der Philosophy of Education, in der unterschiedliche – eher inklusive oder exklusive – Kriterien zur Unterscheidung von kontroversen und nicht kontroversen Themen vorgebracht wurden. Zu den Leitannahmen der Debatte gehört, dass alle die Themen, die kontrovers und offen diskutiert werden sollten, *nicht direktiv*, d. h. ohne klare pädagogische Ziel- und Lenkungsabsicht und ohne darauf abgestimmte Mittel (etwa die Nutzung von Framing-Effekten) unterrichtet und so unparteilich wie möglich dargestellt werden sollen, da ansonsten ggf. Indoktrinationsvorbehalte geltend gemacht werden können. Für alle Themen, für die dies nicht gilt, gelten direktive Formen des Unterrichtens grundsätzlich als legitim (zur Diskussion dieser Unterscheidung: Warnick & Smith, 2014). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Behandlung eines Themas als nicht kontrovers nicht bedeutet, dass dieses Thema *gar nicht* im Unterricht diskutiert werden sollte. Es soll eben nur nicht als kontroverses Thema behandelt werden, auf das es unterschiedliche gleichberechtigte und legitime Sichtweisen gibt. Hess und McAvoy (2015) haben mit dem Kriterium der politischen Authentizität einen Vorschlag gemacht, wie mit diesen Problemen umzugehen ist.

### 3.1 Das Kriterium der politischen Authentizität

Hess und McAvoy, die zugleich die Verfasser der wohl wichtigsten empirischen Studie zum Thema in der angelsächsischen Debatte sind, verorten ihren Ansatz in der Tradition deliberativer Demokratietheorie. Auch auf Grund der Nähe ihrer theoretischen Analysen zu empirischen Fallstudien und der sich darin zeigenden Komplexität der Problemlagen sowie der Pluralität der möglichen Umgangsweisen mit kontroversen Themen befürworten sie einen kontextualistischen, kasuistischen und pragmatisch-flexiblen Ansatz, der die Notwendigkeit der Einübung praktischer Urteilskraft durch die Lehrkräfte bei der situationsadäquaten Anwendung der relevanten Kriterien betont.

Das Kriterium der politische Authentizität führen sie wie folgt ein:

The politically authentic criterion distinguishes between what is bandied about in general society as a matter of controversy and that which has entered the authentic political sphere of decision-making. Using this standard, political issues are controversial when they have traction in the public sphere, appearing on ballots, in courts, within political platforms, in legislative chambers, and as part of political movements. (Hess & McAvoy, 2015, S. 168–169)

Das Kriterium ist exklusiver angelegt als z. B. das sog. verhaltensbezogene Kriterium (hierzu: Drerup & Yacek, 2020), da nicht *alle*, sondern nur solche Themen kontrovers diskutiert werden sollen, die in der demokratischen Öffentlichkeit und in entsprechenden Entscheidungsgremien hinreichend verankert sind. Der Öffentlichkeit und dem politischen System kommt demnach eine gewisse Filterfunktion zu, der zugetraut wird, die Unterscheidung von auch in Schulen ernstzunehmenden Kontroversen und solchen, für die dies nicht gilt, zu begründen. Auch Hess und MacAvoy sehen gleichwohl Probleme einer Dethematisierung von Kontroversen in der demokratischen Öffentlichkeit und einer Inszenierung von auf politische Polarisierung ausgerichteten Scheinkontroversen durch Moralisierung und Skandalisierung (Grammes, 2014, S. 268). Da es wenig plausibel ist, empirisch falsche, pseudowissenschaftliche und diskriminierende Positionen als legitime und gleichberechtigte Sichtweisen zu diskutieren und entsprechende Kontroversen 1-zu-1 im Sinne eines bloßen ‚teach the controversy‘ in der Schule zu reproduzieren, operieren sie mit der Zusatzunterscheidung zwischen empirischen und politischen Fragen, die bei der Anwendung des Kriteriums beachtet werden soll. Empirische Fragen, mit Bezug auf die es keinen hinreichenden Konsens gibt, nennen sie offene Fragen, solche, für die dies nicht gilt, geschlossen bzw. erledigt (‚settled‘). Das gleiche gilt für politische Fragen bezüglich von Entscheidungen über konkrete policies. Abgesehen von dem kaum vermeidbaren Problem, dass in manchen Fällen unklar sein dürfte, wie diese wichtige Unterscheidung im Einzelfall verstanden werden sollte, hat Hess und McAvoy's Vorschlag sicherlich den Vorteil, relativ offen zu sein für unterschiedliche Deutungs- und Auslegungsmöglichkeiten. Somit ist er im Gegensatz zu den Vorschlägen mit epistemisch und politisch voraussetzungsreicheren aber auch exklusiveren Kriterien anschlussfähiger an die Pluralität realer politische Debatten. Dieser an

