

Simon Meisch
Uta Müller (Hrsg.)

Streiten – aber richtig! Zum Umgang mit Kontroversen in Schule und Unterricht



Verlag Barbara Budrich

Streiten – aber richtig! Zum Umgang mit Kontroversen in Schule und Unterricht

Simon Meisch
Uta Müller (Hrsg.)

Streiten – aber richtig! Zum Umgang mit Kontroversen in Schule und Unterricht

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2026 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743126>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3126-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3261-6 (PDF)
DOI 10.3224/84743126

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: stock.adobe.com

Inhalt

Streiten – aber richtig! Zum Umgang mit Kontroversen in Schule und Unterricht.....	7
Simon Meisch	
„Das kann doch jede*r selbst entscheiden!“	25
Uta Müller	
Kontroversität in der Praxis der politischen Bildung.....	41
Anja Meitner und Claudia Möller	
Kriege sind keine Fußballspiele und Sicherheit ist (noch) kein Frieden	55
Julia Hagen	
Kontroversitätsgebote vor dem Hintergrund fachspezifischer Diskursnormen	75
Dominik Balg	
Kontroversität nicht vereinseitigen	93
Marcus Kindlinger und Andreas Schmidt	
Die Bedeutung von Kontroversität für die ökonomische Bildung	113
Victoria Estler, Taiga Brahm und Malte Ring	
Engaging with Differences, Challenging Perspectives	131
Uwe Küchler	

Wie kontrovers darf es denn sein?	151
Wolfgang Polleichtner	
Zur Kontroversität im Kontext demokratischer Schulentwicklung.....	165
Konstantin Broese und Botho Priebe	
Kontroversität im sozialen System Schule.....	183
Salwa Achahboun und Marcel Vondermaßen	
Autor*innen.....	205

Streiten – aber richtig! Zum Umgang mit Kontroversen in Schule und Unterricht

Eine Einführung in den Sammelband

Simon Meisch

1. Einige Vorüberlegungen

1.1. Streit als notwendiger Bestandteil pluralistischer Gesellschaften

Der Titel dieses Sammelbandes ist bewusst ambivalent gewählt. Er fordert fast dazu auf, sich einmal richtig – also tüchtig – zu streiten, jedoch auf die richtige Art und Weise. Darüber hinaus legt er nahe, dass Kontroversen nicht nur einen korrekt geführten Streit erfordern, sondern auch, dass die Einsicht in den Wert und die Praxis des richtigen Streitens lehr- und lernbar sind – und damit Gegenstand von Bildungsprozessen sowie Aufgabe von Bildungsinstitutionen. Diese Einleitung hat nun die Aufgabe, auszuführen, wie der vorliegende Sammelband die im Titel angelegten Annahmen plausibilisiert.¹

1 Diese Einleitung verzichtet allerdings darauf, eine Systematik zum Zusammenhang von Streit, Streiten und Kontroverse auszuarbeiten. Die Beiträge dieses Sammelbandes geben unterschiedliche Antworten. Ein kleiner historischer Einblick ist aber ganz interessant: In Grimms Wörterbuch findet sich unter dem Eintrag zu *streiten* eine für diesen Band relevante Erklärung: „im sinne einer gelehrten kontroverse“ (Deutsches Wörterbuch 2025). Der Duden führt heute unter *kontrovers* die Bedeutungen „(einander) entgegengesetzt“, „strittig“ und „umstritten“ (Dudenredaktion o. J. a). Unter *Kontroverse* sind „Meinungsverschiedenheit“ und „Auseinandersetzung (um eine Sachfrage)“ verzeichnet (Dudenredaktion o. J. b). Historisch scheint der Begriff der Kontroverse enger verstanden worden zu sein. Bis ins frühe 20. Jahrhundert bezeichnete er vornehmlich eine Streitfrage in juristischen oder theologischen Zusammenhängen, wie etwa Meyers Konversationslexikon (1905–1909) vermerkt. Zugleich verweist das Lexikon auf den lateinischen Ursprung (*controversia*) sowie den Gebrauch in den römischen Rhetorenschulen. Kontroversen scheinen sich in diesem Sinne von anderen Formen des Streits insofern zu unterscheiden, als sie eine epistemische Dimension besitzen, d.h., zu einem epistemischen Gut stehen unterschiedliche Überzeugungen einander gegenüber und eine Verhältnisklärung erscheint unausweichlich.

Streit ist in pluralistischen Gesellschaften so unvermeidlich wie notwendig (vgl. Kumkar 2025a). Wo unterschiedliche Perspektiven, Interessen und Werte aufeinandertreffen, entstehen Reibungen und Widerspruch.² Das ist kein Defizit, sondern der erwünschte Ausdruck lebendiger Demokratien (vgl. Birkenbach 2023; Drerup 2021). Es ist richtig und wichtig, dass wir – in Respekt vor der Person der anderen – streitend unsere Meinungen begründet auf den Punkt bringen, und dies wird kontrovers und vielleicht auch laut sein, wie uns Michael Sandel (2013: 45) erinnert:

Wenn moralische Reflexion politisch wird und fragt, welche Gesetze unser kollektives Leben lenken sollten, muss sie sich ein Stück weit auf das Marktgeschrei einlassen – auf die Streitfragen und Skandale, die die Öffentlichkeit in Atem halten. [...] Sie veranlassen uns, unsere moralischen und politischen Überzeugungen zu artikulieren und zu rechtfertigen – nicht nur unter Familienmitgliedern und Freunden, sondern auch in der öffentlichen Arena unter den kritischen Blicken unserer Mitbürger.

In solchen Auseinandersetzungen streben wir danach, unterschiedliche Vorstellungen davon, wie wir unsere gegenwärtigen und künftigen Gesellschaften gestalten wollen, in einen begründeten Ausgleich zu bringen. Je mehr unsere Grundüberzeugungen betroffen sind, desto engagierter werden wir uns voraussichtlich streiten.

1.2. Ambivalente Bedeutungen des Streitens

Eine derart positive Perspektive aufs Streiten beißt sich mit verbreiteten Vorstellungen eines harmonischen Zusammenlebens. Allerdings lässt sich vermuten, dass sie der Komplexität menschlicher Gesellschaften, zumal der modernen, kaum entsprechen. Mit feiner Ironie verknüpft bereits Immanuel Kant die Idee des ewigen Friedens mit dem Bild eines Friedhofs –, um dann in seinem gleichnamigen philosophischen Entwurf den Gedanken zu entwickeln, dass „[der] Friedenszustand unter Menschen, die nebeneinander leben, [...] kein Naturzustand [ist...] Er muß also gestiftet werden“ (Kant 1984 [1781]: 10). Wir müssen an einer bestimmten Kultur des Streitens aktiv arbeiten und die dafür passenden sozialen Strukturen finden.

Diesen Gedanken greift Dieter Senghaas in seiner Schrift *Zum irdischen Frieden* (2004) auf,³ wenn er aus einer historischen Perspektive argumentiert, dass

-
- 2 Mit dieser Aussage ist die Überzeugung verbunden, dass es möglich ist, sich überhaupt über moralische Sachverhalte zu streiten. Uta Müller diskutiert in ihrem Beitrag, dass der ethische Relativismus solche Auseinandersetzungen scheinbar auflösen kann.
 - 3 Der Beitrag von Julia Hagen nimmt den Beitrag der Friedenspädagogik zum Umgang mit Kontroversen in den Blick und vertieft einige der hier angerissenen Überlegungen.

[...] die Sachverhalte, die in emanzipierten Massengesellschaften Fundamentalpolitisierung kennzeichnen, wie beispielsweise der Absolutheitsanspruch, die Fixierung auf das Partikularinteresse, die Betonung besonderer Identität, der Besitzindividualismus, lobbyistische Antriebe usf. naheliegend, gewissermaßen »natürlich« sind, während demgegenüber Toleranz, Sensibilität für Spielregeln, Mäßigung, Gewaltenteilung, Kompromißbereitschaft, der Sinn für mehr als das eigene Interesse (Empathie) eher »künstlich«, also das Ergebnis von mühsamen *kollektiven Lernprozessen* sind. (Senghaas 2004: 39, kursiv im Original)

Senghaas geht es dabei um die Zivilisierung von in pluralistischen Gesellschaften unvermeidlichen Konflikten⁴. Friedliches Zusammenleben, so betont auch Hanne-Margret Birckenbach (2023: 32), ist realistischerweise nur „in seiner Verbindung zum Konflikt zu denken“; von daher sei „[d]emokratische Organisation [...] kein Luxus. Sie hat den Zweck, Konflikte innerhalb eines Landes in geregelte Bahnen zu lenken.“⁵ In diesem Kontext wird deutlich, dass Meinungsverschiedenheiten und Interessenkonflikte weder vermeidbar noch an sich destruktiv sind. Entscheidend ist, wie sie ausgetragen werden. Hier setzt die Frage des richtigen Streitens an – also jener Praktiken, die Kontroversen nicht unterdrücken, sondern ihre Bearbeitung in produktive Bahnen lenken.⁶

Bevor wir uns mit dem richtigen Streiten befassen, wollen wir kurz innehalten, denn derart wohlmeinende Sichtweisen auf Streit und Kontroverse – wie sie der Titel dieses Sammelbandes andeutet und sie bisher diskutiert wurden – sind voraussetzungsreich und bedürfen einer weiteren Kontextualisierung. Schließlich kennt der Alltagsgebrauch auch negativ konnotierte Verständnisse. So verzeichnet Grimms Deutsches Wörterbuch unter dem Eintrag zu *streiten*: „sich erbotst auseinandersetzen; in zwietracht oder feindschaft begriffen sein“ sowie „zanken, hadern, aneinandergeraten; meist im sinne des heftigen wortwechsels, seltener der tätlichen auseinandersetzung“ (Deutsches Wörterbuch 2025). Hier erscheint Streit als problematisch, da er nicht nur in verbale Schlagabtausche mündet, sondern ebenso in handgreifliche Auseinandersetzungen und Feindschaften übergehen kann. Jedenfalls stört er die Eintracht. Für die Lehrpraxis ist diese Beobachtung einschlägig. Beispielsweise zeigt Thomas Waldvogel (2023) in einem Beitrag mit dem sprechenden Titel „Mit Zank und Streit kommt man (nicht) weit“, dass Schüler*innen intuitiv keine positive Wahrnehmung von Streiten haben.

4 Salwa Achahboun und Marcel Vondermaßen diskutieren in ihrem Beitrag den Unterschied zwischen Konflikt und Kontroverse.

5 Konstantin Broese und Botho Priebe entwickeln in ihrem Beitrag Kriterien, um das soziale System Schule demokratischer zu gestalten.

6 Von daher überrascht es wenig, dass das Einüben in den Umgang mit Kontroversität gerade in der politischen Bildung eine lange Tradition hat, die es auch als ihre Aufgabe gesehen hat, zur Demokratisierung von Gesellschaften beizutragen, vgl. hierzu in diesem Sammelband die Beiträge von Anja Meitner und Claudia Möller, Julia Hagen sowie Konstantin Broese und Botho Priebe.

1.3. Kontroversen über Kontroversen: Drei Schlaglichter

Die Bewertung und der Umgang mit Kontroversen sind selbst ein kontroverses Thema (vgl. Kumkar 2025b; Drerup 2023). An dieser Stelle sollen drei Schlaglichter genügen, um dies zu veranschaulichen. Der angemessene Umgang mit Kontroversen hängt auch davon ab, *um welche* Kontroversen es geht.

Nehmen wir als erstes Beispiel Erscheinungsformen eines liberalen Zentrismus, der für sich beansprucht, gesunden Menschenverstand und Objektivität zu verkörpern – und daher seine politischen Lösungen oft als alternativlos präsentiert (vgl. Lanzendörfer/Nilges 2019; Crouch 2008; Brenner/Theodore 2002). Kritik an solchen Positionen wird in dieser Perspektive meist rasch abgewiesen: entweder als ideologisch (und damit normativ negativ bewertet) oder als irrational (und damit epistemisch unbegründet) (vgl. Sandel 2020; Lanzendörfer/Nilges 2019). Mit Jürgen Habermas (1981: 522) lässt sich argumentieren, dass ein solcher liberaler Zentrismus die „Lebenswelt kolonisiere“, indem er die Verständigung über gesellschaftliche Alternativen durch technokratische, vermeintlich ideologiefreie Imperative verdrängt.

Für Bildungsinstitutionen entsteht daraus eine doppelte Herausforderung: Es gilt Lernende zu befähigen, solche liberalen Prämissen kritisch zu hinterfragen und kontrovers zu diskutieren, und Lehrende darin zu bestärken, den erwartbaren Vorwurf zurückzuweisen, ein solches Lernziel sei selbst bloß ideologisch. Ziel wäre es, Gegenwart und Zukunft als offenen Möglichkeitsraum erfahrbar zu machen – einen Raum, über dessen Ausgestaltung in pluralistischen Gesellschaften gestritten werden *muss*.

Ein zweites Schlaglicht fällt auf die Rolle der Wissenschaft in Gesellschaften (vgl. Kumkar 2025b; Saltelli/Funtowicz 2017; Benessia et al. 2016; Grundmann/Stehr 2012). Kritisch zu diskutieren wäre, wie sich Wissenschaftler*innen im liberal-zentristischen Modell zu willfähigen Akteur*innen machten, die die vermeintliche Alternativlosigkeit umstrittener politischer Entscheidungen verteidigten – oft mit erheblichen negativen Folgen für das Gemeinwohl (vgl. Sandel 2012, 2020). Vor diesem Hintergrund ist die wachsende Skepsis gegenüber Expert*innen einzuordnen, wie die berühmt gewordene Bemerkung des damaligen konservativen britischen Justizministers Michael Gove zeigt:

I think the people of this country have had enough of experts with organisations from acronyms saying that they know what is best and getting it consistently wrong (zit. nach Menon 2017).

Bevor wir zur Figur der Expertin bzw. des Experten in (rechts-) populistischen Diskursen kommen, werfen wir noch einen Blick auf Fragen sozialer Erkenntnistheorie. Robert Merton (1973: 277 f.) beschreibt *organisierten Skeptizismus* als ein Kernelement des wissenschaftlichen Ethos: Urteile sollen zurückgestellt werden, bis ein hinreichender Konsens über Fakten besteht – abgesichert durch Methoden und Institutionen. Nach Merton ist Wissensproduktion immer

ein konflikthafter Prozess, in dem Kontroversen das zentrale Medium wissenschaftlichen Fortschritts bilden.

Daran knüpfen Naomi Oreskes und Erik Conway an, die in *Merchants of Doubt* (2010) zeigen, wie wirtschaftsnahe oder politisch rechts positionierte Wissenschaftler*innen Skeptizismus strategisch missbrauchten, um künstlich Kontroversen in Feldern zu erzeugen, in denen bereits Konsens bestand, etwa bei saurem Regen, Passivrauchen oder Klimawandel. Ziel war es, wissenschaftliche Grundlagen politischer Regulierung zu delegitimieren und Auflagen für Unternehmen abzuwehren. Hier dient Skeptizismus politischen und nicht epistemischen Zielen. Dagegen kritisiert Reiner Grundmann (2013) Oreskes und Conway dafür, zentrale Fragen sozialer Erkenntnistheorie zu vernachlässigen. Beispielsweise provoziere politisches Handeln, das sich auf wissenschaftlichen Konsens stütze, zwangsläufig Gegenbewegungen, die diesen Konsens zu dekonstruieren versuchen:

[It] is one thing to produce knowledge, which is practical, that is effective in practice. It is another thing to have a detailed scientific agreement about an issue as a necessary precedent for action (...) Scientists and policymakers who frame their case in terms of consensual science invite criticism aiming at a deconstruction of their scientific claims (Grundmann 2013: 372).

Auch Silvio Funtowicz und Jerry Ravetz (1993a) setzen sich mit Konsens und Kontroverse in der Wissensproduktion auseinander. Sie beschäftigen sich mit dem Prozess, in dem sich eine wissenschaftliche Disziplin entwickelt: Während der Beginn durch die kontroverse Suche nach den angemessenen Methoden gekennzeichnet ist, um einen Teil der Wirklichkeit abgesichert erfassen zu können, bildet sich sukzessive ein Konsens über das Selbstverständnis, den Gegenstand und die Methoden des Faches heraus. Dabei werden im Laufe der Zeit jene ausgeschlossen oder marginalisiert, die sich nicht im Sinne des neuen Fachs disziplinieren lassen. Der gefundene Konsens bietet pragmatische Vorteile für die methodisch abgesicherte Erforschung eines Gegenstandes. Allerdings können sich durch diese Entwicklung auch Herausforderungen epistemischer Gerechtigkeit ergeben, etwa wenn relevante epistemische Akteure und ihre epistemischen Ressourcen aus Wissensbildungsprozessen ausgeschlossen werden bzw. sich die bisherigen Ressourcen für die sich stellenden Probleme als ungeeignet erweisen (vgl. Meisch 2024; Meisch et al. 2022).

Funtowicz und Ravetz (1993b) interessieren sich insbesondere für Prozesse der Wissensproduktion in *post-normalen Situationen*, d. h., wenn “facts [are] uncertain, values in dispute, stakes high and decisions urgent“. Sie argumentieren, dass disziplinäre Wissenschaft dann allein nicht mehr ausreicht oder u. U. sogar Schaden herbeiführt. Ein prominentes Beispiel hierfür ist der Love Canal-Fall. Dabei handelt es sich um einen Umweltskandal im US-Bundesstaat New York der 1970er Jahre. Eine Wohnsiedlung wurde auf einer ehemaligen Giftmülldeponie errichtet, was zu massiven Gesundheitsproblemen wie Krebs,

Fehlgeburten und Missbildungen führte. Vor allem Frauen aus der Nachbarschaft organisierten sich und stellten die wissenschaftlichen Grundlagen in Frage, nach denen offizielle Behörden die Nachbarschaft evakuierten und entschädigten. Ihre Arbeiten wurden als „useless housewife science“ diffamiert. Allerdings stellte es sich mit der Zeit heraus, dass ihre methodische Herangehensweise das sich stellende Problem angemessener bearbeitete als die klassischen disziplinären Methoden der behördlich hinzugezogenen Wissenschaftler*innen. Der Love Canal-Fall zeigt einen weiteren Aspekt sozialer Erkenntnistheorie und des spannungsreichen Verhältnisses von Wissenschaft, Skepsis und Kontroverse. Sicher könnte man das professionelle Fehlverhalten der beteiligten Wissenschaftler*innen kritisch diskutieren. Für diesen Sammelband einschlägiger ist die Frage, wie die beschriebenen post-normalen Situationen bearbeitet und Wissensbildungsprozesse geöffnet werden können. Hier schlagen Funtowicz und Ravetz (1993b) die Schaffung von *Extended Peer Communities* vor, d. h., die Ausweitung des Kreises von Personen, die über die Qualität des zu schaffenden Handlungswissens mitentscheiden. Damit werden sich unweigerlich Kontroversen über die für das Problem angemessenen Perspektiven und Methoden ergeben sowie darüber, wie unter Bedingungen von Unsicherheit dennoch kollektiv gehandelt werden kann (vgl. Meisch 2024).

Bildungsinstitutionen stehen vor der Aufgabe, Lernende mit dem Wert von Streit und Kontroversen für die Wissensbildung vertraut zu machen. Dazu gehört auch, die Rolle von Wissenschaft in gesellschaftlichen Debatten zu verstehen und zu erkennen, dass eine begründete Kritik an Wissenschaftler*innen und am Wissenschaftssystem legitim sein kann.

Das dritte Schlaglicht auf gesellschaftliche Kontroversen nimmt polarisierte und polarisierende Debatten in den Blick, wie sie vor allem von rechts-populistischen Akteuren vorangetrieben werden. In dem Zeitungsbeitrag *Was sind schon Argumente?* schreibt Armin Nassehi (2025):

Aufgeregte Debatten laufen derzeit immer öfter nach diesem Muster ab. Nicht, dass man sich über Flucht und Pandemie, Ökologie und Verteidigungspolitik nicht kontrovers austauschen sollte. Aber dieser Austausch verschwindet derzeit hinter Formen der Auseinandersetzung, die für Argumente so gut wie immun sind und die immer nur ein Ergebnis haben: auswegloses Unversöhntsein. (...) Längst ist eine ganze Medienindustrie entstanden, die das immer gleiche Lied von einer Gesellschaft singt, in der alles fast unterschiedslos nur noch den Bach runtergeht. Fundamentalkritik hat nun die bequeme Eigenschaft, von sachlichen Analysen vollständig frei bleiben zu können (...) Die neue Fundamentalkritik ist eine Haltung, die exakt das vorführt, was sie kritisiert: eine gefühlige, kaum konsistente, allzu subjektive, auf rhetorische Effekte setzende und die eigene epische Unkenntnis durch starke Urteile verschleiernde Form. Eine Kommunikationsgattung, die offensichtlich gar nicht den Anspruch hat, Argumenten mit Gegenargumenten zu begegnen oder womöglich von der Gegenseite etwas zu lernen.

Auf das gleiche Phänomen bezogen spricht Elisabeth Anderson (2021) von epistemischen Blasen (*epistemic bubbles*), die sie in Beziehung zu den Arbeiten von Cas Mudde und Cristobal Rovira Kaltwasser (2019) zum Rechtspopulismus setzt. Eine epistemische Blase versteht sie als

a relatively self-segregated social network of like-minded people, which lacks internal dispositions to discredit false or unsupported factual claims in particular domains. Due to factors internal to the network, members are liable to converge on and resist correction of false, misleading, or unsupported claims circulated within it. (Anderson 2021: 11)

Anderson fragt sich, wie rechtspopulistische Politik solche Blasen schafft. In ihrer Analyse ersetzen populistische Diskurse zunächst die Diskussion der empirischen Grundlagen politischer Maßnahmen durch eine symbolisch-expressive Kommunikation. Sie verhindern damit nicht nur eine evidenzbasierte Auseinandersetzung, sondern markieren auch eine solche Auseinandersetzung als das, „what pluralist elites and experts do, not what the *volk* do“ (Anderson 2021: 25; kursiv im Original). So entsteht ihr zufolge das funktionale Äquivalent einer epistemischen Blase. Im nächsten Schritt arbeitet populistische Rhetorik mit spaltenden Symbolen, kreiert das Bild von korrupten Eliten und verächtlichen Minderheiten, um sie als Feinde des Volks zu brandmarken, und verfolgt eine nihilistische Politik der Zerstörung bzw. von Null-Summen-Spielen anstelle einer Kultur von Aushandlung und Kompromiss, die pluralistische Gesellschaften kennzeichnet. Schließlich deuten Populist*innen den ursprünglich symbolisch-expressiven Diskurs als empirisch wahr und geraten damit endgültig in eine epistemische Blase. Damit ergeben sich aber für Vertreter*innen pluralistischer Gesellschaften Diskursbarrieren, denn der Versuch, Populist*innen durch evidenzbasierte Argumente zu überzeugen, etwa durch den Hinweis auf einen wissenschaftlichen Konsens, riskiert, dass diese die Argumente als kulturelle Angriffe auf ihre Wahrheiten und damit als Beleidigungen interpretieren. So zeigen für den deutschen Kontext Marcel Lewandowsky und Aiko Wagner (2023), dass sich unter AfD-Wähler*innen rechtspopulistische Einstellungen gegen eine pluralistische Gesellschaft bereits so stark verfestigten, dass sie für Argumente der anderen Parteien fast nicht mehr zugänglich sind. Anderson sieht in einer solchen Situation eine problematische Asymmetrie:

Populist partisans *reject* empirically responsible policy discourse. *Some* partisan actors are operating as policy trolls. They are like someone arriving at a chess match to overturn the boards and smash the pieces. While provocation can inspire retaliation in kind, this is not inherent in pluralist politics. (Anderson 2021: 25; kursiv im Original)

Was bedeutet dies aber für eine Streitkultur, wenn es kaum noch etwas gibt, worauf sich Menschen aus verschiedenen Lagern verständigen können?⁷ Anderson sieht in Institutionen, die Angehörige unterschiedlicher Gruppen über ein gemeinsames Anliegen unmittelbar zusammenbringen, einen möglichen Ausweg:

[M]eetings of concerned citizens from across the political spectrum, visibly led by politically diverse figures, focused on building local solutions to local problems, have established norms of respectful discourse that shut down trolls and hyper-partisans. (Anderson 2021: 27)

Die oben beschriebenen *Extended Peer Communities* können beispielsweise solche Orte der Begegnung gelten, wo Kontroversen sichtbar gemacht und gemeinsame Wege gesucht werden, mit ihnen umzugehen (vgl. Meisch 2024).

In gewisser Weise sind auch Schulen solche Orte, in denen Menschen aus unterschiedlichen politischen Lagern aufeinandertreffen (vgl. dazu auch Anderson 2012). Wenn wir über den kompetenten Umgang mit Kontroversität sprechen, so gilt es auch das soziale System Schule im Blick zu behalten wie auch die Fertigkeiten, die die Angehörigen dieses Systems im täglichen Umgang miteinander einüben können.⁸

1.4. Zum Umgang mit Kontroversen in Schule und Unterricht

Wenn wir kurz resümieren, so können wir festhalten, dass nichts kontroverser erscheint als die Kontroverse selbst. Wir haben gesehen, dass sich Kontroversität in unterschiedlicher Weise zeigt. Wer daher den kompetenten Umgang mit Kontroversität fördern will, hat sich damit auseinanderzusetzen, was überhaupt kontrovers ist und was entsprechend eine angemessene Form ist, sie im Unterricht zur Geltung kommen zu lassen⁹, aber auch welche Kenntnisse und Fähigkeiten es bei Lehrenden und Lernenden zu stärken gilt, damit sie mit diesen Kontroversen produktiv umgehen können. Dies gilt sowohl für die inhaltliche Auseinandersetzung wie auch die Interaktionen in den sozialen Systemen Schule und Hochschule. Dies umfasst neben Sozial- und Selbstkompetenzen

-
- 7 Marcus Kindlinger und Andreas Schmidt deuten in ihrem Beitrag an, dass in solchen Kontexten agonale Zugänge dabei helfen können, Konflikte und Kontroversen zu bearbeiten, weil es nicht um die Suche nach einer gemeinsamen Position ginge, sondern um die Kanalisierung von Gegnerschaft.
 - 8 Vor diesem Hintergrund ist es elementar, beim Thema Kontroverse nicht allein den richtigen Umgang mit strittigen Sachverhalten im Unterricht in den Blick zu nehmen, sondern auch das System Schule als einem Lernort für bürgerschaftliches Verhalten, vgl. dazu die Beiträge von Konstantin Broese und Botho Priebe sowie Salwa Achahboun und Marcel Vondermaßen.
 - 9 Die Beiträge von Dominik Balg sowie Marcus Kindlinger und Andreas Schmidt setzen sich beispielsweise mit der Frage auseinander, was direktiv bzw. nicht-direktiv unterrichtet werden sollte.

Sach- und Methodenkompetenzen, wie etwa Kompetenzen aus der Ethik, der Wissenschaftstheorie sowie der sozialen Erkenntnistheorie.¹⁰

Wenn wir danach schauen, was Lehrenden beim Umgang mit Kontroversität im Unterricht Orientierung bieten kann, so wird oft auf den *Beutelsbacher Konsens* verwiesen (vgl. Frech et al. 2023; Bundeszentrale für politische Bildung 2011; Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg o. J.).¹¹ Er hat sich in der politischen Bildung zu einem normativen Fixstern etabliert und besagt:

- „Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern.“
- „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“
- „Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“

Der Beutelsbacher Konsens wurde in den 1970er Jahren entwickelt, und damit in einer Zeit, die von Zeitgenoss*innen auch als stark polarisierend empfunden wurde. Sein Ziel war – und ist es weiterhin –, Lehrenden aus gesellschaftspolitischen Fächern (wie der Politik- oder Gemeinschaftskunde-Unterricht) und der politischen Bildung einen Anhaltspunkt für die Gestaltung ihres Unterrichts zu geben (vgl. Wehling o. J.).

Aber auch andere Fächer sind mit kontroversen gesellschaftlichen Themen konfrontiert; teils wird dies durch die Bildungspläne aktiv eingefordert.¹² Sie stehen damit vor der Frage, wie sie den kompetenten Umgang mit Kontroversität

10 Unterschiedliche Beiträge in diesem Sammelband machen zu diesen Fragen einschlägige Angebote. So spricht Uta Müller von ethischer Kompetenz. Marcus Kindlinger und Andreas Schmidt schlagen Meta-Reflexivität vor, Dominik Balg die Orientierung am epistemisches Kontroversitätskriterium oder Julia Hagen den Theorievergleich.

11 Die Beiträge von Anja Meitner und Claudia Möller sowie Konstantin Broese und Botho Priebe entfalten den Beutelsbacher Konsens im Kontext der Lehrplanung bzw. Schulentwicklung.

12 In diesem Sammelband diskutieren Victoria Estler, Taiga Brahm und Malte Ring (Wirtschaft), Uwe Kühler (Anglistik) und Wolfgang Polleichtner (Alte Sprachen) jeweils für ihre Fächer, wie sie den kompetenten Umgang mit Kontroversität fördern können und welche Bedeutung dem Beutelsbacher Konsens dabei zukommen könnte.

sität auch im Kontext der im jeweiligen Fach zu stärkenden Kompetenzen fördern können.¹³ Manche Fächer haben sich eigene, am Beutelsbacher Konsens orientierte Leitlinien gegeben, wie etwa der *Dresdner Konsens zum Philosophie- und Ethikunterricht* oder *Schwerter Konsent* für den katholischen Religionsunterricht.

Allerdings, auch wenn es solche Leitlinien gibt, braucht es die praktische Urteilskraft der Lehrenden, die jeweiligen Prinzipien in ihrem Fachunterricht zu entfalten und dafür die passende didaktische Ausgestaltung zu finden. Sie gilt es dafür in der Lehramtsausbildung und berufsbegleitend zu stärken – und dazu will dieser Sammelband einen Beitrag leisten. Die einzelnen Aufsätze greifen Themen auf, die bisher andiskutiert wurden, und vertiefen sie.

2. Die Beiträge dieses Bandes

Uta Müller untersucht in ihrem einleitenden Beitrag eine Grundbedingung des Streitens: dass es überhaupt gemeinsame Gegenstände gibt, über die gestritten werden kann. Sie zeigt, dass der ethische Relativismus den Eindruck erweckt, Kontroversen zu entschärfen, indem er sie aber auf bloße Differenzen zwischen nicht weiter bewertbaren Moralsystemen reduziert. Dabei gerate er allerdings in argumentative Widersprüche. Kontroversität, so Müller, erfordert ethische Reflexion statt eines bloßen Nebeneinanderstellens von zu tolerierenden Positionen. Für die Bildung bedeutet das, dass Lehrkräfte Kontroversen nicht relativistisch abkürzen, sondern als Gelegenheiten nutzen sollten, um begründetes Urteilen, kritische Argumentation und ethische Urteilskraft zu fördern.

Die beiden folgenden Beiträge stammen aus der politischen Bildung – jenem Feld also, in dem seit jeher kontrovers darüber gestritten wird, was Kontroversität bedeutet, wie didaktisch mit ihr umzugehen ist und in dem die meisten Erfahrungen mit dem Beutelsbacher Konsens vorliegen.

Anja Meitner und Claudia Möller zeigen anhand von Praxisbeispielen der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, dass Kontroversität bewusst hergestellt, methodisch gerahmt und zugleich begrenzt werden muss. Planspiele, Podien und Workshops sollen nicht nur unterschiedliche Positionen sichtbar machen, sondern Teilnehmende in Perspektivwechsel, argumentatives Aushandeln und Reflexion einbinden – stets in Orientierung am Beutelsbacher Konsens. Der Beitrag verdeutlicht, dass politische Bildung

13 Die Beiträge von Dominik Balg sowie von Marcus Kindlinger und Andreas Schmidt setzen sich zum einen damit auseinander, wie gut der Beutelsbacher Konsens Lehrenden Orientierung geben kann, und zum anderen, in welcher Weise er in die Fachdidaktik anderer Fächer übertragbar ist und welche Herausforderungen sich dabei stellen.

Kontroversität weder vermeiden noch beliebig öffnen darf, sondern Räume schaffen muss, in denen relevante Konfliktlinien aufgegriffen, Überwältigung abgewehrt und Lernprozesse demokratischer Urteilskraft ermöglicht werden.

Julia Hagen versteht Friedensbildung als besondere Form politischer Bildung, die Kontroversität produktiv macht. Im Unterschied zu sicherheitspolitischen Diskursen über Rüstung und Krieg betont sie Frieden als mehrdimensionales Konzept und zeigt, dass Friedensbildung die Kontroversität um Krieg und Frieden vergrößern muss, um Diskursräume zu öffnen. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien kann dabei das Denken in Alternativen stärken und vermeintliche Sachzwänge hinterfragen. Zugleich trägt Friedensbildung durch Kritik an militarisierten Deutungsmustern, durch Förderung kritischen Medienumgangs und durch die Eröffnung von Orientierungsräumen dazu bei, Lernende zu befähigen, in einer als unsicher wahrgenommenen Welt eigene Antworten zu entwickeln.

Die Texte von Meitner und Möller sowie von Hagen haben somit Bildungsbereiche behandelt, deren Kernaufgabe es ist, Lernende im Umgang mit gesellschaftlichen Kontroversen zu stärken. Der Beutelsbacher Konsens wurde hierfür entwickelt, um Lehrenden Orientierung zu geben, und hat sich in der Praxis etabliert. Die anschließenden Beiträge von Dominik Balg sowie von Marcus Kindlinger und Andreas Schmidt führen zu Fächern, in denen gesellschaftliche Kontroversen zwar thematisiert werden, deren Bearbeitung jedoch nicht zum Kern der Fachkompetenzen gehört. Da dort bislang keine eigenen Standards bestehen, stellt sich die Frage, ob der Beutelsbacher Konsens auch hier Orientierung bieten kann. Die beiden folgenden Texte öffnen darüber hinaus den Blick und zeigen, wie sich Kontroversität philosophisch und pädagogisch deuten lässt – und welche Rolle der Beutelsbacher Konsens dabei spielt.

Dominik Balg diskutiert, wie das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses im Kontext der Philosophiedidaktik zu verstehen ist. Ursprünglich für den Politikunterricht entwickelt, fordert es, dass alles, was in Wissenschaft oder Politik umstritten ist, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden soll. Balg zeigt jedoch, dass dies außerhalb der Politikdidaktik problematisch wird: Es erscheint unangemessen, etwa die Existenz des Klimawandels ergebnisoffen zu diskutieren. Der Grund liegt für ihn im unterschiedlichen Diskursverständnis: Während politische Diskurse auf Interessenausgleich und Kompromiss zielen, sind philosophische Diskurse epistemisch ausgerichtet – sie suchen nach Wahrheit und begründeten Einsichten. Für den Philosophie- und Ethikunterricht bedeutet dies, dass nur Positionen als kontrovers gelten sollten, die argumentativ gleich stark begründet sind. Lehrkräfte können sich dazu an Fachdiskursen orientieren. Balg plädiert deshalb für eine fachspezifische Anpassung des Beutelsbacher Konsenses: In der Politikdidaktik bleibt er sinnvoll, in der Philosophiedidaktik jedoch muss ein epistemisches Kontroversitätskriterium gelten.

Marcus Kindlinger und Andreas Schmidt beschreiben Kontroversität als wachsende Herausforderung für Schulen und die Lehramtsausbildung. Sie verstehen sie als vielschichtiges, emotional besetztes Phänomen, geprägt von unterschiedlichen Begründungen, Konfliktlinien und fachspezifischen Diskurslogiken. Den Beutelsbacher Konsens sehen sie zwar als wichtigen Referenzpunkt, zugleich aber als begrenzt, da er verschiedene Diskurslogiken und Anforderungen kaum berücksichtigt – nicht nur in anderen Fächern, sondern auch innerhalb der Politikdidaktik, wo neue normative und machtkritische Ansätze weitergehende Orientierung verlangen. Um Lehrpersonen im Umgang mit dieser Vielfalt zu stärken, schlagen sie den Ansatz der Meta-Reflexivität vor: die professionelle Fähigkeit, unterschiedliche theoretische Perspektiven, normative Prämissen und fachdidaktische Deutungen in ihrer Kontextgebundenheit zu analysieren, kritisch zu vergleichen und für die Praxis nutzbar zu machen.

Beide Texte führen direktives und nicht-direktives Unterrichten als Zugänge ein, um mit Kontroversen im Unterricht umzugehen. *Direktives Unterrichten* bedeutet, dass Lehrkräfte Lernende gezielt auf bestimmte Positionen hin orientieren; *nicht-direktives* dagegen wahrt Offenheit und anerkennt unterschiedliche Sichtweisen. Für Balg ist direktives Vorgehen dort legitim, wo keine Überwältigung stattfindet und Positionen nicht „epistemisch gleich stark begründet“ sind – etwa bei der Frage nach der Existenz des Klimawandels. Kindlinger und Schmidt betonen, dass direktives Vorgehen bei „anti-wissenschaftlichen, irrationalen oder diskriminierenden“ Positionen geboten sein kann, während bei rational tragfähigen Alternativen nicht-direktiv unterrichtet werden sollte.

Balg sowie Kindlinger und Schmidt bewerten den Beutelsbacher Konsens also aus ihrem jeweiligen fachdidaktischen Kontext heraus unterschiedlich. Balg hält das Kontroversitätsgebot in der Politikdidaktik für sinnvoll, lehnt aber eine unkritische Übertragung in die Philosophiedidaktik ab: Dort soll nur das kontrovers behandelt werden, was epistemisch gleich stark begründet ist. Kindlinger und Schmidt unterstreichen ebenfalls die Bedeutung des Konsenses in der Politikdidaktik, verweisen jedoch auf wachsende Kritik und Forderungen nach normativer Schärfung. Sie machen zudem auf fachdidaktische Weiterentwicklungen des Konsenses in anderen Fächern aufmerksam.

Die folgenden drei Texte befassen sich mit dem Umgang mit kontroversen Themen in Fächern jenseits der politischen Bildung und fragen, welche Bedeutung der Beutelsbacher Konsens dort einnehmen könnte.

Victoria Estler, Taiga Brahm und Malte Ring betonen, dass Kontroversität zentral für ökonomische Bildung ist, da sie Lernende befähigt, komplexe Fragen kritisch zu reflektieren und eigenständig zu urteilen. Ziel ist nicht nur die Vermittlung von Fachwissen, sondern auch die Thematisierung moralischer und gesellschaftlicher Folgen wirtschaftlichen Handelns. Wertevermittlung und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interessen fördern Mündigkeit. Der Beutelsbacher Konsens bildet dabei den Orientierungsrahmen. Im

Wirtschaftsunterricht bedeutet das, unterschiedliche Theorien pluralistisch einzubeziehen und reflektierte Urteilsbildungsprozesse zu fördern. Kontroversität verstehen die Autor*innen als Multiperspektivität: Sie macht gegensätzliche Positionen sichtbar und regt zur Auseinandersetzung an.

Uwe Kühler zeigt, dass Kontroversität auch im Englischunterricht große Chancen birgt: Sie fördert kritisches Denken, Perspektivwechsel und interkulturelle Sensibilität. Obwohl der Fremdsprachenunterricht traditionell stärker auf Sprachvermittlung und Kulturkenntnisse ausgerichtet war, verdeutlichen Themen wie Migration, Klimawandel oder soziale Gerechtigkeit, wie gewinnbringend die Auseinandersetzung mit strittigen Fragen sein kann. Der Beutelsbacher Konsens, ursprünglich für die politische Bildung entwickelt, kann hier ebenfalls Orientierung bieten. Kritisch diskutiert Kühler die sogenannte PARSNIP-Problematik: Viele internationale Schulbuchverlage meiden systematisch sensible Themen – Politics, Alcohol, Religion, Sex, Narcotics, -isms und Pork – um Märkte nicht zu verlieren. Diese Vermeidung führt jedoch dazu, dass gesellschaftlich relevante Inhalte fehlen und stattdessen unverfängliche Themen dominieren. Damit ginge gerade das Potenzial des Fremdsprachenunterrichts, kritisches Denken und kulturelle Reflexion zu fördern, verloren. Exemplarisch verweist Kühler auf Brian Bilstons Gedicht *Refugees*. Es konfrontiert Lernende zunächst mit einer fremdenfeindlichen Position, die sich beim erneuten, umgekehrten Lesen ins Gegenteil verkehrt. Dieses literarische Beispiel zeigt eindrücklich, wie Sprache Bedeutungen verschiebt, Perspektiven umkehrt und wie wichtig es ist, Kontroversität methodisch bewusst einzusetzen.

Wolfgang Polleichtner plädiert für einen altsprachlichen Unterricht, der sich offensiv mit Kontroversität auseinandersetzt. Antike Texte und ihre Rezeptionsgeschichte seien keine neutrale Traditionslinie, sondern umstrittene Deutungen, die von Idealisierungen bis hin zu politischen Instrumentalisierungen reichen. Polleichtner zeigt, dass die Antike ein Spannungsfeld ist, das Chancen für kritisches Lernen eröffnet. Gerade weil Figuren wie Achill, Mythen wie Ovids Europa-Erzählung oder Herodots historische Berichte problematische Aspekte enthalten, müsse der altsprachliche Unterricht diese Ambivalenzen sichtbar machen. Damit greift er implizit den Beutelsbacher Konsens auf: Kontroversität darf nicht verschwiegen oder geglättet werden, wenn Lernende zur Urteilsbildung befähigt werden sollen. Ziel ist ein reflektierter Umgang mit der Antike, der Widersprüche, Missbräuche und Vielstimmigkeit anerkennt, anstatt eine einseitig positive Erzählung fortzuschreiben. So wird Kontroversität zu einer produktiven Ressource, die den Wert altsprachlicher Bildung im 21. Jahrhundert unterstreicht.

Schließlich weiten die beiden letzten Beiträge den Blick auf das System Schule, in dem Lernende nicht nur Fachinhalte erwerben, sondern auch als Bürger*innen interagieren und den Umgang mit Kontroversen einüben.

Konstantin Broese und Botho Priebe betonen, dass Schulen angesichts wachsender Bedrohungen für Demokratie eine zentrale Verantwortung tragen. Demokratiebildung darf sich nicht auf Einzelprojekte beschränken, sondern muss als systemischer Prozess der Schulentwicklung verstanden werden – getragen von Steuergruppen sowie von der aktiven Partizipation von Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern. Zentrale Grundlage ist ein demokratisches Schulleitbild, das gemeinsame Werte und ein Schulethos formuliert und damit nach innen Orientierung und nach außen Profil bietet. Kontroversität und Konflikte sind darin unvermeidlich und notwendig: Nur durch diskursive Auseinandersetzungen im Sinne von Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns können verbindliche Werte entstehen. Der Beutelsbacher Konsens verpflichtet Schulen, Vielfalt ernst zu nehmen, Überwältigung zu vermeiden und kontroverse Positionen sichtbar zu machen. Auf diese Weise wird Schule selbst zum demokratischen Lern- und Erfahrungsraum.

Salwa Achahboun und Marcel Vondermaßen befassen sich mit dem Umgang von Lehrkräften mit Kontroversität im sozialen System Schule. Sie verstehen Kontroversität breit: Sie zeigt sich nicht nur im Unterricht, sondern auch auf Pausenhöfen, Elternabenden oder im Kollegium. Kontroversen definieren sie als (un-)geplante Situationen, in denen widerstreitende Perspektiven aufeinandertreffen und nicht unmittelbar lösbar sind. Besonders wichtig ist ihre Unterscheidung zwischen geplanten und ungeplanten Kontroversen: Geplante können methodisch vorbereitet werden, während ungeplante überraschend auftreten und allgemeine Strategien wie Mediation oder Ambiguitätstoleranz erfordern. Damit wird deutlich, dass Lehrkräfte unterschiedliche Kompetenzen benötigen, um angemessen zu reagieren. Achahboun und Vondermaßen zeigen, dass traditionelle fachdidaktische Kriterien dafür nur begrenzt greifen, da viele schulische Kontroversen situativ entstehen oder Themen betreffen, die zwar im Klassenzimmer relevant sind, aber nicht auf Expertenebene verhandelt werden. Sie plädieren deshalb für ein mehrdimensionales Verständnis von Kontroversität.

3. Zum Hintergrund dieses Bandes

Dieser Sammelband geht auf das Fachgespräch *Herausforderung Kontroversität in Schule und Hochschule* zurück, das am 12. und 13. Februar 2024 im Haus auf der Alb in Bad Urach stattfand. Organisiert wurde die Veranstaltung von der *Special Interest Group: Kritisches Denken und darüber hinaus – Normative Fragen in der Lehrerbildung* in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Die Special Interest Group ist an der Tübingen School of Education angesiedelt. Ihr gehören Forscher*innen der

Zum Schluss sei herzlich gedankt: Claudia Möller für die konstruktive Zusammenarbeit bei der inhaltlichen Vorbereitung des Fachgesprächs, der Landeszentrale für politische Bildung für ihre Gastfreundschaft im Haus auf der Alb, der Tübingen School of Education der Universität Tübingen für die finanzielle Unterstützung der Special Interest Group, Franziska Deller vom Barbara Budrich Verlag für ihre wertvollen Anregungen bei der Manuskripterstellung sowie – last but not least – Lukman Mezdoor für die umsichtige und geduldige Betreuung des Manuskripts.

Literatur

- Anderson, Elizabeth (2021): Epistemic Bubbles and Authoritarian Politics. In: Edenberg/Hannon, Michael (Hrsg.): Political Epistemology. Oxford: Oxford University Press, S. 11–30.
- Anderson, Elisabeth (2012): Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. In: Social Epistemology 26, 2, S. 163–173.
- Benessia, Alice, et al. (2016): The Rightful Place of Science: Science on the Verge. Tempe, AZ: Consortium for Science, Policy, & Outcomes.
- Birckenbach, Hanne-Margret (2023): Friedenslogik verstehen: Frieden hat man nicht, Frieden muss man machen. Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Brenner, Neil/Theodore, Nick (2002): Cities and the Geographies of “Actually Existing Neoliberalism”. In: Antipode, 34, S. 349–379.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens. <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> (Abrufdatum: 12.09.2025).
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm: „streiten, vb.“, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/25, <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=S51966> (26.08.2025).
- Drerup, Johannes (2023): Kontroversen über Kontroversen und kein Ende – Eine Antwort auf meine Kritiker:innen. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 10, 1, S. 419–446.
- Drerup, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Dudenredaktion (o. J.a): „kontrovers“ auf Duden online, <https://www.duden.de/node/149603/revision/1413012> (26.08.2025).
- Frech, Siegfried/Geyer, Robby/Oberle, Monika (Hrsg.) (2023): Kontroversität in der politischen Bildung. Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Funtowicz, Silvio/Ravetz, Jerry (1993a): The Emergence of Post-Normal Science. In: von Schomberg, René (Hrsg.): Science, Politics and Morality: Scientific Uncertainty and Decision Making. Dordrecht: Springer, S. 85–123.
- Funtowicz, Silvio/Ravetz, Jerry (1993b): Science for the post-normal age. In: Futures, 25, 7, S. 739–755.
- Grundmann, Reiner (2013): Debunking sceptical propaganda. In: BioSocieties 8, S. 370–374.
- Grundmann, Reiner/Stehr, Nico (2012): The Power of Scientific Knowledge: From Research to Public Policy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1984 [1781]): Zum ewigen Frieden: Ein philosophischer Versuch. Stuttgart: Reclam.
- Kumkar, Nils (2025a): Polarisierung: Über die Ordnung der Politik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Kumkar, Nils (2025b): Science ist Meins? Wissenschaftsskepsis als Problem der politischen Öffentlichkeit. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 50: 16.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o. J.): Beutelsbacher Konsens, <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> (12.09.2025).
- Lanzendörfer, Tim/Nilges, Mathias (2019): Literary Studies after Postcritique: An Introduction. In: Amerikastudien/American Studies, 64, 4, S. 491–513.
- Lewandowsky, Marcel/Wagner, Aiko (2023): Fighting for a Lost Cause? Availability of Populist Radical Right Voters for Established Parties. The Case of Germany. In: Representation, 59, 3, S. 485–512.
- Meisch, Simon (2024): Extended peer communities: Creating good and fair knowledges. In: Futures, 163, 103455.
- Meisch, Simon/Bremer, Scott/Young, Mark/Funtowicz, Silvio (2022): Extended Peer Communities: Appraising the contributions of tacit knowledges in climate change decision-making. In: Futures 135, 102868.
- Menon, Anand (2017): People may have had enough of experts like me, but we need to find our voices again. In: UK in a Changing Europe Blog, 15.3.2017. <https://ukandeu.ac.uk/people-may-have-had-enough-of-experts-like-me-but-we-need-to-find-our-voices-again/> (12.09.2025).
- Mudde, Cas/Kaltwasser, Cristobal Rovira (2019): Populismus: Eine sehr kurze Einführung. Bonn: Dietz.
- Nassehi, Armin (2025): Was sind schon Argumente? In: Süddeutsche Zeitung, 19.08.2025, S. 9.
- Oreskes, Naomi/Conway, Erik M. (2010): Merchants of Doubt: How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming. London: Bloomsbury Press.
- Saltelli, Andrea/Funtowicz, Silvio (2017): What is science’s crisis really about? In: Futures, 91, S. 5–11.
- Sandel, Michael (2020): The Tyranny of Merit: What’s Become of the Common Good? London: Allen Lane.
- Sandel, Michael (2013): Gerechtigkeit: Wie wir das Richtige tun. Berlin: Ullstein.
- Sandel, Michael (2012): What Money Can’t Buy: The Moral Limits of Markets. New York: Farrar Straus & Giroux
- Senghaas, Dieter (2004): Zum irdischen Frieden: Erkenntnisse und Vermutungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldvogel, Thomas (2023): Mit Zank und Streit kommt man (nicht) weit. Der Einfluss von Kontroversität im Politikunterricht auf (anti-)pluralistische Einstellungen von Schüler:innen. In: Frech, Siegfried/Geyer, Robby/Oberle, Monika (Hrsg.): Kontroversität in der politischen Bildung. Frankfurt/Main: Wochenschau, S. 130–150.
- Wehling, Hans-Georg (o. J.): Der Beutelsbacher Konsens: Entstehung und Wirkung. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens-entstehung> (12.09.2025).