der Auseinandersetzung mit einer Fülle von Einzelstudien zum Umgang von Lehrkräften mit kontroversen Themen geschulte Pragmatismus und Realismus, der skeptisch ist gegenüber advokatorischen theoretischen Zuordnungs- und Formalisierungsversuchen und ein feines Gespür für die vielen Dilemmata des ‚teaching controversial issues‘ entwickelt hat, wird jedoch mit dem Preis einer zu hohen politischen und epistemischen Flexibilität erkaufte. Das Kriterium der politischen Authentizität droht übermäßig strapaziert zu werden, wenn rechtspopulistische Parteien und Politclowns im Parlament und Klimawandel- und Holocaustleugner in den Ministerien sitzen und so problematische Debatten- und Diskurskonstellationen gewissermaßen auf Dauer gestellt und zugleich basale epistemische Geltungsansprüche (etwa mit Bezug auf Tatsachenwahrheiten) von politischen Repräsentanten ad acta gelegt werden. Diese Entwicklungen sprechen zwar um so mehr für die Geltung der Unterscheidung von Fakten und politischen Meinungen, sie zeigen jedoch auch an, dass es je nach Kontext eher die *Diskontinuität* (bzw. gewissermaßen *Nicht-Authentizität*) zwischen den Usancen politischer Debatten und ihrer schulischen Thematisierung bzw. ggf. auch Nichtthematisierung ist, die als Korrektiv stark gemacht werden muss. Dies schließt eine Orientierung an realen politischen Debatten und *policies* nicht aus, nur sollten dann Auswahl und pädagogischen Aufbereitung restriktiver gehandhabt werden, als es das Kriterium der politischen Authentizität nahelegt. Dies betrifft auch die Frage der politischen Grundwerte, die für Demokratieerziehung leitend sein sollten. Hess und MacAvoy machen z. B., wenn es um die Frage der gleichgeschlechtlichen Ehe geht, letztlich zu große Zugeständnisse an die Macht des Faktischen. Sie konzedieren zwar, dass es problematisch sein kann, dass einige Lehrkräfte dieses Thema offen und kontrovers diskutieren (z. B. weil es in dem politischen Kontext, in dem sie agieren, so Usus ist), da es ggf. bestimmte Schüler\_innen diskriminiert. Auch weil sich aus dem Faktum der gesellschaftlichen oder pädagogischen Kontroversität noch nichts für die normative Frage der Legitimität der verhandelten Positionen ableiten lässt, würde man jedoch denken, dass sich bei aller Berechtigung von Konzessionen an den Zeitgeist dieses Thema im 21. Jh. im Rahmen liberaler Demokratien eigentlich erledigt haben *sollte* und dass entsprechend die Grenzen der diskursiven Toleranz enger gezogen werden müssen (Hand, 2007; Drerup, 2019b), als dies im prozedural angelegten Rechtfertigungsrahmen der von ihnen favorisierten deliberativen Demokratietheorie und -pädagogik möglich scheint. Selbst wenn man konzediert, dass immer auch trade-offs im Umgang mit den für die Paradoxie der Demokratieerziehung konstitutiven Spannungen gemacht werden müssen, so stellt sich doch die Frage, wie sich Schüler\_innen als *politisch Gleiche* begegnen sollen, wenn im Klassenraum über die politischen und empirischen Gründe, *ihnen* gleiche Rechte zu- oder abzusprechen, diskutiert wird, und welche positiven Lerneffekte dies für sie haben könnte. Wir können schließlich, müssen aber nicht über alles diskutieren. Manche Kontroversen, die darauf hinauslaufen, bestimmten Gruppen gleiche Rechte vorzuenthalten oder sie zu diskriminieren, sind es nicht wert, fortgeführt zu werden. Um dies aber zu begründen, bedarf man exklusiver angelegter Kriterien, wie sie Dearden und Hand mit dem epistemischen Kriterium vorgeschlagen haben.

### 3.2 Das epistemische Kriterium

Dearden führt das epistemische Kriterium wie folgt ein:

[...] a matter is controversial if contrary views can be held on it without those views being contrary to reason. By ‚reason‘ here is not meant something timeless and unhistorical but the body of public knowledge, criteria of truth, critical standards and verification procedures which at any given time has been so far developed. (1981, S. 85)

Anders formuliert: „A matter is controversial when contrary views can be held on it without being contrary to reason“ (Hand, 2007, S. 6). Wenn gegen dieses Kriterium verstoßen wird, so Hand (2007; 2008), und Lehrkräfte eine Position als die einzig richtige propagieren, obwohl die Evidenzen unterschiedliche rational vertretbare Positionen zulassen, verfehlen diese das übergreifende Ziel, Schüler\_innen in der Entwicklung der Fähigkeit zu rationaler Reflexion zu unterstützen. Hand verbindet mit seiner Deutung und Anwendung des Kriteriums zudem den Anspruch, auch *moralisch-politische* Fragen zu klären. So ist aus dieser Sicht die genannte Debatte über die gleichgeschlechtliche Ehe nicht als kontrovers zu behandeln, da es rational nicht rechtfertigbar ist, Menschen gleiche Rechten vorzuenthalten.

Eingewendet wird gegen das Kriterium, dass es auf eine problematische Parallelisierung der Logik politischer Argumentation (in der Regel niedrigere rationale Begründungserfordernisse) und der Logik wissenschaftlicher Argumentation (hohe Begründungserfordernisse) hinauslaufe (Drerup, 2019a). Eine solche Akademisierung politischer Debatten verwechsle die Usancen des politischen Machtkampfes mit denen eines philosophischen Seminars, was zu einer Depolitisierung politischer Debatten und zu einer zu *engen* und *alltagsfernen* Fassung von Kontroversität führe, die zu viele politische Debatten ausschließe (Hess & MacAvoy, 2015, S. 168). Flankiert wird diese Kritik durch Überforderungsargumente gegen expansionistisch gewendete Ideale kritischer Rationalität – Maßstäbe, denen Lehrkräfte praktisch niemals wirklich genügen könnten – und damit verbundene rationalistische Engführungen der Ziele von Demokratieerziehung und antiperfektionistische Kritiken, die die von Hand propagierte Orientierung an rationalen Formen der Diskussion und Problemlösung (auch in der individuellen Lebensführung) als illegitim, da nicht hinreichend neutralen Oktroi werten (Giesinger, 2019).

Hand ist sicherlich dahingehend recht zu geben, dass eine zu weite Fassung des ‚Kontroversen‘ zu moralischem Skeptizismus und Relativismus auf Seiten der Schüler\_innen führen kann und die zentrale Bedeutung *guter* Gründe und *guter* Begründungen – auch und gerade in moralisch-politischen Fragen – für eine gesunde demokratische Kultur ausblendet. Den damit verbundenen rationalistischen Impetus auch auf Fragen des individuellen guten Lebens zu beziehen, scheint zudem angesichts der vielen Irrationalitäten, denen Schüler\_innen außerhalb der Schule ausgesetzt sind, durchaus legitim. Wenn ihnen z. B. zu Hause erzählt wird, Homosexualität sei unnatürlich, die Unterordnung gegenüber religiösen oder weltlichen Autoritäten sei immer unkritisch zu

akzeptieren oder Bill Gates plane zwecks Gedankenkontrolle Zwangsimpfungen, dann verwischen häufig die Grenzen zwischen privat und politisch relevanten Fragen. Es ist dann auch aus Gründen der individuellen Lebensführung angeraten und pädagogisch geboten, diese Irrationalitäten beim Namen zu nennen, statt sie als privatim kultivierte Exempla von Doktrinen zu respektieren. Hand ist daher auch dahingehend zuzustimmen ist, dass es natürlich unsinnige und empirisch falsche Positionen gibt, die man nicht anders als ‚unvernünftig‘ und daher als ‚nicht moralisch rechtfertigbar‘ qualifizieren kann und somit exkludieren sollte. Jedoch ist die Menge der Fälle, bei denen man dies zweifelsfrei *allein* auf Basis *epistemischer* Gründe feststellen kann, in politischen Kontexten am Ende sicherlich kleiner als er annimmt. Es ist zwar plausibel anzunehmen, dass moralisch-politische Positionen, die auf unsinnigen empirischen Annahmen beruhen, selbst fragwürdig werden. Zugleich ist es aber wenig plausibel und läuft wohl auf eine Form von ‚criteria-stretching‘ hinaus, anzunehmen, dass es zur Verteidigung von politischen Grundwerten *alleine* ausreicht, epistemische und eben nicht auch dezidiert normative, politische und moralische Gründe vorzubringen. Das theoriearchitektonische Problem der Debatte – nicht nur um das epistemische Kriterium, sondern der angelsächsischen Kontroverse über Kontroversitätsgebote generell – besteht letztlich in der wenig plausiblen Annahme, man könne aus einem *einzigem* Kriterium für alle möglichen Fälle und Themen ableiten, was als kontrovers zu gelten hat und was nicht. Das zentrale Problem des epistemischen Kriteriums liegt daher letztlich auch weniger in der Geltung der damit verbundenen *Ziele*, sondern eher in dem überzogenen *Begründungs- und Deduktionsanprüchen* des vertretenen Kriterienmonismus und den damit verbundenen Unklarheiten, in welcher schulisch organisierten Form diese Ziele im Rahmen disziplin- und fächerspezifischer Rationalitätsstandards praktisch zur Geltung kommen könnten.

### 3.3 Ein alternativer Orientierungsrahmen

Im Folgenden wird daher ein alternativer, pluralistischer Orientierungsrahmen vorgeschlagen, der einen dritten Weg zwischen einer zu weiten (Kriterium der politischen Authentizität) und einer zu engen und unspezifischen (epistemisches Kriterium) Fassung von Kontroversität skizziert. Der Orientierungsrahmen ist pluralistisch in dem Sinne, dass er auf eine Kopplung eines politischen und eines wissenschaftsbezogenen Kriteriums hinausläuft, welche sich wie folgt ausformulieren lassen:

- 1) Eine in der politischen Öffentlichkeit diskutierte Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn mit Bezug auf diese auf Basis politischer Grundwerte (d. h. in der Verfassung kodifizierte gleiche Rechte und Freiheiten; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus), die als konstitutiv gelten können für die Ermöglichung eines guten persönlichen und politischen Lebens in liberal-demokratischen Staaten, keine eindeutige Antwort abgeleitet werden kann.<sup>5</sup>

5 Für eine verwandte Version eines politischen Kriteriums: Archard (2002).

- 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 – ‚dem intellektuellen Leben‘ (Yacek, 2020) und der damit verbundenen Expertise (Tillson, 2017) – wissenschaftlicher Disziplinen orientieren.