„Das kann doch jede*r selbst entscheiden!“

Kritische Anmerkungen zum ethischen Relativismus

Uta Müller¹

1. Einleitung

Kontroversen begegnen Menschen in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen, sei es bei aktuellen individuellen Entscheidungen, in Gesprächssituationen, in den (digitalen) Medien, auch auf der gesellschaftlichen Ebene in verschiedenen Kontexten. Auch in Schule und Hochschule sind Lehrende mit Kontroversen über unterschiedliche Themen befasst. In meinem Beitrag möchte ich mich auf *normative*, insbesondere *moralische*, Kontroversen konzentrieren und mich mit einem ethischen Ansatz auseinandersetzen, dem *moralischen* oder *ethischen Relativismus*. Mit diesem Ansatz wird der – wie ich erläutern möchte, unbegründete – Anspruch erhoben, für viele moralische Konflikte eine Lösung anbieten zu können.

In der Ethik geht es – zunächst ganz grundsätzlich – um Anspruch und Geltung moralischer Überzeugungen: Welche Handlungen werden für moralisch *gut* gehalten, welche Aussagen sind (moralisch) *richtig*, und ist das, was getan wird, *gerecht* (vgl. Nida-Rümelin 2005: 3)? Es ist offensichtlich, dass man über solche Fragen (in den meisten Fällen) verschiedener Meinung sein kann – diese und andere Fragen können also normative oder moralische Kontroversen auslösen. Die Ethik versucht mit unterschiedlichen ethischen Konzepten und Theorieansätzen Antworten darauf zu finden, wie gehandelt werden soll und wie begründet werden kann, dass bestimmte moralische Überzeugungen als richtig gelten und manche als moralisch falsch.

Der *ethische Relativismus*² behauptet, dass Kontroversen über moralische Fragen in vielen Fällen gar nicht erst nicht aufkommen würden oder aufgelöst

-
- 1 Meinem Kollegen Simon Meisch möchte ich für wertvolle Hinweise zu diesem Text danken.
 - 2 Es wird auch die Bezeichnung „moralischer Relativismus“ verwendet, ich bleibe bei dem Begriff „ethischer Relativismus“, ohne hier Unterschiede nahezulegen.

werden können, wenn man sich klarmacht, dass moralische Überzeugungen keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit haben (können).³ Moralische Urteile müssen demzufolge auf bestimmte Moralsysteme (Familien, Religionen, kulturelle Gemeinschaften, Epochen etc.) bezogen – *relativiert* – werden. Die Gültigkeit moralischer Überzeugungen hängt also von dem moralischen Überzeugungssystem einer bestimmten Gemeinschaft ab. Dann – so die Behauptung – kann es keinen Konflikt über die Gültigkeit von bestimmten Überzeugungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gemeinschaften geben, weil sich keine Gemeinschaft (Religion, kulturelle Gruppe etc.), was ihre moralischen Überzeugungen betrifft, über andere erheben kann, sondern alle Mitglieder sind gebunden an ihre jeweiligen konkreten moralischen Überzeugungen.

Zur Veranschaulichung möchte ich mit einem Beispiel aus einer meiner Lehrveranstaltungen beginnen.⁴ Im Schulpraktikum wurde ein*e Lehramtsstudierende*r mit der Situation konfrontiert, dass während des Ramadans zwei Schülerinnen nicht am Schwimmunterricht teilnehmen wollten, da sie befürchteten, beim Schwimmen Wasser zu schlucken, also zu trinken, was während des Fastenmonats verboten sei. Die Lehrerin stand also vor dem Konflikt, die Schülerinnen zu entschuldigen und nach Hause gehen zu lassen oder darauf zu bestehen, dass sie, wie alle anderen Schülerinnen auch, am Unterricht teilnehmen. Was sollte sie tun?

Gemäß der grundsätzlichen These des Relativismus könnte die Lehrerin die Schülerinnen aus der Unterrichtsstunde entlassen mit der Überlegung, dass für die Schülerinnen, aufgewachsen in einer islamischen Religionsgemeinschaft, die entsprechenden Gebote gelten, sie also nichts trinken dürfen und sie deswegen am Schwimmunterricht nicht teilnehmen dürfen. Sollte die Lehrerin nun auf den Schulregeln bzw. -gesetzen beharren oder Rücksicht auf die religiöse Zugehörigkeit der Schülerinnen nehmen? Vom relativistischen Standpunkt scheint die Entscheidung – zumindest auf den ersten Blick – eindeutig zu sein: Die Gemeinschaft, die für die Handlungsentscheidungen der Mädchen entscheidend ist, ist die islamische Religion, also sollen sich die Mädchen daran halten (und andere Personen haben keinen Grund, sie daran zu hindern). Dass es nicht so einfach ist, werden wir im Folgenden ausführlicher diskutieren; hier nur schon der Hinweis, dass die Schülerinnen *auch* zur Schulgemeinschaft gehören; die Handlungsentscheidungen der Lehrkraft könnte bzw. müsste (?) auf diese ebenfalls Rücksicht nehmen.⁵ Schon an diesem Beispiel

3 Zu dieser ethischen Grundüberzeugung folgen unten weitere Erläuterungen.

4 Es handelt sich um einen Kurs an der Universität Tübingen im sog. Bildungswissenschaftlichen Studium des gymnasialen Lehramtsstudiums in Baden-Württemberg, mit dem Titel „Ethische Kompetenzen im Lehrerberuf“, im Bachelor of Education. Das diskutierte Beispiel stammt von einer Studierenden aus dem Seminar.

5 Der reale Konflikt wurde dann dadurch gelöst, dass nach einem Gespräch der Lehrkraft mit den Schülerinnen akzeptiert wurde, dass die Ramadan-Gebote für Kinder nicht streng auszulegen sind; sie haben dann am Schwimmunterricht teilgenommen.

zeigt sich, dass eine Relativierung normativer Überzeugungen Kontroversen nicht ohne Weiteres lösen kann.

In meinem Beitrag möchte ich genauer darlegen, dass diese Idee der Relativierung von Moral auf moralische Systeme – aus verschiedenen Gründen – nicht überzeugend ist, der Relativismus also keine überzeugenden Antworten auf Kontroversen geben kann. Außerdem möchte ich skizzieren, dass es alternative Möglichkeiten gibt, ethische Konflikte zu klären und (manchmal) zu lösen. Insbesondere soll die These verteidigt werden, dass viele moralische Kontroversen zur Klärung ethische Reflexion verlangen. Schließlich beziehe ich meine Überlegungen auf den Kontext von Lehre in der Hochschule und Schule und möchte anhand eines weiteren Fallbeispiels andeuten, wie man mit Kontroversen im Unterricht nicht-relativistisch umgehen kann.

1.1. Exkurs: Universalismus

Bevor auf die Thesen des ethischen Relativismus eingegangen werden soll, möchte ich in dieser Einleitung kurz auf die Gegenposition in der Ethik eingehen – den *Universalismus*. Ethik, so wurde oben gesagt, befasst sich mit moralischen Überzeugungen. Ein in der Ethik breit vertretene Anspruch ist zu zeigen, dass moralische Überzeugungen für *alle* Menschen (und überall) gelten und sich *alle* Handelnden an die damit verbundenen Gebote und Verbote zu halten haben. Ethische Urteile sollen also universal gelten. In den Worten von Nida-Rümelin: „Die ethische Theorie versucht, *allgemeine Kriterien* für gut, richtig, gerecht etc. zu entwickeln, die in Einklang sind mit einzelnen unaufgebar erscheinenden moralischen Überzeugungen und andererseits Orientierung in den Fällen bieten können, in denen unsere moralischen Auffassungen unsicher oder sogar widersprüchlich sind“ (Nida-Rümelin 2005: 3, meine Hervorhebung, UM). Mit einem universalistischen Ansatz wird vertreten, dass ethische Grundsätze oder Normen *allgemein*, d. h. für Menschen zu aller Zeit und in allen Kulturen und Regionen gültig sind. Sie gelten für alle *vernünftigen* Wesen, wie manche Philosoph*innen meinen, also auch für etwaige vernunftbegabte Außerirdische. Die Begründungen für den allgemeingültigen Charakter von Moral unterscheiden sich je nach dem vertretenen philosophischen Ansatz.

Universalistische Theorien der Ethik versuchen, moralische Aussagen in einen systematischen Zusammenhang zu bringen, etwa aus einem höchsten Prinzip oder einem System höchster Prinzipien moralische Gebote oder Verbote abzuleiten. Entsprechend dem Gehalt des jeweils angenommenen und begründeten allgemeinen Prinzips bzw. der Prinzipien können je verschiedene ethische Theorien entwickelt werden. Zu den universalistischen Ethiken zählen die deontologische Ethik Immanuel Kants, die Ethik des Utilitarismus von

Jeremy Bentham und John Stuart Mill, oder in der Tradition von Kant in jüngerer Zeit die Diskursethik von Jürgen Habermas. Es gibt auch ethische Ansätze, die die Menge von universal gültigen moralischen Aussagen für eingeschränkt halten – hier wird vertreten, dass nur zentrale, moralische Überzeugungen allgemeine Gültigkeit beanspruchen können. Es mag in vielen Fällen durchaus unterschiedliche – pluralistische – moralische Überzeugungen geben. Das ganze System moralischer Überzeugungen muss allerdings in einem widerspruchsfreien Zusammenhang stehen. Dieser Ansatz, der Kohärentismus, wird in der zeitgenössischen Ethik ebenfalls vertreten (vgl. Müller-Koch 2005; zum Kohärentismus: Nida-Rümelin 2005).⁶

In der akademischen Ethik bzw. in meta-ethischen Debatten, wird der ethische Relativismus nicht breit diskutiert, aber in den Kultur- und Sozialwissenschaften trifft man häufig auf relativistische Positionen. In diesen Wissenschaften geht es auch um normative Fragen, aber einer expliziten Auseinandersetzung um Normativität und Moral soll ausgewichen werden und moralische Themen und Konflikte ausgeblendet werden, um dem Vorwurf des „Moralisierens“ zu entgehen. Als ein Argument, um moralischer Fragestellungen auszublenden, wird die unausweichliche Bezogenheit moralischer Überzeugungen vorgebracht, der zufolge man die Gültigkeit moralischer Überzeugungen nicht in Frage stellen kann, da es ja keinen absoluten Standpunkt der Moral gibt. Das führt dann dazu, so die Diagnose Bernard Williams‘, dass man den Relativismus als „die typische Häresie der Ethnologen, wohl die absurdeste Anschauung, innerhalb des an Absurditäten nicht gerade armen Gebiets der Moralphilosophie je vertreten worden ist“, bezeichnen kann (Williams 1978: 28).

2. Der ethische Relativismus und die ersten Einwände

Bei der Darstellung des Relativismus konzentriere ich mich auf die wichtigsten sachlich-theoretischen Fragen, die für unser Thema, wie moralische Kontroversen zu erklären (und evtl. zu lösen) sind, von Bedeutung sind. Im Anschluss an die Darstellung des ethischen Relativismus möchte ich erste Einwände gegen diesen Ansatz formulieren, auf die wir uns bei den folgenden Diskussionen von konkreten Konflikten beziehen können.

Der ethische Relativismus bestreitet die Existenz universaler ethischer Prinzipien. Er behauptet, dass die Aussage, eine Überzeugung oder Handlung sei „moralisch richtig“, nicht allgemein gelte, sondern als „richtig für X“ oder

6 Auf eine Diskussion dieser Ansätze kann ich mich hier nicht einlassen.

„richtig gemäß Standard S“ analysiert werden müsse. Je nach Variante des Relativismus steht „X“ für ein Individuum, eine Gemeinschaft, eine soziale Gruppe, eine kulturelle Epoche. Meistens wird diese grundlegende These des Relativismus, der sog. *metaethische Relativismus*, begleitet von *normativen* Thesen, die diese zentrale Aussage des Relativismus stützen sollen. Wenn moralische Aussagen nur bezogen auf jeweils einzelne Gemeinschaften (o. ä.) gelten, dann gibt es keinen Grund, die moralischen Überzeugungen anderer, fremder Gemeinschaften (o. ä.) zu kritisieren oder sich gar in die Praxis anderer Gemeinschaften einzumischen – es gilt also das Gebot der *Toleranz*. Dies bedeutet nicht, dass die moralischen Überzeugungen anderer Personen oder Gemeinschaften als moralisch richtig *akzeptiert* werden sollen, aber wenn die Mitglieder einer Gemeinschaft die moralischen Überzeugungen einer anderen – fremden – Gemeinschaft für moralisch falsch halten, müssen sie gemäß dem Relativismus die Überzeugungen der anderen Gemeinschaft *tolerieren*. Insbesondere darf eine Gemeinschaft nicht so weit gehen, in andere Gemeinschaften zu intervenieren, um sie von bestimmten moralischen Überzeugungen, Haltungen oder Handlungen zu überzeugen. Neben dieser ersten normativen These gilt, folgt man der metaethischen These des Relativismus, die weitere These, dass Personen nach den moralischen Vorgaben handeln *sollen*, die in ihrer Gemeinschaft tradiert werden und Gültigkeit besitzen: Moralische Überzeugungen erheben auch im Relativismus einen Geltungsanspruch, allerdings ist dieser eingeschränkt auf die jeweils relevante Gruppe und nicht universal. Die Mitglieder sollen sich also an die Gebote und Verbote ihrer jeweiligen Gruppe halten (vgl. Quante 2003: 153).

Vertreter*innen des Relativismus verweisen außerdem auf zwei *empirische* Thesen, die den normativen Relativismus stützen sollen: Es wird, erstens, behauptet, dass große moralische Divergenzen zwischen sozialen Gruppen, Religionen, kulturellen Epochen und Gesellschaftssystemen zu beobachten sind. Zweitens wird die These vertreten, dass man empirisch feststellen kann, dass die moralischen Überzeugungen von einzelnen Personen von den tatsächlichen Normensystemen abhängen, in denen die Personen aufgewachsen sind und leben. Da alle Menschen in bestimmten Gemeinschaften (etc.) aufgewachsen sind, gibt es gemäß dem Relativismus keine überzeugende Begründung dafür, dass die moralischen Überzeugungen einer *bestimmten* Gemeinschaft *richtiger* sind als die in anderen Gemeinschaften; auch dieser Aspekt soll die Forderung nach Toleranz stützen (vgl. Quante 2003: 151f.).

2.1. Einwände gegen die metaethische These

Die metaethische These lehnt, wie oben dargestellt, universale Aussagen über moralische Einstellungen grundsätzlich ab. Nun ist die erste normative These,

das Gebot, allen anderen moralischen Einstellungen und Überzeugungen gegenüber *tolerant* zu sein, eine solche universale Aussage. Diese dürfte von den Relativist*innen nicht vertreten werden, soll die Theorie des Relativismus nicht selbstwidersprüchlich werden.

Selbst wenn man versucht, die metaethische These davon zu entlasten, ein universales *ethisches* Prinzip darzustellen, bringt sich der normative Relativismus mit dem Toleranzgebot durch eine weitere Überlegung in theoretische Schwierigkeiten: Wenn Mitglieder einer Gemeinschaft *intolerante* Überzeugungen vertreten, kann eine Person, die den Relativismus vertritt, nicht dagegenhalten, denn sie muss ja Toleranz allen anderen moralischen Systemen gegenüber üben. Letztlich wird von Seiten des ethischen Relativismus verlangt, dass Toleranz gegenüber Nicht-Toleranz geübt wird, was ebenfalls widersprüchlich ist. Hier zeigt sich neben anderen Schwierigkeiten relativistischer Ethik auch das Problem, einen überzeugenden Toleranzbegriff zu verteidigen zu können. Ein Toleranzbegriff, der sich nicht in Widersprüche verwickelt, würde auf jeden Fall die Formulierung von Kriterien und damit Grenzen allgemeiner Toleranz verlangen (vgl. Balg 2024; Henning 2024: 26f.). Über solche Kriterien der Toleranz müsste ein diskursiver Austausch stattfinden; für liberale Gesellschaften bedeuten diese Überlegungen, dass das „Ethos der Toleranz [...] kein Ethos der Indifferenz, sondern Ausdruck *autonomiesichernder, moralischer Interventionsverbote* und *legitimer normativer Differenz* [ist]“ (Nida-Rümelin 1997: 116; Hervorh. i. Orig.).

Mit Hilfe der kritischen Einwände gegen den Relativismus soll im Folgenden gezeigt werden, dass empirisch beobachtete Differenzen in moralischen Überzeugungen *nicht* relativistisch gedeutet werden müssen, um geklärt und in manchen Fällen aufgelöst werden zu können. Ein Teil der Attraktivität des Relativismus macht aus, dass moralische Differenzen entschärft werden (sollen), indem man auf die moralischen Divergenzen von Gemeinschaften und Gruppen verweist, ohne dass weitere Fragen nach ethischer Begründung gestellt oder Zweifel an der Gültigkeit moralischer Aussagen geäußert werden. Hier möchte ich drei Einwände gegen die relativistische Deutung von moralischen Konflikten vorstellen, damit die Unzulänglichkeit des Relativismus zeigen und zugleich darlegen, dass moralische Konflikte in der Regel mit Bezug auf Gründe und Argumente geklärt oder in manchen Fällen auch gelöst werden können.

Der *erste Einwand* betrifft die Möglichkeit, dass entgegen einer relativistischen Interpretation manche Konflikte gar keine *moralischen* Überzeugungen bzw. Konflikte betreffen. Zur Erläuterung stellen wir uns folgende Situation vor (Quante 2003: 154): Zwei Gesellschaften haben unterschiedliche Traditionen, mit ihren Verstorbenen umzugehen. Gesellschaft X findet es moralisch richtig, die Toten zu verbrennen. Gesellschaft Y findet es moralisch richtig, sie einzubalsamieren. Die Interpretation des Relativismus könnte lauten: Hier haben wir zwei moralische Auffassungen, die beide gleichermaßen als moralisch

richtig gelten, entsprechend den Standards der jeweiligen Gesellschaft – wir haben also unterschiedliche moralische Überzeugungen, die sich widersprechen. Aber es gibt – folgt man dem Relativismus – keine ethische Auseinandersetzung, weil die Positionen gegenseitig toleriert werden müssen. Man könnte aber auch auf andere Weise argumentieren und den moralischen Konflikt auflösen: Die Differenzen, die hier beschrieben werden, sind gar keine moralischen Differenzen, sondern Differenzen auf der Ebene der Praxis – die moralischen Ziele sind in beiden Fällen identisch: Das *moralische Ziel* des Umgangs mit ihren Verstorbenen beider Gesellschaften ist, das Seelenheil der Verstorbenen zu sichern. Im Fall von Gesellschaft X soll dies durch das Verbrennen der Leichname geschehen, im Fall von Gesellschaft Y durch das Einbalsamieren. Der Schluss, man habe es hier mit einem moralischen Konflikt zu tun, ist falsch, weil man es nur mit *unterschiedlichen Praktiken* zu tun hat. Es gilt also bei Kontroversen und Konflikten genau zu prüfen, ob die Differenzen tatsächlich moralisch von Bedeutung sind bzw. auf welcher Ebene welche Konflikte anzusiedeln sind.

Der *zweite Einwand* gegen eine relativistische Deutung von moralischem Dissens zielt auf die relativistische Behauptung ab, dass die Differenzen zwischen einzelnen Gesellschaften (Gruppen, Religionen, Epochen etc.) so interpretiert werden, dass man von abgeschlossenen *unterschiedlichen Moralsystemen* sprechen kann. Dagegen kann eingewendet werden, dass sich solche umfassenden Unterschiede zwischen Gesellschaften, Gruppen und Religionen kaum beobachten lassen; die Differenzen lassen sich eher so beschreiben, dass sich *einzelne* moralische Überzeugungen zwischen Gesellschaften, Kulturen, Epochen (etc.) unterscheiden (können), aber es in vielen Bereichen des Lebens breiten Konsens darüber gibt, was als moralisch richtig gilt (vgl. Spaemann 1999: 15). Das Problem der eindeutigen Relativierung von moralischen Überzeugungen stellt sich, wie schon angedeutet, auch innerhalb der Gesellschaft *eines* Landes, denn die Bürger*innen gehören zu unterschiedlichen Gemeinschaften oder Gruppen, etwa zu verschiedenen Familien oder Religionsgemeinschaften, und es können sich Konflikte zwischen den moralischen Standards der Gemeinschaften, Religionen, auch der Familien, ergeben. Hier kann auf das Beispiel des Schwimmunterrichts hingewiesen werden – die Schüler*innen gehören zu einer Religionsgemeinschaft, die Verhaltensregeln gibt, aber auch zu einer Schulgemeinschaft, für die ebenfalls Regeln und Gesetze gültig sind. An welche Standards sollen sich Personen – Schüler*innen und Lehrkräfte – in einem moralischen Konflikt halten, wenn sie der relativistischen Vorgabe folgen wollen? Nida-Rümelin fasst den Gedanken so zusammen:

[...] insbesondere [gibt es] in modernen vielschichtigen und multikulturellen Gesellschaften unterschiedliche Erwartungen, Irritationen und Reaktionen je nach Gruppenzugehörigkeit.

Ein normativer Gruppen-Relativismus erschiene zwingend, Gruppen sind aber weder regional noch sozial voneinander streng geschieden, so dass auch in dieser Weise dilemmatische und unterbestimmte Entscheidungssituationen auftreten (Nida-Rümelin 1997: 107).

Der ethische Relativismus kann zu den meisten Konflikten keine überzeugenden Lösungen anbieten, weil die Voraussetzung für solche Lösungen – der behauptete Bezug auf moralische Systeme nicht gegeben ist – weil es solche (geschlossenen) Moralsysteme gar nicht gibt. Für alternative Lösungen wären von einer Relativierung unabhängige *moralische Kriterien*, letztlich *Begründungen*, notwendig. Diese kann der ethische Relativismus aber nicht liefern, weil er sich moralischen Begründungsansprüchen verweigert. Dieses Defizit verweist auf einen weiteren Einwand gegen den ethischen Relativismus, der nun besprochen werden soll.

Der *dritte Einwand* erkennt ebenfalls an, dass es einzelne moralische Konflikte gibt, in denen sich Aussagen widersprechen. Aber die Unterschiedlichkeit der moralischen Überzeugungen muss nicht gemäß dem Relativismus interpretiert werden, so dass beide Überzeugungen durch Bezug auf bestimmte Standards toleriert werden müssen. Die Gegenposition – die im Übrigen in der Moralphilosophie breit geteilt wird – besteht darin anzuerkennen, dass „weitreichende und fundamentale Differenzen zwischen Überzeugungssystemen letztlich darauf beruhen, dass mindestens eines dieser Systeme einen moralischen Irrtum enthält“ (Henning 2024: 25). Moralische Aussagen werden also als *wahrheitsfähige* Aussagen verstanden, was bedeutet, dass, wenn sich zwei Aussagen (in Bezug auf den gleichen Sachverhalt) widersprechen, eine dieser Aussagen *falsch* sein muss. Mit dem Vertreten einer solchen kognitivistischen Ethik – wie diese Ethikansätze zusammengefasst werden – handelt man sich allerdings Begründungsansprüche ein. Man muss dann auf die Frage, *warum* man der Überzeugung ist, eine bestimmte moralische Aussage sei *wahr*, eine Begründung geben können (die andere Personen auch nachvollziehen können). Auch hier können wir uns zur Veranschaulichung ein Beispiel (vgl. Nussbaum 1999: 325ff.) ansehen.

In Indien wurde die Pockenschutzimpfung von den Engländern eingeführt, um die für viele Menschen, insbesondere Kinder, tödliche Krankheit einzudämmen. Von Ethnolog*innen wurde auf einer Konferenz, so berichtet die Autorin Martha Nussbaum in dem erwähnten Artikel, kritisiert, dass damit der uralte Kult von *Sittala Devi* ausgerottet wurde; der Kult sollte, so der traditionelle Glaube, dazu dienen, die Pockenerkrankung abzuwenden. Es wurde von Seiten der Ethnolog*innen behauptet, die „westliche essentialistische Medizin [fasse] die Dinge in binären Gegensätzen auf; das Leben werde dem Tod entgegengesetzt, die Gesundheit der Krankheit“ (Nussbaum 1999: 332). Die damit verbundene Auffassung kann man relativistisch interpretieren: Die kulturellen Praktiken des alten Indien sollten beibehalten werden (und nicht implizit kritisiert werden), es sollte keine Interventionen der *westlichen wissenschaftli-*

lich geprägten Medizin geben, denn die traditionellen Praktiken seien zu tolerieren. Von anderen Wissenschaftler*innen, einschließlich der Autorin, wurde dagegen die These vertreten, die Interpretation der relativistisch orientierten Ethnolog*innen sei moralisch falsch, weil das Leben (unschuldiger) Personen in Gefahr gebracht werde, obwohl alternative Handlungsmöglichkeiten existierten. Die Verteidigung der Pockenschutzimpfung wird gerechtfertigt mit der (moralischen) Überzeugung, dass Leben dem Sterben vorzuziehen sei. Diese Überzeugung kann als allgemein gültig und anerkannt gelten. Wir können uns zwar auch bei diesem Beispiel über Gründe und Argumente austauschen. Allerdings ist die Entscheidung, menschliches Leben (und Gesundheit) zu schützen und dem Sterben vorzuziehen, mit guten Gründen zu verteidigen (vgl. Nussbaum 1999: 332ff.; Kambartel 1998).

Mit diesem dritten Einwand geht die These einher, dass sich moralische Überzeugungen von Konventionen oder anderen sozialen Normen unterscheiden. Als Handelnde machen Menschen ihre Entscheidungen nicht davon abhängig, dass sich andere auch an bestimmte soziale Normen oder Konventionen halten, sondern sie haben davon unabhängig ethische Gründe für ihr Entscheidungen (vgl. Henning 2024: 14ff.). Welche Gründe es sind, und wie sie sich zu ethischen Theorieansätzen verhalten, diese Fragen werden in Philosophie und Ethik seit über zwei Jahrtausenden zu klären versucht. Mein Thema hier sind nicht die kognitivistischen und/oder universalistischen Begründungsansätze in der Ethik; jedenfalls finden wir zahlreiche Begründungsmodelle, die sich gegen skeptische Einwände generell und gegen den Relativismus insbesondere wenden. Im nächsten Abschnitt werde ich mich auf Überlegungen konzentrieren, wie im Unterricht mit Kontroversen umgegangen werden kann, ohne dass man auf relativistische Lösungsversuche zurückgreifen müsste (vgl. „Bausteine moralischen Denkens“, Henning 2024: 29ff.).

3. Kontroversen und relativistische Diskussionen im Unterricht

In Unterrichtssituationen kommt es immer wieder zu Dissensen, Kontroversen und Konflikten aus verschiedenen Anlässen, manchmal ungeplant und manchmal von Lehrkräften geplant. Die Kontroversen können unterschiedlich geplant werden, manchmal werden sie sich auch ganz anders entwickeln als geplant, aber sie sollen alle bestimmten Kriterien *guten* Streitens folgen. Die Beantwortung der Frage, wie in Lehrveranstaltungen Kontroversen aufgegriffen werden, hängt davon ab, auf welcher Ebene eine Auseinandersetzung geführt werden soll und welche Ziele man mit einer Kontroverse erreichen möchte, vgl. die grundsätzlichen Ausführungen in Drerup (2021). In manchen Fällen

kann es nur darum gehen, „sich zu einigen, worüber man sich nicht einigen kann, und damit auf mehr oder weniger konstruktive Weise umzugehen und zu leben“ (Drerup 2021: 26).

In meinen Bachelor-Kursen⁷ diskutieren wir Fallbeispiele, die von den Studierenden stammen und von diesen als moralisch relevant eingeschätzt werden. Ein Ziel der Auseinandersetzung ist, eine ethische Reflexion über die relevanten Umstände, empirische wie auch ethische, anzuregen und zu führen: Außerdem verfolgen die Diskussionen das Ziel, zu einer Klärung oder – im besten Fall – zu einer praxisnahen und realistischen Lösung der Situation oder des Konflikts zu gelangen (vgl. Dietrich 2004). Anhand des Fallbeispiels soll eine der zentralen Thesen des Relativismus erneut aufgegriffen und diskutiert werden: das Gebot der Toleranz und wie es für diesen Fall interpretiert und kritisch geprüft werden kann. Damit möchte ich das Fallbeispiel in einen didaktischen Kontext stellen und Überlegungen anschließen, wie mit Hilfe ethischer Diskussion konstruktiv mit Kontroversen dieser Art umgegangen werden kann.

3.1. Fallbeispiel: Evolutionstheorie im Biologieunterricht⁸

*Im Biologieunterricht wird das Thema Evolution behandelt. Am Ende einer mehrwöchigen Einheit gibt es ein Abschlussdiskussion. Dabei meint ein*e Schüler*in, dass die Evolutionstheorie ja auch nur eine Theorie sein, also keine bessere Erklärung als die Schöpfungsge-
schichte in der Bibel. Die Lehrkraft kommentiert diese Meldung bloß mit den Worten, dass jede*r letztlich selbst entscheiden müsse, woran er*sie glaube.⁹*

Bevor auf die didaktischen und die damit verbundenen normativen Herausforderungen dieses Beispiels eingegangen werden soll, möchte ich zunächst auf Fragen eingehen, die sich stellen, wenn man sich auf den ethischen Relativismus als mögliche Lösung eines solchen Konflikts stützt. Eine der Fragen, die moralisch umstritten ist, ist, ob man die von der Schüler*in vorgebrachte Behauptung *tolerieren* soll. Die*der Schüler*in behauptet mit ihrer*seiner Aussage, dass die biologische Evolutionstheorie eine gleichwertige Erklärung der Entwicklung der Natur und des Lebens auf der Erde sei wie die Schöpfungs-
darstellungen in biblischen Texten. Die damit implizit behauptete relativisti-

7 Diese Kurse finden im B.Ed.-Studium des gymnasialen Lehramts in Baden-Württemberg, im sog. Bildungswissenschaftlichen Begleitstudium, statt.

8 Dieses Beispiel hat ein*e Studierende*r in meinem B.Ed. Seminar „Ethische Kompetenzen im Lehrerberuf“ (2023) als moralisch relevantes Beispiel aus ihrem*seinem Praktikum an einer weiterführenden Schule eingebracht. Es wurde zunächst in einer Studierendengruppe und dann im Plenum im Seminar diskutiert.

9 Für die Diskussion in den Studierendengruppen werden von Seiten der Lehrkraft Leitfragen gestellt, etwa: *Ist dies für eine Lehrkraft die richtige Einstellung/Haltung?* Etc. Dazu unten mehr.

sche Forderung ist, dass diese Aussagen von allen toleriert werden sollen: Vertreter*innen der naturwissenschaftlichen Evolutionstheorien halten für *wahr*, dass alles Leben auf der Erde das Produkt eines natürlichen Entwicklungsprozesses sei, während die Kreationist*innen es für *wahr* halten, das Leben sei Ergebnis eines göttlichen Schöpfungsaktes – jeweils bezogen auf das jeweilige Glaubenssystem (vgl. Balg 2021: 36ff). Was dieser Behauptung zugrunde liegt, ist zunächst kein *ethischer* Relativismus, sondern ein erkenntnistheoretischer Relativismus, der auch als *Wahrheitsrelativismus* bezeichnet wird: Es gibt keine universal gültigen wahren Aussagen, sondern nur Aussagen, die bezogen auf ein System von Überzeugungen als wahr gelten. Und, so wird erklärt, auch die naturwissenschaftlichen Aussagen sind auch nur relativ auf ihr System wahr, ihre Erklärung der Welt ist demnach als genauso als *richtig* zu interpretieren wie mit Hilfe aller anderen möglichen Erklärungsansätze oder Weltbilder. Es gibt von philosophischer Seite verschiedene Kritikpunkte an der Position des Wahrheitsrelativismus, die ich hier nicht diskutieren kann; aber diese Position bringt eine große Schwierigkeit mit sich, die eine Variante der Widersprüchlichkeit des Toleranzgebots selbst darstellt: Wenn wir auf eine Überzeugung stoßen, die wir für falsch halten, muss sie toleriert werden, da sie nur aus unserer Perspektive falsch ist und richtig aus einer anderen Perspektive sein kann. Das gilt aber für alle Überzeugungen, auch solche, die aufgrund von radikalen, etwa extremistischen Positionen, intolerant sind. Damit verlangt das uneingeschränkte Gebot der Anerkennung anderer Überzeugungen, auch das Tolerieren von Intoleranz, was selbstwidersprüchlich ist:

Der Wahrheitsrelativismus bietet in seiner Allgemeinheit somit keine Grundlage, um zwischen Ansichten, die uns tolerabel erscheinen mögen, und Ansichten, die wir in jedem Fall aus dem Bereich berechtigter Toleranzforderungen ausschließen möchten, zu unterscheiden – eine Konsequenz, die eindeutig inakzeptabel ist (Balg 2021: 43).

Die Duldung der beiden Positionen als gleichwertige Deutungen der natürlichen Entwicklungsprozesse auf der Erde, die von der*dem Schüler*in gefordert wird, könnte erst dann sinnvoll diskutiert werden, wenn die Konzeption von Toleranz mit bestimmten Kriterien verknüpft wird: Wenn die kreationistische Position von allen Personen toleriert werden soll – mit etwa den entsprechenden Konsequenzen für den Schulkontext – müsste es nachvollziehbare Gründe geben, dass der Kreationismus eine ernstzunehmende Erklärung der Entwicklung der Natur darstellt (vgl. Balg 2021: 45ff.).¹⁰ Damit wäre man sicher in einer womöglich problematischen Debatte über die Rolle der Religionen in unserer Gesellschaft, die in Unterrichtssituationen womöglich nicht sinnvoll sind (dazu unten mehr).

10 Ein Argument, das immer wieder vorgebracht wird – auch in den Seminardiskussionen – ist, dass die Kritik am Kreationismus die Vertreter*innen in ihrem Selbstbild erschüttern und verunsichern könnte. Diese Überzeugung ist aber als Begründung für das Tolerieren ebenfalls umstritten.

Eine weitere Voraussetzung für eine konstruktive Debatte über die erwähnte Behauptung wäre, dass man Aspekte der Wissenschaftskritik benennt und sich mit ihnen auseinandersetzt: Oft wird der Anspruch der Wissenschaften, mit ihren allgemein anerkannten Methoden objektiv verbindliche Einsichten zu gewinnen, vorschnell kritisiert, und *die* Wissenschaft nur als eine von vielen gleichberechtigten Ansichten der Welt verstanden. So verlangen Vertreter*innen der Schöpfungslehre, wie in dem erwähnten Beispiel, dass alle Erklärungen der Naturentwicklung als *wahr* gelten, und die wissenschaftlichen Erkenntnisse keinen privilegierten Zugang zur Wahrheit haben. Wenn allerdings die unterschiedlichen Gründe und Kriterien erörtert werden, die für die Toleranz der kreationistischen Position sprechen, hat man den ethischen Relativismus eigentlich schon hinter sich gelassen, denn der Austausch von *Gründen* für bestimmte normative Positionen, etwa Toleranz zu üben, will der Relativismus gerade vermeiden.

Nach dieser eher theoretischen Diskussion des Fallbeispiels hinsichtlich relativistischer Thesen möchte ich abschließend auf die didaktischen Überlegungen eingehen. Die Studierenden diskutieren dieses Beispiel und präsentieren nach der Gruppendiskussion ihre Antworten im Plenum. Interessant ist, dass oftmals als erste Reaktion aus den Diskussionen berichtet wird, dass es von der Lehrperson (moralisch) *richtig* sei zu sagen, dass jede Person glauben dürfe, was sie wolle.

Hier kann m. E. zu Recht festgestellt werden, dass die Ebene der direkten inhaltlichen Auseinandersetzung über die Frage, ob die „Theorie“ der Evolutionstheorie genauso eine „Theorie“ wie die biblische Schöpfungsgeschichte sei, nicht Hauptthema der Diskussion im Schulunterricht sein sollte. Ein Ziel einer solchen Unterrichtsstunde kann und soll nämlich keinesfalls darin bestehen zu versuchen, Schüler*innen von ihrem religiösen Glauben abzubringen oder ihn zu bestätigen. Dieses Ziel wird von den Studierenden in der Semindiskussion auch immer wieder betont. Die Aussage, dass jede*r glauben darf, was er oder sie möchte, ist anzuerkennen, wenn „glauben“ differenziert verstanden wird. „Glauben“ mit Bezug auf religiöse Inhalte ist anders zu verstehen als „glauben“ an wissenschaftliche Erklärungen. Eine Debatte über religiöse Themen, die auch Konfliktpotential enthalten, kann Schüler*innen zwar unter Umständen zugemutet werden, aber diese Debatte muss in diesem Zusammenhang gar nicht begonnen werden (vgl. Drerup 2021: 136).¹¹

Die Diskussion über die Aussage der Schüler*in und die Reaktion der Lehrkraft soll dann auf einer anderen Ebene stattfinden, d. h. es geht hier nicht

11 Schüler*innen „dürfen ihre Befindlichkeiten artikulieren und ihre Bedenken zum Ausdruck bringen, sind aber nicht befugt, die Freiheiten anderer zu beschränken. Sie müssen lernen, dass Kritik an religiösen Doktrinen und Institutionen grundsätzlich legitim und nicht gleichzusetzen ist mit dezidiertem Abwertung von Anhängern einer Religion.“

mehr um die Frage, wer inhaltlich Recht hat, sondern um die Frage, um welchen Konflikt es sich denn überhaupt handeln könnte. Hier wird nun von den Studierenden in der Diskussion eine andere Reaktion der Lehrkraft angeregt, als die in dem Beispiel erwähnte; es wird kritisiert, dass die Lehrer*in dem angesprochenen Konflikt mit einer relativistischen Antwort aus dem Weg zu gehen versucht. Die Studierenden streben eine Auseinandersetzung auf einer sachlichen Ebene der Begründung an, um in einem ersten Schritt den Inhalt der Kontroverse zu klären. Als Ergebnis lässt sich zusammenfassen: Die Standards von *Richtigkeit* in der Evolutionstheorie als einer naturwissenschaftlichen Theorie unterscheiden sich wesentlich von Standards der *Richtigkeit* in religiösen Texten wie der Bibel. Bei naturwissenschaftlichen Theorien liegen klare einzuhaltende Regeln und Methoden der Erkenntnisgewinnung vor, um zu klären, was als wissenschaftliche Erkenntnis gelten kann und was nicht: Sehr verkürzt dargestellt, besteht die Begründungsleistung der Wissenschaften in nachvollziehbaren Aussagen, die sich (teilweise) auf Beobachtungsdaten stützen; Wissenschaften kann man verstehen als ein komplexes Gebilde von Hypothesen, Beobachtungen, (empirischen) Begründungen und theoretischen Aussagen. Die Aussagen können, je nach Entwicklung der Wissenschaften, auch wieder revidiert werden; solange sie nicht revidiert werden, gelten ihre Aussagen als wahr (vgl. Nida-Rümelin 2005: 40ff.).

Erzählungen oder Berichte aus der Bibel oder anderen religiösen Schriften erheben zwar oftmals auch den Anspruch auf Richtigkeit oder Wahrheit, die Begründungsleistung ihrer Aussagen ist aber ausschließlich an die Autorität eines Gottes (oder Göttern oder eines Vermittlers von göttlichen Zielen und göttlichem Willen) gebunden. Revision oder Infragestellung sind in dieser Art von Texten nicht intendiert. So könnte man eine Auseinandersetzung um die Inhalte der Behauptungen des*der Schüler*in umgehen, damit die Ebene des Konflikts verschieben und nach dem Grund oder den Gründen der Kontroversität fragen. So könnte die Lehrkraft die Äußerung „Es kann doch jede*r selbst entscheiden, woran er oder sie glaubt“ entschärfen, denn das Thema des *Glaubens* wird nicht vertieft, weil auf dieser Ebene der Kontroverse nicht darüber gesprochen wird, welche der erwähnten Erklärungen die *richtige* ist (vgl. Zinke 2023: 43ff.).

Die Schüler*innen könnten beispielweise aufgefordert werden, darüber nachzudenken, was eine Theorie ist, inwiefern die Evolutionsbiologie theoretisch fundiert ist, und welche Eigenschaften Berichte oder Darstellungen der Bibel haben, die dagegensprechen können, dass es sich hier um eine Theorie handelt. Damit könnte der Lehrperson erreichen, dass die Kontroverse begrifflich geklärt werden kann (im Idealfall, ohne dass es zu persönlichen Auseinandersetzungen o. ä. kommt). Man kann das Beispiel aufgreifen, um im Sinne eines Ziels schulischer Bildung und Erziehung die rationale, kritisch-argumentativen Möglichkeiten von Kontroversen zu schulen (vgl. Nida-Rümelin/Spiegel/Tiedemann 2015). In den Worten von Drerup:

[...] neben der Fähigkeit und Bereitschaft, die eigenen Auffassungen rational zu artikulieren, diskursiv zu begründen und in Auseinandersetzung mit Gegenargumenten zu prüfen und gegebenenfalls zu revidieren [zählen hierzu] vor allem Genauigkeit, Unparteilichkeit und Wahrhaftigkeit (Drerup 2021: 22).

Nicht alle Kontroversen in der Schule können ausreichend und überzeugend mit dem Bezug auf fachliche oder wissenschaftliche Kenntnisse geklärt werden, sondern es gibt auch klare moralische Konflikte, für eine gute Auseinandersetzung sind dafür auch *ethische Kompetenzen* nötig. Ein Thema, das anhand des Beispiels auch diskutiert wurde, ist – wie schon diskutiert – die Frage nach der Toleranz. Welche Aussagen von Lehrkräften in Unterrichtssituationen oder auch außerhalb des Unterrichts toleriert werden können oder sollen, darüber wird es ethische Differenzen geben. Bezogen auf das oben genannte Beispiel wird die Lehrkraft vor der Frage stehen, wie explizit religiöse Themen angesprochen werden sollen oder können, es geht also um Fragen des (moralisch) sensiblen Umgangs mit Schüler*innen. Auf der bereits angesprochenen Ebene des Konflikts zwischen wissenschaftlicher Theorie und religiösem Glauben geht es auch um wissenschaftsethische Fragen, die den Konflikt zwischen der möglichen Revidierbarkeit der Wissenschaft und der historisch-religiösen Einbettung biblischer Geschichten thematisieren könnte.

4. Fazit

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war die These des (ethischen) Relativismus, dass sich moralische Konflikte nicht stellen oder gelöst werden können, wenn ethische Aussagen auf bestimmte Gemeinschaften oder Gruppen bezogen werden, und damit ihre moralische Gültigkeit gar nicht in Frage gestellt werden kann. Diese Haltung wird von Schüler*innen und Studierenden immer wieder mit dem Ausspruch „Das muss doch jede*r selbst entscheiden!“ demonstriert. Mit den Erläuterungen zum ethischen Relativismus und den kritischen Einwänden an diesem Ansatz wollte ich in meinem Beitrag zeigen, dass dieser Aussage (nicht immer, aber oft) mit nachvollziehbaren Gründen widersprochen werden kann.

Lehrkräfte können durch eine engagierte Haltung gegenüber relativistischen Äußerungen zeigen, dass Konflikten nicht (zumindest nicht immer) aus dem Weg gegangen werden muss, sondern dass es Mittel und Methoden gibt, sich ernsthaft mit den konfligierenden moralischen Aussagen auseinanderzusetzen. Manche Konflikte stellen sich vielleicht bei genauerer Betrachtung gar nicht als ethische Konflikte dar, manche könnten so analysiert werden, dass gerechtfertigt werden kann, dass nur eine der beiden Seiten Recht hat – in der Regel diejenige, die die besseren Argumente vorbringen kann. Eine fundierte

ethische Diskussion ist in manchen Fällen (zu) viel verlangt von Lehrkräften, aber es sollte in bestimmten Unterrichtssituationen und mit Bezug auf bestimmte Themen geleistet werden können. Dafür müssten allerdings die notwendigen Kompetenzen im Lehramtsstudium in ausreichendem Umfang angeboten werden. Es wären weitere Angebote für Studierende und Lehrpersonen wünschenswert, um mit Kontroversen und Konflikten besser umgehen zu können.

Literatur

- Balg, Dominik (2021): Toleranz – Was müssen wir aushalten? Stuttgart: Metzler.
- Balg, Dominik (2024): Die schulische Befähigung zum Umgang mit konfligierenden Ansichten. In: Müller, U. (Hrsg.): Quellen des Sinns. Fragen von Religiosität, Spiritualität und Ethik in Bildung und Unterricht. Tübingen: TüLIB.
- Dietrich, Julia (2004): Ethisch-Philosophische Grundlagenkompetenzen: Ein Modell für Studierende und Lehrende. In: Maring, M. (Hrsg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch. Münster: Lit-Verlag, S. 15-32.
- Drerup, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Henning, Tim (2024): Allgemeine Ethik. Paderborn: utb.
- Kambartel, Friedrich (1998): Vernunftkultur und Kulturrelativismus. Bemerkungen zu verschiedenen Problemen des Verstehens und Begründens. In: Steinmann, H./Scherer, A. G. (Hrsg.): Zwischen Universalismus und Relativismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 212-220.
- Müller-Koch, Uta (2005): Universalistische und relativistische Ansätze in der Ethik. In: Maring, M. (Hrsg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch. Münster: Lit-Verlag, S. 110-125.
- Nida-Rümelin, Julian (1997): Über die Vereinbarkeit von Universalismus und Pluralismus in der Ethik. In: Lütterfelds, W./Mohrs, T. (Hrsg.): Eine Welt – eine Moral? Eine kontroverse Debatte. Darmstadt: Wiss. Buchges., S. 104-117.
- Nida-Rümelin, Julian (2005): Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche. In: Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Stuttgart: Kröner, S. 3-87.
- Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (2015): Handbuch Philosophie und Ethik. Paderborn: Schöningh.
- Nussbaum, Martha (1999): Der aristotelische Sozialdemokratismus. In: Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Quante, Michael (2003): Das Gespenst des Relativismus. In: Allgemeine Ethik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 156-158.
- Spaemann, Robert (1999): Moralische Grundbegriffe. München: Beck.
- Williams, Bernard (1978): Der Begriff der Moral. Eine Einführung in die Ethik. Stuttgart: Reclam.
- Zinke, Alexandra (2023): Schülerrelativismus und Urteilsenthaltung. In: Löwenstein, D./Romizi, D./Pfister, J. (Hrsg.): Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Wien: V&R Unipress, S. 40-53.

Kontroversität in der Praxis der politischen Bildung

An der Schnittstelle von außerschulischen und schulischen Lernräumen

Anja Meitner und Claudia Möller

1. Einleitung

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) ist eine staatliche Bildungseinrichtung, die Politik praktisch und lebensnah vermittelt. Sie hat den Auftrag, politische Bildung in Baden-Württemberg auf überparteilicher Grundlage zu fördern und zu vertiefen. Ziel sind die Festigung und Verbreitung des Gedankengutes der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Mit ihren Veranstaltungen, Veröffentlichungen und einem breiten Internetangebot richtet sich die Landeszentrale an alle Bürger*innen des Landes und spezielle Zielgruppen, wie z. B. Lehrkräfte und Schüler*innen. Sie entwickelt ihre Angebote in großen Teilen selbst und in Zusammenarbeit mit freien Mitarbeiter*innen.

Der nachfolgende Text gibt Einblicke in ihre Bildungspraxis im Bereich der „Politischen Tage“ an Schulen, im Erwachsenenbildungsbereich der Außenstelle Tübingen und im Fachbereich Nachhaltigkeit und dies anhand von spezifischen Formaten: u. a. einem Planspiel, einem Argumentationsworkshop gegen (rechts-)populistische Agitationen und einem Podium zu einer Oberbürgermeister*innen-Wahl. Die Formate werden skizziert und folgende Fragen nach dem Umgang mit Kontroversität im Sinne des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1977)¹ aufgeworfen: Wo spielt Kontroversität eine Rolle in den Formaten? Wie kann ich diese herstellen bzw. herausarbeiten? Wo liegen die jeweiligen Grenzen der Kontroversität?

1 Der Beutelsbacher Konsens bildet die Grundlage der politischen Bildung und umfasst die drei Grundsätze: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Zielgruppenorientierung.