Beide Kriterien stützen sich – als gleichrangige Kriterien – in ihrer Geltung wechselseitig, was die Notwendigkeit von situationsspezifischen Priorisierungen nicht a priori ausschließen muss. Sie sind nicht als schematisierte Deutungsschablonen zu verstehen, die umfassende Interpretationen und Bewertungen von pädagogischen Situationen und darauf abgestimmte einfache normative Ableitungen ermöglichen, sondern als Orientierungsvorgaben, die relevante normative Gesichtspunkte beschreiben, die aber je nach Situation anders gewichtet werden können (ohne damit ihre *grundsätzliche, kontexttranszendierende* Geltung einzubüßen). Das hiermit verbundene *moderat* partikularistisch-kasuistische Caveat, welches nicht mit einem radikalen Situationismus zu verwechseln ist, der die Kriteriendebatte für überflüssig hält (Saetra, 2019), richtet sich gegen die praxisferne Vorstellung einer simplen *exercise in deduction* von programmatisch postulierten Kriterien, die relevante Anwendungs- und Rezeptionskontexte und damit verbundene Vermittlungsprobleme nicht hinreichend berücksichtigt, ohne damit zugleich aber den Anspruch auf domänen- und -fächerübergreifende Geltung und Anwendbarkeit aufzugeben, der keineswegs konträr zu einer domänen- und fächerspezifischen Formulierung stehen muss.

Mit der Kopplung der beiden Kriterien ist das doppelte Ziel einer epistemischen Zivilisierung von Debatten verbunden, um einer politisch motivierten Subordination der Realität (McIntyre, 2018) entgegenzuwirken (u. a. durch die Unterscheidung von politisch-normativen und empirischen Fragen und die domänenspezifische Limitierung dessen, was als wohlbegründete epistemische Rechtfertigung gilt und was nicht; etwa: ‚ich fühle mich halt so‘), und einer politischen Zivilisierung von Debatten (durch Klärung und Durchsetzung der Grenzen der Toleranz und des Pluralismus in einer liberalen Demokratie, und nicht im Sinne eines *lazy subjectivism*: ‚es gibt eben unterschiedliche Perspektiven‘). Diese wissenschaftsbezogene und politische Doppelorientierung führt daher nicht zu einem Skeptizismus mit Bezug auf moralische Fragen, wie Hand gegen politische Kriterien einwendet (2008), da sich rationale Argumentation *und* die Verteidigung von Grundwerten nicht wechselseitig ausschließen. Zugleich bedarf es zur Rechtfertigung politischer Normen – *pace* Hand – einer eigenen Wertbasis jenseits rein epistemischer Normen, d. h. einer eigenständigen normativen, in diesem Fall liberal-perfektionistischen Begründung, die einen normativen *common ground* von Minimalvoraussetzungen festlegt, um zivilisierten Streit überhaupt möglich zu machen – und

dies gilt wiederum nicht nur in politischen sondern auch in die gemeinsame Welt betreffenden epistemischen Fragen.

Wenn es um die Darstellung von Kontroversen geht, muss Demokratieerziehung, so die Leitidee, durch die Orientierung an politischen Grundwerten und durch Wissenschaftsorientierung – jenseits radikaler Formen des normativen Prozeduralismus (alles steht zur Debatte und was auch immer das Ergebnis der Debatte sein mag, ist legitim) oder epistemologischen Relativismus (man kann es so oder halt anders sehen) – klare Grenzen des legitimer Weise kontrovers Verhandelbaren ziehen, ob es sich nun um die Infragestellung von Grundrechten oder von Tatsachenwahrheiten handelt. So sollte etwa die Position der türkischen Regierung zum Genozid an den Armeniern genauso wenig Anlass für eine *genuin-offene* Kontroverse liefern wie die Frage, ob anthropogener Klimawandel existiert, oder ob der Coronavirus tatsächlich von 5G-Masten ausgelöst wird. Als fächerübergreifende Aufgabe beruht Demokratieerziehung auf der Vermittlung basaler Formen der scientific literacy, d. h. grundlegender Orientierungsvorgaben im Umgang mit und in der angemessenen Deutung von wissenschaftlichem Wissen (etwa zur Fallibilität und Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens und zur Notwendigkeit epistemischer Arbeitsteilung und des Vertrauens in Experten; vgl. auch: Benner, 2002), um so *idealiter* Formen der reflexiven (Selbst-)Prüfung von persönlichen und politischen Überzeugungen zu ermöglichen. Eine solche Grundbildung schützt zwar sicherlich nicht per se vor politischen Verirrungen, sie kann aber zumindest indirekt dazu beitragen, politische Debatten in und außerhalb des Klassenraums zu rationalisieren, indem sie die Voraussetzungen für einen hinreichend informierten Meinungs austausch überhaupt erst schafft und so dazu beiträgt, die epistemischen Laster abzubauen, die in vielen Fällen mit politischer Intoleranz einhergehen (Drerup, 2019c).

Die Herausforderungen und Aufgaben der *praktischen Anwendung* des *wissenschaftsbezogenen Kriteriums* werden einerseits ein Stück weit an die fachspezifischen Fähigkeiten der Lehrkräfte delegiert, wodurch diese einen gewissen Spielraum in der Deutung und im Umgang mit Kontroversen haben, der aber zugleich durch die Orientierung an fachspezifischen Rationalitätsstandards und Wissensbeständen gegenstandsangemessen eingegrenzt werden sollte. Zugleich können die unterschiedlichen Kontroversen in den Fächern mit ihren jeweils spezifischen Problemvorgaben und -bearbeitungsformen (etwa im Geschichts- oder Religionsunterricht) selbst Exempel für den Umgang mit Kontroversität bieten (Grammes, 2014) und Lerneffekte nach sich ziehen, was relevante Unterschiede zwischen Überzeugungs- und Argumenttypen, Weltzugängen und Geltungsansprüchen und deren Grenzen (religiös, ethisch, politisch, etc.) angeht. Die Fächerbindung des Kriteriums geht als Form der *Wissenschaftsorientierung* weder von der unrealistischen und überfordernden Annahme aus, Lehrkräfte – die ja selbst keine Fachwissenschaftler\_innen sind – könnten oder sollten die Usancen fachwissenschaftlicher Kommunikation im Unterricht reproduzieren, noch propagiert sie eine rationalistische Engführung von Demokratieerziehung. Als *eine* – wenn auch zentrale – Leitorientierung für den Umgang mit kontroversen Themen schließt sie andere, in ihrer Ausgestaltung gleichwohl an beiden Kriterien zu orientierende Praxisformen nicht aus. Zugleich stellt sich bei der Anwendung des Kriteriums unweigerlich die Pro-

blematik der (Re-)Präsentation und Selektion von komplexen Inhalten und auch die Frage nach domänenspezifischen Formen der Kanonisierung. Die Notwendigkeit didaktischer Aufbereitung im Rahmen von Wissenschaftsorientierung und -propädeutik birgt immer auch die Gefahr übermäßig schematisierter oder vereinfachter Darstellungen von Kontroversen. Diese lässt sich gleichwohl durch einen transparenten und auf Nachvollziehbarkeit angelegten – kriteriengeleiteten – Umgang mit der Selektionsproblematik zumindest abschwächen (4.1).

Mit Bezug auf die *Anwendung des politischen Kriteriums* ist offensichtlich, dass es in vielen Fällen Graubereiche gibt, über deren angemessene Deutung legitimer Weise gestritten werden kann und sollte, was daher als demokratischer Normalfall anzuerkennen ist. So gibt es z. B. auf migrationspolitische Fragen eine Reihe von vertretbaren Positionen, die sich nicht ohne Weiteres aus politischen Gründen als nicht kontrovers ausflaggen lassen. Auch aus dem Faktum, dass mit Bezug auf ein Thema wissenschaftlich weitgehend Konsens herrscht, folgt noch lange nicht, dass dies auch für alle Fragen des *politischen* Umgangs mit diesem Thema gilt. Umgekehrt gilt die Unfähigkeit, mit Formen des Dissenses und damit verbundenen Unsicherheiten, Unklarheiten und Uneindeutigkeiten umzugehen, als möglicher Indikator für autoritäre Dispositionen, mit denen politische Intoleranz einhergeht (aus Perspektive der neueren Autoritarismusforschung: Stenner & Haidt, 2018). Eine zentrale Herausforderung besteht darin, dass Schüler\_innen lernen müssen, unterschiedliche politisch akzeptable Sichtweisen zu tolerieren und zugleich Grenzen der Toleranz zu ziehen, d. h. zu sehen, was definitiv nicht mehr mit basalen Grundwerten liberaler Demokratie zu vereinbaren ist. Bei allen legitimen Verweisen auf Graubereiche und Grenzfälle muss klar sein, dass eben nicht jeder Fall ein Grenzfall ist und es folglich auch klare Fälle gibt, wo es keine offene und unparteilich organisierte Kontroverse geben sollte (4.2).