2. Das (Spiel-)Feld der Kontroversität in der politischen Bildung

Die Einleitung im Szenario für das Planspiel mit dem Titel „Flüchtlinge willkommen?“, das sich mit der Unterbringung von Geflüchteten auseinandersetzt, klingt vertraut:

Seestadt ist eine beschauliche Kommune mit rund 16.900 Einwohner*innen. Die Menschen leben und arbeiten gerne in Seestadt. Im Ort gibt es einen Musikverein und einen Sportverein. Neben zwei Sportplätzen und einem Spielplatz gibt es in Seestadt sogar ein Hallenbad. Im Industriegebiet der Gemeinde sind mehrere mittelständische Unternehmen, darunter zwei Automobilzulieferer, angesiedelt. Am Rand der Stadt liegt ein kleiner See, an dem es einen Campingplatz gibt. Er wird von Tourist*innen aufgrund seiner ruhigen Lage sehr geschätzt. Durch die gute wirtschaftliche Situation hat die Gemeinde hohe Steuereinnahmen. Trotzdem nimmt seit vielen Jahren die Bevölkerungszahl stetig ab [...]. Weil die Zahl der Geflüchteten, die nach Deutschland kommen, immer weiter ansteigt, soll nun auch Seestadt weitere 115 Geflüchtete – vor allem aus der Ukraine – aufnehmen. Seit einigen Jahren leben in dem Ort bereits 20 Geflüchtete, die in fünf Wohnungen der Gemeinde am Ortsrand untergebracht sind. Da der Platz in der bisherigen Unterkunft für weitere Asylbewerber*innen und Geflüchtete nicht ausreicht, müssen neue Wege bei der Unterbringung gefunden werden [...]. Wo sollen die Asylbewerber*innen und Geflüchteten nun also untergebracht werden? (Planspiel „Flüchtlinge Willkommen?“ der LpB BW in der unveröffentlichten Version mit Stand Oktober 2024)

Die letztgenannte Frage wird wiederkehrend in zahlreichen Kommunen Deutschlands erörtert und verhandelt. Lokalzeitungen bestätigen die Realitätsnähe des vorliegenden Planspiels. In Seestadt treffen unterschiedliche Gruppen zu dieser Frage bei einer Einwohner*innenversammlung aufeinander. Darunter die Fraktionen des Gemeinderates, Mitarbeitende der Kommunalverwaltung, ein Arbeitskreis Ehrenamtlicher für Asylsuchende, Vertreter*innen von Vereinen und eine Initiative, die der Aufnahme von Geflüchteten grundsätzlich kritisch gegenübersteht. Sie alle haben unterschiedliche Interessen und Meinungen, was die Antwort auf die Frage angeht: Sollten die Geflüchtete im leerstehenden Schulgebäude im Zentrum untergebracht werden, in Containern im Industriegebiet oder doch eher dezentral in Wohnungen – oder wird eine Aufnahme grundsätzlich kritisch gesehen und abgelehnt?

2.1. Das Planspiel als Methode

Politische Planspiele bestehen aus einem Setting, einem Szenario, und handelnden Akteuren mit Rollenbeschreibungen sowie einem strukturierten Ablauf. Das *Setting* bildet den zu beleuchtenden Ausschnitt des politischen Geschehens: Eine Einwohner*innenversammlung, ein Gesetzgebungsprozess im Bundestag, eine Sitzung zum Zwecke von Tarifverhandlungen, eine Sitzung des EU-Parlamentes oder dergleichen. Das *Szenario* beschreibt den Kontext der Zusammenkunft und gibt Antwort auf die Frage, weshalb sich die Akteure zu diesem Anlass und Zeitpunkt treffen. Es beschreibt das Problem, steckt Rahmen und Ziele der zu treffenden Entscheidungen ab. Die *Akteure* sind die für das Problem relevanten Interessengruppen. Je nach Fragestellung und Lernziel können das sehr viele oder auch nur zwei sein. Für viele Szenarien ergibt sich neben der Reduktion von Komplexität aus didaktischen Erwägungen auch eine Grenze für die Anzahl der Akteure, die sich z. B. an der Zahl der tatsächlichen Teilnehmenden, etwa der Schulklassengröße, orientiert. Einerseits sollte der Ablauf den politischen Prozess (das Setting) abbilden und Handlungen bzw. Entscheidungen ermöglichen. Andererseits sollte die Komplexität der Realität reduziert werden, um Lernen zu ermöglichen und das Spiel durchführbar zu machen.

Bei aller Reduktion von Komplexität und Erwägungen zur Spielbarkeit steht die Herstellung von Kontroversität bei der Konzeption eines Planspiels im Zentrum – vor allem bei der Auswahl der Akteure.

Planspiele bieten Mitspieler*innen damit die Möglichkeit, sich auf andere, häufig der eigenen Meinung widersprechenden Interessen und Positionen einzulassen. Mehr noch, Planspiele fordern diesen Perspektivenwechsel regelrecht ein. Die Teilnehmenden müssen sich darauf einlassen, Rollen zu übernehmen, die ihnen im realen Leben häufig fremd sind oder die sie sogar ablehnen. Dies kostet nicht selten einige Überwindung, und es bedarf einer klaren Anleitung durch eine*n Moderator*in. So muss von vornherein klar sein, dass es sich um ein Planspiel handelt, in dem Personen ihnen zugeordnete Rollen übernehmen, die nicht ihrer eigenen Meinung entsprechen müssen. Obwohl dem so ist, kommt es im Laufe der meisten Planspiele zu einer Dynamik, in der sich alle so sehr mit ihrer Rolle identifizieren, dass Emotionen entstehen und Kontroversen realitätsnah geführt werden. Umso wichtiger ist es, das Ende des Planspiels für alle klar zu markieren: Die Rollen werden abgelegt. Erst dann ist eine Reflexion auf Metaebene und ein politischer Bildungsprozess für alle möglich.

Das zu Beginn skizzierte Planspiel wird regelmäßig in weiterführenden Schulen durchgeführt. Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg bietet es ab Klasse 8 an – im Klassenzimmer, aber außerhalb des Regelunterrichts, d. h. den obligatorischen Bildungsplan nur flankierend und abseits der 45- oder 90-Minuten Rhythmen, die in Schulen für gewöhnlich gelten.

In der Regel wird es von einem Zweierteam junger Menschen – zumeist Studierender, die als freie Mitarbeitende für die LpB tätig sind – im Sinne des Peer-Education-Ansatzes angeleitet.

2.2. Bildung durch Reflexion

Was Teilnehmende, in unserem Beispiel Schüler*innen, am Ende eines Planspiels entscheiden, ist von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich. Manchmal gelingt es ihnen auch nicht, in der begrenzten Zeit des Planspiels zu einer abschließenden Entscheidung zu kommen. Auch das ist ein Ergebnis, das sich lohnt, in einer Reflexion genauer zu betrachten und mit der Realität abzugleichen. Nachdem die Rollen wieder abgelegt wurden, ergeben sich für viele Teilnehmende – durch die Reflexion und Analyse des Planspiels – wertvolle Erkenntnisse: Beispielsweise zur Bedeutung von Emotionen in der Politik, bezüglich politischer Strategien auf unterschiedlichen Ebenen, über Zeitbedarfe von politischen Prozessen und nicht intendierter Folgen von intendierten Handlungen.

Was bei dem skizzierten Planspiel „Flüchtlinge willkommen?“ jedoch auffällt, ist, dass eine Rolle bei Jugendlichen wie Multiplikator*innen wiederkehrend für Diskussionen sorgt: Die Rolle der „Bürgerinitiative“.

Die Rolle ist keine besonders mächtige, keine außergewöhnliche – es sind Bürger*innen, wie sie auch bei den Vereinen oder dem Arbeitskreis vertreten sind. Wie alle Rollen lässt sie Interpretationsspielraum. Die Rolle kann insofern als bürgerlich-konservativ bis hin zu reaktionär interpretiert werden. Sie wird in der Rollenbeschreibung politisch nicht klassifiziert, sondern ihre Meinung wird umschrieben: Die Mitglieder der Initiative haben „Angst vor Überfremdung“. Die Initiative beschreibt sich selbst als „nicht ausländerfeindlich“, man könne „jedoch nicht allen helfen“.

Entsprechend zeigen sich sehr unterschiedliche Argumentationsmuster und -strategien sowie Unterschiede in der Zugänglichkeit für Argumente der anderen Akteure und in der Kompromissbereitschaft. Auf einem Kontinuum, das die Rolle zulässt, können einerseits Sachdiskussionen über beispielsweise ge-regelte und unregelte Migration entstehen. Andererseits ist das Potential für reaktionäre Positionen offenkundig und wird von fast allen Gruppen sehr klar wahrgenommen. Ob und wie radikal dieses Potential tatsächlich umgesetzt wird, ist von Gruppe zu Gruppe sehr verschieden. Doch die Existenz des Potentials allein – und damit die Befürchtung, als Multiplikator*in undemokratische oder gar rassistische Aussagen zu fördern – ist der Kern der kontroversen Diskussion über das Planspiel und diese spezifische Rolle. Die Kritik ist augenfällig: Will die politische Bildung Jugendlichen tatsächlich eine Rolle vorgeben, die nach rechts keine Grenzen zieht? Eine Rolle, die das Potential birgt, dass diskriminierende Aussagen getätigt und damit reproduziert werden? In

einem recht offenen Rahmen, der stark selbstgesteuert ist und von den Jugendlichen *nur* als legitim erachtet wird, solange die Selbststeuerung aufrechterhalten wird? Genau hier sind wir mitten auf dem (Spiel-)Feld der Kontroversität.

3. Wie politische Bildner*innen Kontroversität auf das (Spiel-)Feld bringen

Politische Bildner*innen brauchen für ein Bildungsprojekt – zum Beispiel für eine Unterrichtsidee, einen politischen Prozess, eine gesellschaftspolitische Frage, ein Dialogforum zu einem Thema etc. – zunächst *Wissen*. Sie müssen sich mit dem Inhalt auseinandersetzen, und zwar auf verschiedenen Ebenen: Beispiele sind die Sach- und Rechtsebene, der öffentliche Debattenstand und je nach Gegenstand auch der anerkannte wissenschaftliche Konsens. Wissen über angrenzende Themenfelder, involvierte sowie ausgegrenzte Akteure und Interessensgruppen.

Hier gilt es zu Beginn das Ziel des Bildungsprojektes klar zu formulieren. Im Falle eines Podiums für eine Oberbürgermeister*innen-Wahl könnte das Lernziel lauten: *Die Wähler*innen Wahlingens sollen die Positionen und Persönlichkeiten der Kandidierenden zur Oberbürgermeister*innenwahl (OB) kennenlernen, um eine gute Wahlentscheidung treffen zu können.* Obgleich Kontroversität in vielen Bildungsprojekten bereits offensichtlich im Ziel und Gegenstand steckt, sollte sie dennoch von den Bildner*innen aktiv gesucht und als solche benannt und herausgearbeitet werden. Grundsätzlich kann Kontroversität natürlich auch schon im Ziel des Bildungsprojektes (mit)formuliert werden. Hier gehen Kontroversität sowie Problem- und Konfliktorientierung aus der politikdidaktischen Ausbildung Hand in Hand. Um im genannten Beispiel Kontroversität herzustellen, sollten sich Bildner*innen mit Wahlingen und dessen Geschichte auseinandersetzen. Sie sollten einschneidende historische wie aktuelle Ereignisse kennen und wissen, welche Themen stark diskutiert wurden und werden und von wem. Selbstverständlich müssen sie wissen, welche Aufgaben und Kompetenzen ein*e Oberbürgermeister*in hat, wie diese Position besetzt, also gewählt wird, wie sich die Amtsführung in Theorie und Praxis gestaltet und wie die Position im institutionellen Gefüge einer Gemeinde, einer Stadt etc. eingebettet ist. Also zum Beispiel, welche institutionellen Verbindungen es qua Amt zum Gemeinderat, zur Verwaltung, zum Landkreis, zum Kreistag, zum Landtag usw. gibt und welches Verhältnis ein OB abseits vom Recht gewöhnlich zu diesen Akteuren hat. In Baden-Württemberg gibt es beispielsweise keine institutionelle Verschränkung von politischen Ämtern oder Mandaten von Gemeinde und Landkreis – sehr wohl ist es

aber üblich, dass (Ober-)Bürgermeister*innen Mandate für den Kreistag anstreben. Das ist die politische Realität. Hier gilt es, Wissen zu sammeln, einzuordnen und im Anschluss zu verdichten.

Kontroversität in Themen und Zusammenhängen muss von politischen Bildner*innen aktiv aufgespürt und methodisch umgesetzt werden. Auf der Hand liegt in unserem Beispiel, dass sich Kontroversität innerhalb der *heiß diskutierten* Themen und der formulierten politischen Ziele der Kandidierenden findet. Auch hier gilt es zunächst breit zu sammeln – wohl wissend, dass es nicht jeder Streit am Gartenzaun in das Bildungsprojekt schaffen wird. Das ist zu diesem Zeitpunkt aber auch nicht wichtig. Es gilt, die *gesellschaftspolitische Landkarte* – geografisch, politisch, kommunalplanerisch, geschichtlich, traditionell und kulturell – sowie strittige Themen möglichst breit zu erfassen und zu beleuchten.

Erst wenn diese Phase ein natürliches – d. h. pragmatisch zumeist zeitliches – Ende findet, können Bildner*innen beginnen, irrelevante Themen zu streichen und thematische *Must-Haves* zu definieren.

Im vorliegenden Beispiel des Podiums findet sich eine weitere Facette von Kontroversität in der Berücksichtigung der Kandidierenden. Hier ist das Feld in aller Regel klar abgesteckt anhand der Zulassung der Kandidierenden durch den Gemeindevwahlausschuss.

In anderen Fällen kann auf der Suche nach Kontroversität die Auseinandersetzung mit den relevanten Themen deutlich unstrukturierter und weitläufiger ausfallen. Beinhaltet das Bildungsprojekt beispielsweise Themenbereiche wie Postkolonialismus, deutsch-deutsche Geschichte oder jüdisches Leben in Deutschland wird es zusätzlich Kontroversen *zeitlicher Perspektive* geben. Folgende Fragen könnten Teil davon sein: Wirkt Kolonialismus oder wirken Teilaspekte davon noch heute nach? Wenn ja, wie, wo und bei wem? Fand die deutsch-deutsche Geschichte mit dem Ende der Teilung ein gemeinsam wahrgenommenes Ende? Kann jüdisches Leben in Deutschland ohne Berücksichtigung der Shoah verstanden werden?

In Themenbereichen wie Nachhaltigkeit, Klimaschutz, KI oder Fake News spielt die Kenntnis vom anerkannten wissenschaftlichen Konsens bzw. *Sach- und Faktenwissen* eine größere Rolle.

Ob Wahlen, Institutionenkunde, gesellschaftspolitische Themen oder Herausforderungen der Zukunft – in allen Fällen lohnt es sich, auf der Suche nach Kontroversität nach gesellschaftlichen Streit- sowie sozialen und politischen Reibungspunkten zu suchen. Wo kritische Fragen an Personen, Institutionen, Prozesse gestellt werden, findet sich fast immer Kontroversität. Nicht immer ist diese Kritik sachlich fundiert, faktenbasiert oder relevant. Aber auch das ist zu diesem Zeitpunkt nicht wichtig. Zunächst gilt es, das Feld der Kritik so gut es eben geht auszuleuchten.

Nach der Ausleuchtung aller genannten Felder, Themen und Kritiken folgt die Bewertung. Auch das ist ein wichtiger Bestandteil politisch bildnerischer

Methodik, um dem Kontroversitätsgebot, wie es im Beutelsbacher Konsens formuliert ist, gerecht zu werden. Echte Kontroversität ist *kein* reines, unhinfragtes, nicht bewertetes und nicht gewichtetes Auflisten von Standpunkten.

3.1. Kontroversität: Grenzen kennen und benennen, Überwältigung vermeiden

Wie kann Relevantes von nicht Relevantem unterschieden werden? Wie kann eine Bewertung von Kritik stattfinden? Wie können wichtige von weniger wichtigen Aspekten unterschieden werden?

Für eine Bewertung können folgende Fragen hilfreich sein – die Aufzählung ist nicht erschöpfend, sondern sollte an das Bildungsprojekt angepasst werden:

Handelt es sich bei einem vorgebrachten Aspekt für ein Thema oder einer Kritik um eine Einzelmeinung, eine Minderheitenmeinung oder eine Mehrheitsmeinung? Beachten Sie, dass Mehrheitsmeinungen nicht automatisch *richtig* liegen und dass eine Demokratie sich beispielsweise auch durch Minderheitenschutz auszeichnet. Eine Einzelmeinung kann ebenfalls ein großes Gewicht haben – beispielsweise, wenn der Vertreter bzw. die wenigen Vertreter*innen sich durch große gesellschaftliche Macht auszeichnen.

Handelt es sich bei dem Aspekt um einen Vorfall, der *in der Regel* so passiert oder ist es ein singuläres Ereignis? Im letzteren Fall: Handelt es sich bei dem singulären oder seltenen Ereignis um einen Präzedenzfall oder ein historisch herausragendes Ereignis oder ist das Ereignis nicht relevant genug?

In der Aufarbeitung für das Bildungsprojekt muss in der Folge dann an verschiedenen Stellen die Frage gestellt werden, ob ein Abstrahieren von der Realität ein didaktisch sinnvolles Vorgehen sein kann, wo Vereinfachung sinnvoll und notwendig ist – und wo die Zulässigkeit von Vereinfachung endet und ob und wann Aspekte generalisiert werden sollten und dürfen.

In vielen Fällen kann journalistisches Wissen von vor Ort sehr hilfreich sein – auch für eine Bewertung.

Je nach Beantwortung der Fragen können Themen eingegrenzt, gar gestrichen und andere als wichtig bewertet werden. In der Konzeptionsphase zu einem Bildungsprojekt entstehen durch die wiederkehrende Bewertung und Anpassung eine Reflexionsschleife und Verdichtung der relevanten Themen.

Der Auswahlprozess von relevanten Aspekten sollte zum Ziel haben, eine Vielfalt von Lebensbereichen und Politikfeldern für unterschiedliche soziale Gruppen einzubeziehen. Die Themen sollten relevant sein für die anstehende Wahl – also hilfreich für die Wahlentscheidung der Wähler*innen und/oder sich in den Positionen der Kandidierenden wiederfinden.

Bei einem so breiten und komplexen Bildungsprojekt wie unserem Beispiel sollte der Auswahlprozess nicht einer/einem Bildner*in allein obliegen – angestrebt werden sollte mindestens ein Vieraugenprinzip, besser noch: mehrere Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Perspektiven sind in den Auswahlprozess involviert. Aus der verfügbaren Zeit für das Bildungsprojekt, den eingesetzten Methoden und der Anzahl der Menschen, die zu Wort kommen (sollen), ergibt sich eine Anzahl von Themen, die noch einmal durch eine Abstufung in der Diskussionstiefe variiert werden können (z. B. größere Themenblöcke mit viel Zeit für Diskussion oder konkrete Sachfragen methodisch zu behandeln mit Pro- und Kontra-Schildern zum Aufzeigen – ohne Diskussion).

3.2. Kontroversität bei Themen der Nachhaltigkeit

Klimawandel und -schutz sind Themen, bei denen die *Suche nach* und der *Umgang mit* Kontroversität oft Verunsicherung bei politischen Bildner*innen auslöst. Klar ist: Der signifikant überwiegende Teil der Forscher*innen (wissenschaftlicher Konsens bei > 99 %) kommen – auch in Metastudien – immer wieder zu dem Schluss, dass es den Klimawandel gibt, er ein Problem globalen Maßstabs darstellt und er menschengemacht ist. Zweifel an einem der genannten Punkte sind keine Minderheitenmeinung, sondern allenfalls Einzelmeinungen – oft eher aus dem politischen Raum, aus pseudo-wissenschaftlichen oder fachfremden/irrelevanten Gebieten oder als Resultat fehlerhafter Studien, die nicht valide und reproduzierbar sind. Ein wissenschaftlicher Konsens gründet auf dem Faktenwissen, das wir aktuell haben. Die Leugnung des Klimawandels ist folglich *keine* wissenschaftliche Antithese zum Stand der Forschung, sondern ein gesellschaftliches Problem, gefolgt von gesellschaftspolitischen Konsequenzen. Es gilt, dies zur Kenntnis zu nehmen, jedoch nicht zum Gegenstand ernstzunehmender kontroverser Diskussionen zu machen. Auftrag an politische Bildung muss vielmehr sein, sich mit der Frage zu befassen: Wie gehen wir (Gesellschaft und Politik) mit der Leugnung des Klimawandels um? Hier geht es vor allem um die Aufdeckung und Dekodierung politischer Instrumentalisierung von Seiten extremistischer Milieus. Kontrovers können dabei lediglich die Grenzen zum Extremismus und undemokratischem Populismus diskutiert werden. Wobei diese Grenzen recht eindeutig von unserem demokratischen Wertekanon vorgegeben werden. Dies stellt im Sinne des Beutelsbacher Konsenses aus mindestens zwei Gründen auch keine Überwältigung dar. Zum einen besteht – wie ausgeführt – im politischen und wissenschaftlichen Diskurs breitflächig Konsens zu dem Thema und herrscht keine Kontroverse vor, die es im Sinne des „Kontroversitätsgebotes“ aufzugreifen gelte. Und zum anderen bedeutet das einzuhaltende „Überwältigungsverbot“ keineswegs eine Wertneutralität.

Bezugspunkt für Bildungsprojekte ist immer die freiheitlich-demokratische Grundordnung (fdGO). Konkretisiert hat diesen Bezugspunkt in der Vergangenheit vor allem das Bundesverfassungsgericht. Es legt dar, dass zur fdGO mindestens Grundprinzipien zählen wie „[...] Achtung von Grund- und Menschenrechten, Volkssouveränität, Gewaltenteilung, Verantwortlichkeit und Gesetzesbindung der Exekutive, Unabhängigkeit der Gerichte, Mehrparteiensystem sowie Chancengleichheit der politischen Parteien“ (Thielbörger 2021). Für die fdGO einzutreten und sie zu schützen, ist gerade für Beamt*innen keine Möglichkeit, sondern Pflichtaufgabe. Nach § 33, Abs. 1, Beamtenstatusgesetz sind diese verpflichtet, sich durch ihr gesamtes Verhalten zur fdGO zu bekennen und für deren Erhaltung einzutreten. Die gleichen politischen Treuepflichten ergeben sich für Beschäftigte (Arbeitnehmer*innen) aus § 3, Abs. 1, Satz 2 des Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L).

Politische Bildungsveranstaltungen, die sich der Thematik der Instrumentalisierung von Klimathemen durch demokratiefeindliche Milieus widmen, folgen in der Regel mindestens einem Dreischritt: Wissensvermittlung durch Darstellung geschichtlich- und gegenwärtig relevanter Sachverhalte und Zusammenhänge; Problematisierung und Diskussion des Gefährdungspotentials für unser demokratisches Miteinander; Befähigung und (gegenseitige) Stärkung der Teilnehmenden, Fehlinformationen, undemokratische Agitationen und extreme Positionen zu erkennen und sich ihnen entgegen stellen zu können.

Echtes und als solches auch diskutables Kontroversitätspotential, das im politischen Bildungsprozess Wirkung entfalten kann, findet sich also nicht in der Frage, ob es den Klimawandel gibt, sondern im Bereich der Maßnahmen zur Abschwächung der Folgen des vom Menschen verursachten Klimawandels und seines ungebremsten Voranschreitens. Wie oben ausgeführt besteht kein Zweifel an dem Problem *Klimawandel*. Lediglich an den *Konsequenzen*, die wir als Gesellschaft darauf folgen lassen wollen, d. h. ob und welche Maßnahmen wir ergreifen wollen. Folgende Fragen können in diesem Kontext durchaus kontrovers diskutiert werden: Wer trägt welche Kosten für welche Maßnahmen? Wie sieht eine gerechte Lastenverteilung aus? Was bedeutet *gerecht* im globalen Maßstab? Kann möglicherweise sogar eine echte win-win-Situation – global wie lokal – hergestellt werden?

Die globale Dimension, in der Themen von Klimawandel und -schutz gedacht werden müssen, lassen die Gemengelage sehr komplex erscheinen. Während die Folgen und Auswirkungen von politischen (Nicht-)Entscheidungen im persönlichen Nahbereich der Menschen – wengleich oft stark zeitversetzt – spürbar sind, müssen grundlegende politische Entscheidungen oft auf als *fern* wahrgenommenen Ebenen, z. B. die der Vereinten Nationen, debattiert, ausgehandelt und getroffen werden. Politische Selbstwirksamkeit erfahren Menschen jedoch nur in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld. So besitzen diese Themen zugleich das Potential für Ohnmachts- und Überwältigungsgefühle bei

Menschen. Diese Komplexität zulässig zu reduzieren, um sie (be-)greifbar zu machen und trotzdem keine Daten, Fakten und Kontroversen zu verschweigen, ist Auftrag an nachhaltige politische Bildung. Fragen z. B. nach globaler Gerechtigkeit im Nachhaltigkeitsdiskurs besitzen zudem ein hohes Potential für Polarisierung, Populismus und Extremismus. Im Ziel 4 der Globalen Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals/SDGs) (vgl. United Nations 2025) von 2015 wird unter 4.7 u. a. „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als entscheidend zur Vermittlung von Kenntnissen und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung genannt. Dort aufgeführte Lerninhalte sind u. a. Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie der Beitrag von Kultur zu nachhaltiger Entwicklung. Wie und durch welche Maßnahmen sich die Weltgemeinschaft im Globalen wie Lokalen nachhaltig (weiter-)entwickeln kann, das kann und muss im Sinne des Auftrages an politische Bildung kontrovers diskutiert werden (dürfen). Und dafür muss politische Bildung – schulisch wie außerschulisch – Kontroversitätsräume öffnen. Die SDGs selbst stecken voller Widersprüche. Wie können (aktuell) z. B. menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum (Ziel 8) zusammen mit sinnvollen und bezahlbaren Maßnahmen zum Klimaschutz (Ziel 13) erreicht werden? Ein ‚Dauerbrennerthema‘ in der politischen Debatte, das mit all seinen Kontroversen auch in die politische Bildung gehört. Politische Bildung darf und sollte sogar dabei auch die Kreativität zur Lösungsfindung anregen, zum politischen Handeln befähigen und somit den Weg zur politischen Selbstwirksamkeit eröffnen.

Themen der Nachhaltigkeit, wie z. B. der Klimawandel, der Klimaschutz und letztlich auch Klimaanpassungsmaßnahmen, werden auf allen Ebenen des politischen Systems häufig emotional diskutiert und besitzen – wie oben ausgeführt – ein hohes Polarisierungspotential. Das ist häufig dann der Fall, wenn politische Themen die Menschen direkt in ihrer Lebenswelt betreffen. In diesem Zusammenhang sei auf die Diskussion in Deutschland 2023/2024 um das „Gesetz für Erneuerbares Heizen – Gebäudeenergiegesetz (GEG)“, das sogenannte *Heizungsgesetz* hingewiesen. Daran lässt sich vieles von dem, was notwendige Kontroversität im Rahmen von Nachhaltigkeitsthemen ausmacht, aufzeigen - einschließlich der Kritik an politischen Strukturen und Verfahren. Soll dieses Thema in politischen Bildungskontexten aufgegriffen werden, so gilt es auch hier, Kritiken auf ihre Berechtigung innerhalb der politischen Auseinandersetzung hin zu überprüfen, sie zu bewerten und zu gewichten, um schließlich eine zielführende und ausgewogene Kontroverse in der Bildung zu initiieren.

3.3. Exkurs: Authentizität und Emotionalität überwältigt auch Bildner*innen

Bei wenigen Themen in der politischen Bildung steht das Auftreten der*des Bildner*in so stark im Mittelpunkt, wie bei Themen der Nachhaltigkeit. Häufig werden Bildner*innen aufgefordert, sich selbst zu positionieren. Oder sie werden in ihrem ganz persönlichen Lebensstil in Frage gestellt: Wieso sind Sie mit dem eigenen Auto und nicht den öffentlichen Verkehrsmitteln zum Veranstaltungsort angereist? Leben Sie vegetarisch oder gar vegan? Beziehen Sie selbst Öko-Strom? Oder halten Sie sich ein Haustier, das womöglich Ihren CO₂-Fußabdruck unnötig vergrößern würde? Es wird schnell klar, dass es sich um unzulässige Eingriffe in die Privatsphäre handelt. Diese und andere Fragen werden von Teilnehmenden bei Bildungsveranstaltungen häufig dazu benutzt, um sich selbst zu entlasten und einer befürchteten Moralisation entgegenzuwirken. Derartige Situationen können auf politische Bildner*innen überwältigend wirken und sie in Situationen bringen, in denen sie das Gefühl haben, sich für ihren persönlichen Lebensstil rechtfertigen zu müssen. Das ist weder im Sinne des Bildungsprojektes hilfreich, noch entspricht es den Kriterien einer konstruktiven Lernumgebung. Bildner*innen müssen und sollen nicht wertneutral agieren und können durchaus, wenn sie dazu aufgefordert sind oder sie dies als pädagogisch-bildnerische Methode einsetzen möchten, persönliche politische Einstellungen transparent machen. Wenn sie von den Teilnehmenden jedoch dazu verwendet werden, um die/den Bildner*in in seiner/ihrer Funktion zu diskreditieren, gerät der Bildungsprozess in eine nicht zu tolerierende Schiefelage. Umgekehrt darf die/der Bildner*in natürlich auch nicht mit ihrem/seinem Auftreten und ihren/seinen Äußerungen andersdenkende Teilnehmende überwältigen und diskreditieren oder Gleichgesinnte unzulässig überhöhen.

4. Kontroversität – Wie geht das denn nun richtig?

In realen Bildungssettings geht es also darum, Kontroversität zunächst möglichst breit und weit zu denken – und dennoch Grenzen insbesondere zu Extremismus und möglicher Überwältigung zu identifizieren. Ob Grauzone oder Grenzüberschreitung – in *konkreten* Situationen ist es dann vor allem die Frage, wie Bildner*innen mit einem solchen *Eintritt* oder *Übertritt* umgehen können. Was *konkret* bedeutet es, Grenzen zu ziehen, wo Kontroversität im demokratischen Spektrum endet? Wie kann eine Lehrkraft *konkret* damit umgehen, wenn Hakenkreuze an die Toilettenwand geschmiert werden? Wenn pauschal über „die Ausländer“ hergezogen wird? Wenn die These vertreten wird, dass Coronaimpfungen vorrangig schädlich sind?

Dem geneigten Lesenden wird spätestens bei der letzten Frage aufgefallen sein, dass die drei Beispielfragen nicht *in einen Topf* zu werfen sind, wenn es darum geht, die *Grenzen von Grauzonen* zu definieren. In vielen Fällen sind daher der *Umgang mit* und mögliche *Reaktionen auf* Grenzüberschreitungen mindestens so entscheidend wie der Versuch, Grenzen zu ziehen. Denn selbst wenn Bilder*innen oder Lehrkräfte im Besonderen, Grenzen klar definiert haben – was in der Mannigfaltigkeit der möglichen Situationen im Vorfeld vermutlich kaum abschließend gelingen kann – können sie Grauzonen und Grenzübertreite nicht gänzlich verhindern. Zumal gerade Grauzonen eben von Unbestimmtheit definiert sind: Was für eine*n Multiplikator*in bereits kritische Grauzone ist, spielt sich für eine andere noch klar im Bereich der wünschenswerten Kontroversität ab. Doch welche Reaktionen sind *richtig* und *angemessen*? Diese Frage bedarf einer eigenen Betrachtung, die im vorliegenden Artikel nicht in der notwendigen Ausführlichkeit geleistet werden kann. Grob kann pädagogisch-didaktisches Handeln von administrativem Handeln unterschieden werden. Letzteres beinhaltet die Einbeziehung von möglicherweise disziplinarischen Stellen – zum Beispiel Schulleitung, Schulaufsicht oder Polizei. Für die Möglichkeiten, pädagogisch-didaktisch zu reagieren, gibt es inzwischen eine Vielzahl von Publikationen und Fortbildungen. Beispielhaft genannt sei an dieser Stelle das Heft „Wahrnehmen – Benennen – Handeln. Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen“ (2019).

Welche Konsequenzen ziehen wir nun aus den Überlegungen für das eingangs beschriebene Planspiel „Flüchtlinge willkommen?“? Grundsätzlich ist die Auswahl der Akteure relevant und didaktisch sinnvoll. Die Tatsache, dass die Rolle der „Bürgerinitiative“ wiederkehrender Streitpunkt ist, spiegelt die derzeitige politische Realität und damit einhergehende Konfliktlinien wider. Durch die Formulierungen im Rollentext werden reaktionäre Aussagen nicht zwangsläufig, aber möglich. Die Furcht vor grenzüberschreitenden Aussagen sollte auch hier nicht zu einer Einschränkung von Kontroversität führen. Das Szenario – einschließlich seiner Akteure – ist gesellschaftliche Realität in zahlreichen Kommunen.

Ziel muss es daher vielmehr sein, dass Planspielmoderator*innen sich dieses Potentials bewusst sind. Für eine sinnvolle Anleitung des Planspiels sollten sie sich Wissen über den Gegenstand aneignen, sich mit ihrer Haltung auseinandersetzen und sich ihrer persönlichen und professionellen Grenzen bewusst sein. Darauf basierend sollten sie Strategien parat haben, wie sie in verschiedenen Phasen des Planspiels agieren, sollte das reaktionäre Potential der Rolle von den Teilnehmenden vollständig ausgeschöpft werden.

Dazu gehört auch, genau dieses Potential im Rahmen der Reflexion mit den Teilnehmenden zu diskutieren. Eine etwaige Furcht vor Grenzüberschreitungen sollte keinesfalls zu einer vorausseilenden Einschränkung der Kontroversität führen, sondern im Vorfeld durch Selbstreflexion, Selbstvergewisserung und Aneignung von pädagogischem *Handwerkszeug* so weit wie möglich reduziert werden.

Literatur

- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (1977): Beutelsbacher Konsens. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> [Zugriff: 16.1.2025].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB)/Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2019): Wahrnehmen – Benennen – Handeln. Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Thielbörger, Pierre (2021): Freiheitlich-demokratische Grundordnung. In: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard/ (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Heidelberg: Springer VS, S. 168-170.
- United Nations (2025): The 17 Sustainable Development Goals (SDGs). <https://sdgs.un.org/goals> [Zugriff: 27.3.2025].

Kriege sind keine Fußballspiele und Sicherheit ist (noch) kein Frieden

Der Beitrag der Friedenspädagogik zur Kontroversität in der politischen Bildung

Julia Hagen

1. Einleitung

Mit den zunehmenden Krisen weltweit, besonders seit dem Angriffskrieg gegen die Ukraine und dem Terroranschlag der Hamas mit der anschließenden Eskalation im Nahen Osten, dominiert in der deutschen Politik die Debatte um Friedens- und Sicherheitspolitik. Dabei wird oft nach Aufrüstung und einer stärkeren Kriegstauglichkeit gerufen. In politischen Gesprächen über Kriege und Konflikte tendieren viele dazu, sich einer der Kriegsparteien zuzuordnen, anstatt Friedensstrategien in den Fokus zu stellen. Dies kann dazu führen, dass – mitunter unbewusst und unbeabsichtigt – immenses menschliches Leid gebilligt und die Eskalation der Konflikte gefördert wird.

Friedensbildung ist als konflikt-, wissenschafts-, wert- und zukunftsorientierte politische Bildung bestrebt, Kontroversität rund um Frieden und Krieg zu vergrößern, neben Kriegstauglichkeit die Friedensfähigkeit zu stellen und die Handlungsfähigkeit von Menschen zu stärken, sich für Frieden zu engagieren. In der zugrundeliegenden Friedenspädagogik¹ geht es darum, auch und gerade in Zeiten von Krieg und Krise, Frieden als Leitwert im Blick zu behalten. Sie strebt danach, Diskursräume zu erweitern und Impulse zu geben, um aus einer vermeintlichen Abwärtsspirale von und Destruktivität und Resignation eine Dynamik von Konstruktivität und Engagement entgegenzusetzen. Die Bandbreite der Themen ist groß und reicht von Ursachen und Folgen von Kriegen bzw. bewaffneten Konflikten über Instrumente ziviler Konfliktbearbeitung, wie Diplomatie, Dialogförderung oder Mediation bis hin zu Versöhnungs- und Erinnerungsarbeit.

1 Friedensbildung bezeichnet die konkrete Umsetzung, während Friedenspädagogik die wissenschaftliche Auseinandersetzung bzw. pädagogische Reflexion meint.

Als *konfliktorientierte* politische Bildung folgt Friedensbildung der Überlegung, dass Konflikte *per se* nichts Schlechtes sind, sondern Ausdruck unterschiedlicher Perspektiven, Meinungen, Interessen und Bedürfnissen, die gerade in einer Demokratie gelebt werden und konstruktiv gesellschaftlichen Fortschritt fördern. Als illegitim werden bestimmte Mittel des Konfliktaustrags betrachtet, die destruktiv und oft auch rechtlich unzulässig sind, wie physische und psychische Gewalt. Friedensbildung wirft einen kritischen Blick auf Debatten rund um die Nutzung von Gewalt als Mittel des Konfliktaustrags, auch in der Außenpolitik sowie in der internationalen Friedens- und Sicherheitspolitik. Gerade in Zeiten zunehmender Kriege und Krisen gibt es eine gesellschaftliche Tendenz zur Remilitarisierung, wodurch gerade in Demokratien eine Reihe an Spannungsverhältnissen und Dilemmata aufgeworfen werden.

Als *wissenschaftsorientierte* politische Bildung ermöglicht Friedensbildung, Kontroversen der Friedens- und Konfliktforschung sowie der „Internationalen Beziehungen“ sichtbar zu machen und aufzuzeigen, welche Annahmen über die Welt mit empirischen Belegen gestützt werden können. Zudem dient sie als Lackmustest, der sichtbar macht, welche politischen Weltbilder hinter unterschiedlichen politischen Forderungen, aber auch wissenschaftlichen Erklärungsansätzen rund um Krieg und Frieden liegen. So können vermeintliche Sachzwänge hinterfragt, in der Sphäre des Politischen beleuchtet und die Lernenden ihre eigene Sichtweise besser einordnen.

Als *wertorientierte* politische Bildung trägt Friedensbildung mit kritischem Gewissen dazu bei, Menschlichkeit in den Fokus zu rücken, indem Freund-Feind-Schemata hinterfragt, der Dämonisierung von Konfliktparteien entgegengewirkt und die Opfer des Krieges auf allen Seiten in den Blick genommen werden. Das ermöglicht, die Rolle des eigenen Staates oder der eigenen gesellschaftlichen oder politischen Gruppe im größeren Konfliktgeschehen in Frage zu stellen. Gleichzeitig trägt es dazu bei, Eskalation durch den öffentlichen politischen Diskurs zu durchbrechen – insbesondere in den Ländern, die nicht direkt am Kriegsgeschehen beteiligt sind, aber dennoch indirekt auf den Krieg bzw. bewaffneten Konflikt einwirken, beispielsweise über die gezielte Unterstützung einer einzelnen Konfliktpartei.

Als *zukunftsorientierte* politische Bildung ist Friedensbildung bestrebt, Austausch- und Ermutigungsräume zu schaffen, die es Menschen gerade in Zeiten von Kriegen und multiplen Krisen ermöglichen, Sorgen zu verarbeiten und Orientierung sowie Antworten zu finden. Dadurch fördert sie das Überwinden von Ohnmachtsgefühlen und rein reaktivem politischem Handeln, um Visionen einer friedlicheren Zukunft zu entwickeln und sich für diese mit Mut und Leidenschaft sowohl politisch als auch gesellschaftlich zu engagieren.

Nachfolgend werden vier Bereiche dargelegt, in denen Friedensbildung in diesem Sinne beiträgt, Kontroversität um die Themen Frieden und Krieg zu fördern und die politische Handlungsfähigkeit von (jungen) Menschen zu stärken:

- im Beleuchten sicherheits- und bildungspolitischer Diskurse rund um Kriegstüchtigkeit, Verteidigungsfähigkeit und Friedensfähigkeit;
- durch das Sichtbarmachen unterschiedlicher wissenschaftlicher Antworten auf die Frage, was Kriege bzw. bewaffnete Konflikte erklärt und was Frieden begünstigt;
- durch das Aufzeigen ethischer Probleme durch selektive Empathie und Gut-Böse-Schemata; und nicht zuletzt
- in einem konstruktiven Ansatz, medialer Berichterstattung zu begegnen.

2. Kriegstüchtig, verteidigungsfähig, friedensfähig?

Wie blicken wir auf den außenpolitischen Umgang mit Kriegen und bewaffneten Konflikten? Der amtierende Kanzler Scholz verkündete im Bundestag 2022 die sog. „Zeitenwende“. Im Bundeshaushalt wurde ein Sondervermögen von 100 Milliarden Euro zur Stärkung der Bündnis- und Verteidigungsfähigkeit festgelegt und mit Artikel 87a Abs. 1a des Grundgesetzes verfassungsrechtlich verankert. Bei der Bundeswehrtagung im November 2023 forderte der Verteidigungsminister Pistorius: „Wir brauchen Streitkräfte, die kriegstüchtig sind“ und betonte, „Kriegstüchtigkeit und Wehrhaftigkeit können nur aus einem Mentalitätswandel in Bundeswehr und Gesellschaft erwachsen.“ (Bundeswehr 2024)

Für viele stellt sich die Frage, warum so unvermittelt von Kriegstüchtigkeit und nicht von Verteidigungstüchtigkeit gesprochen wird – zumal Deutschland als Demokratie das Selbstverständnis von Militär als Parlamentsarmee zur Landes- und Bündnisverteidigung innewohnt. Seit Gründung der Vereinten Nationen besteht für Staaten nur noch ein Recht auf individuelle oder kollektive Selbstverteidigung. Im Jahr 2010 wurde das Verbrechen der Aggression im Völkerstrafrecht verankert. Krieg zu führen, ist daher weder Modus noch Zweck der Bundeswehr. Vielmehr geht es darum, vor eben diesem abzuschrecken. Wehrtüchtigkeit bzw. Verteidigungsfähigkeit ist jedoch immer ein Balanceakt, nicht zu weit zu gehen und dadurch das Gegenteil zu bewirken.

Bereits in Reaktion auf den Angriffskrieg gegen die Ukraine warnten Friedensbewegte wie Müller (2022: 27) vor „gesinnungsethische[m] Verteidigungsbellizismus“. Dieser kann entstehen, wenn ausnahmslos alle Mittel in der Politik als gerechtfertigt betrachtet werden, ohne die Folgen sowohl für die Eskalation als auch für die Menschen im Krieg zu beachten. Einige haben Sorge vor der Herstellung eines Wehrwillens in der Bevölkerung, unterstützt durch verteidigungspolitische Bildung. Prantl (2024: 37ff.) fragt danach, „wie

das Grundgesetz wurde, was es nicht ist“⁴. Er zeigt auf, dass das *Friedensgebot Primat des Grundgesetzes* ist und Friedensfähigkeit gebraucht wird:

Der Krieg definiert den Frieden, heißt es. Das meint: Wenn nicht mehr geschossen, gebombt, zerstört und getötet wird – dann ist Frieden. (...) Das wäre schon etwas. Ein echter Friede ist es aber nicht. Ein echter, ein ernster Friede ist einer, der befriedet und nicht den Anlass für den nächsten Krieg in sich trägt. (ebd.: 54)

Nicht selten ist das Schreiben von demokratischen Verfassungen bewusster Bestandteil von Friedensprozessen. Nach kollektiven Gewalterfahrungen in Kriegen und/oder autoritären Systemen werden damit politische Reformen angestoßen und rechtlich tief verankert. Willkür und Unrecht können so durch demokratische Prinzipien und Verfahren abgelöst werden (vgl. Fiedler 2019). Das Grundgesetz – geschrieben in Reaktion auf die Diktatur des Nazi-Regimes und die Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs – ist dementsprechend unser institutioneller Bauplan eines gesellschaftlichen Systems friedlichen Zusammenlebens. Die Präambel beginnt mit den Worten: „Im Bewusstsein seiner Verantwortung (...), von dem Willen beseelt, (...) in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat sich das deutsche Volk kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz gegeben“ (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, siehe kommentierte Fassung von Thiele 2023). Der Schutz der Menschenwürde und das Bekenntnis zu Menschenrechten und Frieden in der eigenen Gesellschaft und in der Welt – insbesondere in Europa – sind Kern der deutschen Demokratie.

Der Schock durch den Angriffskrieg gegen die Ukraine und die Sorge vor einer Bedrohungslage in ganz Europa haben nicht nur die politische, sondern auch die bildungspolitische Debatte in eine Schräglage – weg vom Friedensprimat – verschoben. Auch Rufe nach sicherheits- bzw. verteidigungspolitischer Bildung wurden größer, bis hin zur Forderung der Bundesministerin für Bildung und Forschung Bettina Stark-Watzinger, den Kriegsfall zu bedenken und Zivilschutzübungen an den Schulen durchzuführen. Sie sieht „Lehrkräfte in der Verantwortung, Kinder auf einen möglichen Kriegsfall vorzubereiten“ und wünscht sich ein „unverkramptes Verhältnis zur Bundeswehr“ (Süddeutsche Zeitung 2024).

Nielebock (2023: 27) gibt zu bedenken, dass eine „Pädagogik der Militärischen Verteidigung“ in Verdacht kommen könnte, Militarisierung zu fördern und durch Heroisierung von Soldaten und Soldatinnen Krieg an und für sich einen sinnstiftenden Anstrich zu geben. Selbst im 17. Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ 2024 wird aufgezeigt:

[E]in dezidiertes Einsetzen für Friedenspolitik, Friedenserhalt und Abrüstung, das die bundespolitische Debatte und den pädagogischen Diskurs geprägt hat, [scheint] nicht mehr länger eine kaum hinterfragte Option und damit auch kein konsensualer Ankerpunkt zu sein, an dem sich Kinder und Jugendliche ausrichten können (Bundesministerium für Familien 2024).

Zahlreiche Institutionen der Friedensbewegung fordern, die Sicherheit von Menschen ins Zentrum zu rücken und die Friedensfähigkeiten zu stärken. Dazu gehört die Stärkung zivilgesellschaftlicher Akteure der Friedensarbeit, die Schaffung von Perspektiven für Menschen in Krisengebieten sowie die Förderung von Vermittlung und Friedensmissionen.

Im Zusammenhang mit der Erhöhung des Verteidigungshaushaltes im Jahr 2024 auf 72 Milliarden (vgl. Bundestag 2024) betonte Verteidigungsminister Pistorius: „Kluge Politik und Diplomatie müssen auch in Zukunft an erster Stelle stehen, es muss immer um die friedliche Lösung von Konflikten gehen, (...) [wichtig ist], dass wir daran arbeiten, Krisen und Konflikte möglichst zu verhindern oder sie dann, wenn sie entstehen, entschärfen“ (Phönix 2023). Bereits seit 1958 werden durch das Verteidigungsministerium in allen Bundesländern sog. Jugendoffiziere als Referierende eingesetzt. Gemäß einem Selbstverständnis der „Staatsbürger in Uniform“ halten sie in Schulen Vorträge zu Sicherheits- und Verteidigungspolitik. Ein Pendant des Auswärtigen Amtes, junge Menschen in ihrer Ausbildung für den Auswärtigen Dienst als Referent*innen einzusetzen und die Aufgaben des Außenministeriums sichtbar zu machen rund um Friedensförderung (durch u. a. diplomatische Beziehungen, internationale Organisationen, humanitäre Hilfe in Kriegs- und Krisengebieten), gibt es bislang nicht.

Die empirische Wirklichkeit zeigt: Die Anzahl der Kriege zwischen zwei Ländern ist seit 1946 stark gesunken und seit 1989 auf einem sehr niedrigen Niveau annähernd gleichgeblieben. Zwar gibt es tatsächlich einen Anstieg von Kriegen bzw. bewaffneten Konflikten in den vergangenen zehn Jahren, dabei allerdings ist die zweitgrößte Gruppe die der „internationalisiert-innerstaatlichen Konflikte“. Das sind solche zwischen einer Regierung und einer nicht-staatlichen Partei, bei dem mindestens eine Partei aktive Unterstützung einer anderen Regierung erhält. Der mit Abstand größte Anteil jedoch sind „innerstaatliche bewaffnete Konflikte“, also Konflikte zwischen innerstaatlichen Gruppen oder einer Regierung und einer oder mehreren innerstaatlichen Gruppen, ohne direkte Einmischung anderer Länder. Mit Verteidigungsbündnissen lässt sich innerstaatlichen bewaffneten Konflikten nicht begegnen und eine Förderung von Frieden braucht weniger die Stärkung von kollektiver Sicherheit, sondern die Veränderung innerstaatlicher Prozesse und transnationaler Zusammenarbeit.

Friedenspädagogik ist bestrebt gerade dann, wenn der politische und bildungspolitische Diskurs immer enger rund um Sicherheit kreist, einen Blick in die Wissenschaft zu werfen und Frieden im Blick zu behalten. Darin liegt einer der Kerngedanken von Friedenswissenschaft, Friedensbewegung und Friedenspädagogik: *Ci vis pacem para pacem* – Wer Frieden will, muss Frieden vorbereiten.