Im Gesamtrahmen der klassischen drei Leitprinzipien des Beutelsbacher Konsenses lässt sich diese Fassung des Kontroversitätsgebots verstehen als eine von drei regulativen Ideen (Grammes, 2014), deren Realisierung man – insbesondere wenn man längere Zeiträume und die Notwendigkeiten der altersgerechten didaktischen Aufbereitung berücksichtigt – graduell konzipieren muss und die in der Regel nicht *vollständig* und vor allem auch nicht alle zugleich realisiert werden (können), zumal sie zuweilen gegeneinander abgewogen werden müssen (wobei das Indoktrinationsverbot und das davon kaum zu trennenden Kontroversitätsgebot in der Regel Vorrang gegenüber dem Prinzip der Schülerorientierung haben sollten). Ein rigoristisches Harmoniemodell, welches nur absolute Vorgaben und pädagogische Idealwelten kennt und schon deshalb glaubt, Prinzipienkollisionen per se ausschließen zu können, dürfte dagegen wenig praxistauglich sein. Jede Gewichtung von Prinzipien, jede Spezifikation von Kriterien der Kontroversität und jede damit verbundene Abstimmung von Kontexten, Evidenzen, Mitteln und Zielen ist mit normativen Kosten verbunden. Wer z. B. glaubt, im Namen der Interessenvertretung Schüler\_innen zu ‚Kämpfer\_innen für soziale Gerechtigkeit‘ machen zu können oder zu dürfen, ohne dabei gegen das Indoktrinationsverbot oder das Kontroversitätsgebot zu verstoßen, der wird in aller Regel einem pädagogischen Selbstmissverständnis unterliegen.

## 4. Zwei Einwände

Gegen den in Grundzügen skizzierten Orientierungsrahmen lassen sich zwei Einwände anführen, die auch in der öffentlichen Debatte über kontroverse Themen vorgebracht wurden: Der Indoktrinationseinwand und der Vorwurf mangelnder Neutralität.

### 4.1 Indoktrinationsvorwürfe

Der Begriff der Indoktrination wird in der Debatte häufig hochgradig unklar gebraucht und entsprechende Vorwürfe werden in vielen Fällen gerade von solchen politisch interessierten Gruppen vorgebracht, denen man selbst indoktrinäre Absichten unterstellen kann. Mit Blick auf die oben diskutierten Kriterien stellt sich insbesondere das Problem, ob durch Demokratieerziehung die Legitimitätssichernde Zustimmung zu den damit verbundenen Normvorgaben und Grundwerten hervorgebracht wird (Brighouse, 1998), was als Form der Indoktrination gewertet werden könnte.

Folgende Repliken lassen sich gegen diesen Vorwurf formulieren, von denen die erste auf einer Klärung des Indoktrinationsbegriffs beruht:

Indoktrination kann [...] verstanden werden als ein System von Praktiken und Arrangements zur Durchsetzung von in der Regel doktrinär gerechtfertigter Machtausübung gegenüber Adressaten. Sie operiert mit Vorgaben und Formen der Begründung, die darauf gerichtet sind, sich und die Gründe ihrer vermeintlichen Geltung und Verbindlichkeit gegen Kritik zu immunisieren und auf Seiten der Adressaten die für sie möglichen Optionen und den ihnen reflexiv zugänglichen Raum der Gründe irreversibel, konträr zu den verfügbaren Evidenzen und auf Basis primär machtpolitischer und nicht sachlogisch begründeter Kriterien der Akzeptanz vorzustrukturieren und einzuschränken. (Drerup, 2018b, S. 15)

Das wissenschaftsbezogene Kriterium kann – folgt man diesem Definitionsvorschlag –, als ein doppelter Indoktrinationsblocker verstanden werden. Erstens durch die mit der Wissenschaftsorientierung gegebenen Bindung an fächereigene Rationalitätsstandards, denen man auch aus historischer Sicht antiindoktrinäre Effekte zuschreiben kann (Tenorth, 2008), und zweitens durch das Desiderat einer angemessenen epistemisch-wissenschaftlichen Begründung von Positionen, wodurch Formen der Selbstimmunisierung gegen Kritik – auch in politischen Fragen – ausgeschlossen werden. Darüber hinaus sollte die pädagogische Anwendung des politischen Kriteriums selbst sich an den pädagogischen Zielvorgaben der personalen *und* politischen Autonomie orientieren, die auch im pädagogischen Vermittlungsprozess zu respektieren sind, was jedoch nicht bedeutet, dass es hier keinen politischen *bias* und keine Hinführung zur begründeten Akzeptanz liberal-demokratischer Grundwerte geben darf, deren begründete Kritik gleichwohl nicht per se ausgeschlossen werden sollte. Da auch demokratiepädagogische Konstellationen asymmetrische Konstellationen bleiben und die effektive Bindung