3. Konkurrierende Erklärungen von Krieg und Frieden, dahinterliegende Weltbilder sowie ihre Dilemmata und Widersprüche

Welche Erklärungen für Kriege und bewaffnete Konflikte gibt es in der Politikwissenschaft? Welche Faktoren begünstigen Frieden? Die aktuellen Geschehnisse rücken nicht nur Debatten um Sicherheitspolitik ins Zentrum, sondern beleuchten diese auch unter der Prämisse, die aktuelle sicherheitspolitische Lage sei Sachzwängen unterlegen, was den politischen Diskurs verengen und Verunsicherung über die Zukunft fördern kann. Friedensbildung als politische Bildung kann hier einen wichtigen Beitrag leisten, politische Forderungen nicht nur wissenschaftlichen Schulen, sondern auch unterschiedlichen politischen Weltbildern zuzuordnen. Das folgt der Überlegung, dass unser politisches Weltbild beeinflusst, welche Erklärungen für Kriege und bewaffnete Konflikte wir für plausibel halten und daran anschließend auch, ob wir Frieden überhaupt als wahrscheinlich ansehen, und welche politischen Maßnahmen wir als in der Lage sehen, Frieden zu begünstigen.

Eine der zentralen Fragen in der Friedens- und Konfliktforschung ist: *Was sind die Gründe für Krieg bzw. bewaffnete Konflikte?* Insbesondere bei innerstaatlichen bewaffneten Konflikten lassen sich nach (Bussmann/Hasenclever/Schneider 2009) verschiedene analytische Perspektiven und damit verbunden verschiedene Erklärungsansätze unterscheiden:

- Kulturelle bzw. wertbasierte Erklärungsansätze sehen Identitäten von Gruppen als wichtigen Faktor. Aufeinandertreffende und als unvereinbar wahrgenommene Kulturen bzw. kollektive Identitäten sowie stark abgegrenzte soziale Systeme können Feind-Freund-Konstruktionen verstärken, bspw. entlang religiöser Gruppen. Unterscheiden lassen sich dabei Ansätze, die kulturelle Differenzen als essentialistisch betrachten und solche, die diese als sozial und politisch konstruiert ansehen – als Mittel zur politischen Mobilisierung, die über Sprache und Freund-Feindbilder z. B. als Kriegspropaganda verstärkt werden.
- Daneben betrachten ressourcenbasierte bzw. ökonomische Erklärungsansätze wirtschaftliche und soziale Verhältnisse in einem Staat als entscheidend. Sie gehen davon aus, dass es in Staaten mit niedriger wirtschaftlicher Entwicklung, großer wirtschaftlicher Ungleichheit sowie dem Vorhandensein leicht auszubeutender Ressourcen wie Öl, Diamanten oder Sand begünstigt wird, dass Rohstoffe ausgebeutet werden und es zu bewaffneten Auseinandersetzungen kommen kann. Umstritten ist dabei, ob Not oder Gier den größeren Erklärungsfaktor hat (sog. *Greed-or-grievance-Debatte*).

- Machtbasierte bzw. institutionelle Erklärungsansätze halten Merkmale des politischen Systems von Staaten für entscheidend. Sie gehen davon aus, dass Staatsschwäche, also fehlende und/oder defekte Institutionen das Risiko für gewaltsame Konflikte erhöhen. Reine Demokratien und reine Autokratien gelten als besonders friedfertig, während hybride Systeme und solche im Übergang als besonders konfliktträchtig eingestuft werden.

Entlang dieser analytischen Perspektiven lassen sich nicht nur Erklärungen für Kriege bzw. bewaffnete Konflikte unterscheiden, sondern nach Richmond (Richmond 2020) auch die *Antworten auf die Frage: Was begünstigt Frieden?* Gemäß den Theorien der idealistischen bzw. liberal-institutionalistischen Tradition wird Frieden durch internationale Zusammenarbeit und Freihandel, die Schaffung internationaler Institutionen zur Lösung von Kooperationsproblemen sowie das Stärken universaler Werte wie Humanität und Menschenrechte begünstigt.²

- Theorien der realistischen bzw. neorealistischen Tradition erachten Menschen von Natur aus als egoistisch und auf sein Überlegen fokussiert – gemäß dem Hobbes'schen Gedanken *homo homini lupus est* – der Mensch ist des Menschen Wolf. Sie begreifen die internationale Politik im Zustand der Anarchie, der durch Machtkonkurrenz bzw. Sicherheitsstreben der Staaten – insbesondere der Großmächte – bestimmt wird. Sicherheit und Wohlfahrt sind lediglich in einem Mindestmaß möglich, wenn ein Machtgleichgewicht durch Allianzen und gegenseitige Abschreckung entsteht. Frieden bleibt damit ein fortwährender Zustand der Vorbereitung von Krieg oder nur ein kurzer Moment durch Sieg/Niederlage.³
- Theorien der marxistischen und strukturalistischen Tradition gehen davon aus, dass Weltwirtschaft und Welthandel eine kleine Gruppe globaler Eliten und sozialer Klassen begünstigen, während andere Staaten, Menschen und Ressourcen ausgebeutet werden. Privatbesitz und Profitstreben im Kapitalismus sowie dessen Zementierung in dysfunktionalen internationalen Institutionen führen zu einer Verstärkung globaler Ungerechtigkeit. Der vorherrschende Imperialismus der internationalen Politik verunmöglicht Frieden, da er die Entwicklung hin zu Sozialdemokratien hemmt. Frieden wird gefördert durch das Vorantreiben globaler ökonomischer und sozialer Gerechtigkeit,

2 Theoretiker*innen der idealistischen Tradition sind u. a. Kant, Locke, Bentham bzw. der neueren analytisch-liberalen Denkweise Moravcsik, Slaughter oder Simmons.

3 Theoretiker der realistischen Tradition sind u.a. Thukydides, Hobbes und Morgenthau, solche der neorealistischen Tradition sind Waltz oder Mearsheimer.

die eine Neugestaltung des Welthandels und damit eine gerechtere Verteilung des globalen Wohlstands zur Folge hat.⁴

- Poststrukturalistische und postkoloniale Theorien hinterfragen die Annahme objektiver Wahrheiten und universeller Werte. Sie analysieren und dekonstruieren (post-)koloniale und imperiale Unterdrückungsstrukturen und kritisieren Friedenspläne im Sinne liberaler Meta-Narrative, die in erster Linie die Interessen der ohnehin machtvollen Staaten schützen. Sie sehen Frieden als dynamischen Prozess, bei dem insbesondere marginalisierte Gruppen zu Wort kommen, Abhängigkeitsverhältnisse und historische Vergangenheit anerkannt werden und Machtverhältnisse von unten nach oben neugestaltet werden müssen.⁵

All diese Theorienkomplexe haben großes Erklärungspotential für unterschiedliche politische Konstellationen, sie bergen jedoch auch *Widersprüche und Dilemmata*, die sich bei genauerem Besehen auch in den öffentlichen Diskursen um Friedenspolitik und Sicherheitspolitik wiederzufinden sind. Das „liberale Dilemma“ zeigt sich entlang der Frage: Wie können wir in einer kriegerischen Welt eine Vertrauensgrundlage für friedliche Institutionen schaffen? Um Frieden als ideales Ziel zu erreichen, das Menschen Rechte, Sicherheit und Wohlstand bietet und damit Vertrauen stärkt, um Abrüstung zu ermöglichen, bräuchte es eine geeignete politische Grundlage – eine *terra nullis*, wie einen Sieg, einen Waffenstillstand, eine Feuerpause, einen Vertrag. Wie kommt es dazu? Dem Frieden geht häufig große Gewalt voraus, die erst dann eine Grundlage bietet, mit liberalen Werkzeugen wie Institutionen, Frieden zu stabilisieren (vgl. ebd.: 32). Das Grundgesetz in Deutschland oder die Gründung der Vereinten Nationen nach dem Zweiten Weltkrieg lassen sich als Beispiele betrachten für liberale Instrumente nach Zeiten immenser Gewalt.

Das Dilemma des (Neo-)Realismus ist das sog. „Sicherheitsdilemma“. Es zeigt sich rund um das Paradox: Was, wenn jede Erhöhung der eigenen Sicherheit zu einer paradoxen Vergrößerung globaler Unsicherheit führt? Wie im Kalten Krieg deutlich zu beobachten war, rüsten Staaten militärisch auf, um andere abzuschrecken und die eigene Sicherheit zu erhöhen. Das wiederum verstärkt die Unsicherheit der anderen Staaten, die ihrerseits mit erneuter Aufrüstung reagieren, die in einer schier endlosen Rüstungsspirale mündet (vgl. Herz 1990).

Das Dilemma des Marxismus ist: Wie kann man das globale politische System ohne Gewalt radikal verändern? Im Marxismus bleibt unbeantwortet, wie eine Restrukturierung der globalen Wirtschaft und eine Umverteilung von

4 Theoretiker der marxistischen bzw. strukturalistischen Tradition sind u. a. Marx, Lenin bzw. Wallerstein.

5 Theoretiker*innen der poststrukturalistischen Theorie sind u. a. Derrida, Foucault oder Mouffe; solche der post-kolonialen Theorie sind Spivak, Freire oder Said.

Wohlstand möglich sein sollen ohne die Nutzung von Gewalt. Auf der Ebene des Staates kann eine marxistische Logik zu kurzen, gewaltvollen Revolutionen führen. Auf der Ebene der internationalen Politik könnte eine Reform des Weltwirtschaftssystems nur durch die Eliten real umgesetzt werden, die im Marxismus jedoch gerade zu kritisieren sind. Es bleibt also offen, wie eine solche Umstrukturierung ohne diese Eliten zu erreichen wäre (vgl. Richmond 2020: 32)

Sowohl Poststrukturalismus als auch Postkolonialismus zeigen mehrere Widersprüche und Dilemmata entlang der Spannung zwischen radikaler Kritik und der Notwendigkeit, politisch handlungsfähig zu sein. Zusammenfassen könnte man dies als Legitimitäts- bzw. Legitimationsdilemmata: Wenn keine normativen (Wert-)Urteile möglich sind, was sind dann die Grenzen der Legitimität? Ist dann alles erlaubt? Und: Wenn Machtverhältnisse dekonstruiert sind, welches Handeln folgt daraus für den Frieden? Welche Werte verleihen politischem Handeln ganz grundsätzlich Legitimation?

In diesen vier großen analytischen Perspektiven der internationalen Beziehungen und der Friedens- und Konfliktforschung spiegeln sich nicht nur unterschiedliche Antworten auf die Frage wider, was das Verhalten von Staaten erklärt und damit auch die Begünstigung von Krieg und Frieden (vgl. Tab. 1). Die Tatsache, welche Erklärungen für Krieg und Frieden wir überzeugend finden, kann davon geprägt werden, welche *unterschiedlichen Menschen- und Weltbilder sowie politischen Überzeugungen* hinter sowohl der Theorie als auch unserer politischen Einstellung liegt. In grober Unterscheidung⁶ lässt sich sagen:

6 Bei allen Zuordnungen zu Theorieschulen, politischen Einstellungen und Weltbildern handelt es sich um Zusammenfassungen, hinter denen jeweils weitere ausdifferenzierte Spielarten stecken, die in der Kürze dieses Beitrags nicht entfaltet werden können.

POLITISCHE WELT-ANSCHAUUNG	WAS ERKLÄRT KRIEGE?	WAS BEGÜNSTIGT FRIEDEN?
Liberal Aufgabe der Politik: Schutz von Freiheit und Eigentum; Balance von Freiheit und Gemeinwesen	Liberal-institutionalistisch	
	<ul style="list-style-type: none"> • Mangel an Informationen und Unsicherheit über das zu erwartende Verhalten anderer • Gegenseitiges Misstrauen • Keine Kooperation bzw. ungelöste Kooperationsprobleme (z. B. Trittbrettfahrertum) • Fehlende Möglichkeiten zur friedlichen Streitbeilegung 	<ul style="list-style-type: none"> • Internationale und regionale Institutionen zur Förderung von Vertrauen und politischer und wirtschaftlicher Kooperation • Förderung von Welthandel und Demokratisierungsprozessen • Universelle Normen und internationales Recht <p>➔ Demokratischer / Liberaler Frieden</p>
Konservativ / demokratisch-konservativ Aufgabe der Politik: Erhalt von Stabilität und Ordnung; Sicherheit und Bewahrung des Bestehenden	Realistisch bzw. neorealistisch	
	<ul style="list-style-type: none"> • Freund-Feind-Konstellationen • Vereinzelt: Krieg als Zeichen von Stärke • Als unvereinbar wahrgenommene kulturelle und politische Gegensätze • Kampf um (Vor-)Macht 	<ul style="list-style-type: none"> • Frieden unwahrscheinlich • ggf. <i>Siegfrieden</i> bzw. negativer Frieden in Zeiten zwischen Kriegen • Machtgleichgewichte durch Allianzbildung und gegenseitige Abschreckung
Sozialistisch / Sozial-demokratisch Aufgabe der Politik: Umverteilung von Wohlstand; Chancengleichheit und Soziale Gerechtigkeit	Marxistisch bzw. strukturalistisch	
	<ul style="list-style-type: none"> • Globale wirtschaftliche und soziale (Unterdrückungs-)strukturen • Arm-Reich-Schere • Not bzw. Gier der Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Abbau von Unterdrückungs- und Abhängigkeitsverhältnissen sowie struktureller Gewalt • Förderung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit • Ggf. gerechter Frieden
Post-positivistisch Aufgabe der Politik: Kritische Reflexion von Perspektiven; Dekonstruktion von Machtstrukturen	Poststrukturalistisch bzw. postkolonial	
	<ul style="list-style-type: none"> • Kolonialismus / Imperialismus • (Post-)koloniale Abhängigkeitsverhältnisse (auch durch liberale Friedensprozesse) • Narrative, die zu Ausgrenzung und Andersmachung von Menschen führen (sog. <i>Othering</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dekonstruktion von Erzählungen und Machtstrukturen • Emanzipation marginalisierter Gruppen

Tab. 1: Erklärungen für Krieg und Frieden in den Theorien der Internationalen Beziehungen (eigene Darstellung)

- Konservatismus verteidigt das Bestehende und will es bewahren. In moderner Variante entstand als Gegenbewegung zur Französischen Revolution und richtete sich gegen Liberalismus und auch Absolutismus. Nach Edmund Burke ist der Mensch in seiner Natur auf soziales Gemeinwesen ausgerichtet und in kosmische göttliche Zusammenhänge eingebettet. Nach Carl Schmitt lassen sich politische Motive und Handlungen des Menschen zurückführen auf Freund-Feind-Unterscheidung; der Feind ist der Fremde, der Andere. Krieg ist nach Schmitt real immer möglich, wodurch politisches Handeln erst entsteht. Eine pazifizierte Welt wäre eine Welt ohne Freund-Feind-Schema und damit eine unpolitische Welt. Da der Staat das Politische braucht, braucht er das Freund-Feind-Schema (vgl. Bevc 2012: 146–163).
- Eine sozialistische bzw. in stark abgemilderter Form sozialdemokratische Weltanschauung setzt Gleichheit und Solidarität der Menschen ins Zentrum. Die Lebensbedingungen der Menschen werden nicht als naturgegeben oder in Verantwortung des Individuums gesehen und der Mensch nicht als egoistisch und konkurrenzorientiert, sondern als kooperativ und solidarisch. Soziale Probleme werden als Ordnungsprobleme der Gesellschaft als Ganzes betrachtet. Nach Engels müssen Systeme der Ausbeutung und Unterdrückung abgeschafft und durch kollektives solidarisches Handeln ersetzt werden (vgl. ebd.: 164–191)
- Der Liberalismus setzt auf die Freiheit des Individuums und sieht die Aufgabe von Staaten darin, diese zu schützen. Das bedeutet, dass vor allem das Eigentum vor Angriffen von innen und von außen bewahrt werden soll. Herausforderung hier ist die Tatsache, dass der Staat die Freiheiten und Rechte des Einzelnen nur schützen kann, wenn er gleichzeitig in diese eingreift (vgl. ebd.: 192–212). Die Schaffung von liberaler Rechtsstaatlichkeit ermöglicht es, den Staat selbst an Regeln zu binden und so die Freiheiten der Menschen zu schützen.

4. Erklärungen für Krieg und Frieden in den Theorien der Internationalen Beziehungen und innewohnende politische Einstellungen und Weltbilder

Theorien der internationalen Beziehungen und der Friedens- und Konfliktforschung finden immer stärkeren Eingang in die Bildungspläne weiterführender Schulen. Dennoch werden sie meist in wissenschaftliche Schulen unterschieden und weniger politisch kontrovers gegenübergestellt als innenpolitische

Themen, die abstrakt mit politischen Einstellungen und konkret mit politischen Parteien verknüpft. Gründe dafür scheinen vielfältig:

- die ersten Theorien der internationalen Beziehungen (Idealismus vs. Realismus) folgten dem Primat, Staaten seien einheitlich handelnde Entitäten. Erst in der Debatte um Neorealismus vs. Neoliberalismus wurden auch innerstaatliche Prozesse und ihre Auswirkungen auf Außenpolitik und internationale Politik systematisch betrachtet.
- Themen internationaler und regionaler Politik rund um die Vereinten Nationen oder die Europäischen Union wurden lange als funktionale Notwendigkeiten, also technische und administrative Zwangsläufigkeiten behandelt. Erst mit zunehmender Globalisierung und damit einhergehender Probleme, wie der immer größer werdenden Schere zwischen Arm und Reich, kam es zu einer verstärkten „Politisierung der Weltpolitik“ (vgl. Zürn/Ecker-Ehrhardt 2013).

Zudem verbleibt die Politikwissenschaft in Deutschland, anders als in den USA, meist in der akademischen Welt. Nur wenige treten mit ihren Forschungsergebnissen in die Öffentlichkeit und noch seltener wird reflektiert, welchem politischen Weltbild sie zuzuordnen sind. So werden gerade auch rund um den Angriffskrieg gegen die Ukraine und die Eskalation der Gewalt im Nahostkonflikt zahlreiche Wissenschaftler*innen angehört, die – entsprechend des aktuell vorherrschenden Primats der Sicherheit – zumeist der (neo-)realistischen Schule zuzuordnen sind, ohne angemessene Kontroversität zwischen verschiedenen Wissenschaftsschulen und politischen Zuordnungen zu schaffen.

Gerade in Zeiten erhitzter Debatten um Krieg und Frieden, ist es ein wichtiger Orientierungspunkt für Menschen, ein großes Spektrum an Sichtweisen zu Außenpolitik und internationaler Politik sowie deren Überlegungen in den öffentlichen Diskursen zu kennen bzw. wieder zu erkennen. Das unterstützt sie, im Sinne des *Beutelsbacher Konsenses*, die eigene Meinung verorten und sich für die eigenen Belange politisch aussprechen und einbringen zu können.⁷

7 Der Beutelsbacher Konsens formuliert die drei Kernprinzipien der politischen Bildung: Überwältigungsverbot; Kontroversitätsgebot und Orientierung an Lebenswelt und Interessen der Lernenden. Dies dient dem Zweck, politische Bildung überparteilich zu gestalten und die Menschen in ihrem eigenen gesellschaftlichen und politischen Umfeld zu stärken.

5. Gewaltvolle Mittel des Konfliktaustrags und selektive Empathie kritisch hinterfragen

Jenseits der Tatsache, wie wir mit Kriegen und bewaffneten Konflikten umgehen, besteht in einer Demokratie – selbst für die, die Kriegsführung bzw. militärische Verteidigungsmaßnahmen unter bestimmten Bedingungen als gerechtfertigt betrachten – weitgehend Einigkeit, dass Kriege bzw. bewaffnete Konflikte verheerende Folgen mit sich bringen. Militärischer Konfliktaustrag macht selten Halt bei legalen Mitteln und Methoden der Kriegsführung, die den Kombattanten und Kombattantinnen im Völkerrecht eingeräumt werden. Er eskaliert oft entlang Gräueltaten, bei denen wir uns in der Demokratie und in der internationalen Politik darauf verständigt haben, sie als Straftaten zu betrachten. So beispielsweise die Bombardierung von Schulen und Krankenhäusern, die Blockade von medizinischer Versorgung und Hilfsgütern, der Einsatz von verbotenen Waffen wie Chemiewaffen, der Rekrutierung von Kindersoldaten oder gezielten Verbrechen gegen die Menschlichkeit wie Verschwindenlassen, Vertreibung oder sexualisierte Gewalt. Zudem werden nicht selten Kulturgüter unwiederbringlich zerstört, Umwelt und Klima (z. B. durch Strahlen- und Chemikalienverseuchung) belastet und insgesamt technische, soziale und wirtschaftliche Infrastruktur beschädigt oder zerstört.

Eine friedenspädagogische Überlegung ist es, die *Mittel des Konfliktaustrags sichtbar und unterscheidbar zu machen* und vom dahinterliegenden Konflikt losgelöst zu betrachten. Dadurch kann deren ethische und rechtliche Legitimität bzw. Illegitimität besser diskutiert und zielgerichteter Völkerrechtsverstöße und unethische Mittel aufgezeigt werden, um daran anknüpfend friedliche(re) Mittel des Konfliktaustrags in die Diskussion zu bringen (vgl. Servicestelle Friedensbildung 2024; Hagen 2024).

Nach wie vor scheint die perfide Strategie zu bestehen, unethische Mittel zu ertragen und fast schon zu billigen, indem sie gerechtfertigt werden – durch einen kolportierten, vermeintlich guten Grund. Dabei werden nicht selten einzelne Konfliktparteien oder gar ganze Länder als homogen und einheitlich handelnd betrachtet und anthropomorphisiert oder gar dämonisiert. Dabei ist uns bewusst, wie heterogen innergesellschaftlichen Gruppen in jedem Land sind und dass selbst in autoritären Staaten oppositionelle Meinungen existieren, diese sich jedoch aufgrund eingeschränkter Informations- und Meinungsfreiheit öffentlich schlicht nicht geäußert werden können. In der naiven Verneinung der Existenz von Menschen in der Zivilgesellschaft, die die Kriege nicht wollen, werden häufig schlimmste Gräueltaten billigend in Kauf genommen und anthropomorphisierend ganze Länder als „Feinde“ betrachtet.

Ziel ist der Friedensbildung ist es, der Entmenschlichung und Dämonisierung in der politischen Debatte über Kriege und bewaffnete Konflikte entgegen-

genzuwirken und einfache Gut-Böse-Schemata zu hinterfragen und zu überwinden. Gerade die öffentlichen Diskurse über die Eskalation der Gewalt im Nahostkonflikt nach dem Terroranschlag der Hamas zeigt, wie sehr die Gemüter auch innerhalb Deutschlands erhitzt werden. Die Debatte um Krieg und Frieden scheint weniger entlang der Frage zu verlaufen, mit welchen politischen Maßnahmen dem Konflikt zu begegnen ist, sondern vielmehr für welche Seite man Partei ergreift.

Viele Jahrhunderte war *Krieg ein ritualisiertes Mittel des Konfliktaustrags* – zur Landnahme, um Rohstoffe zu erbeuten und paradoxerweise auch, um Rechtsbrüche z. B. im Handelsrecht selbst zu ahnden. Mit dem Kellogg-Briand-Pakt von 1928 wurden Angriffskriege mit dem Ziel der Verfolgung nationaler Interessen als völkerrechtswidrig erklärt und die globale Ächtung des Krieges eingeläutet (Hathaway/Shapiro 2017). Die kulturell tradierte Neigung, Kriegsgeschehen wie vom Spielfeldrand aus zu beobachten und anzufeuern, scheint uns noch immer innezuwohnen. Erkennen lässt sich dies in Sprachbildern, die wir oft unhinterfragt und unbeabsichtigt im Privaten wie Arbeitsalltag nutzen. So sprechen wir über „Grabenkämpfe“, veranstalten „Materialschlachten“, freuen uns über „Bombenwetter“, nehmen Dinge „in Angriff“ oder „befeuern“ eben „Mannschaften“ mit „Schlachtrufen“. Friedensbildung ist bestrebt, diese oft unhinterfragten kulturellen Sprach- und Verhaltensmuster sichtbar zu machen und eine kritische Auseinandersetzung anzustoßen (vgl. Servicestelle Friedensbildung 2024). Die Nutzung der Begriffe „Grabenkampf“, „Bulletpoint“ und „Task Force“ im Büroalltag ist unbeabsichtigt und wird harmlos enden, wenngleich sie auch hier soziales Verhalten zwischen Gruppen beeinflussen kann. In Bezug auf Kriege bzw. bewaffnete Konflikte kann Salonbellizismus vor dem Fernseher oder dem Smartphone in Form von zynischer sprachlicher Distanzierung über Aussprüche wie „Möge die stärkere Seite gewinnen“ zu Problem werden. In einer medial vernetzten Welt und der Nutzung hybrider Kriegsführung über Propaganda und Fake News kann das lapidare Sprechen über Kriege die Eskalation im öffentlichen Diskurs verstärken.

Eine weitere Spielart des Phänomens zeigt sich in der Tatsache, dass Menschen nicht nur bei einzelnen Entscheidungen, sondern auch in größeren kulturellen Gruppen bisweilen eine Art *selektive Empathie* gegenüber den Menschen zeigen, die sie als der eigenen Gruppe zugehörig (vgl. Gutsell/Inzlicht 2012). Deutlich vor Augen geführt wurde uns dies nach dem Angriffskrieg gegen die Ukraine. Viele Menschen in Deutschland reagierten mit immensem Ausmaß an Unterstützung gegenüber Menschen sowohl in der Ukraine als auch jenen, die aus der Ukraine nach Deutschland geflohen sind. Damit wurde jedoch auch sichtbar, dass die wahrgenommene Nähe zu den Menschen in einem Krieg bzw. bewaffneten Konflikt – sei sie geographisch, politisch, wirtschaftlich oder kulturell – zu einem anderen Ausmaß an Solidarität führen

kann, als wenn diese als fern wahrgenommen werden, wie es für viele bei Geflohenen aus Syrien oder Afghanistan der Fall ist. Aus friedenspädagogischer Sicht ist es wertvoll, „Solidarität mit allen von Gewalt und Krieg Betroffenen an erster Stelle [zu sehen] (...) [und] die Zivilgesellschaft eines Landes (...) nicht für die Taten ihrer Regierung in Mithaftung [zu nehmen]“ (Berghof Foundation 2022). Kriege und bewaffnete Konflikte bringen immer enormes menschliches Leid auf allen Seiten mit sich. Entsprechend geht es darum, die Zivilgesellschaft in den Blick zu nehmen und Humanität und Menschenwürde ins Zentrum zu rücken. Ein Ansatz ist daher auch, die *Geschichten von Menschen aller Seiten sowohl im Krieg als auch für Frieden sichtbar zu machen*. Damit werden Perspektivwechsel und Empathie ermöglicht und aus der Eskalationsdynamik in den öffentlichen Diskursen ausgebrochen. In Bezug auf den Nahostkonflikt kann dies nach Fereidooni (2024) bedeuten, den Terroranschlag der Hamas am 7.10.2024 klar zu verurteilen, das Existenzrecht Israels klar zu benennen und gleichzeitig alle Gewalt und alles menschliche Leid im Gazakrieg abzulehnen. Zudem müssen sowohl die komplexe Konfliktgeschichte als auch die Multiperspektivität ernst genommen werden und jede Form von Antisemitismus und von antimuslimischem Rassismus klar verurteilt werden. Für ihn geht es vor allem darum, nicht einfach Opferzahlen zu präsentieren, sondern menschliche Schicksale zu zeigen und Initiativen vorzustellen, die sich für Frieden einsetzen.

6. Friedenspädagogik und die Bedeutung von Medien und Nachrichten im Umgang mit Kriegen und bewaffneten Konflikten

Welche Berichterstattung über Kriege bzw. bewaffnete Konflikte ist alters- und zielgerecht? Egal ob Zeitung, Radio, Fernsehen oder *Social Media* – die Nachrichten werden dominiert von Negativschlagzeilen. Was sich schon zuvor abzeichnete, wurde mit dem Angriffskrieg gegen die Ukraine und der Eskalation der Gewalt im Nahostkonflikt noch stärker. Die SINUS-Jugendstudie 2024 zeigt: „Die Vielzahl von Krisen und Problemen wie Kriege, Energieknappheit, Inflation oder Klimawandel, die sich mitunter überlagern und verstärken, stimmt die Jugendlichen in ihrem Allgemeinbefinden ernster und besorgter denn je“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2024).

Bereits seit einigen Jahren etabliert sich im Journalismus eine Strömung konstruktiver Berichterstattung von Geschehnissen in Politik und Gesellschaft. Konstruktiver Journalismus will nicht verharren im Darstellen von Missständen und Problemen, sondern recherchiert und illustriert auch bestehende Lö-

sungsansätze und Handlungsmöglichkeiten. Das soll Frustration entgegenwirken, ins Handeln bringen und den häufig von Negativberichterstattung geprägten Medien etwas entgegensetzen (vgl. Meier 2018).

Als Spielart davon lässt sich konfliktsensitiver Journalismus betrachten. Die Überlegung ist auch hier, dass die Wahrnehmung von sozialen und politischen Konflikten, ob nun innergesellschaftlich oder international, von der medialen Berichterstattung stark geprägt wird. Diese wurden in den vergangenen Jahren – auch in den Qualitätsmedien – zunehmend skandalisierender. Nach Rottman (2024: 20f.) liegen die Gründe sowohl in zunehmendem Verkaufsdruck der Medien als auch dem Wettbewerb um Aufmerksamkeit in den Onlinemedien. Als Gegenentwurf zu konventioneller Kriegsberichterstattung etablierte sich bereits in den 80er und 90er Jahren ein expliziter Friedensjournalismus mit dem Ziel, zu berichten, Desinformation und Propaganda aufzudecken und auch hier nicht zu dämonisieren, sondern Menschen aus der Zivilbevölkerung auf allen Seiten eines Krieges zu Wort kommen zu lassen.

Diese Überlegungen werden in der Friedenspädagogik aufgegriffen und *Ansätze des konstruktiven und konfliktsensitiven Journalismus* in die politische Bildung übertragen. Ein Beispiel ist das Projekt *Peace Counts*, bei dem Reporter*innen über Jahre hinweg erfolgreiche Beispiele für Friedensstiftung in unterschiedlichen Kriegs- und Krisenregionen der Welt zusammengetragen haben. Die Idee dahinter ist, Erfolgsgeschichten aufzuzeigen, die inspirieren und das Blickfeld auf Konflikt und Frieden erweitern. Über biographisches Lernen und Storytelling wird so zu eigenem Engagement ermutigt (vgl. Romund 2014: 301ff.).

Die am häufigsten gewählte Strategie, um politische Nachrichten zu verarbeiten, ist laut Studie das Gespräch mit Bezugspersonen meist im Freundeskreis oder mit den Eltern. Der Austausch in der Schule oder mit den eigenen Geschwistern spielt eine geringere Rolle. Auf dem zweiten Platz werden eigene Informationsrecherchen genannt werden, während an und dritter Stelle Verdrängung und Ablenkung zum Selbstschutz liegen (vgl. ebd.: 166ff.). Ansatzpunkt der Friedenspädagogik ist es, durch den konstruktiven Umgang mit Themen rund um Kriege und bewaffnete Konflikte Gesprächsräume zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche sich freier fühlen, ihre Gedanken und Sorgen zu teilen und vermeintlich heikle Fragen zu stellen und auch darauf Antworten zu erhalten.

Friedensbildung knüpft dabei an andere Bereiche der politischen Bildung wie Medienbildung oder Menschenrechtsbildung an. Ein bedeutendes Thema dabei ist die Prävention von bzw. der Umgang mit *Fake News*, *Desinformation* und *Verschwörungstheorien* (Berghof Foundation 2022).⁸ Gerade im Kontext

8 Ein Projekt der Friedensbildung, das sich gegen Desinformation und Verschwörungstheorien einsetzt.

von Kriegen und bewaffneten Konflikten werden Desinformation und Verschwörungstheorien über Propaganda bzw. als Strategie hybrider Kriegsführung gezielt eingesetzt, um gesellschaftliche Spaltung sowie Hass und Hetze voranzutreiben und Kriegsnarrative aufrechtzuerhalten. Im Kontext von Friedensbildung geht es entsprechend nicht nur darum, Falschnachrichten zu (er-)kennen, sondern darum, ihre Bedeutung im Krieg zu verstehen und sich selbst davon abgrenzen zu können.

Ähnlich gelagert ist die Bedeutung von politischen und bürgerlichen Menschenrechten wie Gewissens- und Glaubensfreiheit sowie Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit als politisches Fundament einer freien und friedlichen Debattenkultur und als Prävention von Krieg. Als Freiheits- und Abwehrrechte der Menschen gegenüber dem Staat dienen sie vor allem dazu, dass Menschen vor staatlicher Willkür und Übergriffen geschützt werden und in einer freien Gesellschaft politisches Leben gestalten können. Kriegstreibende Regierungen, sowohl in innerstaatlichen als auch internationalen bewaffneten Konflikten, nutzen die Verletzung von Menschenrechten häufig als vorgelagerte autoritäre Strategie. Dadurch schaffen sie ein gesellschaftliches Umfeld, das Opposition eindämmt und Kriegsführung im eigenen Land oder mit anderen Ländern ermöglicht (vgl. Buth/Hagen 2023: 150ff.). So wurde beispielsweise die Meinungs- und Pressefreiheit in Russland bereits in den Jahren vor dem Angriffskrieg zunehmend eingeschränkt (vgl. Reporter ohne Grenzen 2024). Auch in diesem Zusammenhang wird sichtbar, dass es nie ganze Länder sind, die Kriege befürworten, sondern friedliche Gruppen über die massive Einschränkung der Menschenrechte lediglich nicht öffentlich gehört werden.

Nicht zuletzt bezieht sich Friedensbildung auch auf *Bildung für Toleranz und Vielfalt und gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit*. Entmenschlichende Ideologien und damit verbunden entmenschlichende Sprache fördern ein Narrativ, Menschen bzw. ganze Gruppen als wertlos zu diffamieren und damit im schlimmsten Fall den Nährboden für Völkermorde zu schaffen wie in Ruanda, Kambodscha oder der Shoa in Deutschland (Sikkink 2017: 200ff.). Ein Anliegen ist es, über direkte Gewalt hinaus auch strukturelle Gewalt (inhumane Lebensbedingungen, mangelnde Zugänge zu öffentlichem und politischem Leben oder institutionelle Diskriminierung) sowie kulturelle Gewalt (kulturelle Erzählungen und Praktiken, die abwertende Menschen- und Rollenbilder erzeugen und direkte und strukturelle Gewalt begünstigen)⁹ zu thematisieren, Diskriminierung und Rassismus entgegenzuwirken und Anerkennung von Vielfalt in der Gesellschaft zu fördern.

9 Die Unterscheidung von direkter, struktureller und kultureller Gewalt geht zurück auf Galtung (1967), der sich als Friedensforscher sein Leben lang mit der Frage befasst hat, was Menschen brauchen, um friedlicher leben zu können.

7. Schluss

In Zeiten, in denen Rüstung und Stärkung militärischer Verteidigung den sicherheitspolitischen Diskurs dominieren, trägt Friedensbildung dazu bei, die aktuellen Entwicklungen in einen größeren historischen und politischen Kontext einzuordnen und Spannungsfelder sowie Widersprüche aufzuzeigen. Sie macht auf negative Auswirkungen von Rufen nach Kriegstüchtigkeit aufmerksam; sowohl für die ohnehin polarisierte innerdeutsche Gesellschaft als auch für die regionale und internationale Sicherheits- und Friedenspolitik. Zudem sensibilisiert sie dafür, Frieden in der internationalen Politik wie auch als Leitwert einer Demokratie im Blick zu behalten und Sicherheit nicht mit Frieden gleichzusetzen.

Sorgen, Verdrossenheit und Angst können dazu verleiten, schnelle Lösungen zu suchen und lediglich zu *re-agieren*, ohne die nicht-beabsichtigten negative Folgen zu bedenken. Im ungünstigsten Fall kann dadurch zur Eskalation beigetragen und Polarisierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit begünstigt werden. Friedensbildung ist bestrebt, Menschen darin zu unterstützen, Antworten auf Fragen zu erhalten, Sorgen und Ängste zu verarbeiten und Orientierung zu finden in einer Welt, deren Komplexität immer sichtbarer wird. Es geht darum, altersgerecht zu vereinfachen, ohne zu banalisieren; zu versachlichen, ohne zu technisieren und Empathie mit allen Menschen zu stärken, ohne zu überfordern.

Es geht darum, dafür zu sensibilisieren, dass Kriege keine Fußballspiele sind, die wir vom Sofa oder Smartphone aus verfolgen und bei denen wir einer „Mannschaft“ mit „Schlachtrufen“ zuzubeln, während die andere als der Feind dämonisiert wird. Gerade dann, wenn man in einem demokratischen Land lebt, das zwar nicht direkt in ein Kriegsgeschehen involviert ist und dennoch über öffentliche Diskurse in größere Zusammenhänge eingebunden ist, bestehen Entscheidungs- und Handlungsspielräume, einen Schritt zurückzutreten und statt zur Eskalation zu Deeskalation beizutragen; sich für Menschlichkeit zu entscheiden und sich zu engagieren, für eine andere – eine friedlichere – Zukunft.

Literatur

- Berghof Foundation (2022): 11 friedenspädagogische Denkanstöße für den Umgang mit dem Ukrainekrieg. <https://berghof-foundation.org/news/friedenspaedagogische-denkanstoesse-fuer-den-umgang-mit-krieg-2>.
- Bevc, Tobias (2012): Politische Theorie. München: UVK Verlag.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/17-kinder-und-jugendbericht-244628>.
- Bundestag (2024): Zweite Lesung am 31.01.24. <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2024/kw05-de-verteidigung-977670>.
- Bundeswehr (2024): Kriegstüchtig? Wo steht die Bundeswehr? <https://www.bundeswehr.de/de/organisation/weitere-bmvg-dienststellen/zentrum-innere-fuehrung/kriegstuechtigkeit-bundeswehr-5764218>.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2024): Presstext zur SINUS-Jugendstudie. <https://www.bpb.de/die-bpb/presse/pressemitteilungen/549425/sinus-jugendstudie-2024-wie-ticken-jugendliche/>.
- Bussmann, Margit/Hasenclever, Andreas/Schneider, Gerald (2009): Identität, Institutionen und Ökonomie: Ursachen und Scheinursachen innenpolitischer Gewalt. In: Politische Vierteljahresschrift Sonderheft 43, S. 9–35.
- Buth, Wiebke/Hagen, Julia (2023): Opening the Black Box – Wie Menschenrechtsbildung und Friedensbildung voneinander lernen können. In: Zeitschrift für Menschenrechte 17, 1, S. 136–157.
- Fereidooni, Karim (2024): Hamas-Terror, Gaza-Krieg, Nahost-Konflikt. 50 Handlungsmöglichkeiten für Lehrer*innen. In: Politisches Lernen 42, 1–2, S. 2–5.
- Fiedler, Charlotte (2019): Warum das Schreiben einer neuen Verfassung nach einem Konflikt zu Frieden beitragen kann. In: Analysen und Stellungnahmen 11.
- Galtung, Johan (1967): Theories of Peace. A Synthetic Approach to Peace Thinking. Oslo: International Peace Research Institute.
- Gutsell, Jennifer N./Inzlicht, Michael (2012): Intergroup Differences in the Sharing of Emotive States. Neutral Evidence of an Empathy Gap. In: Social Cognitive and Neuroscience 7, 5, S. 596–603.
- Hagen, Julia (2024): Konfliktanalysen mit Friedensfokus als Handwerkszeug der Friedensbildung. In: Friedens-Forum 27, 2, S. 28–30.
- Hathaway, Oona A./Shapiro, Scott J. (2017): The Internationalists. And Their Plan to Outlaw War. London: Penguin.
- Herz, John (1990): Idealist Internationalism and the Security Dilemma. In: World Politics 2, 2, S. 157–180.
- Meier, Klaus (2018): Wie wirkt Konstruktiver Journalismus? Ein neues Berichterstattungsmuster auf dem Prüfstand. In: Journalistik. Zeitschrift für Journalismusforschung 1, S. 4–25.
- Müller, Olaf (2022): Pazifismus. Eine Verteidigung. Stuttgart: Reclam.

- Nielebock, Thomas (2023): Bleibt nur Gegengewalt? Gesinnungsethischer Verteidigungsbellizismus als Herausforderung für die politische Bildung. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung 54, S. 25–33.
- Phönix (2023): Phönix vor Ort. Bundeswehrtagung 2023: Rede von Boris Pistorius. <https://www.youtube.com/watch?v=cAoguArzbvM>.
- Prantl, Heribert (2024): Den Frieden gewinnen. Die Gewalt verlernen. München: Heyne.
- Reporter ohne Grenzen (2024): Länder- und Themenberichte. <https://www.reporter-ohne-grenzen.de/themen/laender-und-themenberichte>.
- Richmond, Oliver (2020): Peace in International Relations. New York / London: Routledge.
- Romund, Anne (2014): Beiträge der Friedenspädagogik zur Lehre der Friedensforschung am Beispiel Peace Counts. In: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung 3, 2, S. 299–308.
- Rottmann, Sigrun (2024): Konfliktsensitiver Journalismus. In: Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik 68, S. 19–26.
- Servicestelle Friedensbildung (2024): Kriege und Konflikte weltweit. Aktuelle Porträts und Analysen aus friedenspädagogischer Sicht. <https://www.friedensbildung-bw.de/aktuelle-konflikte>.
- Sikkink, Kathryn (2017): Evidence for Hope. Making Human Rights Work in the 21st Century. Princeton: Princeton University Press.
- Süddeutsche Zeitung (2024): Stark-Watzinger will Zivilschutzübungen an Schulen. <https://www.sueddeutsche.de/politik/bundesbildungsministerin-bettina-stark-watzinger-schule-kriegsfall-1.6458284>.
- Thiele, Alexander (2023): Das Grundgesetz. Verständlich erklärt. Stuttgart: Reclam.
- Zürn, Michael/Ecker-Ehrhardt, Matthias (2013): Die Politisierung der Weltpolitik. Umkämpfte internationale Institutionen. Berlin: Suhrkamp.

Kontroversitätsgebote vor dem Hintergrund fachspezifischer Diskursnormen

Dominik Balg

1. Einleitung

Angesichts aktueller gesellschaftlicher Polarisierungs- und Radikalisierungsdynamiken haben Fragen nach Kontroversität und Neutralität in unterrichtlichen Kontexten ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit in der (fach-)didaktischen Forschung erhalten. Welche Themen dürfen, welche Themen müssen im schulischen Unterricht ergebnisoffen diskutiert werden? Wo müssen Lehrkräfte klar Stellung beziehen? Und wie sind die in diesem Zusammenhang oft angeführten Gebote der Neutralität und Unparteilichkeit zu verstehen? Ihre aktuelle Brisanz erhalten diese Fragen unter anderem vor dem Hintergrund immer schärfer formulierter Indoktrinationsvorwürfe, die von rechtskonservativer und -populistischer Seite an Lehrkräfte gerichtet werden. Ein mittlerweile schon klassisch gewordenes Beispiel hierfür ist sicherlich das von der *Alternative für Deutschland* im Jahr 2018 initiierte und wenig später verbotene Meldeportal *Neutrale Schule*, von dem es seitdem immer wieder verschiedene Neuauflagen und Wiederbelebungsversuche gab.

Angesichts der Brisanz und Schärfe der so geführten Debatten ist es verständlich, wenn unter Lehrkräften ein erhöhter Bedarf an konkreter Orientierung besteht. Ein prominenter Fluchtpunkt, auf den in diesem Zusammenhang oft verwiesen wird und der auch in der Lehrkräfteausbildung eine große Rolle spielt, ist der ursprünglich mit Blick auf politikdidaktische Kontexte entwickelte Beutelsbacher Konsens. Dessen einschlägiger Slogan „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling 1992: 126) wird mittlerweile auf fächerübergreifender Ebene als Standardprinzip des unterrichtlichen Umgangs mit Kontroversität anerkannt.

Dass sich die durch das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses gebotene Sicherheit angesichts eines näheren Blickes jedoch durchaus als trügerisch erweisen könnte, wird deutlich, wenn man sich einigen konkreten Anwendungsfällen widmet. Nehmen wir etwa die Existenz eines menschenge-

machten Klimawandels, der von der *Alternative für Deutschland* explizit angezweifelt wird (vgl. AfD 2016: 79).¹ Sollte dieses Thema angesichts der bestehenden politischen Kontroverse auch in schulischen Kontexten, etwa im Geographie- oder Physikunterricht, kontrovers erscheinen? Das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses scheint dieses Urteil auf den ersten Blick nahezulegen – gleichzeitig dürfte es sich hierbei aus der Sicht vieler Lehrkräfte um eine inakzeptable Konsequenz handeln. Um nur ein weiteres Beispiel zu nennen: Ob es so etwas wie Menschenwürde gibt, wird in der moralphilosophischen Forschung kontrovers diskutiert (Lohmar 2017: 17f.). Diese Frage angesichts der diesbezüglich bestehenden philosophischen Kontroversen im Philosophie- und Ethikunterricht ergebnisoffen zu diskutieren, dürfte jedoch vielen Lehrkräften Bauchschmerzen bereiten.

Inwieweit wir es hier mit einem ernsthaften Problem zu tun haben, und welche (fach-)didaktischen Implikationen sich hieraus ergeben, möchte ich im Rahmen dieses Beitrags näher diskutieren. Dabei werde ich folgendermaßen vorgehen: In Abschnitt 1 werde ich zunächst vor dem Hintergrund eines Einbezugs der bildungsphilosophischen Debatte um Kontroversitätskriterien eine spezifische Interpretation des Kontroversitätsprinzips des Beutelsbacher Konsenses anbieten und zeigen, dass dieses Kontroversitätsprinzip in jeder plausiblen Lesart mit problematischen Anwendungsfällen konfrontiert ist. In Abschnitt 2 werde ich dafür argumentieren, dass diese Problemfälle zeigen, dass das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses nur mit Blick auf spezifische fachliche Kontexte, nicht aber auf einer fächerübergreifenden Ebene zu überzeugen vermag. Die Erklärung für diese fachspezifische Gebundenheit, so die weitere Überlegung, liegt in dem besonderen Diskursverständnis, das dem Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip zugrunde liegt. In Abschnitt 3 werde ich dann beispielhaft anhand der philosophischen Fächergruppe skizzieren, wie eine angemessene Modifikation des Beutelsbacher Kontroversitätsprinzips entlang abweichender Diskursverständnisse in anderen Fächern konkret aussehen könnte. Zum Abschluss werde ich die wesentlichen Ergebnisse noch einmal zusammenfassen.

2. Das Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip

Um beurteilen zu können, inwiefern es sich bei Anwendungsfällen wie den eingangs skizzierten um Problemfälle oder gar klare Gegenbeispiele für das Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip handelt, müsste zunächst ausgeschärft

¹ So heißt es etwa im Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland: „Das Klima wandelt sich, solange die Erde existiert. [...] Kohlendioxid (CO₂) ist kein Schadstoff, sondern ein unverzichtbarer Bestandteil allen Lebens.“

werden, was genau dieses Prinzip überhaupt fordert. Mit Blick auf eine solche Ausschärfung ist es wiederum hilfreich, die insbesondere im Kontext der englischsprachigen bildungsphilosophischen Literatur unter der Bezeichnung *controversy over controversies* geführte Debatte über verschiedene Kontroversitätskriterien zu berücksichtigen (für eine deutschsprachige Übersicht siehe etwa Drerup 2021: Kap 1.3). Diese Debatte findet auf der Grundlage eines spezifischen begrifflichen Fundaments statt, das bereits für sich genommen ein besseres Verständnis des Beutelsbacher Kontroversitätsprinzips ermöglicht. So wird hier zunächst von einer mittlerweile auch in der deutschsprachigen (fach-)didaktischen Diskussion etablierten Grundunterscheidung zwischen zwei verschiedenen Unterrichtsformen ausgegangen (vgl. Giesinger 2021: 19f.; Hand 2020: 14): Während im Rahmen eines *direktiven* Unterrichts die Lehrkraft die Absicht verfolgt, dass die Lernenden am Ende des Lernprozesses spezifische Ansichten hinsichtlich des Unterrichtsthemas bzw. der zugrunde liegenden Fragestellung ausbilden, sind *nicht-direktive* Unterrichtsformen in dem Sinne genuin ergebnisoffen, als dass hier keine entsprechende Absicht verfolgt wird. Das bedeutet, dass auch im Rahmen von auf Kontroversität ausgerichteten Unterrichtsformaten eindeutige inhaltliche Positionierungen der Lehrkraft durchaus möglich sind, insofern mit diesen Äußerungen eben keine direkte Beeinflussung der Ansichten der Lernenden angestrebt wird – in diesem Zusammenhang wird auch zwischen *Vermittlungen* (engl. *to advocate for a view*) und *Mitteilungen* (engl. *to share a view*) als zwei verschiedenen Arten inhaltlicher Positionierungen unterschieden (McAvoy 2017: 375): Während Vermittlungen darauf abzielen, die Lernenden von einer bestimmten Position zu überzeugen, beabsichtigen Mitteilungen lediglich die transparente Kommunikation eigener Ansichten. An dieser Stelle wird also bereits deutlich, dass das Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip keineswegs mit einem strikten Neutralitätsgebot gleichzusetzen ist, insofern hier lediglich etwas über die Grenzen direktiven Unterrichts ausgesagt wird.

Zusätzliche Differenzierungen ermöglicht nun ein genauere Blick auf die konkreten Kontroversitätskriterien, die in der bildungsphilosophischen Kontroversitätskontroverse diskutiert werden. Im Folgenden möchte ich vier dieser Kriterien genauer betrachten, die mir für eine angemessene Interpretation des Beutelsbacher Kontroversitätsprinzips besonders relevant erscheinen: Das *Kriterium der politischen Authentizität* sowie das *theoretische*, das *politische* und das *epistemische* Kriterium. Beginnen wir mit dem Kriterium der politischen Authentizität: Dieses Kriterium besagt, dass all jene Themen nicht-direktiv unterrichtet werden sollten, die politisch umstritten sind (Hess/McAvoy 2015: 168f). Ein offensichtlicher Interpretationsspielraum ergibt sich hier angesichts der Frage, was es genau bedeutet, dass ein Thema politisch umstritten ist. In der deutschsprachigen Literatur wurde diese Formulierung etwa dahingehend ausgedeutet, dass eine Kontroverse den „politischen Mainstream“ erreicht haben muss, um in unterrichtlichen Kontexten entsprechend berücksichtigt zu

werden (Giesinger 2021: 21). Dies könnte etwa bedeuten, dass eine Fragestellung dann nicht-direktiv unterrichtet werden sollte, wenn sie in Parlamenten oder im Programm öffentlich-rechtlicher Rundfunkanstalten kontrovers diskutiert wird.

Das theoretische Kriterium zielt demgegenüber auf Kontroversen ab, die in wissenschaftlichen Kontexten geführt werden (Anders/Shudak 2016). Hier ist der Grundgedanke, dass all jene Themen nicht-direktiv unterrichtet werden sollten, die unter den relevanten Expert*innen kontrovers diskutiert werden. Während auch hier ein gewisser Interpretationsspielraum mit Blick auf die Frage besteht, wer hinsichtlich eines spezifischen Themas als relevante Expert*in zu gelten hat, dürfte eine Orientierung an institutionell verankerten Strukturen akademischer Forschung doch in vielen Fällen eindeutige – und hinreichend unkontroverse – Beurteilungen ermöglichen.

Während das Kriterium der politischen Authentizität und das theoretische Kriterium Normen unterrichtlicher Kontroversität von der Struktur und Verteilung realer Kontroversen ableiten, leiten das politische und das epistemische Kriterium entsprechende Normen aus kontrafaktischen Kontroversen ab. Dabei ähnelt das politische Kriterium in gewisser Weise dem Kriterium der politischen Authentizität, während sich das epistemische Kriterium mit dem theoretischen Kriterium engführen lässt. Das politische Kriterium besagt, dass all jene Themen nicht-direktiv unterrichtet werden sollten, hinsichtlich derer im Einklang mit liberaldemokratischen Grundwerten verschiedene Positionierungen möglich sind (Drerup 2021). Oder anders ausgedrückt: Wenn zu einem Thema überzeugte Vertreter*innen liberaldemokratischer Grundwerte konsistenterweise unterschiedliche Meinungen haben können, dann sollte dieses Thema nicht-direktiv unterrichtet werden.

Das epistemische Kriterium besagt demgegenüber, dass all jene Themen nicht-direktiv unterrichtet werden sollten, hinsichtlich derer es konfligierende, aber dennoch gut begründete Positionen geben kann (siehe etwa Hand 2008). Oder anders ausgedrückt: Wenn zu einem Thema rationale Personen zu unterschiedlichen Einschätzungen kommen können, dann sollte dieses Thema nicht-direktiv unterrichtet werden. So wird an dieser Stelle auch deutlich, inwiefern das epistemische und das theoretische Kriterium eng miteinander verbunden sind: Wenn ein Thema unter relevanten Expert*innen kontrovers ist, dann ist dies ausgezeichnete Evidenz dafür, dass es hinsichtlich dieses Themas konfligierende, aber dennoch gut begründete Positionierungen geben kann. Und ebenso gilt mit Blick auf das politische Kriterium und das Kriterium der politischen Authentizität: Wenn ein Thema in demokratisch gewählten Parlamenten kontrovers diskutiert wird, dann ist dies ausgezeichnete Evidenz dafür, dass es hinsichtlich dieses Themas konfligierende Positionierungen geben kann, die gleichermaßen im Einklang mit liberaldemokratischen Grundwerten stehen. Gleichzeitig sollte allerdings auch klar sein, dass es sich hierbei um keine strikten Implikationsverhältnisse handelt: Es ist ohne Probleme denkbar

– und wohl auch regelmäßig der Fall –, dass seriöse Wissenschaftler*innen irrationale Positionen oder demokratisch gewählte Politiker*innen undemokratische Positionen vertreten.

In jedem Fall lässt sich vor dem Hintergrund der obigen Differenzierung verschiedener Kontroversitätskriterien eine genauere Interpretation des Beutelsbacher Kontroversitätsprinzips formulieren: Durch den hier vorgenommenen expliziten Rekurs auf Kontroversen „in Wissenschaft und Politik“ scheint diesem Prinzip eindeutig eine Kombination aus dem theoretischen Kriterium und dem Kriterium der politischen Authentizität zugrunde zu liegen. Fraglich ist jedoch, wie genau diese Kombination zu verstehen ist: Nimmt man den Wortlaut ernst, sollten lediglich solche Themen nicht-direktiv unterrichtet werden, die *sowohl* in wissenschaftlichen *als auch* in politischen Kontexten kontrovers sind. Diese wortgetreue Lesart ist jedoch nicht alternativlos – denkbar wäre auch eine disjunktive, wesentlich restriktivere Lesart, gemäß derer Themen, die in wissenschaftlichen Kontexten kontrovers sind, und Themen, die in politischen Kontexten kontrovers sind, nicht-direktiv unterrichtet werden sollten. Oder anders ausgedrückt: Themen, die in Wissenschaft *oder* Politik kontrovers sind, sollten im Unterricht kontrovers erscheinen.

Diese auf den ersten Blick subtil wirkende Differenzierung hat in der Anwendung des Kontroversitätsprinzips weitreichende Konsequenzen. Das wird deutlich, wenn wir uns vor diesem Hintergrund noch einmal den eingangs skizzierten Problemfällen zuwenden: Die Existenz eines menschengemachten Klimawandels ist in wissenschaftlichen Kontexten unkontrovers und in politischen Kontexten kontrovers, während der moralische Wert der Menschenwürde in politischen Kontexten unkontrovers und in wissenschaftlichen Kontexten kontrovers ist. Legt man die konjunktive Lesart des Beutelsbacher Kontroversitätsprinzips zugrunde, sollte keines der beiden Themen nicht-direktiv unterrichtet werden. Legt man jedoch die disjunktive Lesart zugrunde, sollten beide Themen nicht-direktiv unterrichtet werden. Diese Anwendung zeigt nicht nur, wie wichtig eine klare Differenzierung zwischen den beiden Lesarten ist, sondern legt auch auf den ersten Blick eine Zurückweisung der disjunktiven Lesart nahe. Wäre es nicht offensichtlich unangemessen, wenn im Schulunterricht ergebnisoffen darüber diskutiert würde, ob es einen menschengemachten Klimawandel, oder eine Würde des Menschen gibt?

Dass eine Zurückweisung der disjunktiven Lesart jedoch vorschnell sein könnte, wird deutlich, wenn man einige weitere Anwendungsfälle berücksichtigt. Nehmen wir etwa als ein zusätzliches Beispiel die philosophische Frage nach dem Verhältnis von Körper und Geist. Da diese Frage plausiblerweise überhaupt nicht Gegenstand politischer Debatten ist, ist sie auch nicht politisch kontrovers. Legt man die konjunktive Lesart des Beutelsbacher Kontroversitätsprinzips zugrunde, könnte eine spezifische Antwort auf diese Frage im Rahmen des Philosophie- und Ethikunterrichts also direktiv unterrichtet wer-

den – und das, obwohl sie in der philosophischen Forschung kontrovers diskutiert wird. Hierbei handelt es sich um eine merkwürdige Konsequenz. Und selbst wenn man diese Kritik für ungerechtfertigt hält, weil man etwa darauf beharrt, dass das Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip nur auf solche Themen anwendbar ist, die sowohl Gegenstand wissenschaftlicher als auch politischer Deliberation sind, ergeben sich weitere Probleme. Denn abgesehen davon, dass vor dem Hintergrund dieser Replik überhaupt nicht klar wäre, welche Kontroversitätsprinzipien bei den zahlreichen unterrichtlichen Themen greifen sollten, die nicht sowohl Gegenstand wissenschaftlicher als auch politischer Deliberation sind, gibt es auch noch anders gelagerte Problemfälle. Nehmen wir etwa eine Konstellation, in der eine wissenschaftliche Kontroverse auf politischer Ebene nicht gespiegelt wird, weil hier aus rein politischen Gründen eine der dort verhandelten Positionen als einzig akzeptable gesetzt wird. Vor dem Hintergrund der konjunktiven Lesart würde dies bedeuten, dass die wissenschaftliche Kontroverse nicht ergebnisoffen in Bildungskontexte getragen werden sollte – was einer politisch motivierten Einschränkung des grundlegenden Prinzips der Wissenschaftsorientierung gleichkäme. Auch diese Implikation der konjunktiven Lesart scheint schwer zu schlucken.

Auf den ersten Blick stehen wir also vor einem durchaus ernüchternden Ergebnis: Das Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip hat sowohl in seiner konjunktiven als auch in seiner disjunktiven Lesart problematische Implikationen in konkreten Anwendungsfällen. Bedeutet das, dass dieses Prinzip letztendlich einfach unplausibel ist?

3. Das dem Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip zugrundeliegende Diskursverständnis

Meiner Meinung nach wäre es vorschnell, das Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip angesichts der im letzten Abschnitt herausgearbeiteten Implikationen zu verwerfen. Dies wird deutlich, sobald man den spezifischen Kontext berücksichtigt, in dem dieses Prinzip formuliert worden ist: Bekanntermaßen handelt es sich beim Beutelsbacher Konsens um die Mitschrift einer politikdidaktischen Tagung, auf der es um die normative Ausrichtung politischer Bildung nach 1968 ging. Das bedeutet, dass es sich beim Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip zunächst um ein genuin fachspezifisches Prinzip handelt. Diese fachspezifische Einbettung wird tatsächlich auch auf formeller Ebene gespiegelt: Während das Prinzip für den Politikunterricht in vielen Bundesländern curricular verankert ist und als „informelles Grundgesetz der politischen Bildung“ (Grammes 1997: 165) gilt, hat es trotz aller fächerübergreifender

Prominenz über den Politikunterricht hinaus lediglich den Status eines unverbindlichen Vorschlags (Drerup 2021: 40).

Sobald man die fachliche Gebundenheit des Beutelsbacher Kontroversitätsprinzips berücksichtigt, wird deutlich, dass es sich bei den weiter oben skizzierten Anwendungsbeispielen nicht unbedingt um Problemfälle handeln muss. So besteht eine Auffälligkeit darin, dass sämtliche dieser Beispiele aus anderen fachlichen Kontexten, nämlich aus der naturwissenschaftlichen und philosophischen Fächergruppe entnommen sind. Und ob es sich bei den anhand dieser Beispiele herausgearbeiteten Schwächen des Beutelsbacher Kontroversitätsprinzips auch im Kontext des Politikunterrichts um Schwächen handelt, ist zumindest fraglich. Nehmen wir etwa die restriktivere – und vermeintlich unplausiblere – disjunktive Lesart, nach der all jene Themen nicht-direktiv unterrichtet werden sollten, die in Wissenschaft oder Politik kontrovers sind. Eine erste Kritik an dem so ausgedeuteten Prinzip war die scheinbar unmotivierte Berücksichtigung politischer Kontroversen im Falle wissenschaftlicher Konsense: Warum sollte eine aus wissenschaftlicher Sicht eindeutig beantwortete Fragestellung wie die nach der Existenz eines menschengemachten Klimawandels in unterrichtlichen Kontexten kontrovers erscheinen, sobald es auf politischer Ebene einen diesbezüglichen Dissens gibt?

Während eine solche Konsequenz mit Blick auf Fächer wie den Geographie- und Physikunterricht tatsächlich eindeutig inakzeptabel erscheint, ist die Sache im spezifischen Kontext des Politikunterrichts weitaus weniger klar: Denn wenn es auf politischer Ebene tatsächlich eine handfeste Kontroverse um die Existenz eines menschengemachten Klimawandels gibt, dann – so eine naheliegende Überlegung – sollten Schüler*innen als zukünftige Teilnehmer*innen demokratischer Deliberations- und Entscheidungsprozesse im Rahmen politischer Bildungsprozesse auch darauf vorbereitet werden, ihre diesbezügliche Position in kontroversen Gemengelagen diskursiv zu vertreten.

Eine solche Diagnose erhärtet sich, sobald man das spezifische Diskursverständnis berücksichtigt, das im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses mit Blick auf politische Bildungsprozesse formuliert wird. So heißt es dort (Wehling 1992: 126):

Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.

Das hier angedeutete Diskursverständnis lässt sich am besten vielleicht wie folgt charakterisieren: Diskurse dienen nicht der epistemischen Klärung konfliktierender Wahrheitsansprüche, sondern der praktischen Auflösung konfliktierender Interessen. Das übergreifende Ziel eines kontroversen Diskurses ist dementsprechend – zumindest primär – nicht der gemeinsame Erkenntnisgewinn, sondern eine konstruktive Kompromissfindung. Vor dem Hintergrund dieses Ziels sind nun wiederum auch spezifische Diskursnormen einschlägig:

Teilnehmende des gemeinsamen Diskurses sollen vorgebrachte Positionen nicht entlang epistemischer Normen, sondern vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Interessenlage bewerten.

Legt man ein solches Diskursverständnis zugrunde, erscheint eine unterrichtliche Berücksichtigung epistemisch obsoleter Positionen, wie sie vom Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip in seiner disjunktiven Lesart vorgeschlagen wird, durchaus naheliegend. Nehmen wir etwa wieder als Beispiel die Frage nach der Existenz eines menschengemachten Klimawandels: Aus epistemischer Sicht macht eine nicht-direktive Berücksichtigung klimaskeptischer Positionen wenig Sinn, da diese Positionen klarerweise falsch sind. Eine ergebnisoffene Diskussion dieser Positionen wäre dementsprechend im Rahmen eines Diskurses, in dem es um die Erkenntnis der Wahrheit geht, wenig zielführend. Anders könnte es jedoch aussehen, wenn man stattdessen ein nicht-epistemisches, genuin politisches Diskursverständnis wie das soeben skizzierte zugrunde legt. Denn während aus epistemischer Sicht klimaskeptische Positionen völlig vernachlässigbar sind, handelt es sich aus politischer Sicht um den Ausdruck realer Interessen, die Eingang in den politischen Diskurs gefunden haben und mit denen sich Schüler*innen in ihrer Rolle als Bürger*innen des demokratischen Gemeinwesens auseinandersetzen haben werden.

In diesem Sinne ist die Frage vielleicht weniger, warum das Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip in seiner disjunktiven Lesart eine Berücksichtigung rein politischer Kontroversen vorsieht, sondern eher, warum es sich nicht ausschließlich auf politische Kontroversen beschränkt und stattdessen auch wissenschaftliche, also genuin epistemisch dimensionierte Kontroversen als für unterrichtliche Kontexte maßgeblich auszeichnet. Diese Überlegung könnte letztendlich vielleicht doch für eine Bevorzugung der konjunktiven Lesart sprechen, die wissenschaftliche Kontroversen nur dann berücksichtigt, wenn diese auch auf politischer Ebene gespiegelt werden. Gleichzeitig würde die für diese Lesart charakteristische Nichtberücksichtigung politischer Kontroversen, die auf wissenschaftlicher Ebene nicht gespiegelt werden, dafür sprechen, dass das dem Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip zugrunde liegende Diskursverständnis zwar ein primär, jedoch kein ausschließlich praktisches ist: Die Idee wäre vielmehr, dass politische Kontroversen zwar die für politische Bildungskontexte maßgeblichen sind, dass diese Kontroversen aber andererseits auch gewissen epistemischen Standards genügen müssen, um in den Unterricht getragen zu werden.

Wie vor dem Hintergrund der hier angedeuteten Überlegungen zwischen den verschiedenen Lesarten des Beutelsbacher Konsenses abgewogen werden sollte, ist letzten Endes eine politikdidaktische Frage, die an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann. Wichtig für den vorliegenden Zusammenhang ist lediglich Folgendes: Welches Kontroversitätskriterium bzw. welche Kombination verschiedener Kontroversitätskriterien plausibel ist, scheint entscheidend vom jeweils zugrunde liegenden Diskursverständnis bzw. den aus diesem

Verständnis abgeleiteten Diskursnormen abzuhängen. Da verschiedenen Fächern vermutlich verschiedene Diskursverständnisse zugrunde liegen, bedeutet das, dass die Formulierung eines fächerübergreifenden Kontroversitätsprinzips wenig erfolgsversprechend sein dürfte. Zumindest wird diese Schlussfolgerung durch die obige Diskussion des Beutelsbacher Kontroversitätsprinzips unmittelbar nahegelegt: Wendet man dieses ursprünglich in politikdidaktischen Kontexten entwickelte Prinzip auf die naturwissenschaftliche oder philosophische Fächergruppe an, ergeben sich unmittelbar problematische Gegenbeispiele. Legt man demgegenüber ein praktisches Verständnis von Diskursen als Prozess der Auflösung politischer Interessenkonflikte zugrunde, erscheint das Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip jedoch direkt wesentlich plausibler. Wie genau dieses Diskursverständnis im Detail auszubuchstabieren ist, ob es aus fachspezifischer Sicht überzeugend ist und welche konkreten Kontroversitätskriterien vor diesem Hintergrund zu berücksichtigen sind, muss aus politikdidaktischer Sicht diskutiert werden. Aus philosophiedidaktischer Sicht interessieren mich an dieser Stelle vielmehr die folgenden Fragen: Angenommen, wir akzeptieren die bisherigen Überlegungen und gehen davon aus, dass (i) Kontroversitätsprinzipien immer unter Berücksichtigung jeweils fachspezifischer Diskursverständnisse formuliert werden müssen, und dass (ii) das Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip mit Blick auf die philosophische Fächergruppe wenig überzeugend erscheint. Welches Diskursverständnis wäre dementsprechend für die philosophische Fächergruppe einschlägig, und welches Kontroversitätsprinzip wäre vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses plausibel? Diesen Fragen möchte ich mich im nächsten Abschnitt widmen.

4. Diskurs und Kontroversität aus philosophiedidaktischer Perspektive

Welches Diskursverständnis ist für den schulischen Philosophie- und Ethikunterricht einschlägig? Wirft man einen Blick auf die fachdidaktische Literatur, zeichnet sich schnell ein spezifisches Bild ab. So ist hier etwa die Rede davon, dass es im Rahmen philosophischer Bildungsprozesse um die Gewinnung philosophischer „Einsichten“ (Meyer 2017: 110; Bittner 2010: 131), „die Erkenntnis der Wahrheit“ (Montag 2017: 202) oder „das Herausarbeiten des Richtigen“ (Rösch 2012: 250) gehe – im Kern also um die Realisierung genuin *epistemischer* Werte. Während eine solche Sichtweise zwar unmittelbar im Einklang mit der wortwörtlichen Bedeutung von „Philosophie“ als *Liebe zur Weisheit* (altgr. *Φιλοσοφία*) steht, dürfte sie aus Sicht philosophischer Lai*innen alles andere als selbstverständlich sein. Gibt es in der Philosophie überhaupt so etwas wie *die Wahrheit*, und geht es in der Philosophie wirklich um die

endgültige Beantwortung philosophischer Fragen? Während eine zufriedenstellende Diskussion der hier lauernden metaphilosophischen Fragen im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden kann, deckt sich die skizzierte philosophiedidaktische Sichtweise auf philosophische Diskurse zumindest mit Standardansichten unter Fachkolleg*innen. So geht etwa auch eine klare Mehrheit akademischer Philosoph*innen davon aus, dass die Ziele der Philosophie in epistemischen Gütern wie Wahrheit, Wissen, Verstehen oder Weisheit bestehen, während nur eine Minderheit praktische Güter wie Glück oder Gerechtigkeit in diesem Zusammenhang nennt (Bourget/Chalmers 2023).

Schauen wir uns also diese epistemische Sichtweise auf philosophische Diskurse einmal genauer an. Zunächst ermöglicht ein solches Diskursverständnis bereits ein besseres Verständnis der spezifischen Normen und Prinzipien, denen unterrichtliche Auseinandersetzungen mit philosophischen Fragestellungen folgen. So besteht ein – wenngleich sicherlich nicht exklusives, so doch sicherlich charakteristisches – Merkmal philosophischer Diskurse darin, dass sie *argumentativ* sind. Schüler*innen sollen im Unterricht nicht einfach ihre Meinungen kundtun, sondern vielmehr zu fundierten Urteilen gelangen, die auf angemessene Weise durch Argumente gestützt sind. Vor dem Hintergrund eines genuin epistemischen Verständnisses philosophischer Diskurse ist ein solcher Fokus auf argumentative Begründungsleistungen unmittelbar nachvollziehbar: Prinzipiell können Argumente in Diskursen zwar eine ganze Reihe verschiedener Funktionen einnehmen – so kann man etwa argumentieren, um möglichst überzeugend auf andere Personen zu wirken, oder um sich der Beweggründe für die eigenen Ansichten zu vergewissern. Aus argumentationstheoretischer Sicht besteht die eigentliche Funktion von Argumenten jedoch darin, Gründe bzw. Evidenz für die Bildung von Überzeugungen zu liefern (vgl. Feldman 1999: 6; Fogelin/Sinnott-Armstrong 2010: 3; Kelley 2013: 69; Pfister 2020: Kap. 3). In der argumentationstheoretischen Literatur wird diese Sichtweise auf die Funktion von Argumenten sogar als *Lehrbuchmeinung* bezeichnet (McKeon 2022: 231). In der erkenntnistheoretischen Literatur gilt nun wiederum die Lehrbuchmeinung, dass ein substantieller Zusammenhang zwischen epistemischer Rechtfertigung und Wahrheit besteht, und dass die normative Kraft von Evidenz und Gründen dementsprechend gerade daher rührt, dass sie uns dabei helfen, uns der Wahrheit anzunähern (vgl. Alston 1999; Gibbons 2013: 29; Graham 2013). Das grundlegende Bild, das sich vor dem Hintergrund dieser Annahmen ergibt, lässt sich letztendlich folgendermaßen zusammenfassen: Die wesentliche Funktion von Argumenten besteht darin, uns Gründe und Evidenz für die eigene Meinungsbildung zu liefern und uns somit zu helfen, der Wahrheit auf der Spur zu bleiben. Dieses Bild macht vor dem Hintergrund eines epistemischen Verständnisses philosophischer Diskurse die große Bedeutung argumentativer Begründungsleistungen für unterrichtliche Auseinandersetzungen mit philosophischen Fragen unmittelbar verständlich.

Die für den vorliegenden Zusammenhang entscheidende Frage ist nun, welche Normen und Prinzipien aus einem epistemischen Diskursverständnis mit Blick auf die Kontroversität spezifischer Unterrichtsthemen folgen. Welche Themen sollten in einem an epistemischen Gütern ausgerichteten unterrichtlichen Diskurs kontrovers erscheinen, und welche nicht? Auf den ersten Blick dürfte hier natürlich eine Ausrichtung am epistemischen Kriterium unmittelbar naheliegend sein: In einem an epistemischen Gütern ausgerichteten Diskurs sollten eben solche Themen kontrovers erscheinen, die aus epistemischer Sicht nicht als geklärt gelten können. Doch was genau bedeutet das? Folgt man der in Abschnitt 1 angebotenen Charakterisierung des epistemischen Kriteriums, zielt dieses Kriterium darauf ab, welche Fragestellungen unter vernünftigen Personen kontrovers wären. Diese Idee scheint etwa auch Michael Hand, ein international prominenter Verfechter des epistemischen Kriteriums, zum Ausdruck zu bringen, wenn er schreibt (Hand 2008: 217):

[The] [...] epistemic criterion requires that views be judged by the evidence or arguments in their support. Where two or more conflicting views on a matter enjoy the support of corroborating evidence or credible arguments, teachers should present those views as impartially as they can.

Vor dem Hintergrund des epistemischen Kriteriums soll ein Thema im Unterricht also scheinbar dann kontrovers erscheinen, wenn es hinsichtlich dieses Themas verschiedene Positionen gibt, die argumentativ gestützt werden können. Eine solche Lesart scheint auch etwa Robert Dearden, auf den sich Hand explizit bezieht, zu vertreten, wenn er schreibt, dass ein Thema im Unterricht kontrovers erscheinen muss, wenn es zu diesem Thema verschiedene Positionen gibt, die nicht unvernünftig (engl. *contrary to reason*) sind (Dearden 1981: 86). Angesichts eines näheren Blickes wird jedoch deutlich, dass es sich hierbei um eine sehr restriktive Ausdeutung des epistemischen Kriteriums handelt. Denn tatsächlich dürfte es vermutlich so gut wie kein Thema geben, das die so formulierte Bedingung nicht erfüllt: Da sich bekanntlich auch für einigermaßen abwegige Positionen Argumente finden lassen, dürfte es letztendlich kaum Themen geben, mit Blick auf die es nur eine einzige argumentativ gestützte Position gibt und die dementsprechend direktiv unterrichtet werden dürften.

Dennoch ist es nicht so, als hätte diese restriktive Lesart des epistemischen Kriteriums keinerlei Anklang in der philosophiedidaktischen Literatur gefunden. So schreibt etwa Markus Tiedemann (Tiedemann 2016: 17f.):

Wer postuliert, dass philosophische Reflexion stets zu einem Primat von Demokratie, Menschenrechten und Humanismus führt, der irrt. Selbstverständlich lassen sich auch antidemokratische Entwürfe überzeugend begründen. Ebenso darf man nicht behaupten, dass die historischen Größen der Philosophie mehrheitlich überzeugte Demokraten waren. [...] ,15 Punkte, Sie Scheusal!' Einen Kommentar wie diesen muss jede Philosophielehrerin unter eine Klausur schreiben können, sofern die formalen Kriterien stringenten und kohärenten Argumentierens erfüllt sind.

Eine Sichtweise wie die hier angedeutete könnte jedoch durchaus schwerwichtige Implikationen mit sich bringen, die es zu bedenken gilt. Im Philosophie- und Ethikunterricht werden regelmäßig grundsätzliche moralische und politische Fragen, etwa nach dem moralischen Status von Tieren, dem Wert menschlichen Lebens oder den Grundzügen einer gerechten Gesellschaft diskutiert. Hinsichtlich all dieser Fragen gibt es extreme – und extrem unplausible Positionen –, für die sich Argumente, die auf den ersten Blick vielleicht überzeugend wirken mögen, finden lassen und die auch von einzelnen Autor*innen in der Philosophiegeschichte vertreten worden sind. Neben Tiedemanns eigenem Beispiel antidemokratischer Ansichten wären andere Beispiele etwa die cartesische Sichtweise auf Tiere als bloße Automaten (vgl. Descartes 1990: 32) oder die notorische Misogynie eines Immanuel Kant (vgl. Kant: 152). Solche Sichtweisen in unterrichtlichen Diskursen auf nicht-direktive Weise als gleichberechtigte Alternativen zu behandeln, könnte regelmäßig eher dazu führen, dass zumindest einige Lernende in ihrer Urteilsbildung in die Irre geführt werden, als dass dadurch die gemeinsame Suche nach der Wahrheit befördert würde.

Aus diesem Grund möchte ich eine liberalere Lesart des epistemischen Kriteriums vorschlagen, wonach ein Thema nur dann im Unterricht kontrovers erscheinen sollte, wenn es hinsichtlich dieses Themas verschiedene Positionen gibt, von denen keine eindeutig als argumentativ *bestgestützte* identifiziert werden kann und die in diesem Sinne als in etwa *gleichermaßen gut* begründet zu gelten haben. In der (fach-)didaktischen Literatur ist in diesem Sinne bisweilen auch die Rede davon, dass „epistemisch geklärte Auffassungen“ (Giesinger 2021: 21) in unterrichtlichen Kontexten direktiv vermittelt werden können.

Zieht man diese Interpretation des epistemischen Kriteriums als Grundlage zur Formulierung eines angemessenen Kontroversitätsgebots für die philosophische Fächergruppe heran, ergeben sich mit Blick auf die unterrichtspraktische Anwendung unmittelbar einige naheliegende Schwierigkeiten. Wie – und von wem – soll denn in einem konkreten Fall bestimmt werden, welche Positionen wie gut begründet sind? Werden verschiedene Lehrkräfte hier nicht unweigerlich zu konfligierenden Einschätzungen kommen, und wird somit nicht genau der Art von Arbitrarität Vorschub geleistet, die durch Kontroversitätsgebote eigentlich vermieden werden sollte? An dieser Stelle ist es hilfreich, sich die bereits erwähnte Engführung des epistemischen mit dem theoretischen Kriterium vor Augen zu führen: Diese beiden Kriterien sind unter anderem deswegen so eng miteinander verbunden, weil eine hinreichend offene Kontroverse unter Expert*innen in der Regel ausgezeichnete Evidenz dafür ist, dass es hinsichtlich der dieser Kontroverse zugrunde liegenden Fragestellung verschiedene gleichermaßen gut begründete Positionen gibt. Und andersherum ist ein hinreichend stabiler Konsens unter Expert*innen ausgezeichnete Evidenz

dafür, dass es hinsichtlich der zugrunde liegenden Fragestellung eine spezifische Position gibt, die eindeutig als bestgestützte identifiziert werden kann.

Das bedeutet, dass sich Lehrkräfte bei der Anwendung des epistemischen Kriteriums nicht an persönlichen Einschätzungen der Plausibilität spezifischer philosophischer Positionen, sondern vielmehr an Meinungsverteilungen unter professionellen Philosoph*innen orientieren sollten. Und tatsächlich hält das notorische Vorurteil der akademischen Philosophie als Schauplatz ewiger und allumfassender Kontroversen einem genaueren empirischen Blick nicht Stand: So bewertet etwa eine klare Mehrheit der professionellen Moralphilosoph*innen Schwangerschaftsabbrüche im ersten Trimester als moralisch vertretbar (86,11 %), gentechnische Manipulationen menschlichen Erbguts als prinzipiell zulässig (74,26 %) und die Todesstrafe als verwerflich (74,13 %) (Bourget/Chalmers 2023). Einerseits sollten solche Ergebnisse zwar nicht vorschnell überbewertet werden – belastbare empirische Daten zu Meinungsverteilungen unter professionellen Philosoph*innen sind nach wie vor rar, und sehr viele philosophische Fragen werden in der akademischen Philosophie vermutlich weitaus kontroverser sein. Zudem stellt sich an dieser Stelle natürlich unmittelbar die Frage, wer genau überhaupt als professionelle:r Philosoph:in zu gelten hat bzw. welche Traditionen, Strömungen und institutionellen Kontexte in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden müssen. Andererseits sieht man jedoch, dass Beispiele wie die oben genannten bereits durchaus substantielle Implikationen für die unterrichtliche Praxis haben könnten. Nehmen wir etwa die Frage nach der moralischen Bewertung von Schwangerschaftsabbrüchen: Diese Frage wird regelmäßig zum Thema des Philosophie- und Ethikunterrichts gemacht, wobei oftmals auch radikal abtreibungskritische Stimmen, etwa von Religionsvertretern, als gleichberechtigte Positionen ergebnisoffen diskutiert werden.² Angesichts der Tatsache, dass solche Positionen von der überwältigenden Mehrheit der professionellen Moralphilosoph*innen eindeutig abgelehnt werden, wäre zu fragen, welchen spezifischen Beitrag ein solches Vorgehen zur gemeinsamen Wahrheitssuche im Rahmen eines an epistemischen Werten ausgerichteten Diskurses leisten kann.

Während solche konkreten Anwendungsfragen an dieser Stelle nicht vertieft diskutiert werden können, sollte der hier entwickelte Grundgedanke eines an den spezifischen Diskursnormen der philosophischen Fächergruppe orientierten Kontroversitätsgebots dennoch klar geworden sein: In dem epistemischen Ideal der Wahrheit verpflichteten Unterrichtsdiskursen sollten nur solche Positionen ergebnisoffen diskutiert werden, die eine hinreichende epistemische Qualität für sich beanspruchen können. Dementsprechend scheint eine

2 Ein Beispiel hierfür wäre etwa das von Alexander Chucholowski entwickelte und in Ethik & Unterricht publizierte Unterrichtsvorhaben „Julias Entscheidung“, in dem einem philosophischen Text von Norbert Hoerster ein kritischer Text des ehemaligen Mainzer Bischofs Karl Kardinal Lehmann gegenübergestellt wird (Chucholowski 2017).

Ausrichtung des schulischen Philosophie- und Ethikunterrichts entlang des epistemischen Kontroversitätskriteriums angemessen. Einer plausiblen Lesart dieses Kriteriums zufolge sollte eine unterrichtliche Fragestellung dann kontrovers diskutiert werden, wenn es hinsichtlich dieser Fragestellung mehrere, gleichermaßen gut begründete Positionen gibt. Bei der Entscheidung darüber, ob das epistemische Kriterium in einem konkreten Fall greift, können sich Lehrkräfte an Meinungsverteilungen unter professionellen Philosoph*innen orientieren.

Das bedeutet allerdings nicht, dass das epistemische Kriterium einfach durch das theoretische Kriterium ersetzt werden sollte: So wären einerseits etwa in einer Situation, in der die einschlägigen Expert*innen beispielsweise politisch beeinflusst sind, entsprechende Mehrheitsmeinungen epistemisch weitgehend irrelevant. Und andererseits reicht das bloße Vorhandensein einer Expert*innenkontroverse auch nicht aus, um eine Fragestellung als epistemisch offen auszuzeichnen: In Fällen, in denen lediglich eine klare Minderheit eine von der Mehrheit abweichende Position vertritt, gibt es nach wie vor guten Grund zu Annahme, dass die Mehrheitsposition am besten gestützt ist. Meinungsverteilungen unter Expert*innen sind vor dem Hintergrund eines genuin epistemischen Diskursverständnisses also nicht per se von Bedeutung, sondern nur, insofern sie über die epistemische Güte spezifischer Positionen Aufschluss geben.

5. Fazit

Fragen nach Kontroversität und Neutralität in unterrichtlichen Kontexten erfahren vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Polarisierungs- und Radikalisierungsdynamiken ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit in der (fach-)didaktischen Forschung. Einen nach wie vor prominenten Bezugspunkt stellt dabei das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses dar, wonach alles, „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen [muss]“. Ein genauerer Blick zeigt jedoch, dass dieses Kontroversitätsprinzip problematische Implikationen hat, wenn man es über genuin politikdidaktische Kontexte hinaus in anderen fachlichen Kontexten anwendet. Diese fachspezifische Gebundenheit lässt sich dadurch erklären, dass dem Beutelsbacher Kontroversitätsprinzip ein spezifisches Diskursverständnis zugrunde liegt, das lediglich mit Blick auf politische Bildungsprozesse zu überzeugen vermag. Am Beispiel der philosophischen Fächergruppe wurde veranschaulicht, wie eine Modifikation des Beutelsbacher Kontroversitätsprinzips entlang abweichender Diskursverständnisse in anderen Fächern konkret aussehen könnte.

Letztendlich sollten die in diesem Beitrag angestellten Überlegungen allerdings nicht als Plädoyer für eine völlige Beschränkung des Beutelsbacher Kontroversitätsgebots auf den spezifischen Kontext des Politikunterrichts aufgefasst werden. Politische Bildungsprozesse finden auch in anderen Fächern statt, und in diesem Sinne bleibt das Beutelsbacher Kontroversitätsgebot auch auf einer fächerübergreifenden relevant. Um diesen Punkt wiederum anhand der philosophischen Fächergruppe zu veranschaulichen: Wenn im Philosophie- und Ethikunterricht etwa die moralische Bewertung von Schwangerschaftsabbrüchen thematisiert wird, dann geht es hier zunächst um eine genuin philosophische Frage, die zum Gegenstand eines philosophischen Diskurses gemacht wird. Wird vor diesem Hintergrund dann jedoch die weiterführende Frage nach der gesetzlichen Regelung von Schwangerschaftsabbrüchen thematisiert, haben wir es nicht mehr mit einem rein philosophischen, sondern auch mit einem politischen Diskurs zu tun. An solchen Stellen könnte das Beutelsbacher Kontroversitätsgebot also nach wie vor von unmittelbarer Relevanz für den Philosophie- und Ethikunterricht sein. Und Ähnliches wird auch für andere Fächer gelten, wenn hier fachspezifische Fragen aus gesellschaftlichen und politischen Perspektiven betrachtet werden. In diesem Sinne sprechen die in diesem Beitrag angestellten Überlegungen also nicht für eine völlige Beschränkung, sondern vielmehr für eine fachspezifische Ergänzung des Beutelsbacher Kontroversitätsgebots.

Literatur

- AfD (2016): Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland. Stuttgart.
- Alston, William (1999): *Perceptual Knowledge*. Malden: Blackwell.
- Anders, Paul/Shudak, Nicholas (2016): *Criteria for Controversy: A Theoretic Approach*. In: *Thresholds in Education* 29, 1, S. 20–30.
- Bittner, Rüdiger (2010): Was gut an Philosophie ist. In: Meyer, Kirsten (Hrsg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam, S. 127-138.
- Bourget, David/Chalmers, David (2023): *Philosophers on Philosophy*. The 2020 Philpapers Survey. In: *Philosopher's Imprint* 23, 11, S. 1–53.
- Chucholowski, Alexander (2017): *Julias Entscheidung. Ein Recht auf Leben?* In: *Ethik & Unterricht* 4, S. 26–29.
- Dearden, Robert F. (1981): *Controversial Issues and the Curriculum*. In: *Journal of Curriculum Studies* 13, 1, S. 37–44.
- Descartes, René (1990): *Discours de la méthode*. Hamburg: Felix Meiner.
- Drerup, Johannes (2021): *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Stuttgart: Reclam.
- Feldman, Richard (1999): *Reason and Argument*. Upper Saddle River: Pearson.
- Fogelin, Robert/Sinnott-Armstrong, Walter (2010): *Understanding arguments. An introduction to informal logic*. Belmont: Cengage.
- Gibbons, John (2013): *The Norm of Belief*. Oxford: Oxford University Press.
- Giesinger, Johannes (2021): *Vermitteln und Mitteilen. Die Meinung der Lehrperson in der Diskussion kontroverser Themen*. In: Drerup, Johannes/Mugica, Miguel Zulaica y/Yacek, Douglas (Hrsg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19-30.
- Graham, Peter (2013): *Does Justification Aim at Truth?* In: *Canadian Journal of Philosophy* 41, 1, S. 51–71.
- Grammes, Tilman (1997): *Kontroversität*. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch der politischen Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 266-274.
- Hand, Michael (2008): *What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion*. In: *Educational Theory* 58, 2, S. 213–228.
- Hand, Michael (2020): *Moral Education in the Community of Inquiry*. In: *Journal of Philosophy in Schools* 7, 2, S. 4–20.
- Hess, Diana/McAvoy, Paula (2015): *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Kant, Immanuel: *Gesammelte Schriften*. Berlin: Preussische Akademie der Wissenschaften.
- Kelley, David (2013): *The Art of Reasoning*. New York: W. W. Norton & Company.
- Lohmar, Achim (2017): *Falsches moralisches Bewusstsein*. Hamburg: Meiner.
- McAvoy, Paula (2017): *Should Teachers Share Their Political Views in the Classroom?* In: Warnick, Bryan R./Stone, Lynda (Hrsg.): *Philosophy: Education*. New York / London: Macmillan, S.373-383.

- McKeon, Matthew (2022): Arguments and Reason-Giving. In: *Argumentation* 36, 2, S. 229–247.
- Meyer, Kirsten (2017): Kompetenzorientierung. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Schöningh, S. 104-113.
- Montag, Bärbel (2017): Debatten im Ethik- und Philosophieunterricht. In: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Schöningh, S. 86-95.
- Pfister, Jonas (2020): *Kritisches Denken*. Ditzingen: Reclam.
- Rösch, Anita (2012): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. Wien: LIT.
- Tiedemann, Markus (2016): Transzendente Toleranzernziehung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2, S. 16–25.
- Wehling, Hans-Georg (1992): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Experten-gespräch. In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.): *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 122-128.

Kontroversität nicht vereinseitigen

Ein Blick auf Kontroversität im Rahmen fachübergreifender Demokratiebildung aus dem Ansatz der meta-reflexiven Lehrpersonenprofessionalisierung

Marcus Kindlinger und Andreas Schmidt

1. Einleitung

Kontroversität stellt für Lehrpersonen in verschiedenen Fächern eine wachsende Herausforderung dar. In den letzten Jahren wurden politische und wissenschaftliche Spannungen zunehmend auch in Klassenzimmern und Schulhöfen gespiegelt. Relevante Beispiele sind Debatten um Migrationspolitik oder Deutschlands Nahostpolitik sowie die Folgen des Klimawandels oder die Sicherheit von Impfungen. In einigen Fällen stehen Schule, Unterricht oder fachbezogene Fragen selbst im Zentrum der Auseinandersetzung, etwa, ob und wie im Deutschunterricht mit sprachlichen Geschlechtern umzugehen ist, oder wie im Sport Leistungsgerechtigkeit hergestellt werden kann. Über diese fachspezifischen Beispiele hinaus wird der aktuellen Zeit eine übergreifende Erosion gemeinsamer Bezüge auf Evidenz (McIntyre 2018) und die zunehmende Fragmentierung gesellschaftlicher Diskurse (Habermas 2021) attestiert. Vor diesen unterschiedlichen, aber miteinander verbundenen Hintergründen wird die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen nicht nur zu einer fachspezifischen Aufgabe, sondern auch Teil einer fachübergreifenden Vorbereitung auf eine Teilhabe in pluralen Demokratien (Yeşil/Hahn-Laudenberg 2024; Hahn-Laudenberg/Müller 2025).

Zugleich berichten weltweit Lehrpersonen aus unterschiedlichen Fächern davon, sich nicht ausreichend auf den Umgang mit Kontroversität vorbereitet zu fühlen (Ersoy 2010; Engebretson 2018; Nganga et al. 2020). Sowohl institutionelle Akteure als auch Forschende haben in diesem Zusammenhang einige praktische Hilfestellungen entwickelt (Europarat 2015; Pace 2021). Seitens (angehender) Lehrpersonen besteht jedoch nicht selten die Erwartung, jenseits von allgemeinen Hilfestellungen möglichst eindeutige und themenunabhängige Antworten darauf zu finden, wie ein *richtiger* Umgang mit Kontroversität im Unterricht aussehen könnte. Diese Erwartung muss zwangsläufig enttäuscht werden: Selbst vor dem Hintergrund allgemeiner Best-Practice-Emp-

fehlungen erfordert die Komplexität der pädagogischen Praxis eine differenzierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen und Ursachen von Kontroversität. Dies gilt insbesondere, da sich Kontroversität im Unterricht nicht nur in den behandelten Inhalten, sondern auch in den pädagogischen Zielen und deren theoretischen Grundlagen widerspiegelt.

In diesem Beitrag wird der meta-reflexive Ansatz der Lehrpersonenprofessionalisierung (Cramer et al. 2019) als theoretischer Rahmen vorgeschlagen, um einem Verständnis dieser Komplexität besser gerecht zu werden. Der meta-reflexive Ansatz geht davon aus, dass gelingende Professionalisierung von Lehrpersonen auch in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Perspektiven auf professionelle Praxis besteht. Dabei wird eine explizite Beschäftigung mit den Grundlagen und Formen pädagogischer Ungewissheit angestrebt. Lehrpersonen sollen im Laufe der Phasen ihres Professionalisierungsprozesses in die Lage versetzt werden, verschiedene Zugänge zur Praxis zu differenzieren und kritisch mit Blick auf ihre Hintergründe und Grenzen zu reflektieren. Der meta-reflexive Ansatz verfolgt damit den Anspruch, Lehrpersonen zu befähigen, der Ungewissheit ihres professionellen Handlungsfeldes zu begegnen.

Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, welche verschiedenen Perspektiven sich mit Blick auf den Umgang mit Kontroversität im Unterricht unterscheiden lassen. Ein besonderer Fokus liegt auf der Abgrenzung zwischen einer politisch oder politisch bildend verstandenen Kontroversität und einer stärker an epistemischen Fragen orientierten Kontroversität, wie sie vor allem in den Schulfächern Philosophie oder Ethik von Bedeutung ist. Darauf aufbauend wird die Frage diskutiert, wie ein meta-reflexiver Professionalisierungsprozess aussehen kann, der Lehrpersonen auf einen konstruktiven Umgang mit Kontroversität vorbereitet.

2. Begriffsklärungen

Als *kontrovers* werden gewöhnlich Themen beschrieben, zu denen unterschiedliche Gruppen als fundamental unterschiedlich empfundene Positionen einnehmen, die durch grundlegend unterschiedliche Begründungsansätze, ungeklärte Argumentationen oder auch andere Konfliktlinien geprägt sind. Kontroverse Themen sind dadurch üblicherweise emotional besetzt und werden verbunden mit – oft langanhaltenden – Auseinandersetzungen und sogar Konflikten, für die keine einfache und schnelle Auflösung angenommen wird. Der eher akademische Begriff der *Kontroversität* fokussiert die Eigenschaft oder den Zustand des Kontroversseins von Themen.

In deutschsprachigen bildungsbezogenen Diskursen referiert der Begriff Kontroversität darüber hinaus auf einen oft als *Kontrovers(itäts)gebot* oder *Kontrovers(itäts)prinzip* bezeichneten Abschnitt des als *Beutelsbacher Konsens* bekannt gewordenen Tagungsprotokolls von Hans-Georg Wehling (1977) und seine vor allem politikdidaktische Rezeption. Kontroversität ist dabei für Lehrpersonen in sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern mit dem Anspruch verbunden, die Forderung zu erfüllen, dass das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers sei, auch im Unterricht so erscheinen müsse. Dies kann zunächst bedeuten, dass Lehrpersonen gelingende Weisen finden müssen, mit kontroversen Themen und ihren Konsequenzen für den Unterricht *umzugehen*. Darüber hinaus kann es auch bedeuten, Kontroversität pädagogisch und didaktisch zu *nutzen*, indem sie absichtlich in den Unterricht eingebracht oder erzeugt wird (Cassar/Oosterheert/Meijer 2023; Reinhardt 2018; Yacek 2021).

Aus unterschiedlichen Perspektiven auf Lehrpersonenprofessionalisierung kann die Frage, was einen gelungenen Umgang mit Kontroversität ausmacht, unterschiedlich beantwortet werden. Dies gilt zunächst für umfassende Professionalisierungsansätze, das heißt zum Beispiel eher kompetenzorientierte oder strukturtheoretische Perspektiven auf den Umgang mit oder Einsatz von kontroversen Themen. Orientiert an Modellen von Lehrpersonenkompetenzen könnte beispielsweise mit Blick auf Merkmale von Unterrichtsqualität oder Prozessstandards politischer Bildung gefragt werden, welche Umgangsformen mit kontroversen Themen als besonders wünschenswert gelten, um so abgrenzbare und erlernbare Handlungsanforderungen für Lehrpersonen zu beschreiben. Beispielsweise könnte geprüft werden, ob eine Lehrperson geeignete Darstellungsformen und Methoden nutzt, um Lernenden verschiedene Perspektiven in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten zugänglich zu machen und durch die Erzeugung kognitiver Spannung relevante Lernziele zu fördern (Gronostay 2019). In stark auf Kompetenzmodellierung bezogenen Ansätzen kann der theoretische Wert von Kontroversität hingegen vollständig in Frage gestellt und in einzelne, möglichst konkrete Handlungsanforderungen aufgelöst werden (Weißeno 2017).

Demgegenüber blicken stärker strukturtheoretisch verortbare Ansätze auf die mit dem Handeln von Lehrpersonen verbundene Dilemmata und Antinomien. Die Aufgabe von Lehrpersonen besteht hier eher im geschickten Bewältigen von Krisen (Helsper 2016), die oft stärker durch die Interaktion von Lehrperson, Lerngegenständen und Lernenden bestimmt sind. In seiner Dissertation setzt sich Rico Behrens (2014) mit Lehrpersonen auseinander, die im Rahmen ihres Unterrichts – und darüber hinaus – auf Äußerungen rechtsextrem orientierter Jugendlicher reagieren müssen. In seiner strukturtheoretisch fundierten Analyse verortet er das Handeln dieser Lehrpersonen in Spannungsfeldern wie beispielsweise zwischen der Stabilisierung der Beziehung zu extremistisch orientierten Schüler*innen und einem Schutz anderer Schüler*innen

vor der Verbreitung und Normalisierung von extremistischen und möglicherweise menschenfeindlichen Positionen (ebd.).