an demokratische Grundwerte nicht ausschließlich auf rationaler Zustimmung basieren dürfte, sondern auch der Erziehung und Bildung der Emotionen bedarf (die man gleichwohl durchaus autonomiekonform gestalten kann; Drerup, 2020b), verbleibt hier eine in der klassischen pädagogischen Paradoxie selbst angelegte Spannung. Diese verweist letztlich auf ein zirkuläres Element in den gängigen rechtfertigungstheoretischen Konzeptionen mit Bezug auf die intergenerationale Reproduktion der normativen und legitimitätssichernden Grundlagen liberaler Demokratien. Aus Sicht des liberalen Perfektionismus stellt dies jedoch nicht ein unüberwindbares rechtfertigungstheoretisches Problem dar, da nicht in gleichem Maße wie in manchen deliberativen und politisch liberalen Modellen von Postulaten politisch-epistemischer Enthaltensamkeit und Neutralität in Fragen der Bewertung von Lebens- und Erziehungsformen ausgegangen wird. Weniger (Deutungs-)Spielraum und Offenheit mit Bezug auf das legitime Spektrum von Kontroversität und der *Zustimmungswürdigkeit* bringt dann sicherlich selbst Anschlussprobleme und -konflikte mit sich (z. B. mit Mitgliedern eher traditionaler Gemeinschaften), erlaubt aber auch, sich klarer von Gegnern liberaler Demokratien abzugrenzen, die Indoktrinationsvorwürfe und Neutralitätspostulate als trojanische Pferde zur Durchsetzung illiberaler Doktrinen zu nutzen wissen.

#### 4.2 Neutralitätspostulate

Der Vorwurf mangelnder Neutralität wurde in letzter Zeit vermehrt im Zuge des Erfolgs rechtspopulistischer Bewegungen und Parteien diskutiert. So wird nicht nur in Deutschland politischer Druck auf Lehrer\_innen ausgeübt, denen – so das gängige auch aus der Medienkritik bekannte Narrativ (‘Lügenpresse’) – politische Parteilichkeit vorgeworfen wird. Entsprechende Vorwürfe werden mit symbolpolitischen Maßnahmen (etwa Dienstaufsichtsbeschwerden oder Aufrufen, Lehrer\_innen auf Online-„Meldeportalen“ anzuzeigen) verbunden. Liberale Prinzipien wie Neutralität und Multiperspektivität werden politisch in Beschlag genommen und umgedeutet, um so eine Atmosphäre des Verdachts und der Verunsicherung zu erzeugen und das Spektrum der noch als demokratisch approbiert geltenden Positionen auszuweiten. Der Vorwurf mangelnder Neutralität – und das geht auch aus dem dargestellten Orientierungsrahmen hervor – beruht zudem oft auf einem grundlegenden Missverständnis. Die normativen Grundlagen von Demokratieerziehung sind selbstverständlich selbst nicht neutral, weder inhaltlich noch im Sinne von strikter Rechtfertigungsneutralität (Drerup, 2018a), sondern formulieren und stützen liberal-demokratische Grundwerte, die Lehrkräfte an öffentlichen Schulen zu verteidigen haben. Eine ‚Unausgewogenheit‘ in der Darstellung von Kontroversen ist daher geradezu geboten in Fällen, in denen gegen diese Grundwerte verstoßen wird, wenn z. B. die gleichen Rechte und Freiheiten von Gruppen aus rassistischen Gründen in Frage gestellt werden oder behauptet wird, die Nazizeit sei nicht mehr als ein ‚Vogelschiss‘ in der deutschen Geschichte etc.. In diesen und ähnlichen Fällen ist Parteinahme und nicht Toleranz oder Neutralität geboten (Engartner, 2020). Lehrkräfte dürfen und sollen daher auch in diesen Fällen politisch Stellung beziehen.

## 5. Fazit

Abschließend seien drei Forschungsdesiderate genannt: *Erstens* mangelt es bis dato noch an Studien, die zu einer Überwindung des *normative-empirical divide* im Feld der Demokratieerziehung (Gronostay, 2019) beitragen, indem z. B. die philosophische Kontroverse über Kontroversitätsgebote auch im Rahmen theoriegeleiteter empirischer Forschung berücksichtigt und integriert wird. Relevant sind hier insbesondere die Fragen, an welchen Kriterien sich Lehrkräfte bei der Auswahl kontroverser Themen tatsächlich orientieren, wie sie dies begründen und was daraus jeweils für die Praxis der Diskussion folgt (oder nicht folgt). *Zweitens* und eng damit verbunden wäre es interessant, mehr über länderspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Diskussion kontroverser Themen zu erfahren, über Auswirkungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Diskurslagen, über funktionale Äquivalente zum Beutelsbacher Konsens in anderen nationalen Kontexten, um so zur internationalen Kontextualisierung der deutschen Debatte beizutragen (Gebauer, 2016). *Drittens* ist es angesichts der Komplexität realer Debattenkonstellationen sinnvoll, in Zukunft die Entwicklung von kasuistischen Modellen voranzubringen (Levinson & Fay, 2019), sowohl zur theoretischen Klärung des Status von Kontroversen aus unterschiedlichen Perspektiven (von Wissenschaftler\_innen, Politiker\_innen, Praktiker\_innen etc.) als auch zur Initiation in die Praxis der Diskussion kontroverser Themen im Rahmen der Ausbildung von pädagogischen Praktiker\_innen.