Mit Blick auf die Lehrpersonenbildung entsteht das Problem, dass diese Perspektiven oft zu inkongruenten Betrachtungen von Praxis führen können. Die strukturtheoretische Perspektive impliziert situationspezifische Trade-Offs zwischen verschiedenen Handlungsalternativen, die sich nicht oder nur schwer in generalisierbaren Kompetenzen abbilden lassen. Eine emotionale Gesprächsregelverletzung in einer kontroversen Unterrichtssituation kann sowohl vor dem Hintergrund von Ansätzen betrachtet werden, die stärker auf regelbasierten Klassenführungskonzepten aufbauen, als auch von Ansätzen, die schulische Machtverhältnisse kritisch analysieren. Was als *gutes* Lehrpersonenhandeln gilt, kann je nach theoretischem Ansatz nicht nur unterschiedlich interpretiert werden – diese Deutungen können sogar in Konflikt miteinander stehen: Aus der Perspektive eines kritisch-pädagogischen Ansatzes kann genau jenes Handeln, das nach einer Vorstellung von *guter* Klassenführung wünschenswert erscheint, als problematische Reproduktion von Machtgefällen erscheinen. Die Perspektiven basieren auf unterschiedlichen normativen und epistemischen Voraussetzungen und fokussieren unterschiedliche Aspekte von Praxis.

Angehende Lehrpersonen werden im Rahmen ihres Studiums und Vorbereitungsdienstes mit verschiedenen derartigen Zugängen zum Verständnis professioneller Praxis konfrontiert. Sie können dabei der Versuchung erliegen, eine einzelne Perspektive als die einzig gültige anzunehmen. Dies kann mit der Annahme einhergehen, diese Perspektive erlaube einen direkten Durchgriff auf Praxis, die sämtliche praktische Herausforderungen vollständig auflöse. Diese Annahme wird jedoch enttäuscht, sobald sich die erlebte pädagogische Praxis als komplexer erweist als sie durch das Sichtfeld einer einzigen theoretischen Brille abbildbar wäre. Hier besteht das Risiko von Professionalisierungsbrüchen oder gar Deprofessionalisierungsprozessen, wenn im Studium erlerntes Wissen als *praxisuntauglich* wahrgenommen wird. Um dem vorzubeugen und einen komplexen Blick auf das Verhältnis von Theorie und Praxis zu ermöglichen, wird im meta-reflexiven Ansatz die Multiperspektivität und Kontextualität von Theorie-Praxis-Bezügen hervorgehoben und für angehende Lehrpersonen angebahnt. Das Ziel einer solchen Professionalisierung ist es, eine Lehrperson in die Lage zu versetzen, verschiedene professionsrelevante Perspektiven, deren Grundlagen und jeweiligen Verhältnisse zur Praxis abgrenzen und zur Reflexion des eigenen Handelns nutzen zu können.

3. Kontroversität in der politischen Bildung

Das Verständnis von Kontroversität im deutschsprachigen Raum wird maßgeblich vom Beutelsbacher Konsens geprägt, der in den 1970er Jahren im Kontext politischer und gesellschaftlicher Polarisierung entstand. Das darin formulierte Kontroversitätsgebot erfüllt zunächst zwei Zwecke. Im Zusammenhang mit dem Prinzip der Orientierung an den Interessen der Schüler*innen zielt Kontroversität erstens darauf ab, Schüler*innen zu ermöglichen, eigenständig unterschiedliche Perspektiven zu verstehen und kritisch zu reflektieren – wobei unterbestimmt bleibt, wie dies genau geschehen soll. Zweitens dient Kontroversität der Abwehr von Indoktrination und im geschichtlichen Kontext dem Schutz der Schüler*innen vor Überwältigung und Vereinseitigung durch Vereinnahmungsversuche des politischen Unterrichts durch einzelne ideologische Strömungen und damit verbundene politische Ziele. Die im Beutelsbacher Konsens verwendete Formulierung „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist“ operationalisiert Kontroversität zunächst als beobachtbare Tatsache: Ein Thema ist demnach kontrovers, wenn es in wissenschaftlichen oder politischen Debatten als strittig verhandelt wird. Kontroversität wird aus dieser Perspektive nicht als intrinsische Eigenschaft eines Themas gesehen, sondern hängt davon ab, wie es in spezifischen Diskursfeldern wahrgenommen und behandelt wird.

Spätere politikdidaktische Ansätze erweitern dieses Verständnis von Kontroversität. Es geht nicht mehr nur um die bloße Beobachtung, dass ein Thema als kontrovers gilt, sondern auch darum, auf welche Art und Weise es kontrovers ist und welche Ursachen dieser Kontroversität zugrunde liegen. Gronostay (2019) unterscheidet vier Formen politischer Kontroversität, die auf unterschiedlichen Ursachen basieren. Zum einen können Dissense durch eine unzureichende Datenlage entstehen, bei der wesentliche Informationen fehlen oder widersprüchlich sind. Diese Kontroversen können – zumindest perspektivisch – durch weitere Überprüfung gelöst werden. Eine weitere Form von Dissens resultiert aus unterschiedlichen Interessen zwischen Gruppen, die zu Konflikten führen; beispielsweise im Falle von Tarifverhandlungen zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerparteien. Darüber hinaus lassen sich Kontroversen abgrenzen, die auf unterschiedlichen Interpretationen von Urteilskriterien beruhen. Diese können entweder aus abweichenden Deutungen und Priorisierungen gemeinsamer Werte oder aus grundsätzlich unterschiedlichen Wertvorstellungen entstehen. Schließlich beschreibt Gronostay auch Dissense, die aufgrund tiefer ideologischer Unterschiede entstehen, bei denen die Wert- und Rationalitätsvorstellungen so stark divergieren, dass eine Verständigung über grundlegende Fakten und Werte nicht möglich ist. Sie bezieht sich hier auf Levinson (2006), der beispielsweise kreationistische Argumentationen in die

Nähe einer Kuhn'schen Inkommensurabilität mit (aktuell akzeptierten) wissenschaftlichen Standards rückt (ebd.: 1212). In ihrer Auseinandersetzung fokussiert Gronostay strukturelle Dissense, die nicht durch rationales Handeln der Parteien unmittelbar gelöst werden können. Formen von Kontroversen, die durch Missverständnisse – beispielsweise durch die unterschiedliche, den Parteien nicht bewusste Fokussierung auf Mikro- oder Makroebenen eines Sachverhalts – oder emotionale Aufladung bedingt sind, werden nicht explizit beachtet.

Außerhalb des deutschsprachigen Raums wird die kontroverse Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Streitfragen in Schulen stärker auf unterschiedliche demokratietheoretische Grundlagen bezogen, mit denen auch divergierende pädagogische Ziele einhergehen. Dabei sind deliberativ und agonistisch orientierte Zugänge zur politischen Bildung unterscheidbar. Deliberative demokratietheoretische Ansätze (vgl. Gutmann/Thompson 2004) basieren auf der Annahme, dass demokratische Prozesse durch argumentative Diskurse und die gemeinsame Suche nach begründeten Entscheidungen gekennzeichnet sein sollten. Ziel ist es, dass allgemeinverbindliche Entscheidungen für alle Beteiligten transparent, auf nachvollziehbaren Begründungen basierend und nach vertretbaren Prozessregeln getroffen werden. Im Kontext von politischer Bildung bedeutet dies, dass Schüler*innen dazu befähigt werden sollen, ihre eigenen Positionen rational zu artikulieren, Gegenargumente zu reflektieren und gegebenenfalls ihre Überzeugungen zu revidieren (Drerup 2021). Kontroversität im Unterricht dient dabei der Befähigung zur Partizipation an einer kritischen Öffentlichkeit und der Förderung der Fähigkeit, demokratische Prozesse rational und transparent zu verhandeln und zu gestalten.

Im Gegensatz dazu betonen agonistische Ansätze, die im Bereich der politischen Bildung oft von Chantal Mouffe (2000) inspiriert sind, den fortwährenden Charakter politischer Konflikte und die Unvermeidbarkeit von Differenzen. Mouffe kritisiert deliberative Demokratietheorien dafür, dass sie ein Streben nach Konsens verfolgen, das notwendige politische Auseinandersetzungen unterdrücken könne. Sie argumentiert, dass Demokratie nicht darin bestehen solle, Konflikte in konsensuellen Entscheidungen zu lösen, sondern diese in einer Weise zu kanalisieren, die *Gegnerschaft* anstelle von *Feindschaft* hervorbringt. In entsprechenden Modellen in der politischen Bildung steht die Anerkennung des Anderen als legitimen Gegner im Vordergrund. Schüler*innen müssten hier dazu befähigt werden, ihre eigenen politischen Identitäten zu formen und zugleich Differenzen auszuhalten (Ruitenberg 2009; Lo 2017; Sant et al. 2021). Die Darstellung von Kontroversität zielt dabei nicht zentral auf rationale Aushandlungen, sondern auf das Verständnis von Machtverhältnissen und emotionalen Dynamiken innerhalb politischer Auseinandersetzungen sowie die Reflexion der eigenen Position in Bezug auf diese Konflikte.

Vor dem Hintergrund beider Ansätze stellt sich die Frage, ob *alle* gesellschaftlich kontroversen Themen im Unterricht offen diskutiert werden sollten.

Die Frage stellt sich insbesondere dann, wenn durch eine völlig offene Diskussion anti-wissenschaftlichen, irrationalen oder diskriminierenden – und eine gleichberechtigte, respektvolle Gegnerschaft unmöglich machenden – Positionen gleiche Geltung verschafft werden könnte. In der Debatte über mögliche Kriterien für Kontroversität (vgl. Drerup 2021) werden *direktive* und *nichtdirektive* Gestaltungen von Kontroversität im Unterricht unterschieden. Ein direktes Vorgehen liegt vor, wenn die Lehrperson ein kontroverses Thema entweder nicht als solches darstellt oder im unterrichtlichen Setting versucht, die Lernenden in ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema zu einem bestimmten Schluss zu lenken. So beschreibt beispielsweise Honey (2015), wie kreationistische Gegenpositionen zur Evolutionstheorie im Biologieunterricht genutzt werden können, um das Verständnis letzterer – auch mit Blick auf ihren Status als *wissenschaftliche* Theorie – zu stärken. Nichtdirektives Unterrichten findet sich demgegenüber dort, wo die Lehrperson nicht bestimmt, in welche Richtung sich die gedanklichen Prozesse der Lernenden entwickeln. So könnte beispielsweise eine Ethiklehrperson in einer Debatte um die Legitimität von Sterbehilfe versucht sein, unterschiedlich – und gegebenenfalls auch nach unterschiedlichen (z. B. verschiedenen religiösen) Standards begründete Positionen als angemessene Standpunkte zu akzeptieren.

Hand (2008) unterscheidet drei zueinander alternative Kriterien, die die Entscheidung darüber leiten könnten, ob eine kontroverse Frage direktiv, also mit einer klaren Positionierung der Lehrperson, oder nichtdirektiv, also ohne klare Zielposition, unterrichtet werden sollte.

- Das verhaltensbezogene Kriterium: Hiernach sollten Themen dann nichtdirektiv unterrichtet werden, wenn sie zu Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Gesellschaft führen. Hand lehnt dieses Kriterium ab, da es dazu führen könnte, dass auch uninformierte oder falsche Positionen als kontrovers gelten, sobald sie von einer ausreichend großen Gruppe vertreten werden. Illustrativ lässt sich hier beispielsweise auf den Glauben an eine flache Erde verweisen: Eine Lehrperson, die lediglich das verhaltensbezogene Kriterium anlegt, würde die Frage der Form der Erde nichtdirektiv bzw. ergebnisoffen unterrichten, sobald ausreichend Mitglieder der Gesellschaft einen Glauben an eine flache Erde äußern und einfordern.
- Das politische Kriterium: Nach diesem Kriterium sollten Themen nichtdirektiv behandelt werden, wenn sie nicht auf Basis der öffentlichen Werte einer liberalen Demokratie entschieden werden können. Hier lässt sich das Beispiel menschenfeindlicher, möglicherweise genozidaler politischer Positionen anbringen: Auch diese müssten bei einem rein verhaltensbezogenen Kriterium in eine nichtdirektive Diskussion aufgenommen werden, sofern sie von einer ausreichenden

Anzahl an Menschen vertreten werden. Auf Grundlage des politischen Kriteriums können sie jedoch in den Bereich des Direktiven fallen: Lehrpersonen können sie zwar – wo nötig – thematisieren, sähen es aber als ihre Aufgabe, pädagogisch gegen die Positionen zu arbeiten.

Hand kritisiert dieses Kriterium jedoch, weil es die entscheidenden Werte als selbstverständlich und gegeben voraussetzt. Um sie akzeptieren zu können, müssten Lernende hingegen die Möglichkeit haben, auch diese Werte selbst kritisch reflektieren zu können. Das politische Kriterium hält hierauf keine Antwort parat.

- Das epistemische Kriterium: Hand plädiert für dieses Kriterium, wonach eine Frage dann nichtdirektiv unterrichtet werden sollte, wenn verschiedene Positionen zu diesem Thema existieren können, ohne dass sie im Widerspruch zu Vernunftkriterien stehen. Demnach sollten Positionen auf der Grundlage von Evidenz und Argumenten beurteilt werden. Die Annahme einer flachen Erde fiel also nicht mehr in den Bereich des nichtdirektiven Diskurses, da sie mit wissenschaftlich akzeptierter Evidenz und Argumentation kollidiert. Hand geht darüber hinaus davon aus, dass sich auch die Vereinbarkeit mit liberalen Grundwerten aus dem epistemischen Kriterium ableiten ließe.

Durch die Unterscheidung werden keine konkreten Methoden für den Unterricht spezifiziert. Dies bedeutet, dass direktes und nichtdirektives Vorgehen unterschiedlich realisiert werden kann: Direktives Unterrichten kann sowohl in einem klaren, offenen Argumentieren der Lehrperson für oder gegen bestimmte Positionen bestehen als auch in entdeckenden, offenen Unterrichtsformen. Nichtdirektive Methoden können sowohl schüler*innenzentriert als auch lehrpersonenzentriert umgesetzt werden.

4. Fachdidaktische Spezifizierungen von Kontroversität außerhalb der politischen Bildung

In den vergangenen Jahren wurde der Beutelsbacher Konsens vielfältig rezipiert, kritisiert und angepasst. Innerhalb der politischen Bildung finden sich vermehrt Forderungen nach einer stärkeren Normativität. Die „Frankfurter Erklärung“ forderte 2015 eine kritisch-emanzipatorische Ausrichtung der politischen Bildung, die Kontroversität als konflikthafte Auseinandersetzung mit Machtstrukturen begreift. Sie plädiert dafür, marginalisierte Positionen sichtbarer zu machen und alternative Zukunftsperspektiven zu thematisieren (Eis

et al. 2015; siehe auch Eis 2016). Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, bezeichnete den Konsens 2020 als „sowohl zeitlich als auch inhaltlich [...] überholt“ (Krüger 2020: 182) und forderte eine präzisere Definition von Kontroversität, die „rote Linien“ (ebd.: 182) klarer hervorhebe und einen „unkritischen ‚Dialog-Fetisch‘“ (ebd.: 184) zurückweise, um nicht – entgegen der Absicht hinter dem Beutelsbacher Konsens – als Forderung nach einer *neutralen* Haltung gegenüber extremistischen oder rassistischen Positionen missverstanden zu werden. Krüger sprach sich für eine stärkere normative Positionierung der politischen Bildung aus, die neben der kognitiven Wissensvermittlung auch affektive Aspekte integriert und bestehende Macht- und Hegemonieverhältnisse (selbst-)kritisch reflektieren soll.

Wird der Umgang mit Kontroversität im Rahmen einer fachübergreifenden oder fächerverbindenden Demokratiebildung als Aufgabe für Lehrpersonen verschiedener Fächer – also auch jenseits des Politikunterrichts – verstanden, ist jedoch zentral zu untersuchen, wie Kontroversität in anderen Fachdidaktiken verstanden wird. Im Folgenden wird dabei eine Auswahl betrachtet: Zunächst wird auf die Rezeption des Beutelsbacher Konsens in der Religionsdidaktik eingegangen, die die im obigen Absatz thematisierten Entwicklungen in der politischen Bildung teilweise aufgreift, bevor detaillierter auf die Auseinandersetzung mit Kontroversität im Kontext der Philosophiedidaktik, insbesondere im Rahmen des *Dresdner Konsenses*, eingegangen wird.

In der Religionsdidaktik wurde der Beutelsbacher Konsens unterschiedlich adaptiert. In der Musterordnung für die Erteilung der *Missio Canonica* wird beispielsweise ein stark an die Formulierung im Beutelsbacher Konsens angelehntes Kontroversitätsgebot integriert, das im Kontext vor allem auf theologische und innerkirchlich kontroverse Themen bezogen wird (Deutsche Bischofskonferenz 2023). Einen deutlich stärker normativ verorteten Weg geht der *Schwerter Konsent* (Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund/Kommende Dortmund 2022). Dieser führt eine machtkritische Perspektive ein, die aus religiös begründeter Perspektive zur Artikulation von Kritik und Protest gegenüber bestehenden Machtverhältnissen aufruft und die Bedeutung von *Positionalität*, beziehungsweise dem Eintreten für marginalisierte Gruppen, betont. Zuletzt bezieht der ökumenische *Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik* Kontroversität stärker auf den Austausch von Argumenten, „vernünftigen Diskurs“ und Begründbarkeit, wodurch ein „Pluralismus der Beliebigkeit“ vermieden werden soll (Evangelisch-Theologischer Fakultätentag/Konferenz der Institute für Evangelische Theologie/Katholisch-Theologischer Fakultätentag e.V. unveröffentlichte Beschlussfassung)

Der Koblenzer Konsent erinnert dabei an eine Adaption des Beutelsbacher Konsenses aus der Philosophiedidaktik. Hier verabschiedeten der Fachverband Philosophie e.V., der Fachverband Ethik e.V. und das Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik (2016) den *Dresdner Konsens für den Philosophie- und*

Ethikunterricht. Dieser greift die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens auf, reformuliert sie jedoch ebenfalls fachspezifisch. Die Autor*innen des Dresdner Konsenses legen bei der Formulierung eines eigenen Kontroversitätsgebots Wert darauf, dass im Unterricht mehrere, gut begründete, voneinander abweichende Positionen möglich sind. Zugleich sollen schlecht begründete oder sachlich unzureichende Argumente im Diskurs bewusst zurückgestellt werden, um besser fundierten Positionen Raum zu geben. Das Prinzip der Kontroversität wird zusätzlich flankiert durch das Gebot der weltanschaulichen und religiösen Neutralität, wonach Lehrpersonen keine weltanschaulichen oder religiösen Positionen bevorzugen oder einseitig darstellen sollen; sie sollen ihre Rolle vielmehr darin sehen, Schüler*innen anzuleiten, Argumente unabhängig von persönlichen Vorannahmen zu prüfen.

Insgesamt grenzt sich der Dresdner Konsens gegenüber dem Beutelsbacher Vorgänger durch seine starke Ausrichtung auf logische Konsistenz und argumentative Qualität ab. Beliebigkeit wird explizit abgelehnt. Während gerade in eher agonistisch orientierten Ansätzen der Politikdidaktik Kontroversität häufiger auf die Gegenüberstellung unterschiedlicher politischer Interessen sozialer Gruppen (z. B. Arbeitnehmer*innen vs. Arbeitgeber*innen) oder die Abwägung konkurrierender Werte (Sicherheit vs. Freiheit) bezogen und diese Gegensätze zuweilen als fundamentale Charakteristika des Politischen betrachtet werden (Mouffe 2000), wird Kontroversität im Dresdner Konsens stärker von einer Betonung von logischer Konsistenz und argumentativer Qualität geprägt.

Mit dem unterschiedlichen Fokus gehen auch unterschiedliche Vorstellungen über mit Kontroversität verbundene Ziele einher, insbesondere mit Blick auf die Rolle der Fähigkeit, die Positionen anderer auszuhalten und als solche stehen zu lassen. Eine relativ konsensuelle Position in der politischen Bildung dürfte sein, dass Kontroversität im Unterricht mit einer Förderung von „Ambiguitätstoleranz“ einhergeht oder diese zumindest voraussetzt (Grammes 2014). Dies kann auch so verstanden werden, dass Schüler*innen lernen müssen, Positionen, die ihnen auch dauerhaft fremd und nicht vollständig nachvollziehbar erscheinen, zu dulden und respektieren. Der Philosophiedidaktiker Dominik Balg (2023) weist jedoch darauf hin, dass „intellektuelle Toleranz“ als Ziel einer Auseinandersetzung mit kontroversen Fragen zu letztlich irrationalen Verhaltensweisen führen kann. Balg rekurriert hier letztlich auf die in der sozialen Erkenntnistheorie diskutierte Problematik des *peer disagreement* (Christensen 2007), wonach ein solches den epistemischen Status konfligierender Überzeugungen diskreditiert, und überträgt es auf den Schulkontext: Wird eine andere Haltung als die eigene als ebenfalls potenziell gültige epistemische Schlussfolgerung akzeptiert, stellt sich die Frage, auf welcher Basis die eigene Haltung aufrechterhalten werden kann. Hier liege ein verstecktes Paradox vor, das Balg am Beispiel zweier Lehrerinnen, Judith und Lea, exemplifiziert. Judith ist Atheistin, Lea ist gläubig. Sie tauschen ihre gegensätzlichen

Haltungen aus, respektieren aber die jeweilige Gegenposition als gleichermaßen gut begründet. Es stellt sich jedoch die Frage, wie beispielsweise Judith zugleich die eigene Überzeugung vertreten kann, dass Gott nicht existiere, sowie auch die Überzeugung, dass Lea gleichermaßen gute Gründe für ihre gegenteilige Haltung habe. Ginge Judith wirklich davon aus, dass es genauso gute Gründe für den Glauben an die Existenz eines Gottes gäbe, müsste sie sich konsequenterweise eines eigenen Urteils enthalten. Übertragen auf Unterrichtssettings mit kontroversen Diskussionen führt das Paradox zu einem Spannungsverhältnis: Einerseits erscheint es aus pädagogischer Perspektive wünschenswert, Schüler*innen zu vermitteln, unterschiedliche Positionen zu respektieren und argumentativ zu begegnen. Andererseits zeigt sich, dass eine zu starke Betonung intellektueller Toleranz dazu führen kann, dass fundierte Überzeugungen relativiert und epistemische Unterschiede verwischt werden.

Die Argumentation beruht dabei auf Balgs Definition von Toleranz. Die abweichende Überzeugung des Anderen wird nicht übernommen, aber es wird angenommen, dass sie zur eigenen gleichwertig ist. Daraus folgen Probleme für die Aufrechterhaltung der eigenen Position: Warum sollte ich an meiner Position festhalten, wenn ich eine andere für genauso gut rechtfertigbar halte?

Aus Sicht der politischen Bildung kann hier zunächst auf die unterschiedlichen Betrachtungsfokusse verwiesen werden: In politischen Kontroversen sind zugrundeliegende Konflikte oft nicht epistemischer Natur, sondern beispielsweise durch unterschiedliche Interessen bedingt. Diese können zwar ausgehandelt, aber unmöglich vollständig ausgeglichen werden. Das pädagogische Ziel von Kontroversität liegt daher auch nicht in intellektueller Toleranz, sondern in einer Toleranz gegenüber der Unterschiedlichkeit von – durch verschiedene soziale Positionen bedingten – Interessen. Dies gilt auch dann, wenn Werte- oder Interessenkonflikte vordergründig als epistemische Konflikte erscheinen (Bogner 2021).

Fraglich ist aber, ob das Ziel einer tatsächlich *intellektuellen* Toleranz – dort, wo also nicht Werte- oder Interessenfragen, sondern Fragen der Wahrheitsfindung berührt werden – im Rahmen einer pluralistisch orientierten Demokratiebildung nicht auch anders akzentuiert werden könnte als von Balg formuliert. Schließlich kann ein Ziel von Demokratiebildung sein, die Kommunikationsfähigkeit zwischen verschiedenen Gruppen herzustellen und zu erhalten, die scheinbar epistemische Positionen möglicherweise aus nichtepistemischen – beispielsweise identitäts- oder sinnstiftenden – Gründen vertreten (van Leeuwen 2023). Am Beispiel von Judith und Lea lässt sich fragen: Was ist gewonnen, wenn beide ihre Weltanschauungsfragen rational klären? Wollen sie das überhaupt? Intellektuelle Toleranz könnte hier alternativ auch in einer bewussten Höflichkeit gegenüber den epistemischen Grundlagen der Überzeugungen anderer bestehen. Anstelle in einem epistemischen Sinne anzunehmen, dass die fremde Position der eigenen tatsächlich gleichwertig ist, könnte Toleranz – im Gegensatz zu einer bloßen *Duldung*, von der Balg Toleranz abgrenzt

– in dem Einhalten einer sozialen Konvention bestehen, Gleichwertigkeit kommunikativ vorzuspielen, sowie aus dem Einverständnis, die Irrationalität dieser Übereinkunft zunächst unkommentiert zu lassen. Gerade in politischen Debatten sind Schüler*innen in Situationen, in denen sie ihre Positionen auch als Teil der eigenen (politischen) Identität betrachten, was eine Enthaltung von Urteilen erschwert. In vielen Fällen könnte dabei eine tiefere Prüfung eines Sachverhalts zumindest unmittelbar nicht zu einem relevanten Ergebnis, wohl aber zu Verletzungen und Spaltung führen. Das Erlernen der Fähigkeit, bestimmte Fragen mit Berufung auf Toleranz beiseite zu legen und das eigene Urteil damit faktisch zu relativieren, könnte eine für Jugendliche relevante kommunikative Kompetenz darstellen. Neben ihrer Funktion, die Kanäle der Kommunikation aufrecht zu erhalten, besäße eine solche Kompetenz gerade in emotionalisierten Debatten auch einen epistemischen Wert: Schließlich könnte eine solche intellektuelle Toleranz Schüler*innen auch den Raum geben, ihre eigenen Überzeugungen im Privaten zu reflektieren.

Blickt man zurück auf die Debatte um Kriterien für Kontroversität, lassen sich zwei unterschiedliche Verständnisse von Kontroversität und ihren Grenzen für den Unterricht unterscheiden. Nach einem stärker rationalitätsorientierten Verständnis von Kontroversität sind nur Positionen, die auf Basis rationaler Argumentation letztendlich nicht entscheidbar sind, nichtdirektiv zu vermitteln. Bei einem stärker pluralitätsorientierten Verständnis dienen die Kriterien hingegen als Grenze zu Positionen, die die Grundlagen eines demokratischen Diskurses auf eine Weise infrage stellen, für die keine Form von intellektueller Toleranz zu rechtfertigen ist. Mit Blick auf die demokratietheoretischen Grundlagen schulischer Demokratiebildung besitzt das rationalitätsorientierte Verständnis von Kontroversität möglicherweise stärkere Bezüge zu deliberativen Ansätzen, die eine rationale Zivilisierung von Debatten voraussetzen und in Bildungsprozessen zum Ziel haben. Ein eher pluralitätsorientiertes Verständnis besitzt demgegenüber möglicherweise eine größere Nähe zu agonistischen Ansätzen. Diese stellen geringere Erwartungen an eine Orientierung an Rationalität und stellen die Unauflösbarkeit von politischen Spannungsverhältnissen in den Fokus, setzen aber dennoch eine geteilte Basis ethisch-politischer Prinzipien voraus (Mouffe 2000).

5. Umgang mit Kontroversität als Herausforderung für Lehrpersonen(professionalisierung)

Eine meta-reflexive Lehrpersonenbildung steht vor der anspruchsvollen Aufgabe, unterschiedliche fachbezogene Verständnisse von Kontroversität zu differenzieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Dies gilt umso mehr dann,

wenn Lehrpersonen darauf vorbereitet werden sollen, im Rahmen von fachübergreifenden Projekten oder auch im Rahmen eines demokratiebildenden Auftrags über ihre jeweiligen Fachkontexte hinauszublicken und unterschiedliche Verständnisse von Kontroversität auf eine komplexe reale Unterrichtspraxis zu beziehen. Während oben die Unterschiede zwischen Politikdidaktik, Philosophiedidaktik sowie Religionsdidaktik thematisiert wurden, ist es ebenso relevant, wie sich Kontroversität beispielsweise in der Fremdsprachendidaktik zeigt, wenn hegemoniale Muster thematisiert werden (Gerlach 2020). Die Frage nach Kontroversität wird auch für die Fachinhalte der Naturwissenschaften relevant, wenn tradierte Erkenntnisse beispielsweise im Rahmen von Verschwörungsnarrativen infrage gestellt werden.

Eine meta-reflexiv gestaltete hochschulische Lehrpersonenbildung würde Studierende mit Blick auf konkrete Handlungssituationen mit verschiedenen, unterschiedlich theoretisch begründeten Deutungen konfrontieren. Studierende hätten die Möglichkeit, die normativen und epistemischen Annahmen verschiedener Deutungen abzugrenzen, die jeweils darauf aufbauenden Reflexionsprozesse nachzuvollziehen und in einer Metaperspektive gegenüberzustellen. Ziel eines solchen Prozesses ist, Lehrpersonen zur kritischen Reflexion der Grundlagen verschiedener – sowohl pädagogischer als auch demokratietheoretischer – Perspektiven zu befähigen. Dies könnte beispielsweise begründete Entscheidungen darüber ermöglichen, unter welchen Umständen und vor welchem pädagogischen Hintergrund in einer gegebenen Situation direktive oder nichtdirektive Gestaltungen sinnvoll sind und mit welchen Mitteln und Methoden entsprechende pädagogische Zielstellungen verfolgt werden sollten. Dies könnte angehenden Lehrpersonen nicht nur eine bessere emotionale und psychische Bewältigung von Ungewissheit ermöglichen, es könnte darüber hinaus auch die Grundlage für flexiblere Anpassungen von Praxis an unterschiedliche und unvorhersehbare pädagogische Situationen bieten (Cramer/Brown/Aldridge 2023; Schmidt/Luzmore/Cramer 2025).

Meta-Reflexivität besteht hier also im Erwerb verschiedener Deutungsmuster für Kontroversität und den damit verbundenen pädagogischen Voraussetzungen, Inhalts- und Zielfragen. Sie ist nicht als abschließbarer Prozess zu verstehen und erfordert eine fortlaufende Auseinandersetzung mit der Differenz von Theorien und Praxis. Auf praktischer Ebene müssen Lehrpersonen nicht nur Bewusstsein über unterschiedliche Zugänge und Perspektiven, sondern auch ein differenzierbares Repertoire unterschiedlicher Methoden erwerben können. Zusammengefasst schafft dies eine hohe Komplexität. Gerade die grundlegende Frage, wo die Grenze zwischen legitimen und illegitimen Positionen in kontroversen Debatten verläuft – das heißt, wie irrationale oder nicht mit basalen Wertvorstellungen vereinbare Positionen überhaupt eindeutig zu erkennen sind – ist eine besondere Herausforderung.

Im Bereich der politischen Bildung wird häufig die freiheitliche demokratische Grundordnung (FdGO) als Grenze vorgeschlagen, die legitime, auf einer

Ebene der Gleichwertigkeit gestaltbare Kontroversen von anderen abgrenzt (vgl. Pohl 2015). Als Rechtsbegriff bietet sie jedoch in der Praxis keine einfache Grenzmarkierung. Zum einen ist sie auslegungsbedürftig, wobei jede Entscheidung darüber, woran sich zum Beispiel eine Verletzung der Menschenwürde erkennen lässt, selbst kontrovers sein kann. Wenn Personen sich etwa durch eine von ihnen wahrgenommene Infragestellung oder Abqualifizierung wesentlicher Aspekte ihrer Identität vom Diskurs ausgeschlossen und in ihrem Wert grundsätzlich abgewertet fühlen, verlagert sich Kontroversität auf eine Meta-Ebene der Frage, ab welchem genauen Punkt Menschenwürde eingeschränkt wird. Auch juristische Entscheidungen zur FdGO helfen hier nur bedingt weiter: Zum einen sind diese oft Gegenstand unterschiedlicher Abwägungen und Expert*innenurteile, zum anderen würde eine Orientierung beispielsweise an Bundesverfassungsgerichtsurteilen – als letzte Instanz – den Unterricht lediglich einengend national färben. Ein Beispiel hierfür ist das Urteil zum Luftsicherheitsgesetz mit seiner deontologischen Perspektive: Wird die Auslegung der FdGO als Grenze verstanden, wären konsequentialistische Antworten im Unterricht nur direktiv unterrichtbar. Dies schließt eine Behandlung dieser Positionen im Unterricht nicht aus, wohl aber eine unvoreingenommene, ergebnisoffene Auseinandersetzung mit Argumenten, die in anderen liberalen Demokratien – beispielsweise auch in europäischen Nachbarländern – als überzeugend gesehen werden.

Insbesondere für angehende Lehrpersonen können die hier skizzierten Herausforderungen überfordernd sein. Dies kann sowohl Vermeidungshaltungen gegenüber kontroversen Themen als auch eine Beliebigkeit beim Setzen von Grenzen bewirken (Kindlinger/Hahn-Laudenberg 2023). Hier kann eine meta-reflexiv orientierte hochschulische Lehrpersonenbildung die Möglichkeit bieten, dieser Komplexität durch eine behutsame, exemplarische Behandlung anhand von Fallbeispielen zu begegnen. Lehrpersonen können hier angeregt werden, Situationen vor einer Auswahl verschiedener Perspektiven zu deuten – wobei Eindeutigkeit im Sinne einer als einzig richtig markierten Auflösung von Praxis entgegengewirkt wird. Im späteren, postuniversitären Professionalisierungsprozess könnten diese *uneindeutigen Deutungen* eine Grundlage für das Verständnis realer Praxis bieten (Cramer et al. 2019; Schmidt/Luzmore/Cramer 2025).

Gerade in der späteren Praxis stellt sich jedoch die Frage, wie das in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung erworbene Wissen auch durch weitere Angebote flankiert werden kann. Hier könnten beispielsweise Gemeinschaften – wie Berufsverbände, Gewerkschaften, Kirchen oder Fachgesellschaften – durch Empfehlungen und Positionierungen Rückhalt für den Umgang mit konkreten Herausforderungen durch Kontroversität bieten (Herbst 2021). Ein meta-reflexives Grundverständnis der unterschiedlichen Perspektiven, die solchen Positionierungen zugrunde liegen können, ist in diesem Fall ebenfalls essentiell, um eine Anwendung auf die Praxis zu ermöglichen.

6. Fazit

Die Auseinandersetzung mit Kontroversität stellt Lehrpersonen sowohl in einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden Kontexten vor komplexe Herausforderungen. Selbst innerhalb einer einzelnen Fachdidaktik wie der Politikdidaktik machen divergierende theoretische Ansätze und die Notwendigkeit, auf individuelle Unterrichtssituationen angemessen zu reagieren, deutlich, dass eine einfache, universelle Handlungsanleitung kaum realisierbar ist. Stattdessen erfordert der professionelle Umgang mit Kontroversität die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven differenziert zu verstehen, zu reflektieren und situationsspezifische Entscheidungen zu treffen. Dies gilt umso mehr in einem übergreifenden demokratiebildenden Kontext, in dem Lehrpersonen aus unterschiedlichen Fächern aufeinander abgestimmte Zugänge zu kontroversen Themen entwickeln müssen.

In allen Fällen müssen Lehrpersonen Strategien erwerben können, mit den Spannungen und Unwägbarkeiten umzugehen, die sich aus der Behandlung kontroverser Themen ergeben. Lehrpersonen benötigen jedoch nicht nur Fachwissen und didaktische Kompetenzen, sondern auch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen und den praktischen Implikationen ihres Handelns. Eine meta-reflexive Analyse dieser Herausforderungen bietet einen vielversprechenden Rahmen für die Entwicklung von Formaten, um die Fähigkeit zu fördern, verschiedene Perspektiven auf Kontroversität nachzuvollziehen, zu differenzieren und als Hintergrund kontextsensibler Unterrichtsentscheidungen zu nutzen.

Literatur

- Balg, Dominik (2023): Die schulische Befähigung zum Umgang mit konfligierenden Ansichten. In: Müller, Uta/Harant, Martin/Balg, Dominik/Meisch, Simon (Hrsg.): Quellen des Sinns. Fragen von Religiosität, Spiritualität und Ethik in Bildung und Unterricht. Tübingen: Tübingen Library Publishing.
- Behrens, Rico (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bogner, Alexander (2021): Die Epistemisierung des Politischen: Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet. Stuttgart: Reclam.
- Cassar, Charlot/Oosterheert, Ida/Meijer, Paulien C. (2023): Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom. In: *Theory & Research in Social Education* 51, 2, S. 233–263. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2163948>.
- Christensen, David (2007): Epistemology of Disagreement: The Good News. In: *Philosophical Review* 116, 2, S. 187–217. <https://doi.org/10.1215/00318108-2006-035>.
- Cramer, Colin/Brown, Chris/Aldridge, David (2023): Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. In: *Journal of Teacher Education* 74, 5, S. 467–480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>.
- Cramer, Colin/Harant, Martin/Merk, Samuel/Drahmann, Martin/Emmerich, Marcus (2019): Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65, 3, S. 401–423.
- Deutsche Bischofskonferenz (2023): Neue Musterordnung für die Erteilung der *Missio canonica*. https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2023/2023-045a-Musterordnung-Missio-canonica.pdf.
- Drerup, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Eis, Andreas (2016): Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«? In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?: eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schröder, Achim/Steffens, Gerd (2015): Frankfurter Erklärung.
- Engelbreton, Kathryn E. (2018): One novice teacher and her decisions to address or avoid controversial issues. In: *The Journal of Social Studies Research* 42, 1, S. 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.03.001>.
- Ersoy, A. Figen (2010): Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. In: *Teaching & Teacher Education* 26, 2, S. 323–334. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.015>.
- Europarat (2015): Living with Controversy.
- Evangelisch-Theologischer Fakultätentag/Konferenz der Institute für Evangelische Theologie/Katholisch-Theologischer Fakultätentag e. V.: Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung.

- Fachverband Philosophie e.V./Fachverband Ethik e.V./Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik (2016): Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht.
- Gerlach, David (Hrsg.) (2020): Kritische Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Grammes, Tilman (2014): Kontroversität. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Gronostay, Dorothee (2019): Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5>.
- Gutmann, Amy/Thompson, Dennis F. (2004): Why Deliberative Democracy? Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400826339>.
- Habermas, Jürgen (2021): Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit. In: Leviathan 49, 37, S. 470–500.
- Hahn-Laudenberg, Katrin/Müller, Susan Beatrice (2025): Merkmale der Demokratiebildung als Aufgabe aller Fächer und ihre Relevanz für den Politikunterricht. In: Achour, Sabine/Sieberkrob, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hrsg.): Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 2: Fachperspektiven. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Hand, Michael (2008): What Should We Teach As Controversial? A Defense Of The Epistemic Criterion. In: Educational Theory 58, 2, S. 213–228.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch. Stuttgart, Münster u. a.: UTB GmbH, Waxmann.
- Herbst, Jan-Hendrik (2021): Kontroversität und Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogische Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens. In: Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas W. (Hrsg.): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen. Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Honey, P. Lynne (2015): Why I teach the controversy: using creationism to teach critical thinking. In: Frontiers in Psychology 6, S. 793. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00793>.
- Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund/Kommende Dortmund (2022): Schwerter Konsent - Die 3k3p-Prinzipien christlich-religiöser Bildung in der Schule.
- Kindlinger, Marcus/Hahn-Laudenberg, Katrin (2023): German Preservice Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. In: The Journal of Social Studies Research 47, 3–4, S. 197–209. <https://doi.org/10.1177/23522798231206194>.
- Krüger, Thomas (2020): Beutelsbach 2.0 – zehn Thesen zur politischen Bildung. In: Hentges, Gudrun (Hrsg.): Krise der Demokratie - Demokratie in der Krise. Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt: Wochenschau Verlag.

- Levinson, Ralph (2006): Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio-scientific Issues. In: *International Journal of Science Education* 28, 10, S. 1201–1224. <https://doi.org/10.1080/09500690600560753>.
- Lo, Jane C. (2017): Empowering Young People through Conflict and Conciliation: Attending to the Political and Agonism in Democratic Education. In: *Democracy & Education* 25, 1, S. 1–9.
- McIntyre, Lee (2018): *Post-Truth*. Cambridge (MA); London: MIT Press.
- Mouffe, Chantal (2000): Deliberative democracy or agonistic pluralism. In: *Reihe Politikwissenschaft / Political Science Series* 72, S. 1–17.
- Nganga, Lydia/Roberts, Amy/Kambutu, John/James, Joanie (2020): Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. In: *The Journal of Social Studies Research* 44, 1, S. 77–90. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.08.001>.
- Pace, Judith L. (2021): How Can Educators Prepare for Teaching Controversial Issues? Cross-National Lessons. In: *Social Education* 85, 4, S. 228–233.
- Pohl, Kerstin (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all>.
- Reinhardt, Sibylle (2018): *Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen. (= Sekundarstufe I + II).
- Ruitenbergh, Claudia W. (2009): Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. In: *Studies in Philosophy and Education* 28, 3, S. 269–281. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2>.
- Sant, Edda/McDonnell, Jane/Pashby, Karen/Menendez Alvarez-Hevia, David (2021): Pedagogies of agonistic democracy and citizenship education. In: *Education, Citizenship and Social Justice* 16, 3, S. 227–244. <https://doi.org/10.1177/1746197920962373>.
- Schmidt, Andreas/Luzmore, Ruth/Cramer, Colin (2025): Teachers as educational change agents for children's rights. Implications and challenges for meta-reflexive teacher education. In: Hugo, Julia/Assmann, Charlotte/Schmidt, Andreas (Hrsg.): *Educational Leadership and Children's Rights?* Münster: Waxmann. http://dx.doi.org/10.31244/9783830998259_3
- van Leeuwen, Neil (2023): *Religion as Make-Believe: A Theory of Belief, Imagination, and Group Identity*. Cambridge (US): Harvard University Press.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Weißeno, Georg (2017): Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Yacek, Douglas (2021): *Erziehung zum kontroversen Denken*. In: Kim, Minkyung/Gutmann, Tobias/Friedrich, Jan/Neef, Katharina (Hrsg.): *Werte im Ethikunterricht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1x6770t.7>.

Yeşil, Korcan/Hahn-Laudenberg, Katrin (2024): Kontroversität und Diskursivität im Unterricht. Integration von LArS-Modulen in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen unter demokratiepädagogischen Fragestellungen. In: Gronostay, Dorothee/Manzel, Sabine/Hahn-Laudenberg, Katrin/Teuwsen, Jutta (Hrsg.): Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. Berlin: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_10.

Die Bedeutung von Kontroversität für die ökonomische Bildung

Victoria Estler, Taiga Brahm und Malte Ring¹

1. Einleitung

Ökonomische Bildung ist von großer Bedeutung, da ökonomische und finanzielle Kompetenzen unverzichtbar sind, um sich in der vernetzten globalen Wirtschaft zurechtzufinden und gute individuelle wie auch gesellschaftliche Entscheidungen zu treffen. Viele Studien zeigen über alle Altersklassen und verschiedene Länder hinweg, dass ökonomische und finanzielle Kompetenzen das Verhalten prägen und die Entscheidungsfindung beeinflussen (Almenberg et al. 2021; Hermansson/Jonsson/Liu 2022; Lusardi/Mitchell 2017). Aufgrund verschiedener Faktoren wie dem demografischen Wandel, dem Rückgang des Wohlfahrtsstaates und der zunehmenden Komplexität von (Finanz-)Produkten ist es für Einzelpersonen herausfordernd, für ihr ökonomisches und finanzielles Wohlergehen zu sorgen (Klapper/Lusardi 2020; Prete 2013; Wuttke/Seifried/Schumann 2016). Doch nicht nur die persönliche Ebene spielt eine Rolle: Demokratische Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass Bürger*innen grundlegende volkswirtschaftliche Zusammenhänge verstehen und politische sowie wirtschaftliche Maßnahmen einordnen können. Folglich ist es wichtig, dass die ökonomische Bildung als Teil der Allgemeinbildung in den Schulen unterrichtet wird. Ökonomische Bildung wird dabei als Erziehung zur Mündigkeit gesehen (Loerwald 2012). In diesem Zusammenhang ist es bedeutsam, über ökonomisches Wissen und Fertigkeiten hinaus auch die Wertevermittlung als Teil der ökonomischen Bildung zu verankern. Dabei gilt es den Beutelsbacher Konsens u. a. mit Fokus auf dem Kontroversitätsgebot zu beachten (Kalb 2017).

In der Gesamtschau der Bedeutung von Wertevermittlung als konstitutivem Teil von ökonomischer Bildung zielt der vorliegende Beitrag darauf, die verschiedenen in diesem Zusammenhang relevanten Konzepte zu erörtern (Mündigkeit, Wertevermittlung, Beutelsbacher Konsens, Kontroversität und Multiperspektivität), um darauf aufbauend anhand beispielhafter kontroverser

1 Danksagung: Wir danken Petros Bengel für seine Unterstützung in der Recherche für diesen Beitrag.

Positionen in der Verbraucher*innen-Bildung, der beruflichen Orientierung und in der Wirtschaftspolitik die Umsetzung von Kontroversität im Unterricht zu konturieren.

2. Wertevermittlung als Teil ökonomischer Bildung

Es ist eine zentrale Aufgabe moderner Bildungsprozesse, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, individuelle Wertvorstellungen zu entwickeln. Dies bedeutet auch, dass Heranwachsende die Begründung von Werten verstehen und wissen, ob und wie moralische Forderungen in Wirtschaft und Gesellschaft durchgesetzt werden können (Loerwald 2010). Da die zentralen Werte einer Gesellschaft den ethischen Rahmen schaffen, in dem wirtschaftliche Entscheidungen getroffen werden, spielt die Wertebildung auch eine zentrale Rolle in der ökonomischen Bildung (Verwiebe 2019).

Somit zielt ökonomische Bildung nicht nur darauf ab, Fachwissen über Märkte, Finanzsysteme und wirtschaftliche Prozesse zu vermitteln, sondern auch das Bewusstsein für die moralischen und gesellschaftlichen Konsequenzen wirtschaftlichen Handelns zu fördern (Seeber et al. 2012). Eines der zentralen Ziele der ökonomischen Bildung, als Teil der Erziehung zur Mündigkeit, ist die Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben in sozialer Verantwortung (Loerwald 2012). Dafür bedarf es nicht nur der Vermittlung von Fachwissen, vielmehr spielen auch die Vermittlung von Werten und in diesem Zusammenhang das Verständnis für unterschiedliche Interessen sowie die Anleitung zur Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft eine zentrale Rolle.

In diesem Zusammenhang ist auch die Einordnung von ökonomischer Bildung als Teil der Allgemeinbildung bedeutsam. Neben dem übergreifenden Ziel der Mündigkeit werden darüber hinaus weitere allgemeinbildende Zielsetzungen benannt, die z.T. als Voraussetzungen, teilweise als Konkretisierungen von Mündigkeit verstanden werden (vgl. Krol/Zoerner 2008). Beispielsweise gelten Selbstbestimmung und Verantwortung als wesentliche Konkretisierungen von Mündigkeit. Tüchtigkeit als weitere zentrale Kategorie der ökonomischen Bildung setzt Mündigkeit voraus (Kruber 2000). Mit den weiteren Kategorien „Teilhaftigkeit“ und „Persönlichkeit“ wird insbesondere ein „Teilhabeversprechen“ (Krol/Zoerner 2008: 95) verbunden. Der Bereich Persönlichkeit umfasst dabei sowohl die Persönlichkeits- als auch die Wertebildung eines Individuums. Die ökonomische Bildung fördert diese Entwicklung, indem sie zur „Reflexion von Werten und Tugenden“ (ebd.: 95) anregt. Werte und moralische Urteilsfähigkeit entstehen durch vielfältige Bildungs-, Erziehungs-

und Sozialisationsprozesse, die weit über das Jugendalter hinausgehen (Loerwald 2010; Thome 2019). Die Entwicklung eigener Wertvorstellungen und das Verständnis dafür, wie Normen begründet und durchgesetzt werden, insbesondere in den Bereichen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, sind somit lebenslange Aufgaben (Loerwald/Schreiber 2020). Für die Schule wird dies beispielsweise im baden-württembergischen Bildungsplan für das Fach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung (WBS) wie folgt formuliert: Lernende

[...] sollen in die Lage versetzt werden, in ökonomisch geprägten Lebenssituationen gemeinwohlorientiert auch die Interessen anderer zu berücksichtigen, den Wert der Zusammenarbeit zu erkennen und zugleich für sich und andere Verantwortung zu übernehmen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 3).

Hier wird deutlich, dass die Mitgestaltung der ökonomischen Rahmenbedingungen einer Gesellschaft davon abhängt, ob Schüler*innen sich neben ihren eigenen auch mit übergeordneten, teils widersprüchlichen gesellschaftlichen Zielsetzungen auseinandersetzen wie etwa Solidarität, Nachhaltigkeit, Lebensqualität, Wohlstand und Freiheit. Als Teil der prozessbezogenen Kompetenzen lernen Schüler*innen, ökonomische Handlungsmöglichkeiten nicht nur zu erkennen, sondern auch das eigene ökonomische Handeln unter Berücksichtigung ihrer Wertvorstellungen stetig zu überprüfen (ebd.).

Angesichts der heutigen Herausforderungen von Wertewandel und -pluralismus (Loerwald 2020) zielt die schulische Wertevermittlung darauf ab, eine werteorientierte Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, die die Fähigkeit stärkt, mit einer Vielzahl von Werten und auch mit Wertekonflikten umzugehen. Der Wirtschaftsunterricht kann dabei eine wichtige Rolle spielen, indem er grundlegende Fragen von Gerechtigkeit aufwirft. Auch die Diskussion von grundlegenden Werten und Wertekonflikten im Rahmen zentraler ökonomischer Prozesse (z. B. Konsum, Berufswahl) kann zur Wertebildung beitragen (Loerwald/Schreiber 2020).

Es wird deutlich, dass ökonomische Bildung auch auf die Förderung eines reflektierten und kritischen Umgangs mit Werten und Normen abzielt (Brahm et al. 2022). Dies ist besonders relevant in einer globalisierten Welt, in der unterschiedliche Wertvorstellungen aufeinandertreffen und eine Orientierung in komplexen moralischen Fragen erforderlich ist. Seeber und Birke (2011) stellen insgesamt fest, dass Werte im Allgemeinen als Orientierungswissen thematisiert und zugleich kontrovers diskutiert werden sollten. Sie gehen dabei auf Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses ein, der auch für die ökonomische Bildung von Bedeutung ist.

3. Das Konzept der Kontroversität

Um die Grundidee von Kontroversität in der ökonomischen Bildung umfassend zu adressieren, ist es zunächst notwendig, den Beutelsbacher Konsens zu erläutern, der sowohl für die politische als auch für die ökonomische Bildung eine wesentliche Grundlage darstellt.

3.1. Der Beutelsbacher Konsens in der ökonomischen Bildung

Der Ursprung der Diskussion um die Notwendigkeit von Kontroversität und Pluralität reicht bis in die späten 1960er und frühen 1970er Jahre zurück. Während dieser Zeit wurde in der Bundesrepublik Deutschland im Kontext der politischen Bildung intensiv über das Demokratieverständnis, die Aufarbeitung des Nationalsozialismus und marxistische Theorien diskutiert. Ziel dieser Debatte war die Förderung von Emanzipation und gesellschaftlichem Wandel (Sutor 2002). Die Besorgnis über ideologische Verzerrungen in Lehrplänen führte 1976 zur Beutelsbacher Tagung und zum Beutelsbacher Konsens.

Der Beutelsbacher Konsens legte drei zentrale Prinzipien fest, die bis heute Gültigkeit in der politischen und ökonomischen Bildung haben: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Befähigung der Schüler*innen, ihre eigene Interessenslage zu analysieren (Wehling 1977).² Diese Prinzipien prägen bis heute die politische Bildung sowohl im Schulunterricht als auch in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (Rinke/Wüste 2022; Sutor 2002) und sind wie oben bereits erwähnt, auch konstitutiv für den Wirtschaftsunterricht (z. B. Kalb 2017).

Das Überwältigungsverbot besagt, dass Schüler*innen von der Lehrperson nicht durch erwünschte Meinungen überrumpelt werden dürfen, damit sie nicht an der Entwicklung eines eigenen Urteils gehindert werden. Das Kontroversitätsgebot fordert, dass im Unterricht alles kontrovers dargestellt wird, was auch in der Wissenschaft und Politik umstritten ist. Das dritte Prinzip zielt darauf ab, Schüler*innen die Fähigkeiten zu vermitteln, politische Situationen zu analysieren, eigene Interessen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, um ihre politische Situation zu beeinflussen (Wehling 1977). Schneider (1996) erweiterte dieses letzte Prinzip später, indem er betonte, dass Lernende in der Lage sein sollten, nicht nur politische Probleme zu analysieren, sondern auch Empathie zu entwickeln und Lösungen zu finden, die sowohl ihre Interessen als auch die Verantwortung für das gesellschaftliche Zusammenleben berücksichtigen (Schneider 1996).

2 Vgl. zum Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses auch den Beitrag von Dominik Balg in diesem Band.

In der ökonomischen Bildung ist der Beutelsbacher Konsens daher ein zentraler Bestandteil der Curriculumsentwicklung. Beispielsweise bezieht sich der bereits genannte Bildungsplan aus Baden-Württemberg direkt darauf:

Geradezu konstitutiv in der Vermittlung von Ökonomie, in der mehrere Richtungen und Schulen um die Deutungshoheit ringen, sind nach dem Beutelsbacher Konsens die Prinzipien der Kontroversität und Pluralität sowie das Überwältigungsverbot (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 8). [Entsprechend soll] den Schülerinnen und Schülern der Pluralismus von Modellen, aber auch das Verhältnis von Modellen und Wirklichkeit bewusst [gemacht werden] (ebd.: 3).

Darüber hinaus stellt der Beutelsbacher Konsens einen Bezugspunkt dar in den Debatten rund um die Ausrichtung des Fachs (Engartner et al. 2019; Loerwald 2017; Retzmann/Seeber 2022). Befürworter*innen eines eigenständigen ökonomischen Unterrichts sehen im Beutelsbacher Konsens und dem Kontroversitätsgebot zentrale Prinzipien. So wird betont, dass in der ökonomischen Bildung die Mündigkeit der Lernenden gefördert wird (siehe auch Kapitel 2) und jede einseitige Beeinflussung durch Lehrkräfte vermieden werden soll (Loerwald 2012). Zusätzlich dazu betont der Ansatz einer sozioökonomischen Bildung, dass die wissenschaftliche und lebensweltliche Vielfalt des Ökonomischen im Unterricht berücksichtigt werden müsse. Sie kritisieren die Reduktion menschlichen Verhaltens auf egoistische Rationalität und plädieren für eine pluralistische Betrachtung, die Ansätze wie Verhaltens- und ökologische Ökonomik einbezieht (Tafner 2018). Im Vergleich dazu weist Loerwald (2012) darauf hin, dass der Beutelsbacher Konsens zwar die Bedeutung von Kontroversität im Unterricht betont, aber keine genauen Hinweise zur Umsetzung biete. Mit Bezug auf das Fach WBS in Baden-Württemberg resümiert Kalb (2017):

Dies zeigt, dass es auch hier [Anm. d. Aut.: beim Bildungsplan WBS] vor allem um die Multiperspektivität sowie die Beurteilung und Bewertung der politischen und ökonomischen Prozesse gehen soll und dass dies schüler- und problemorientiert zu geschehen habe. Ähnlich wie im Fach Gemeinschaftskunde werden in WBS individuelle, öffentliche sowie Ordnungs- und Systemperspektiven analysiert und unterschiedlich bewertet ... Die Festlegung auf eine wirtschaftspolitische Schule, wie sie immer noch an manchen Universitäten und Hochschulen zu beobachten ist, entspricht jedenfalls nicht den Vorgaben des Bildungsplans (ebd.: 6).

Im Folgenden werden die Begriffe Kontroversität und Multiperspektivität näher betrachtet.

3.2. Zusammenhang mit verwandten Konzepten

Kontroversität

Im Beutelsbacher Konsens ist das Kontroversitätsgebot enthalten, womit „festgelegt [ist], dass Kontroversität im Unterricht stattfinden soll, nicht aber, wie

dies möglichst bildungswirksam realisiert werden kann“ (Loerwald 2012: 48). Es gilt also die genaue Umsetzung zu reflektieren. Eine Option bildet dabei die Multiperspektivität, wobei diese nicht zwingend in eine Kontroversität münden muss. Denn der multiperspektivische Unterricht kann aus zahlreichen Perspektivwechseln bestehen, die nicht zwangsläufig Kontroversen umfassen (Birke 2017; Loerwald 2012).

Kontroversität beschreibt folglich eine spezifische Beziehung zwischen mindestens zwei Perspektiven und stellt somit eine Unterform bzw. eine spezifische Ausprägung der Multiperspektivität dar (Loerwald 2012). Beispielsweise lässt sich der Perspektivwechsel auf der Akteursebene nennen, etwa wenn Fragestellungen in Bezug auf Konsumgütermärkte betrachtet werden: Während Jugendliche Konsum häufig aus der Sicht des Verbrauchers bzw. der Verbraucherin betrachten, beinhaltet eine wirtschaftsethische Reflexion auch die Betrachtung aus der Perspektive der Anbieter*innen dieser Märkte oder gar der Politik auf institutioneller Ebene (Loerwald/Schreiber 2020).

Hedtko (2015) sieht Kontroversität ebenfalls als eine „besondere, relational-konflikthafte Form von Multiperspektivität“ (446) an. Unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven seien dann kontrovers, wenn diese „explizit umstritten oder umkämpft sind oder als gegensätzlich oder unvereinbar gelten“ (ebd.: 446). Dabei stellt auch Hedtko (2015) fest, dass verschiedene wissenschaftliche Perspektiven nicht zwingend kontrovers sein müssen.

Dagegen vertreten (Engartner et al. 2019) die Ansicht, dass Multiperspektivität Kontroversität bedinge. Ihnen zufolge führt das Aufzeigen mehrerer Perspektiven auf eine Thematik zwangsläufig zu Kontroversen, da unterschiedliche Ansichten miteinander im Widerspruch stehen.

Insgesamt besteht über die verschiedenen Sichtweisen hinweg Konsens, dass die Wahrung der Pluralität von entscheidender Bedeutung ist (Engartner et al. 2019; Hedtko 2015; Loerwald 2012). Aus diesem Grund wird der Ansatz der Multiperspektivität nachfolgend ausführlicher untersucht. Kontroversität wird dabei in Anlehnung an Loerwald (2012) und Hedtko (2015) als eine spezifische Ausprägung der Multiperspektivität verstanden.

Multiperspektivität

Die Relevanz der Multiperspektivität als didaktisches Prinzip begründet Loerwald (2008) mithilfe eines lernpsychologischen Ansatzes und einer bildungstheoretischen Perspektive. In Anlehnung an Gerstenmaier und Mandl (1995) argumentiert er aus lernpsychologischer Sicht, dass durch verschiedene Perspektiven bei der Beschäftigung mit einem Lerninhalt Transferwissen erlangt und zugleich der Ausbau „trägen Wissens“ (Gerstenmaier/Mandl 1995: 879) reduziert werden kann. Bildungstheoretisch betrachtet ist Multiperspektivität durch die Komplexität der Lebenssituationen von Jugendlichen erforderlich, da eine

umfassende Erörterung dieser Situationen selten durch eine einzige Perspektive erreicht werden könne. Gleichzeitig ist es auch nicht möglich, zentrale Probleme unserer Gesellschaft und deren Ursachen zu verstehen, wenn nur eine Perspektive betrachtet wird (Loerwald 2008).

Bezogen auf den Wirtschaftsunterricht differenziert Loerwald (2017) zwischen vier verschiedenen Perspektivwechseln.

(1) *Wechsel von der Mikro- zur Makroebene.* Damit lässt sich zeigen, wie institutionelle Anreize (Makroebene) individuelles Verhalten (Mikroebene) beeinflussen können. Dieser Perspektivwechsel kann dazu beitragen, Widersprüche zwischen Wissen und Verhalten verständlich zu machen – beispielsweise beim Thema Umweltschutz. Weiterhin kann in Bezug auf soziale Dilemmata untersucht werden, inwiefern individuell rationales Verhalten zu kollektiv irrationalen Ergebnissen führen kann oder auch, warum sich das Verhalten in kleineren Gruppen, das durch Transparenz und emotionale Verbundenheit gekennzeichnet ist, von dem Verhalten in Großgruppen, das vorwiegend durch Intransparenz und Anonymität geprägt ist, unterscheidet. Die Bewertung wirtschaftspolitischer Maßnahmen lässt sich dann durch eine makroökonomische Bewertung erweitern (Birke 2017; Loerwald 2017). Die genannten Perspektivwechsel zwischen der Mikro- und der Makroebene ermöglichen es, den „Blick von der Wirkung für die Eigengruppe auf den für die Fremdgruppe aus[z]weite[n]“ (Birke 2017: 45), wodurch der sogenannte Anti-Foreign-Bias – also das systematische Vernachlässigen der Auswirkungen von Maßnahmen auf die Fremdgruppe – überwunden werden kann.

(2) *Wechsel von einer kurz- zu einer langfristigen Perspektive.* Auch dieser ermöglicht eine umfassendere Untersuchung wirtschaftspolitischer Entscheidungen, da so das Verständnis für komplexe Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, dynamische Effekte und „nicht intendierte[n] Sekundärwirkungen“ (ebd.: 45) unterstützt werden kann. Dies ist insofern bedeutsam, da Nicht-Ökonomen langfristige Auswirkungen häufig außer Acht lassen und kurzfristige Effekte stärker gewichten (Hellmich 2019). Ein Beispiel für die Notwendigkeit dieses Perspektivwechsels zeigt sich bei Investitionen in den elektronischen Antrieb von Fahrzeugen. Kurzfristig führt dies zu Entwicklungskosten, wodurch die Gewinne der Automobilindustrie geschmälert werden. Langfristig gesehen ist es eine notwendige Investition, um auch zukünftig als Fahrzeughersteller konkurrenzfähig zu sein.

(3) *Wechsel von der Verteilungs- zur Bereitstellungsperspektive.* Dies stellt eine Erweiterung der Betrachtung von kurz- und langfristigen Effekten dar. Im Vordergrund stehen die Auswirkungen verschiedener wirtschaftspolitischer Entscheidungen auf das Gesamtniveau der Wohlfahrt in einer Gesellschaft (Loerwald 2012). Die zentrale Frage ist, ob der Wohlstand, der unter den Menschen verteilt wird, in allen Fällen gleichbleibt, ob er durch bestimmte Maßnahmen sinkt oder möglicherweise sogar zunimmt. Die zentrale Frage ist, ob die sogenannte „Fixed-pie-Hypothese“ (Birke 2017: 45), die davon ausgeht,

dass der Wohlstand unabhängig von den Maßnahmen immer gleich groß bleibt, überwunden werden kann (Birke 2017; Loerwald 2017).

(4) *Berücksichtigung von intra- und interdisziplinären Perspektiven.* Die wissenschaftliche Perspektivenvielfalt gemäß des Beutelsbacher Konsenses erfordert nicht nur, die Vielfalt von Theorieansätzen zu veranschaulichen, sondern darüber hinaus auch die verschiedenen intra- sowie unterschiedlichen interdisziplinärer Perspektiven einzunehmen (Birke 2017; Loerwald 2017). Dabei bleibt offen, in welchem Umfang interdisziplinäre Ansätze innerhalb eines Unterrichtsfaches abgedeckt werden sollten.

Neben diesen Formen der Perspektivwechsel lassen sich zusätzlich symmetrische (gleichberechtigte) und asymmetrische (hierarchische) Beziehungen sowie divergente (auseinandergehende) und konvergente (sich nähernde) Relationen festhalten (Loerwald 2012).

Der multiperspektivische Unterricht ist allerdings dann nicht zielführend, wenn verschiedene Ansätze oder Positionen lediglich gegenübergestellt werden, ohne die Schüler*innen dazu zu befähigen, auf Grundlage fachlicher Kriterien ein fundiertes und rationales Urteil zu entwickeln (Loerwald 2017). In diesem Fall bleiben die verschiedenen Perspektiven ohne Handlungskonsequenz; sie können zwar zur Entwicklung des Fachwissens betragen, führen aber, ohne dass die Schüler*innen auch ermutigt werden, eine ökonomische Entscheidung oder Frage anhand der Perspektiven zu beurteilen, nicht zu entsprechendem Handeln.

Insgesamt zielt Loerwald (2017) auf eine Erweiterung des Begriffs der Mehrperspektivität im Beutelsbacher Konsens ab. Er schlägt dabei die genannten vielfältigen Perspektivwechsel vor und betont, dass Lehr- und Lernprozesse mit verschiedenen Perspektiven nicht zwangsläufig kontrovers verlaufen müssen. Gleichzeitig können Beispiele für Kontroversität einen guten Ausgangspunkt für problemorientierten Wirtschaftsunterricht bieten, weswegen im Folgenden mögliche kontroverse Themen für den Wirtschaftsunterricht eingeführt werden.

4. Beispiele für Kontroversität im Wirtschaftsunterricht

*4.1. Zur Rolle der Verbraucher*innen(-Bildung)*

Schüler*innen agieren durch ihr Konsumverhalten schon früh als Wirtschaftsakteur*innen: Gütermärkte sind das Zentrum ihres wirtschaftlichen Handelns. Aufgabe der Verbraucher*innen-Bildung ist es, die Heranwachsenden zu mündigen Konsument*innen zu erziehen und sie so zur Reflexion eigener Konsumentscheidungen zu ermutigen, aber auch auf zukünftige Rollen wie die der

Geldanleger*innen vorzubereiten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016). Mündigkeit bedeutet in diesem Sinne, dass Individuen verantwortungsbewusst, selbstständig und reflektiert handeln, indem sie die Auswirkungen ihres eigenen Konsums kritisch hinterfragen (Heiduk 2019; KMK 2013) und in diesem Zusammenhang auch ihre gesellschaftliche sowie politische Verantwortung wahrnehmen (Schlegel-Mattheis 2004).

4.2. Kontroverse Themen im Bildungsplan

Das Zusammenspiel von einer großen Anzahl an Produkten und begrenzten finanziellen Mitteln versetzt Schüler*innen in individuelle ökonomische Entscheidungssituationen. Jugendliche müssen sich nicht nur über eigene Wünsche und Bedürfnisse Gedanken machen, sondern sich auch über Produkte informieren und den effizienten Einsatz ihrer Mittel reflektieren. Sie agieren auf Märkten und daher innerhalb verschiedener Interessenskonstellationen – ihre Wünsche und Entscheidungen werden durch Faktoren wie Preis, Freund*innen oder Werbung beeinflusst (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016). Gerade beim Thema Werbung zeigen sich Kontroversen, die es im Rahmen der Verbraucher*innen-Bildung zu reflektieren gilt: Während Unternehmen Werbung als Marketinginstrument sehen, muss aus der Verbraucher*innen-Perspektive die Einflussnahme auf Konsumententscheidungen hinterfragt werden. Aus der Systemperspektive stellt sich konsequenterweise die Frage nach den Grenzen und rechtlichen Bedingungen von Werbung. Die Schüler*innen sollen gemäß Bildungsplan in Baden-Württemberg auch die Bedeutung von Verbraucher*innen für Märkte bewerten (ebd.). Eine Kontroverse lässt sich hier beim Konsum von Nahrungsmitteln und dem damit verbundenen Spannungsfeld von ökonomischer, sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit identifizieren. Es ist beispielsweise kontrovers, was nachhaltigen Konsum genau kennzeichnet, und ob er überhaupt realisierbar ist. Ob vegan, regional, konventionell oder biologisch – unterschiedliche Konsummuster von Verbraucher*innen bringen ökonomische Folgen und Zielkonflikte mit sich. Der erweiterte Wirtschaftskreislauf, das Verständnis der Nahrungsmittelkette und die Kenntnis über die Kennzeichnung von Lebensmitteln können hier zum Beispiel Beziehungen und Interessen von Akteur*innen in den Fokus stellen und damit die Urteilsbildung der Schüler*innen fördern.

Neben dem Verständnis für Märkte entwickeln die Schüler*innen auch erste Vorstellungen vom Konzept des Sparens. Auch hier zeigt sich Kontroversität, denn bei jeder Sparanlage gilt es gemäß dem Modell des magischen Dreiecks oder Vierecks zwischen den Dimensionen Sicherheit, Rentabilität und Liquidität (sowie Nachhaltigkeit) abzuwägen (Von Wallis/Klein 2015).

Das Modell bildet so eine Möglichkeit, Kontroversität auch im Unterricht abzubilden und unterstützt Schüler*innen, auch im späteren Leben selbstbestimmt und reflektiert anzulegen.

5. Die Rolle von Erwerbstätigen: Berufliche Orientierung

Für eine verantwortungsbewusste Teilhabe in der Gesellschaft ist als Teil der Mündigkeit die Vorbereitung der Schüler*innen auf die Arbeitswelt notwendig (KMK 2017). Der Bildungsplan gliedert dafür die Rolle der Erwerbstätigen in drei Perspektiven: Berufswähler*innen, Arbeitnehmer*innen und Unternehmer*innen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016; Retzmann et al. 2010), wobei im Folgenden auf die Kontroversen im Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung eingegangen wird. Ziel der beruflichen Orientierung ist dabei, Schüler*innen darin zu unterstützen, dass sie lebenslang ihr berufliches Leben unter Einbezug ihrer individuellen Präferenzen und Fähigkeiten gestalten können (KMK 2017). Dabei gewinnt die berufliche Orientierung angesichts zunehmend unübersichtlicher Berufswahlmöglichkeiten und wachsendem Fachkräftemangel immer mehr an Bedeutung (Loerwald 2020). Ihr übergeordnetes Ziel besteht darin, die Schüler*innen dazu zu befähigen, ihre beruflichen Möglichkeiten im Wirtschaftssystem auszuloten, aber auch wirtschaftspolitische Gestaltungsspielräume wahrzunehmen, um darauf politischen Einfluss nehmen zu können. Hierfür ist das Denken in Alternativen wichtig (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016), was wiederum Kontroversität in der didaktischen Umsetzung erfordert.

5.1. Kontroverse Themen im Bildungsplan

Bereits bei der Berufswahl zeigen sich Kontroversen: Einerseits ist eine konstant hohe Quote der Studienanfänger*innen von über 50 % eines Jahrgangs seit 2011 festzustellen (Statista 2024). Andererseits bietet die Arbeitswelt viele Alternativen, die für Schüler*innen individuell sinnvoll sein können. Damit sie ihren eigenen Werdegang mündig gestalten können, ist eine kontroverse Abbildung der beruflichen Möglichkeiten im Unterricht unverzichtbar. Aus diesem Grund umfasst der Bildungsplan verschiedene Erwerbsbiografien und Berufsfelder (ebd.).

Neben gesellschaftlichen Entwicklungen spielen für die Berufswelt auch technologische Entwicklungen eine große Rolle. Durch die Digitalisierung und Weiterentwicklung von maschinellem Lernen wandelt sich die Arbeitswelt –

mit Folgen für die gesamte Gesellschaft, die ebenfalls kontrovers sind: Künstlicher Intelligenz wird als Querschnittstechnologie ein enormes Potenzial für Produktivitätssteigerungen zugeschrieben (Sachverständigenrat zur Begutachtung der Gesamtwirtschaftlichen Entwicklung 2023), gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass sich Berufsfelder hierdurch grundlegend verändern oder einzelne Berufsfelder verdrängt werden. Eine gemeinsame Betrachtung von kurzer und langer Frist (siehe 3.2) ist hier besonders bedeutsam. Daher sieht der Bildungsplan als Lernziel vor, dass die Schüler*innen die „Folgen des Wandels der Arbeit [...] beurteilen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 16) können.

Ferner sollen die Schüler*innen durch einen kontroversen Wirtschaftsunterricht, in dem sowohl Perspektiven der Arbeitnehmer*innen als auch der Arbeitgeber*innen eingenommen werden, verschiedene Interessen innerhalb des Arbeitsmarktes erläutern können. Dazu gehören auch unterschiedliche Vorstellungen zu Arbeitsumfang und der Vereinbarkeit von Arbeits- und Privatleben, die mit der Berufswahl stark zusammenhängen.

Die Betrachtung unterschiedlicher Perspektiven und Lebensentwürfe ist notwendig, um verschiedene berufliche Optionen zu diskutieren und Schüler*innen zur Reflexion ihrer eigenen Berufswahl bzw. Lebensentwürfe anzuregen. Die Reflexion kommt im Bildungsplan wie folgt zum Ausdruck: Die Schüler*innen sollen „eigene Wünsche, Interessen, Fähigkeiten und weitere Einflussfaktoren im Hinblick auf ihren Berufswahlprozess analysieren“ (ebd.: 15). Bezüglich der Interessen von Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen wird mitunter „die Bedeutung von Gewerkschaften und Arbeitgebervertretungen“, die „Instrumente des Arbeitskampfs, betriebliche Mitbestimmungsmöglichkeiten“ und das „Tarifvertragsrecht“ benannt (ebd.: 18). Thematisch knüpfen hier auch kontroverse Themen wie das Diversity Management oder eine Frauenquote für Führungspositionen an.

Kontroversität in der beruflichen Orientierung ist also für die Mündigkeit der Schüler*innen wichtig und hilft ihnen bei einer bewussten, kritischen Berufswahl sowie ihrer Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt, die in politische Teilhabe münden kann.

6. Die Rolle als Wirtschaftsbürger*innen: Wirtschaftspolitik

Die zukünftige Lebenswelt der Schüler*innen ist gekennzeichnet durch „zunehmende funktionale Differenzierung, Individualisierung, Wertewandel und Wertepluralismus, Anonymisierung und Globalisierung“ (Loerwald 2020: 244). Diese Entwicklungen bringen wirtschaftspolitische Herausforderungen

mit sich, zu deren Bewältigung das Fach Wirtschaft wertvolle Perspektiven liefern kann. Aus diesem Grund ist im Bildungsplan die Rolle der Wirtschaftsbürger*innen fest verankert. Sie soll Schüler*innen dazu befähigen, ihren Platz in der Wirtschaftsordnung zu kennen und diese mit Blick auf die Zukunft sowie wirtschaftspolitische Rahmenbedingungen zu gestalten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016). Das kann beispielsweise durch die Ausübung des Wahlrechts geschehen (Greimel-Fuhrmann/Riess 2020). Eine fundierte wirtschaftspolitische Bildung leistet einen wesentlichen Beitrag zur Demokratie, indem sie einen reflektierten Umgang mit politischen Positionen fördert und der Politikverdrossenheit entgegenwirken kann (Dubs 2011).

Zahlreiche Lernziele des baden-württembergischen Bildungsplans im Bereich der Wirtschaftsbürger*innen-Bildung sind bereits in der Formulierung offen gestaltet, um Kontroversität zu ermöglichen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

6.1. Kontroverse Themen im Bildungsplan

Beispielsweise wird die kontroverse Frage aufgegriffen, wie Ressourcen verteilt werden sollten, und damit die Diskussion über verschiedene mögliche Wirtschaftsordnungen eröffnet. Dabei wird in der Folge besonders das Wirtschaftssystem aus der Lebenswelt der Schüler*innen vertieft: Die soziale Marktwirtschaft wird anhand des Grundgesetzes beleuchtet, wobei auch Kontroversen wie Freiheit versus Gleichheit berücksichtigt werden. Hier erkennen die Lernenden mögliche Spannungen zwischen unterschiedlichen Werten und können die Notwendigkeit identifizieren, Kompromisse einzugehen. Weder eine reine Verteilung nach Leistung noch eine Gleichverteilung sind z. B. in der sozialen Marktwirtschaft denkbar, daher muss kontrovers diskutiert werden, bis zu welchem Grad eine Einkommensungleichheit toleriert werden kann, und ab wann das Sozialstaatsprinzip im Sinne des sozialen Ausgleichs greift (ebd.).

Die Schüler*innen stellen sich also die Frage, welchen Ansprüchen eine Wirtschaftsordnung genügen muss. Eng verknüpft mit der Frage der Ressourcenverteilung ist die Überlegung, was Wohlstand bedeutet und wie er gemessen werden kann. Da eine objektiv korrekte Messung von Wohlstand kaum möglich ist, ergibt sich daraus nicht nur eine politische, sondern auch eine wissenschaftliche Kontroverse. Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) wird aufgrund seiner Reliabilität oft als Indikator für Wohlstand herangezogen. Allerdings wird die Validität in Frage gestellt (Stiglitz/Sen/Fitoussi 2009). Der Bildungsplan sieht eine kontroverse Abbildung dieser Diskussion vor, indem mindes-

tens ein weiterer Wohlstandsindikator hinzugezogen und mit dem BIP verglichen wird (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

Bei folgendem Ziel spiegelt sich die erforderliche Vielfalt an Perspektiven bereits in der Formulierung wider: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] ein angebotspolitisches und ein nachfragepolitisches Instrument der Wirtschaftspolitik mithilfe von Wirkungsketten vergleichen“ (ebd.: 21). Die Angebotspolitik zielt darauf ab, durch die Schaffung günstiger wirtschaftspolitischer Rahmenbedingungen Unternehmen zu stärken und so indirekt Wohlstand zu fördern. Die Nachfragepolitik hingegen setzt auf antizyklische staatliche Eingriffe in die Wirtschaft (Schubert/Klein 2020). Da beide Ansätze in der Wissenschaft vertreten werden, sollten sie auch im Unterricht offen thematisiert werden.

Das Spannungsverhältnis zwischen Freihandel und Protektionismus veranschaulicht als weiteres Beispiel die Notwendigkeit verschiedener Perspektiven im Wirtschaftsunterricht. Aus wohlfahrtsökonomischer Sicht wird Freihandel oft wegen der Vorteile wie Arbeitsteilung und komparativer Kostenvorteile bevorzugt. Gleichzeitig kann Freihandel jedoch negative Auswirkungen auf die heimische Industrie haben. Es ist somit entscheidend, die unterschiedlichen Interessen zu verstehen und Widersprüche zu akzeptieren, um den Schüler*innen die Fähigkeit zu vermitteln, aktiv an der Gestaltung von Politik mitwirken zu können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016).

7. Fazit

Im vorliegenden Beitrag steht die Bedeutung von Kontroversität für die ökonomische Bildung im Vordergrund. Ausgehend vom Ziel der Mündigkeit wird die Bedeutung von Wertevermittlung im Wirtschaftsunterricht hervorgehoben. Gerade der Beutelsbacher Konsens, der ein wesentliches Leitmotiv der ökonomischen und der politischen Bildung darstellt, betont neben dem Überwältigungsverbot auch das Kontroversitätsgebot. Erweitert wird der Beutelsbacher Konsens durch die Berücksichtigung von Multiperspektivität, wobei diese nicht unweigerlich immer in Kontroversität münden muss.

Anhand der drei Rollen der Verbraucher*innen, Berufswähler*innen und Wirtschaftsbürger*innen wurden im Beitrag zentrale Kontroversen im Bildungsplan identifiziert. Während die von Loerwald (2017) und Birke (2017) identifizierten Perspektivwechsel eine Möglichkeit der didaktischen Umsetzung darstellen, bleibt dennoch offen, welche konkrete didaktisch-methodische Umsetzung im Wirtschaftsunterricht die Kompetenzentwicklung der

Schüler*innen fördert. Somit ist es zukünftig notwendig zu untersuchen, inwieweit die Behandlung der Kontroversen aus den genannten Perspektiven dazu führt, dass Schüler*innen die angestrebte Mündigkeit entwickeln. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage danach, in welchem Verhältnis diese zur Entwicklung von Urteilskompetenz, im Sinne des Urteilens sowohl über ökonomische Inhalte als auch über ethische Fragestellungen steht.

Übergreifend kann zusammengefasst werden, dass Kontroversität ein wichtiges Prinzip für die ökonomische Bildung darstellt. Sofern Kontroversität und Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht berücksichtigt werden, können diese einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Mündigkeit von Schüler*innen leisten.

Literatur

- Almenberg, Johan/Lusardi, Annamaria/Säve-Söderbergh, Jenny/Vestman, Roine (2021): Attitudes towards Debt and Debt Behavior*. In: *The Scandinavian Journal of Economics* 123, 3, S. 780–809. <https://doi.org/10.1111/sjoe.12419>.
- Birke, Franziska (2017): Mehrperspektivität im Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg: eine wirtschaftsdidaktische Analyse. In: *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung* 86, 3, S. 41–53. <https://doi.org/10.3790/vjh.86.3.41>.
- Brahm, Taiga/Oberrauch, Luis/Ring, Malte/Scherzinger, Luisa (2022): Reflexive Wirtschaftsdidaktik - Reflexion in verschiedenen Facetten der ökonomischen Bildung. In: Brahm, Taiga/Iberer, Ulrich/Kärner, Tobias/Weyland, Michael (Hrsg.): *Ökonomisches Denken lehren und lernen*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763973088_49.
- Dubs, Rolf (2011): Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in einer Demokratie. In: Ludwig, Luise/Luckas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenanger, Stefan (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie. 2: Tendenzen - Diskurse - Praktiken / Luise Ludwig...* (Hrsg.). Opladen: Budrich.
- Engartner, Tim/Famulla, Gerd-Ewald/Fischer, Andreas/Fridrich, Christian/Hantke, Harald/Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (2019): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag. (= Ökonomie unterrichten).
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 6, S. 867–888. <https://doi.org/10.25656/01:10534>.
- Greimel-Fuhrmann, Bettina/Riess, Julia (2020): „Die Wirtschaft, das sind wir“ – und wie sehen das die Menschen? Befunde zur Wirtschaftsbildung in Österreich. In: Loerwald, Dirk (Hrsg.): *Ökonomische Erkenntnisse verständlich vermitteln: Herausforderungen für Wirtschaftswissenschaften und ökonomische Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32753-8>.
- Hedtke, Reinhold (2015): Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung. In: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 64, 4, S. 445–450. <https://doi.org/10.3224/gwp.v64i4.21143>.
- Heiduk, Nadine (2019): Kontroverse Kompetenzprofile: Welche Fähigkeiten erfordert mündiges Konsumverhalten? In: Bala, Christian/Buddensiek, Marit/Maier, Petra/Schuldzinski, Wolfgang (Hrsg.): *Verbraucherbildung: Ein weiter Weg zum mündigen Verbraucher*. 1. Auflage. Düsseldorf: Verbraucherzentrale NRW. https://doi.org/10.15501/978-3-86336-924-8_4.
- Hellmich, Simon Niklas (2019): Are People Trained in Economics “Different,” and if so, Why? A Literature Review. In: *The American Economist* 64, 2, S. 246–268. <https://doi.org/10.1177/0569434519829433>.
- Hermansson, Cecilia/Jonsson, Sara/Liu, Lu (2022): The medium is the message: Learning channels, financial literacy, and stock market participation. In: *International*

- Review of Financial Analysis 79, S. 101996. <https://doi.org/10.1016/j.irfa.2021.101996>.
- Kalb, Jürgen (2017): Die Beutelsbacher Konsens und seine Bedeutung für die Bildungspläne 2016 in Baden-Württemberg. Unterrichtsmodelle für Gemeinschaftskunde und WBS in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens und die neuen Bildungspläne. Ulm: Neue Süddeutsche Verlagsdruckerei.
- Klapper, Leora/Lusardi, Annamaria (2020): Financial literacy and financial resilience: Evidence from around the world. In: Financial Management 49, 3, S. 589–614. <https://doi.org/10.1111/fima.12283>.
- KMK (Hrsg.) (2013): Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf.
- KMK (Hrsg.) (2017a): Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf.
- KMK (Hrsg.) (2017b): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 in der Fassung vom 01.06.2017. https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba015516.pdf.
- Krol, Gerd-Jan/Zoerner, Andreas (2008): Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In: Kaminski, Hans/Krol, Gerd-Jan (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig: Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruber, Klaus-Peter (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 49, 3, S. 285–295.
- Loerwald, Dirk (2008): Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In: Loerwald, Dirk/Wiesweg, Maik/Zoerner, Andreas (Hrsg.): Ökonomik und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91057-4_15.
- Loerwald, Dirk (2010): Wirtschaftsethik im Ökonomieunterricht. Zum Spannungsverhältnis von ethischer Ökonomie und ökonomischer Ethik aus wirtschaftsdidaktischer Sicht. In: Fischer, Andreas/Hahn, Gabriela (Hrsg.): Schule - der Zukunft voraus. Was wäre, wenn...? Lese- und Lehrbuch für zukunftsorientierte Ansätze in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Loerwald, Dirk (2012): Kontroversität im Wirtschaftsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. In: Unterricht Wirtschaft + Politik. S. 48–50. S. 48–50.
- Loerwald, Dirk (2017): Mehrperspektivität und ökonomische Bildung. In: Engartner, Tim/Krisanthan, Balasundaram/Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.): Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung? Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

- Loerwald, Dirk (2020): Ökonomische Bildung in Deutschland. In: List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik 45, 3, S. 239–253. <https://doi.org/10.1007/s41025-020-00187-z>.
- Loerwald, Dirk/Schreiber, Gwen (2020): Erkenntnistransfer am Beispiel Wirtschaftsethik: Inhaltsfelder, Ansatzpunkte und wissenschaftliche Denkweisen einer wirtschaftsethisch fundierten ökonomischen Bildung. In: Loerwald, Dirk (Hrsg.): Ökonomische Erkenntnisse verständlich vermitteln: Herausforderungen für Wirtschaftswissenschaften und ökonomische Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32753-8_10.
- Lusardi, Annamaria/Mitchell, Olivia S. (2017): How Ordinary Consumers Make Complex Economic Decisions: Financial Literacy and Retirement Readiness. In: Quarterly Journal of Finance 07, 03, S. 1750008. <https://doi.org/10.1142/S2010139217500082>.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Wirtschaft / Beruf- und Studienorientierung (WBS).
- Prete, Anna (2013): Economic literacy, inequality, and financial development. In: Economics Letters 118, 1, S. 74–76. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2012.09.029>.
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther (2022): Ökonomische Bildung in der Schule als Politikum – zur Geschichte und Situation einer umstrittenen Selbstverständlichkeit. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik 23, 2, S. 81–93. <https://doi.org/10.1515/pwp-2021-0063>.
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. https://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann_ua2010_Gutachten.pdf.
- Rinke, Kuno/Wüste, Andreas (2022): Kontroversität und Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung am Beispiel des Lerngegenstandes bedingungsloses Grundeinkommen. In: Brahm, Taiga/Iberer, Ulrich/Kärner, Tobias/Weyland, Michael (Hrsg.): Ökonomisches Denken lehren und lernen. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763973088_91.
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der Gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (Hrsg.) (2023): Wachstumsschwäche überwinden - in die Zukunft investieren: Jahresgutachten 23/24. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. (= Jahresgutachten / Sachverständigenrat zur Begutachtung der Gesamtwirtschaftlichen Entwicklung 23/24).
- Schlegel-Mattheis, Kirsten (2004): Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS - Grundlagen. In: H. Hesecker (Hrsg.). Universität Paderborn.
- Schneider, Herbert (1996): Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule - Ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2020): Das Politiklexikon: Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. 7., aktualisierte und erw. Aufl., Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. (= Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung).
- Seeber, Günther/Birke, Franziska (2011): Using a Fox to Guard the Geese? A German Debate on the Purposes of Economic Education in Relation to Sustainability and

- the Role of Values. In: *Citizenship, Social and Economics Education* 10, 2–3, S. 170–181. <https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.170>.
- Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl. (= Ökonomie unterrichten).
- Statista (2024): *Studienanfängerquote in Deutschland bis 2022*. In: Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfängerquote/> [Zugriff: 1.10.2024].
- Stiglitz, Joseph/Sen, Amartya/Fitoussi, Jean (2009): *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress (CMEPSP)*.
- Sutor, Bernhard (2002): *Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 45, S. 17–27.
- Tafner, Georg (2018): *Reflexive Wirtschaftspädagogik und sozioökonomische Didaktik. Basale Grundlagen und ein Unterrichtsdesign in Diskussion*. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*. S. 1–26. S. 1–26.
- Thome, Helmut (2019): *Werte und Wertebildung aus soziologischer Sicht*. In: *Verwiebe, Roland (Hrsg.): Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21976-5_3.
- Verwiebe, Roland (Hrsg.) (2019): *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21976-5>.
- Von Wallis, Miriam/Klein, Christian (2015): *Ethical requirement and financial interest: a literature review on socially responsible investing*. In: *Business Research* 8, 1, S. 61–98. <https://doi.org/10.1007/s40685-014-0015-7>.
- Wehling, Hans-Georg (1977): *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Experten-gespräch*. In: *Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart.
- Wuttke, Eveline/Seifried, Jürgen/Schumann, Stephan (2016): *Economic competence and financial literacy of young adults. Status and challenges*. Verlag Barbara Budrich: Opladen [u.a.]. S. 235. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12165 [Zugriff: 7.10.2024]. S. 235. <https://doi.org/10.25656/01:12165>.

Engaging with Differences, Challenging Perspectives

Kontroversität im Englischunterricht

Uwe Küchler

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag soll die fachspezifischen Anliegen des fremdsprachlichen Unterrichts Englisch und der Didaktik des Englischen in Bezug auf kontroverse Themen in Schule, Forschung und Lehrer*innenbildung reflektieren.¹ Obwohl der Englischunterricht seinen Beitrag zu den curricularen Leitperspektiven des Landes leistet und Schüler*innen es bereits ab der 9. Klasse lernen, Positionen und Gegenargumente zu umstrittenen Themen zu formulieren, stehen kontroverse Themen nicht im Zentrum des Schulfachs oder des fachlichen Interesses (KM-BW 2016: 41–42, 54–55). Daher sollen hier die Herausforderungen und Chancen von Kontroversität in Englischunterricht und Fremdsprachendidaktik erörtert werden. Im Zentrum stehen die Komplexität kontroverser Themen und die Prinzipien der Fremdsprachendidaktik, die Frage nach (kommunikativen) Inhalten allgemein und ein grundlegendes Verständnis von kommunikativer Kompetenz und kritischer Sprach- (und Kultur-)bewusstheit.

2. *Primary Goals and Key Functions: Die Aufgaben des Englischunterrichts*

Als kommunikatives Schulfach kann der Fremdsprachenunterricht Englisch sich zweifellos aller Themen annehmen. Gerade diese Offenheit führt jedoch auch zu Kritik, weil die Auswahl der Unterrichtsinhalte im Zweifelsfall will-

1 Grundlage dieses Kapitels ist der Vortrag „Kontroversität im Englischunterricht“, den ich am 13. Februar 2024 auf der Arbeitstagung *Herausforderung Kontroversität in Schule und Hochschule: Ein Fachgespräch über didaktische und ethische Perspektiven* hielt. Die Veranstaltung organisierten Uta Müller, Simon Meisch und Claudia Möller im Auftrag der Special Interest Group *Critical Thinking* von der Universität Tübingen und der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

kürlich wirken könnte. Durch die digitale Transformation und die Allgegenwart des Englischen als *Lingua Franca* auf sozialen Netzwerken, im Internet und dem globalen Marktplatz besteht die Gefahr, dass es vermehrt Versuche geben wird, das Sprachenlernen geringzuschätzen und durch digitale Tools oder algorithmische Intelligenz zu ersetzen. Aber gerade bei neuen oder eben kontroversen Themen ist es besonders lohnend, sich auf die zentralen Kernaufgaben des Englischunterrichts bzw. des Fremdsprachenunterrichts zu besinnen. Der Innovationsgrad und die Passung eines Themas sollten daran gemessen werden, welchen Beitrag sie für den Sprachunterricht und seine Lehr- und Lernziele leisten.

Als Hauptaugenmerk für die 1. Fremdsprache Englisch steht der Erwerb sprachlicher Mittel im Zentrum: Grammatik, entsprechendes Vokabular und das Einüben der fünf sprachlichen Fertigkeiten bilden die Grundlage für Kommunikation und Interaktion im Kontext anderer Sprachen oder Kulturen.² Die Spracharbeit stützt sich auf die zentrale Säule der interkulturellen, kommunikativen Kompetenz. Selbst wenn passende Worte und regelgerechte Grammatik verwendet werden, kann eine kommunikative Situation dennoch entgleisen oder in einem Fettnäpfchen enden, wenn der soziokulturelle Kontext ignoriert wird. Einleuchtende Beispiele hierfür sind Situationen, in denen trotz sprachlicher Korrektheit beispielsweise Regeln der Höflichkeit, kommunikative Gepflogenheiten oder Normen verletzt werden und zu Unbehagen, Peinlichkeit oder sogar dem Abbruch der Kommunikation führen. Besonders deutlich wird dies, wenn Sprecher*innen die Geschlechterverhältnisse, das Spektrum zwischen Zugehörigkeit und Fremdheit oder unterschiedliche Hierarchiestufen ignorieren oder falsch einschätzen.

Daher wird der moderne Fremdsprachenunterricht auf das Einüben sprachlicher Mittel vor dem Hintergrund soziokulturellen Orientierungswissens ebenso wie Text- und Medienkompetenz ausgerichtet und bezieht sich neben dem Wissen über Sprache(n) und Kultur(en) explizit auch auf Sprachbewusstheit und Kulturbewusstheit (Meyer/Volkmann/Grimm 2022: 5–7; Surkamp/Viebrock 2018: 32). Mit dieser Nachjustierung seit den 1980er Jahren haben auch kontroverse Themen ihren Platz im Englischunterricht und entsprechen voll und ganz den Prinzipien und Aufgaben des modernen Fremdsprachenunterrichts. Neben Bereitstellung und Einüben sprachlicher Mittel und Ausdrucksformen sollen im Fremdsprachenunterricht auch Text- und Medienkompetenz sowie der weltoffene, empathische, flexible und wertegeleitete Umgang

2 Die traditionelle Unterscheidung zwischen rezeptiven (Hören / Hörverstehen, Lesen / Leseverstehen) und produktiven Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben) wurde durch die Aufnahme der Sprachmittlung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) erweitert. Sprachmittlung beschreibt dabei die Fähigkeit, Inhalte sinngemäß zwischen Sprachen zu übertragen, ohne sie wörtlich zu übersetzen. Diese Erweiterung trägt der zunehmenden Bedeutung mehrsprachiger Kommunikationskontexte Rechnung.

mit Perspektivenvielfalt ausgebildet werden. Zu den Zielen des Englischunterrichts gehört die Toleranz für andere Perspektiven, aber auch die Fähigkeit, eigene Argumente zu entwickeln. Auf diese Weise werden Schüler*innen befähigt, sich durch informierte und reflektierte Entscheidungen aktiv in die demokratische Gesellschaft einzubringen. Es wird zudem deutlich, warum eine rein auf Funktionalität orientierte, mechanistische Auffassung von Sprache oder auch die übermäßige Beanspruchung digitaler, maschineller Übersetzungstools diesem Anspruch nicht gerecht werden kann.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich, warum die Literatur- und Kulturdidaktik im modernen Unterricht eine zentrale Rolle spielen und daher vehement verteidigt und weiter gestärkt werden muss. Ein solcher Schwerpunkt verdeutlicht die besondere Eignung des Fremdsprachenunterrichts, sich kontroverser Themen anzunehmen, den Umgang mit Kontroversität einzuüben und einen Beitrag zur Bewältigung aktueller Herausforderungen zu leisten. Anders als der Unterricht in Fächern wie Ethik, Politik oder Sozialkunde ist der Fremdsprachenerwerb bislang nicht auf die besondere Berücksichtigung kontroverser Themen und deren methodische Umsetzung ausgerichtet. Ansatzpunkte hierfür gibt es jedoch einige und die sollen auf den folgenden Seiten gewürdigt werden.

3. *Beyond the Horizon*: Historische und internationale Perspektiven

Themen wie die Todesstrafe in einigen US-Bundesstaaten (*death penalty*) oder privater Waffenbesitz (*firearms ownership & gun control*) haben im Englischunterricht über die vergangenen Jahrzehnte ihre Popularität behauptet. Gleichzeitig führen solche Themen aufgrund recht eingeschränkter Vielfalt und der oft nur scheinbaren Kontroversität zu Frustrationen. Zwar erweitern die Schüler*innen ihren Wortschatz und lernen das Diskutieren und Argumentieren, die Themen bieten Einblicke in kulturelle Hintergründe, rechtliche Besonderheiten und ermöglichen den Austausch über Ethik und Wertegefüge (*Cultural Studies*) und die Schüler*innen werden methodisch zu Pro- und Contra-Gesprächen angeleitet. Das grundlegende Problem dieses Vorgehens besteht aber darin, dass es aus deutscher Sicht kaum überzeugende Argumente für die Todesstrafe oder den privaten Schusswaffenbesitz gibt. Diese Themen laufen daher im Sinne einer sozialen Erwünschtheit Gefahr, Scheindiskussion auszulösen und stereotype Vorstellungen über die USA eher zu verfestigen, anstatt sie zu kontextualisieren, zu relativieren und zu verstehen. Unbeabsichtigt liefere der Unterricht in einigen Aspekten den Zielen des Englischunterrichts zuwider. Dabei könnte Kontroversität den Englischunterricht bereichern, wenn sie zur

Förderung kritischen Denkens und interkultureller Sensibilität eingesetzt wird und dabei sensibel die Lebensumstände und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt.

Dennoch wird die Debatte um kontroverse Themen im Fremdsprachenunterricht Englisch in Deutschland vergleichsweise zurückhaltend geführt. Im internationalen, anglophonen Diskurs finden sich seit den 1990er Jahren einen lebhafteren Diskurs zur Kontroversität im Unterricht. Angesichts dieser Entwicklungen hat sich im Bereich Englischdidaktik/TESOL³ eine kritische Strömung entwickelt, die nunmehr als *Critical Foreign Language Pedagogy* bezeichnet wird. Diese Forschungsperspektive zielt darauf ab, durch den Sprachunterricht sowohl kritisches Denken als auch Bewusstheit für soziale Gerechtigkeit, Sprachbewusstheit und interkulturelle Kompetenz zu fördern. Ähnlich wie die kritische Pädagogik, auf die sich die Forschungsperspektive bezieht, strebt die *Critical Foreign Language Pedagogy* danach, Lernende zu kritischem Denken und zur *Critical Literacy* zu befähigen – insbesondere durch die Auseinandersetzung mit und die Analyse von Sprache und Kommunikation mit menschlichem Denken, Weltverstehen, Kultur und Gesellschaft (Crookes 2024). Bewusst wird die Aufmerksamkeit auf die sozialen, kulturellen und ideologischen Aspekte von Themen oder Texten gerichtet, die in die Sprache *eingeschrieben* sind und von ihrer *verkörpert* werden (Gounari 2024: 5). Durch diese erweiterte Zielstellung wird die soziale und psychologische Entwicklung der Schüler*innen, sowie ihr kritisches Denken und Hinterfragen gefördert (Brenner 2012: 135–137). Crookes formuliert den Anspruch, dass der Sprachunterricht „tools for seeing the ways in which language has position, interests, power, and can act to disadvantage those on the lower rungs of a hierarchical society“ (ebd.: 28) entwickeln solle – ein Anliegen, das voll und ganz dem Aufgabenportfolio der Fremdsprachendidaktik entspricht.