## Literatur

- Archard, D. (2002). How should we teach sex? *Journal of Philosophy of Education*, 32(3), 437–450.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 68–90.
- Brennan, J. (2017). *Gegen Demokratie*. Berlin: Ullstein.
- Brighouse, H. (1998). Civic education and liberal legitimacy. *Ethics*, 108(4), 719–745.
- Culp, J. (2019). *Democratic education in a globalized world*. New York, London: Routledge.
- Engartner, T. (2020). Politische Bildung als Verfassungsvoraussetzung. *Der Staat* 59, 1–27.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37–44.
- Drerup, J. (2018a). Education for democratic tolerance, respect and the limits of political liberalism. *Journal of Philosophy of Education*, 52(3), 515–532.
- Drerup, J. (2018b). „Zwei und zwei macht vier.“ Über Indoktrination und Erziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 7–24.
- Drerup, J. (2019a). Politische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. <https://www.praefaktisch.de/bildung/%EF%BB%BFpolitische-bildung-und-die-kontroverse-ueber-kontroversitaetsgebote/#more-987> [17.03.2021].
- Drerup, J. (2019b). Sexualerziehung, staatliche Neutralität und der Wert der Vielfalt. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 430–437). Berlin: J. B. Metzler.

- Drerup, J. (2019c). Education, epistemic virtues, and the power of toleration. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*: doi.org/10.1080/13698230.2019.1616883.
- Drerup, J. (2020a). Rezension von: Culp, Julian (2019): *Democratic Education in a Globalized World*. Oxon/New York: Routledge. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 74(1), 163–167.
- Drerup, J. (2020b). Erziehung, Intoleranz und die Politik der Angst. Zum pädagogischen Umgang mit politischen Emotionen. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Erziehung – Werte – Haltungen. Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft. Dokumentation des 36. Münsterschen Gespräche zur Pädagogik* (S. 39–58). Münster: Waxmann.
- Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Stuttgart: Reclam.
- Drerup, J., & Kauppi, V. (2021). Discussion and inquiry: A Deweyan perspective on teaching controversial issues. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Drerup, J., & Yacek, D. (2020). Demokratische Bildung und die Grenzen des politischen Streits. Anmerkungen zur Kontroverse über Kontroversitätsgebote. *Journal für politische Bildung*, 4, 18–23.
- Europarat (2018). *Umgang mit Kontroversen. Strategieentwicklung zum Umgang mit Kontroversen und dem Unterrichten von Kontroversen Themen in der Schule*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gebauer, B. (2016). Der Beutelsbacher Konsens im internationalen Kontext. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* (S. 148–154). Bonn: bpb.
- Giesinger, J. (2019). Zur Kontroverse um das Kontroversitätsgebot. Ein politisch liberales Kriterium. <https://www.praefaktisch.de/bildung/zur-kontroverse-um-das-kontroversitaetsgebot-ein-politisch-liberales-kriterium/> [17.03.2021].
- Grammes, T. (2014). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch der politischen Bildung* (S. 266–274). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education*, 4(1), 69–86.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213–228.
- Hess, D., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom*. New York/London: Routledge.
- Levinson, M., & Fay, J. (2019). *Democratic discord in schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Reichenbach, R. (2020). *Bildungsferne*. Zürich: Diaphanes
- Saetra, E. (2019). Teaching controversial issues: A pragmatic view of the criterion debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323–339.
- Stenner, K., & Haidt, J. (2018). Authoritarianism is not a momentary madness. In C. Sunstein (Hrsg.), *Can it happen here?* (S. 175–219). New York: Dey St. Books.
- Tenorth, H.-E. (2008). Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 30(2), 275–297.
- Tillson, J. (2017). When to teach for belief: A tempered defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 67(2), 173–191.
- Waldron, J. (2004). Liberalism, political and comprehensive. In G. Gaus & C. Kukathas (Hrsg.), *Handbook of political theory* (S. 89–99). London et al.: Sage.
- Warnick, B. R., & Smith, D. S. (2014). The controversy over controversies: A plea for flexibility and for „soft-directive“ teaching. *Educational Theory*, 64(3), 227–244.

Widmaier, B., & Zorn, P. (Hrsg.) (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* Bonn: bpb.  
Yacek, D. (2020). The criterion of disciplinary authenticity for teaching controversial issues. Unveröffentlichtes Manuskript.

**Abstract:** This contribution is concerned with the discussion of adequate criteria that can be used to justify which politically relevant topics should or should not be taught and discussed as controversial in state schools, i. e., with an open outcome and with reference to a spectrum of equally legitimately defensible positions. Starting from a reconstruction of the international controversy over controversial issues, two of the most important criteria that have been put forward for the classification and delimitation of controversial or non-controversial topics will be examined. It will be argued that these criteria – the epistemic criterion and the criterion of political authenticity – can fulfill the normative and epistemic functions attributed to them only to a limited extent for teachers and students and are therefore in need of revision. Along the lines of this diagnosis an alternative framework for dealing with controversial issues is outlined and defended against two objections.

**Keywords:** Indoctrination, Democratic Education, The Beutelsbach Consensus, Neutrality, Controversy

#### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Johannes Drerup, Technische Universität Dortmund,  
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik  
Emil-Figge-Str. 50, Campus Nord, 44227 Dortmund, Deutschland  
E-Mail: johannes.drerup@tu-dortmund.de