Ein solcher internationaler Austausch von Konzepten und Ideen bietet wertvolle und produktive Impulse, an denen sich nationale Forschungsperspektiven orientieren und die diese mitunter auch inspirieren und fördern können. Einige Diskussionen lassen sich jedoch nicht einfach übertragen, wie das Beispiel der PARSNIP-Themen zeigt. In diesem besonderen Fall liegt es möglicherweise daran, dass die Fremdsprache Englisch als *Lingua franca* eine immense Bedeutung in vielen internationalen Bildungssystemen hat und damit auch einen großen Markt für Schulbücher, Lernmaterialien und digitale Anwendungen schafft. Die Sorge vor potenziell geschäftsschädigenden Inhalten bringt internationale Schulbuchverlage dazu, bestimmte Themen zu vermeiden, um sich auf dem globalen Markt weniger angreifbar zu machen und die

3 Das Akronym TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) wird hier als Äquivalent zur Englischdidaktik verwendet, da im anglophonen Wissenschaftsraum keine direkte disziplinäre Entsprechung existiert und die Bezeichnung dem Aufgaben- und Bedeutungsumfang der Fachdidaktiken am nächsten kommt.

Verkaufschancen ihrer Produkte zu steigern (Gray 2006: 184; Ludwig/Summer 2023: 8). Folglich versieht die globale Verlagsindustrie all jene Themen mit einem Bann, die für bestimmte Käufergruppe verletzend, anstößig oder unangenehm sein könnten. Für diese Ansammlung von zu vermeidenden Themen wurde das Akronym „PARSNIP“ geprägt: Es steht für *Politics, Alcohol, Religion, Sex, Narcotics* (Drogen), *-isms* (Ideologien im weitesten Sinne) und *Pork* (Schweinefleisch). Diese Themen gelten als potenziell kontrovers, sodass Schulbücher Gefahr laufen, die Empfindsamkeit von Lernenden zu verletzen oder von Schulen oder Behörden als Unterrichtsmittel nicht zugelassen oder gänzlich abgelehnt zu werden (Gray 2006: 184f.).

Die PARSNIP-Themen stellen Lehrkräfte vor erhebliche Herausforderungen und verunsichern sie, da sie viel Energie darauf verwenden müssen, welche Inhalte, Themen und Materialien ihnen letztlich noch für den Unterricht zur Verfügung stehen (vgl. Linder/Majerus 2016; Ludwig/Summer 2023: 10). Um kontroversere und tiefgründigere Inhalte zu vermeiden, besteht die Gefahr, dass der Fremdsprachenunterricht auf allzu alltägliche, *neutrale* Themen reduziert wird oder auf vermeintlich *sichere* Bereiche wie beispielsweise Freizeit, Familie, Haustiere oder Sport beschränkt bleibt. Diese Reduktion der Themenvielfalt führt jedoch dazu, dass wichtige gesellschaftliche und kulturelle Fragen ausgeklammert werden, die insbesondere im Fremdsprachenunterricht einen wertvollen Beitrag zur Förderung von kritischem Denken und interkultureller Kompetenz leisten könnten – wie etwa soziale Gerechtigkeit, Migration oder Umweltbildung. Der besondere Anspruch, die Sprache nicht nur funktional zu beherrschen, sondern sich im Fremdsprachenunterricht auch aktiv mit der Welt auseinanderzusetzen, ginge damit verloren.

Dass die internationalen Anliegen und PARSNIP-Beschränkungen nicht direkt auf die deutsche Fremdsprachendidaktik übertragbar sind, zeigt die nicht spezifische Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts Englisch innerhalb des deutschen Schulsystems. Die Kultusministerien der Bundesländer erstellen anspruchsvolle Curricula, während deutsche Schulbuchverlage darauf angepasste Materialien und Lehrbücher entwickeln. Die Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts sind ausdifferenziert und ermöglichen längst den Blick über den Tellerrand. Das PARSNIP-Beispiel verdeutlicht aber möglicherweise, dass eine stärkere Differenzierung zwischen internationalen, anglophonen und beispielsweise deutschen Forschungs- und Unterrichtsperspektiven in jedem Fall geboten ist.

4. *As a Matter of Principle*: Grundprinzipien der deutschen Fremdsprachendidaktik

Die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen und Inhalten wird auch in der deutschen Fremdsprachendidaktik zunehmend aufgegriffen. Obwohl Fragen nach den Inhalten, nach *critical literacy* und nach aktuellen politischen Themen im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle spielen, existiert bislang nur eine begrenzte Anzahl von Publikationen, die sich explizit mit der Rolle von Kontroversität beschäftigen. Insbesondere zwei jüngere Sammelbände und einige Artikel setzen Impulse für den Diskurs. Der Band *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (Gerlach 2018) bildet dabei einen Ausgangspunkt und lenkt den Fokus auf die Rolle und das Potenzial von Sprache und Fremdsprache, insbesondere im Hinblick auf Hegemonie und Sprachbewusstheit. Ergänzend dazu ist der Sammelband, *Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education: Critical Language Pedagogy in Theory, Research and Practice* (Ludwig/Summer 2023) zu nennen, der die Auseinandersetzung mit kontroversen (oder heiklen) Themen im Fremdsprachenunterricht weiter vertieft. In den Einzelbeiträgen werden exemplarische Inhalte mit frischem Blick auf die Agenda der Fremdsprachendidaktik gesetzt, womit deren zentrale Bedeutung anerkannt wird, auch wenn ein fachlicher oder nationaler Diskurs hierzu bislang rar bleibt. Die Beiträge bieten nicht nur einen fachspezifischen Überblick über die Hintergründe und Definitionen von kritischer Pädagogik, kritischem Denken und *Critical Literacy* im Fremdsprachenunterricht. Sie entwerfen vor allem eine deutsche Lesart der Konzeption kritischer Fremdsprachendidaktik, vor deren Hintergrund das Repertoire didaktischer Prinzipien überzeugende Argumente für die Behandlung kontroverser Inhalte auch im Englischunterricht liefert (vgl. Braselmann 2024; Bartosch 2022). Im Folgenden soll eine Auswahl der Grundprinzipien vorgestellt werden, um exemplarisch den Kontext kontroverser Themenstellungen im Englischunterricht näher zu erläutern.

4.1. *The Unique Selling Proposition: Fremdsprache und sprachliche Mittel*

Als erstes Prinzip ist die Besonderheit des deutschen Englischunterrichts zu benennen: Sie liegt in den mehrfachen Funktionen oder Rollen der zu erlernenden Sprache. Im ambitionierten Englischunterricht entsteht eine besondere Situation, die sich anders als im Französisch-, Spanisch- oder Lateinunterricht gestaltet, denn Englisch wird in Schule und Hochschule in doppelter Hinsicht gelernt.

Das Englische und seine sprachlichen Mittel sind der Gegenstand des Lernens, Lehrens und Forschens: Wie können mit dieser Sprache kommunikative Anliegen, Inhalte oder auch Kontroversen zum Ausdruck gebracht werden? Worin liegen die lexikalischen, grammatikalischen oder phonetischen Eigenheiten und Besonderheiten dieser Sprache und welche sprachlichen Mittel werden benötigt, um kontroverse Inhalte zu kommunizieren? Mit welchen Worten und Wendungen können sich Schüler*innen in kontroversen Diskussionen einbringen und welche Ausdrücke könnten missverständlich sein oder sogar den kommunikativen Intentionen entgegenlaufen? Für deutsche Muttersprachler*innen sind etwa Grad und Häufigkeit von Höflichkeitswendungen ungewohnt; für Jungen und Männer bleiben Tonhöhe und Intonationsmuster oft gewöhnungsbedürftig. Diese fremdsprachlichen Eigenheiten und Mittel müssen bekannt sein und intensiv geübt werden.

Das Englische ist im Unterricht aber auch Kommunikationsmittel. Lehrer*innen verwenden die Sprache für das *Classroom Management* ebenso wie für Erläuterung oder Aufgabenstellungen (vgl. Brutt-Griffler 2017: 217; Dearden 2015; Butzkamm 2004: 13–17). Aus dieser doppelten Funktion ergeben sich mehrere Konsequenzen: Einerseits werden die Schüler*innen kontinuierlich mit der Zielsprache konfrontiert, wodurch ihre Sprachkompetenz erhöht, ihr kommunikatives Reaktionsvermögen verbessert und ihre Vertrautheit mit alltäglichen sprachlichen Strukturen gefördert wird. Für Schüler*innen stellt dies eine besondere Weise dar, fachliche Inhalte zu verstehen, wenn sie parallel die Fremdsprache lernen, in der diese Inhalte vermittelt werden. Aber auch für die Lehrer*innen erhöhen sich die Anforderungen, da sie nicht nur sprachlich korrekt unterrichten, sondern auch didaktisch angemessen agieren müssen. Selbst das *Classroom Management* bietet keine Pause mehr vor der fremdsprachlichen Performanz.

Insbesondere vor dem Hintergrund einer Pädagogik kontroverser Themen und Inhalte bietet der Fremdsprachenunterricht aber auch noch ein weiteres, bemerkenswertes Charakteristikum: Die Fremdheit der Sprache (des Englischen) kann bei den Schüler*innen auch den Einfluss kultureller Normsetzungen und die emotionale Resonanz verringern. Dadurch fällt es Schüler*innen leichter, über sensible, kontroverse Inhalte zu sprechen, ohne das gleiche emotionale Gewicht zu spüren, wie es in ihrer Muttersprache (und Kultur) der Fall wäre. Dieses Phänomen wird als *Foreign Language Effect* beschrieben und legt nahe, dass eine fremde Sprache auch einen *Distanzierungseffekt* herbeiführt, Berührungsängste herabsetzt und die Sprecher*innen sich weniger emotional belastet fühlen (Del Maschio et al. 2022; Gawinkowska/Paradowski/Bilewicz 2013). Emotionale und kulturelle Distanz kann vorteilhaft sein, wenn Denkweisen hinterfragt und auch unbequeme Perspektiven ergründet werden sollen. Durch *Test-Acting*, das spielerische, kognitiv-affektive Ausprobieren von Rollen, Verhaltensweisen oder Positionen, können sich die

Schüler*innen mit unbekanntem, möglicherweise sogar ungewolltem und kontroversen Sichtweisen vertraut machen.

Es kann nicht verschwiegen werden, dass emotionale Distanz auch unerwünschte Konsequenzen haben kann. Das Herabsetzen der emotionalen Sensibilität könnte dazu führen, dass Schüler*innen unbedacht verletzend, beleidigend Formulierungen ausprobieren oder unsensibel mit Themen umgehen, die kulturelle oder emotionale Nuancierung erfordern. Missverständnisse sowie schikanöses oder gefühlloses Verhalten dürfen in einem multikulturellen und mehrsprachigen Unterricht keinen Platz finden. Ohnehin kann es bei Schüler*innen zu Ungeduld oder Frustration führen, wenn sie ihre eigenen Gefühle in einer fremden Sprache ausdrücken wollen.

4.2. Bridging Cultures, Perspectives & Experiences: Interkulturelle, Transkulturelle und kommunikative Kompetenz

Die oben beschriebenen Besonderheiten des fremdsprachlichen Unterrichts im Kontext kontroverser Themen und möglicher emotionaler Distanzierung unterstreichen die große Bedeutung der Förderung kultureller Sensibilität, des versierten Umgangs mit vielfältigen Perspektiven, der Aushandlung von Bedeutungen sowie allgemein der Prozesse des interkulturellen und transkulturellen Lernens. Seit der *kommunikativen Wende* zu Beginn der 1970er Jahre kann der Fremdsprachenunterricht nahezu jedes Thema aufgreifen und die Schüler*innen so auch an aktuellen gesellschaftlichen Debatten teilhaben lassen. Seither steht die kommunikative Kompetenz im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts. Kommunikationsfähigkeit umfasst nicht nur die korrekte Anwendung grammatischer Strukturen, sondern auch die Fähigkeit, effektiv und angemessen in sozialen und kulturellen Kontexten zu kommunizieren. Die Schüler*innen lernen, ihre Sprache so zu nutzen, dass sie reale Bedeutungen aushandeln, Ideen ausdrücken und an gesellschaftlichen Diskursen partizipieren können. Dieses Prinzip fördert die Nutzung der Fremdsprache als Mittel zur Lösung von Problemen, zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und zur Förderung kultureller Sensibilität (Surkamp/Viebrock 2018: 196–198).

Mit der *interkulturellen Wende* der 1980er Jahre wird der kulturelle Rahmen stärker betont. Die Forderung „Always historicize!“ (Jameson 1981: 9) bedeutet im übertragenen Sinne, dass der historische, kulturelle und auch soziale Kontext bei jedem Thema mitbedacht werden muss. Ein semiotischer Kulturbegriff, der sich auf die Kommunikation mit Zeichen und Symbolen konzentriert (nicht nur verbalsprachlichen), bezieht ein erweitertes Kulturverständnis in den Unterricht ein, ebnet damit den Weg für die Auseinandersetzung mit kultureller Hybridität und transkulturellen Dynamiken im Kulturkontakt (Freitag-Hild 2018: 166–170; Volkmann 2010: 35–40). Daher geht es im

Englischunterricht nicht nur darum, sprachliche Mittel, Wörter und Grammatik zu erlernen, sondern auch darum, ein interkulturelles und transkulturelles Verständnis sowie die Fähigkeit zur sinnvollen Kommunikation in authentischen Situationen zu entwickeln. Für die Arbeit mit Kulturvergleich und Kulturkontrast im kommunikativen, inter- und transkulturellen Fremdsprachenunterricht bietet sich eine breite Perspektivenvielfalt an, wie sie durch unterschiedliche kulturelle Sichtweisen und Protagonist*innen sowie durch den Rückgriff auf literarisches Erzählen, Filme und andere Medienformate mannigfaltig zur Verfügung steht.

Der Fremdsprachenunterricht lotet verschiedene Perspektiven und deren Beschaffenheit und Kontextualisierung aus, versucht sie zu verstehen und auf diese Weise kulturelle, soziale und sprachliche Normen zu ergründen. Im Unterricht wird Perspektivenvielfalt angeregt, der Umgang damit gefördert und auch in Bezug auf mögliche Kontroversen entwickelt. In einem gestuften Prozess werden einzelne Sichtweisen, ob aus dem realen Leben oder aus fiktionalen Umgebungen, identifiziert und voneinander differenziert. Die Schüler*innen lernen, mithilfe ihrer Imagination und Kognition in andere Perspektiven hinein zu wechseln und schließlich, im Idealfall, die eigene und jedwede andere Sichtweise zueinander in Beziehung zu setzen und zu koordinieren (Meyer/Volkmann/Grimm 2022: 158; Bredella 2005, 2012).

Im Umgang mit kulturellen Kontexten, im Austausch miteinander oder mit anderen (transkulturellen) Akteur*innen sowie in der sprachlichen Lernarbeit ist die Bedeutungsaushandlung (*negotiation of meaning*) ein zentrales Element (Meyer/Volkmann/Grimm 2022: 158, 168–169; Freitag-Hild 2018: 166). Die Schüler*innen werden dazu befähigt, eigene und andere Meinungen, Vorstellungen oder Erfahrungen zu reflektieren und an dynamischen wie transformativen Meinungsbildungs- oder Bedeutungsaushandlungsprozessen teilzunehmen (Ludwig/Summer 2023: 6). Für Englischunterricht mit kontroversen Inhalten ist dies ein grundlegendes Prinzip und eine hervorragende Voraussetzung.

4.3. *Keeping it Real, Current, Relevant: Authentizität und Aktualität*

Auch das Prinzip der Authentizität von Inhalten, Materialien und Unterrichtssituationen wurde mit der *kommunikativen Wende* eingeführt. Die Schüler*innen arbeiten mit realitätsnahen Materialien und Aufgaben, die sich in ihrer Lebenswirklichkeit und Erfahrungswelt widerspiegeln. Der Begriff „Authentizität“ hat in der Fremdsprachendidaktik eine besondere, von Alltagsvorstellungen und Denotationen abweichende Bedeutung: Er bezeichnet ausschließlich nicht-didaktisiertes, nicht für den Unterricht aufbereitetes Material. Authentische Materialien sind aktuelle Texte (im weitesten Sinne), die für Mutter-

sprachler*innen erstellt wurden oder in immersiven, anglophonen (fremdkulturellen) Situation vorkommen (Surkamp 2017: 12–13). Zumeist werden schriftliche, ikonografische oder audiovisuelle Medienformate verwendet, die in ihrer nicht-didaktisierten Komplexität nicht nur Aktualität, sondern auch Kontroversität zeitgenössischer kommunikativer Situationen spiegeln.

Um modernen, unterrichtsmethodologischen Prinzipien gerecht zu werden, so argumentieren Ludwig und Summer, bedarf es geradezu des Rückgriffs auch auf kontroverse Themen und Inhalte (Ludwig/Summer 2023: 10). Solche Themen bergen die Chance, Brücken zwischen Unterrichtserfahrung der Lernenden und ihrer Lebenswirklichkeit zu schlagen, Positionen zu beleuchten und auszuprobieren, die im wirklichen Leben Bedeutung und Anwendung finden. Obwohl sich auch die Fremdsprachendidaktik der Handlungsorientierung verschreibt, ist hier ein Unterschied zur kritischen Pädagogik hervorzuheben: Anders als dort steht im Englischunterricht nicht notwendigerweise eine unmittelbare *action response* im Vordergrund. Statt um lebensweltliche Problemlösungen geht es in erster Linie um kommunikatives Handeln, um ein sprachlich und kulturell reflektiertes Handeln und damit um die Teilhabe an Diskursen und die Aushandlung von Bedeutungen (Küchler 2024: 69; Surkamp 2017: 22f.).

4.4. *Unveiling the Power in Language: Machtstrukturen und Sprachbewusstheit*

Ein letztes, aber besonders wichtiges Prinzip des Fremdsprachenunterrichts – und auch zentraler Aspekt der kritischen Pädagogik – ist das Ergründen von Sprache innerhalb diverser Machtstrukturen. Durch dieses Zusammenspiel von Sprachverwendung (Pragmatik) und soziokulturellen Kontexten, die jeweils unterschiedliche Machtverteilungen aufweisen, wird Schüler*innen grundlegendes Wissen über sprachliche und mediale Kommunikation sowie deren Funktionsweise vermittelt. Die Fremdsprachendidaktik spricht hierbei von Sprachbewusstheit (*Language Awareness*), die auch mit Kulturbewusstheit (*Culture Awareness*) einhergeht. Gerlach bringt dieses Anliegen in folgender prägnanter Frage auf den Punkt:

Und was wäre, wenn der Fremdsprachenunterricht mit seinem ihm genuinen Gegenstand – der Fremdheit von Sprache – Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein darüber vermittelt, dass Sprache Macht ist und Sprache machtvoll machen kann, dass Sprache Ungleichheit konstruieren, diese aber auch relativieren kann, dass Sprache diskriminieren kann, aber auch davon erlösen kann? (Gerlach 2020: 8)

Hierin liegt auch das Potenzial für kontroverse Themen im Fremdsprachenunterricht, denn gerade das Verhältnis von (fremder) Sprache zur (fremden) Kultur sowie die Hegemonie bestimmter Ausdrucksformen und das symbolische,

verbale Ausleben von Machtstrukturen spielen eine gewichtige Rolle. Es werden zahlreiche kritische Aspekte aufgeworfen, die tiefere Einblicke in Kommunikationsmuster bieten: Wie hängen Sprache und Macht grundsätzlich zusammen? Wie wird Sprache genutzt oder missbraucht, um Macht zu etablieren, zu erhalten oder zu dekonstruieren (Janks 2010; Fairclough 1989, 1992)? Wie hängen Sprache und Denken zusammen? Welche Anregungen bietet eine Sprache auch für die Wahrnehmung der Welt an (Boroditsky 2012)? Und schließlich: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede machen diese Aspekte in Bezug auf Muttersprache und Fremdsprache bewusst (Gnutzmann 2017)?

Fundierte Sprachbewusstheit hilft dabei, Diskurse kritisch zu analysieren und unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen – zentrale Kompetenzen, um interkulturelle und gesellschaftliche Fragen reflektiert zu verhandeln. Sie fördert auch die Fähigkeit, kommunikative Missverständnisse zu vermeiden und sensibel auf kulturelle Nuancen einzugehen. Doch ebenso wichtig wie Sprachbewusstheit ist der Rückbezug auf angemessene sprachliche Mittel für die Bearbeitung kontroverser Inhalte, auf Bedeutungsverhandlungen sowie auf Wissen über kulturelle Besonderheiten und Orientierung.

5. *Framing Foreign Language Education: Beutelsbacher Konsens auch in Englisch?*

Der Beutelsbacher Konsens spielte bisher in der Fremdsprachendidaktik offenbar keine wesentliche Rolle, erhält jedoch in jüngster Zeit, insbesondere durch die Fokussierung auf *Critical Literacy*, vermehrte Beachtung. Die ursprünglich für den Politikunterricht erarbeiteten Richtlinien werden in neueren Publikationen der Fremdsprachendidaktik thematisiert und nun auch in Bezug auf den Englischunterricht ins Gespräch gebracht (Küchler 2024: 69; Thorbecke 2022: 91; Gerlach 2020: 15). So kann der Beutelsbacher Konsens auch für den Englischunterricht erste Orientierung für die Themen- und Textauswahl geben, an die Bandbreite der Möglichkeiten erinnern und methodische Entscheidungen lenken.

Der Englischunterricht erfährt eine intensive Re-Politisierung seiner Themen und entlarvt Neutralität als ein Mythos (Braselmann 2024: 57): Weder die Themenwahl noch die englische Sprache sind wirklich neutral. Lehrer*innen als Staatsbedienstete können kontroverse Themen nicht ignorieren, insbesondere nicht über möglicherweise diskriminierende Äußerungen, über sprachliche *slurs* oder beleidigenden Äußerungen hinwegsehen. Sie *müssen* sich mit diesen Themen auch im Fachunterricht auseinandersetzen – und das Spektrum aktueller, authentischer Themenkomplexe ist breit. Es umfasst beispielsweise

Populismus (Dynamik digitaler Kommunikation, Filterblasen, soziale Netzwerke), Fremdenfeindlichkeit und antirassistische Bildung, Geschlecht, Queerness und sexuelle Orientierung, Menschenrechte, soziale Gerechtigkeit und globale Bürgerschaft (*global citizenship*), Umwelt und Nachhaltigkeit und Klimawandel, Konflikte und Frieden, Identität, Werte und Traditionen.

Auch die Fremdsprachendidaktik braucht hierfür klare Leitgedanken und Orientierungshilfe bei der Auswahl kontroverser Inhalte und dem methodischen Umgang damit. Ein politischer Standpunkt darf nicht wie ein *Fait accompli* wirken. Zudem sollten Lehrer*innen und Fremdsprachendidaktiker*innen Stellung beziehen und für die freiheitlich-demokratische Grundordnung eintreten. Der Beutelsbacher Konsens gibt zwar keine Lösung für diese konkreten Kontroversen, er regt aber auch Fremdsprachendidaktiker*innen und Englischlehrer*innen zum didaktischen Durchdenken der Themen an und gibt vielleicht wertvolle Leitgedanken und Hilfestellungen für den Umgang mit kontroversen Unterrichtsinhalten.

Das Überwältigungsverbot soll vor gravierender politischer Einflussnahme durch Lehrer*innen oder andere Parteien schützen (Bundeszentrale für politische Bildung 2011). Weder der Wissensstand der Schüler*innen noch die Rolle der Schule darf ausgenutzt werden oder zur Überforderung führen. Im Englischunterricht findet sich ein Beispiel im Bereich der *environmental issues*. Die Themenwahl in Lehrwerken oder Unterrichtsmaterialien konzentriert sich stark auf Katastrophen und betont die Unvermeidbarkeit, die Drastik und Dringlichkeit beispielsweise des Klimawandels. Dabei geraten andere Umweltthemen ins Hintertreffen. Die Einseitigkeit und scheinbare Ausweglosigkeit, die relative Distanz der so genannten *Zielkulturen* und der deprimierende Gehalt der ausgewählten Nachrichten, Texte und Materialien lassen zuversichtliche, hoffnungsvolle (und damit implizit aktivierende) Informationen, Materialien oder Herangehensweisen vermissen. Die Orientierung am Überwältigungsverbot kann helfen, die Themenwahl und den Umgang mit Umweltthemen zurechtzurücken: Psycholog*innen warnen davor, dass die ungewollt übermäßige Betonung der ökologischen Aussichtslosigkeit die Schüler*innen überwältigt, lähmt, deprimiert und letztlich zynisch werden lässt. Es bedarf daher Ansätze und Inhalte, die zwar sachlich informieren, aber dennoch einen hoffnungsvollen und handlungsorientierten Umgang mit Umwelt und Nachhaltigkeit fördern (Küchler 2025, 2022; Römhild/Weik von Mossner 2024; Römhild 2023).

Das Kontroversitätsgebot besagt, dass Themen, die in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht in ihrer Kontroversität dargestellt werden müssen (Bundeszentrale für politische Bildung 2011). Beispielsweise in der politisch aufgeladenen Debatte um Migration mögen einige vor Kontroversen zurückschrecken. Dennoch bleibt der Umgang mit Perspektivenvielfalt und der Wechsel in andere Sichtweisen eine tragende

Säule des Fremdsprachenunterrichts und dient als Grundlage für interkulturelles sowie transkulturelles Lernen. Perspektivwechsel bildet zudem die Basis für die Arbeit mit fiktionalen Texten, mit Literatur (im weitesten Sinne) und mit Medienformaten. Besonders im Englischunterricht fördert die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven nicht nur das Sprachverständnis, sondern auch das kritische Denken und die Fähigkeit, komplexe kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge zu reflektieren. Dadurch werden die Schüler*innen befähigt, differenzierte Standpunkte einzunehmen und sich in einer zunehmend globalisierten Welt sprachlich wie kulturell sicher zu bewegen. Umsetzen lässt sich das Kontroversitätsgebot im Englischunterricht beispielhaft durch Migrationserzählungen: Schüler*innen lernen unterschiedliche Perspektiven auf Migration kennen, aber auch kritisch hinterfragen und sprachlich wie kulturell reflektiert auszudrücken.

Lernendenorientierung bedeutet, den Englischunterricht so zu gestalten, dass der Wissensstand und die Bedürfnisse der Schüler*innen im Mittelpunkt stehen (Bundeszentrale für politische Bildung 2011). Dies erfordert zum Beispiel die Anpassung der Komplexität des Materials und der Aufgaben unter Berücksichtigung des Vorwissens oder des Sprachkompetenzniveaus der Lernenden. Dadurch entsteht jedoch ein Spannungsfeld zum oben angestrebten Authentizitätsprinzip. Die Abbildung realer Sprachverwendung durch authentische Materialien im Fremdsprachenunterricht muss von Lehrenden mit dem Anspruch an eine angemessene Spracharbeit ausgeglichen werden, insbesondere da kontroverse Perspektiven oft eine anspruchsvolle Kommunikation und Spracharbeit erfordern. Wird beispielsweise ein Thema wie Migration verwendet, spiegeln authentische Texte spezifisch politische, ideologische oder anderweitig kulturell geprägte Ansichten wider. Die unterschiedlichen Wertvorstellungen und Perspektiven auf kontroverse Themen erzeugen interkulturelle Spannungen, die reizvolle und herausfordernde Kommunikationsanlässe für den Unterricht bereithalten können. Im Sinne der Lernendenorientierung erfordert dies von den Lehrkräften eine sensible Herangehensweise, um sprachliche und kulturelle Hilfestellungen (*Scaffolding*) anzubieten und den Lernenden gleichzeitig Raum für eine ausgewogene, reflektierte Auseinandersetzung mit kontroversen Inhalten zu ermöglichen. Die Unterschiedlichkeit der Perspektiven soll erkannt, (kulturell) kontextualisiert und auch hinterfragt werden, um einseitige Darstellungen zu entschlüsseln und eine offene Diskussion im Klassenzimmer zu fördern.

6. *Shifting (Poetic) Understanding, Understanding (Poetic)* **Shifts: Veranschaulichung mit einem Gedicht zur Migration**

Migration wurde bereits weiter oben als Beispiel für kontroverse Unterrichtsthemen genannt, weil es einen aktuellen wie authentischen gesellschaftlichen Diskurs abbildet. Zudem ist Migration nun als neues Abiturthema in Baden-Württemberg festgelegt und lautet „On the Move: Migration and Cross-Cultural Encounters“ (KM-BW 2024). Damit ist der Englischunterricht gefordert, sich umfassend und vielseitig mit kontroversen Inhalten und Debatten (nicht nur zur Migration) zu befassen. Mit meinem abschließenden Beispiel möchte ich untermauern und veranschaulichen, warum der Englischunterricht nicht nur eine geeignete Umgebung für kontroverse Inhalte bietet und die entsprechenden Aufgaben sich darin gut einfügen, sondern dass dank der beschriebenen Bedingungen und Prinzipien ganz besondere Erkenntnismöglichkeiten entstehen, die ohne einen Fokus auf (Fremd-)Sprache so vielleicht nicht zugänglich wären.

Exemplarisch möchte ich das Gedicht „Refugees“ (2016) von Brian Bilston vorstellen.⁴ Der britische Autor und Dichter reagierte darin auf die europäische Migrationskrise von 2015. Bekanntheit erlangte er durch seine Lyrik und durch seine besonders humorvolle, raffinierte und kreative Sprachkunst, von der umfangreiche Kostproben auf seiner Webseite verfügbar sind: <https://brianbilston.com/2016/03/23/refugees/> (ebd.). Hier sollen nur ein paar Zeilen aus seinem Gedicht aufgeführt werden (ebd.):

They have no need of our help
So do not tell me
These haggard faces could belong to you or me
Should life have dealt a different hand
We need to see them for who they really are
Chancers and scroungers
Layabouts and loungers
With bombs up their sleeves
Cut-throats and thieves...

Gerade angesichts des schwierigen Sachverhalts – welches Thema der Gegenwart könnte stärker von Kontroversen geprägt sein als Migration und Geflüchtete? – verblüfft das Gedicht durch seine scheinbar direkte, unverblümete, geradezu die Leser*innen angehende, fremdenfeindliche und äußerst egozentrische Ansprache. Das lyrische Subjekt äußert seine Sichtweise auf Geflüchtete und

4 An dieser Stelle danke ich den Studierenden meines Seminars „Narratives of Migration“ im Winter 2023/24, die dieses Gedicht recherchiert, vorgeschlagen und mit einer didaktischen Aufgabe versehen in die Seminardiskussion eingebracht haben.

beschreibt sie auf brutal xenophobe Weise. Eine stille, individuelle Lektüre dürfte zumindest die Aufmerksamkeit der Klasse fesseln, sei es, weil die Schüler*innen entsetzt sind, solche Charakterisierungen gedruckt und ausgesprochen zu sehen oder, weil sie solche Ansichten in diesem Zusammenhang noch nie wahrgenommen haben.

Das Gedicht verdient die Aufmerksamkeit im Unterricht, weil es mit wenigen Zeichen und einer überschaubaren Anzahl von stilistischen Merkmalen gelingt, die in Sprache und Dichtung eingearbeiteten Gewohnheiten, Werte und kulturelle Muster zu bebildern und womöglich gar zu entlarven. Bei flüchtigem Durchlesen kann die eigentliche Botschaft des Gedichts auch von wohlmeinenden Leser*innen, Schüler*innen und Lehrer*innen schnell übersehen oder missverstanden werden.

Durch Diskussion im Klassenverband und durch didaktische Anleitung sollte das Potenzial dieser Zeilen schnell deutlich werden. „Refugees“ illustriert, wie kleine, formale Details und stilistische Entscheidungen, aber auch wie sprachliche Schwerpunkte die Gewichtung von Bedeutungen mitkonstruieren oder sie eben komplett verdrehen können. Es zeichnet auch nach, wie eigene Lesegewohnheiten dem Verstehen von sprachlichen Erzeugnissen ein Schnippchen schlagen können. Durch fehlende Satzzeichen, durch bedeutungstragende Anordnung der Zeilen untereinander und durch das kulturelle Muster des Lesens von oben nach unten sowie von links nach rechts entsteht eine besondere Interpretation der Phrasen. Sie fällt erschreckend und fremdenfeindlich aus (ebd.):

A place should only belong to those who are born there
Do not be so stupid to think that
The world can be looked at another way.

Aber es ist eine allerletzte, geradezu nachgeschobene und typografisch durch Klammer und Kursivsetzung vom eigentlichen Gedicht abgesetzte Zeile, die dem Leser und der Leserin die Augen öffnet. Auch mit dieser Zeile scheinen die Leser*innen direkt angesprochen zu werden, nur beinhaltet sie diesmal eine Handlungsanweisung bezogen auf das Gedicht (und nicht auf die Geflüchteten). Sie lautet: „(now read from bottom to top)“ – und stellt damit ganz wörtlich das Gedicht vom Kopf auf die Füße. Plötzlich ist alles ganz anders und wird ins genaue Gegenteil verkehrt. Womöglich müsste diese Zeile bei erster Lektüre didaktisch versteckt werden, um Schüler*innen mehr Zeit zu geben, das Gedicht mehrfach zu lesen und zu durchdenken, vielleicht auch besondere Merkmale zu entdecken, ohne allzu schnell zu dieser Auflösung zu gelangen (ebd.):

The world can be looked at another way
Do not be so stupid to think that
A place should only belong to those who are born there.

Manche werden den *stilistischen Trick* von selbst bemerken, der fachlich als *reverse poem* bezeichnet wird und eine dramatisch andere, entgegengesetzte Bedeutungsperspektive eröffnet. Was sich eben noch hochproblematisch, menschenverachtend und gesichert rechtsextrem anhörte, erhält durch einen vorangestellten bedeutungsverändernden Satz und durch umgekehrte Leserichtung eine gänzlich andere, inklusive und empathische Bedeutung (zum besseren Verständnis sind die Zeilen hier entgegen der Leserichtung angeordnet).

7. *Unlocking Potential*: Fachspezifische Chancen in der Lehrer*innenbildung

Die Arbeit mit Brian Bilstons Gedicht „Refugees“ erfüllt zentrale Aufgaben und Prinzipien des Englischunterrichts, wie sie in diesem Beitrag geschildert wurden: Die anspruchsvolle, vielseitige Wortwahl und die grammatische Struktur des Gedichts, die durch reversible Anordnung der Phrasen entsteht, erweitern die Kenntnis der sprachlichen Mittel und fördern sowohl die sprachliche als auch die kulturelle Sensibilisierung. Das Gedicht zeigt, wie ähnliche sprachliche Mittel gegensätzliche Perspektiven zum Ausdruck bringen und Bedeutungen transportieren können und somit auch das Bewusstsein für die sprachliche Verfasstheit von Perspektiven eröffnen. Durch die Auseinandersetzung mit einem aktuellen, kontroversen Thema, das in erster Linie für ein britisches Publikum geschrieben wurde, begegnen die Lernenden authentischen Inhalten. Zudem illustriert das Gedicht, wie minimale sprachliche Nuancen die Bedeutung und symbolische Machtverhältnisse verschieben können und somit aufzeigen, wie Sprache subtil als Werkzeug von Macht und Interpretation wirkt.

Die Komplexität und thematische Spezifik kontroverser Themen im Englischunterricht stellen hohe Anforderungen an die methodische und thematische Vorbereitung für Lehramtsstudierende und Lehrer*innen: Jedes Thema erfordert ganz eigene, spezifische fachwissenschaftliche Vorarbeiten, die oft auch eine fundierte gesellschaftspolitische Kontextualisierung und eine kontrastive Aufarbeitung sprach- und landesspezifischer Besonderheiten verlangen. Die geringe Anzahl an Semesterwochenstunden in den fachdidaktischen Modulen der Lehrer*innenbildung sowie die Vielzahl konkurrierender, drängender Themen (insbesondere digitale Transformation und algorithmische Intelligenz) stellen eine erhebliche Herausforderung dar, kontroverse Themen für die einzelnen Schulfächer systematisch und vertieft aufzubereiten. Es braucht nicht nur fremdsprachendidaktische Anregungen und Hintergrundmaterial zu den möglichen kontroversen Inhalten, Lehrkräfte und Studierende benötigen

vor allem ein umfangreiches Repertoire an methodischen Anregungen, um theoretische und praktische Anforderungen im Unterricht umzusetzen und den Schüler*innen das Verständnis ihrer eigenen Welt im Spiegel der Fremdsprache zu ermöglichen.

Literatur

- Bartosch, Roman (2022): *Agonalität als Aufgabe: Relativität und Bildung für Nachhaltigkeit in der inklusiven Englischdidaktik*. Münster New York: Waxmann.
- Bilston, Brian (2016): *Refugees*. London: Unbound.
- Boroditsky, Lera (2012): *How the Languages We Speak Shape the Way We Think: The FAQs*. In: Spivey, Michael/McRae, Ken/Joanisse, Mark (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. Cambridge, GB: Cambridge UP.
- Braselmann, Silke (2024): *A Self-Reflexive and Critical Approach to De-Centering Whiteness in Teacher Education*. In: *Anglistik* 35, 2, S. 55–79. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2024/2/8>.
- Bredella, Lothar (2005): *Was bedeutet interkulturelle Kompetenz?* In: Kruse, Elke/Küchler, Uwe/Kuhl, Maria (Hrsg.): *Unbegrenzt Lernen - Lernen über Grenzen: Generierung und Verteilung von Wissen in der Hochschulentwicklung*. Münster: LIT-Verlag.
- Bredella, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen: Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr Verlag.
- Brenner, David (2012): *From Core Curricula to Core Identities: On Critical Pedagogy and Foreign Language/Culture Education*. In: Phipps, Alison M./Levine, Glenn S. (Hrsg.): *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*. Boston: Heinle.
- Brutt-Griffler, Janina (2017): *English in the Multilingual Classroom: Implications for Research, Policy and Practice*. In: *PSU Research Review* 1, 3, S. 216–228. <https://doi.org/10.1108/PRR-10-2017-0042>.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): *Beutelsbacher Konsens*. <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> [Zugriff: 9.5.2022].
- Butzkamm, Wolfgang (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.
- Crookes, Graham (2024): *Critical Pedagogy in Language Teaching*. In: Chapelle, Carol A. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0284>.
- Dearden, Julie (2015): *English as a Medium of Instruction – A Growing Global Phenomenon*. London: The British Council.
- Del Maschio, Nicola/Crespi, Federico/Peressotti, Francesca/Abutalebi, Jubin/Sulpizio, Simone (2022): *Decision-Making Depends on Language: A Meta-Analysis of the Foreign Language Effect*. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 25, 4, S. 617–630. <https://doi.org/10.1017/S1366728921001012>.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and Power*. London/New York: Longman.
- Fairclough, Norman (1992): *Critical Language Awareness*. London/New York: Longman.

- Freitag-Hild, Britta (2018): Teaching Culture: Intercultural Competence, Transcultural Learning, Global Education. In: Surkamp, Carola/Viebrock, Britta (Hrsg.): Teaching English as a Foreign Language. Stuttgart: Metzler.
- Gawinkowska, Marta/Paradowski, Michał B./Bilewicz, Michał (2013): Second Language as an Exemptor from Sociocultural Norms. Emotion-Related Language Choice Revisited. In: PLOS ONE 8, 12, S. e81225. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0081225>.
- Gerlach, David (2020): Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele. Tübingen: Narr.
- Gnutzmann, Claus (2017): Bewusstmachung / Bewusstheit. In: Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler.
- Gounari, Panayota (2024): Critical Pedagogies and Teaching and Learning Languages in Dangerous Times. In: L2 Journal 12, 2, S. 3–20.
- Gray, John (2006): A Study of Cultural Content in the British ELT Global Coursebook: A Cultural Studies Approach. London: Institute of Education, University of London.
- Jameson, Frederic (1981): The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act. Ithaca: Cornell University Press.
- Janks, Hilary (2010): Language, Power and Pedagogies. In: Hornberger, Nancy H./McKay, Sandra Lee (Hrsg.): Sociolinguistics and Language Education. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-004>.
- KM-BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan 2016, Allgemeinbildenden Schulen, Gymnasium: Englisch als erste Fremdsprache. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/getdocuments/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_E1.pdf.
- KM-BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2024): Englisch Abitur in Baden-Württemberg 2025. <https://www.abschluss-bw.de/abitur/englisch>.
- Küchler, Uwe (2022): Book Review of ‘Hope Matters: Why Changing the Way We Think Is Critical to Solving the Environmental Crisis.’. In: Ecozon@ - European Journal of Literature, Culture and Environment 13, 2, S. 241–243. <https://doi.org/10.37536/ecozone.2022.13.2.4784>.
- Küchler, Uwe (2024): Imagining the Environment in a Different, More Hopeful Language: (Foreign) Language Teaching with Environmental Issues and Sustainability. In: McGuinn, Nicholas/Naylor, Amanda (Hrsg.): Engaging with Environmental Education Through the Language Arts: Interdisciplinary and Creative Approaches to Fostering Ecoliteracy. London: Routledge.
- Linder, Suzanne/Majerus, Elizabeth (Hrsg.) (2016): Can I Teach That?: Negotiating Taboo Language and Controversial Topics in the Language Arts Classroom. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Ludwig, Christian/Summer, Theresa (2023): Approaching Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education. In: Ludwig, Christian/Summer, Theresa (Hrsg.): Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003220701-2>.

- Meyer, Michael/Volkmann, Laurenz/Grimm, Nancy (2022): Teaching English. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823393931>.
- Römhild, Ricardo (2023): Learning Languages of Hope and Advocacy - Human Rights Perspectives on Sustainability-Oriented Language Education. In: Human Rights Education Review, S. 1–21. <https://doi.org/10.7577/hrer.5192>.
- Römhild, Ricardo/Weik Von Mossner, Alexa (2024): The Case for Hope in Language Education: Exploring Solarpunk for the English Language Classroom. In: World Futures, S. 1–19. <https://doi.org/10.1080/02604027.2024.2417042>.
- Surkamp, Carola (2017): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Surkamp, Carola/Viebrock (Hrsg.), Britta (2018): Teaching English as a Foreign Language. Stuttgart: Metzler.
- Thorbecke, Karoline (2022): Critical Literacy Meets TEFL for Sustainability. In: Anglistik 33, 3, S. 91–106. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/3/9>.
- Volkmann, Laurenz (2010): Fachdidaktik Englisch: Kultur Und Sprache. Tübingen: Narr.

Wie kontrovers darf es denn sein?

Ein Plädoyer für einen sich selbst hinterfragenden Latein- und Griechischunterricht

Wolfgang Polleichtner

Altsprachlicher Unterricht löst häufig Kontroversen aus. Dieser Satz gilt zum einen für die Wahrnehmung des Fachs von außen zum Beispiel, wenn sich die Frage stellt, ob ich Latein lernen kann, darf oder vielleicht sogar aus irgendwelchen Gründen muss (vgl. Günther 2020). Kontroversen können aber auch die Inhalte der Klassischen Philologie werden, ja auch der Name dieser Disziplin selbst (vgl. Schwindt 2010). Liegt nicht etwa schon im Anspruch, *klassisch* zu sein, Arroganz anderen Philologien gegenüber? Eine Antwort darauf hängt sicher auch davon ab, wie klassistisch man das Wort *klassisch* versteht. (zum Begriff des Klassismus vgl. Gamper/Kupfer 2024).

An großen Worten mangelt es bisweilen nicht, wenn Proponent*innen des Griechisch- und Lateinunterrichts oder auch der außerschulischen Beschäftigung mit der griechisch-römischen Kultur, wie sie in der Antike rund um das Mittelmeer bis zu den Grenzen der Reiche Alexanders oder der Römer existierte, anheben, um den Wert und die Bedeutung diesbezüglicher Kenntnisse zu betonen (siehe Szlezak 2010).

Es ist natürlich richtig, dass wir etwa mit Homers Epen die ältesten literarischen Werke der griechischen Antike vor uns haben. Es hat Menschen wie A. N. Whitehead gegeben, die behaupteten, dass alle Philosophie seit Platon nur aus Fußnoten zu Platons Werk bestehe (vgl. Kann 2001). Doch beginnt schon damit, dass wir diese griechisch-römische Antike als *unsere* Wurzeln bezeichnen, dass merkwürdige und nicht selten gefährliche Setzungen vollführt werden. Über deren Konsequenzen sind wir uns vielleicht jedoch selten ganz im Klaren. Denn die Frage stellt sich, wer *wir* sind, ob die von uns als *unsere Wurzeln* reklamierten Werke, Gedanken und Traditionen ausschließlich uns gehören, und ob nicht auch Menschen jenseits dieses *Wirs* ebenso davon profitieren können, Homer zu lesen. Waren aber alle Menschen in der Antike nur gut, sodass wir in jedem Fall ein ausschließlich gutes Erbe aus der Antike übernommen haben (vgl. Hall 2025)?¹ Und gibt es nicht auch Kulturen außer-

1 Zur Ansicht, dass *unsere* Art, Homer zu lesen, auch durchaus problematische Konsequenzen zeitigt.

halb des uns gewohnten, *westeuropäischen Wirs*, die auch in der Vergangenheit ihrerseits von der griechisch-römischen antiken Welt beeinflusst wurden? Wem gehört also *die Antike* (vgl. Cuno 2010)?

Eng damit verbunden ist die nächste Frage: Welche Wurzeln reichen denn überhaupt aus der Antike bis zu uns? Warum lesen wir Homer? Es ist doch wohl hoffentlich ganz glasklar, dass *wir* heute andere Werte für richtig erachten als Homers Agamemnon oder Achill zum Beispiel. *Wir* würden nämlich heute beide für ihren Umgang mit Troja allgemein, aber speziell für ihren Umgang mit Trojas Alten, Frauen und Kindern – „Nichtkombattanten“ – oder mit der Leiche Hektors für ihre Völkerrechtsverstöße und sonstige Widerlichkeiten hoffentlich vor Gericht stellen. Wenn Hermann Göring oder heutige rechtsidentitäre Kreise die Schlacht bei den Thermopylen für die Überhöhung der Schlacht bei Stalingrad (vgl. Albertz 2006: 301) oder die bedingungslose Freiheit, Waffen zu tragen, (vgl. Zuckerberg 2018: 196 Anm 9; Wendt 2024: 4–6) missbrauchen, dann wird klar, dass wir *die Antike* weder einfach oberflächlich als eine angeblich allen von vornherein einleuchtende Blaupause für unsere Welt heute lesen können noch dies tun dürfen. Worin diese *Wurzeln* denn genau bestehen, ist nämlich die entscheidende Frage. Sind diese angeblichen Verbindungen unserer Zeit in den (hoffentlich doch) festen Grund der Geschichte, aus denen wir nach dem Bild der Wurzel-Metapher lebenswichtige Nährstoffe ziehen, ohne die wir sozusagen gar nicht überleben können, auch nur unsere Interpretamente, die wir uns erst selbst zurechtgezimmert haben, um dann an ihre Notwendigkeit zu glauben? So wird *uns* Westeuropäern in letzter Zeit aus chinesischer regierungsnaher Sicht nicht ungerne vorgeworfen, *wir* hätten Platon seit der Aufklärung komplett missverstanden (vgl. Bartsch 2023: 9).

Die Bezeichnung der griechisch-römischen Antike als das uns „nächste Fremde“, die von Uvo Hölscher geprägt wurde, (Hölscher 1965: 81; vgl. Möller 2015; Grethlein 2018, 2022; Wesselmann 2023) ist in der jüngeren Vergangenheit als Mittel der Werbung für Griechisch und Latein in der Schule von verschiedenen Seiten unter Druck gekommen. Erstens sei diese Behauptung inhaltlich Unsinn. Das Mittelalter sei uns zeitlich näher und eigentlich mehr oder weniger genauso fremd wie die Antike. Fremder als die Kulturen der Gebiete, in denen wir immer noch leben, seien aber zum Beispiel Kulturen von der anderen Seite des Erdballs. Man unterstellt, dass man an diesem rhetorisch prägnanten Diktum Hölschers nur festhalte, weil den Lehrer*innen des Griechischen und Lateinischen einfach nichts Neues mehr zur Verteidigung der Existenz ihres Unterrichts einfallt. Auf der anderen Seite wird argumentiert, das Festhalten an Hölschers Meinung werde einfach einer immer diverseren Gesellschaft in Deutschland nicht gerecht. Diese Aussage verdecke etwa die Problematiken römischer Herrschaft in Germanien ebenso, wie sie Herkünfte von Mitbürger*innen aus anderen Kulturkreisen eben unsichtbar mache. Das Schlagwort von der *globalisierten Antike* etwa wird ja schon seit längerem in

der Klassischen Altertumswissenschaft diskutiert (vgl. Bromberg 2021). Denn das, was *den Westen* angeblich ausmacht, scheint eine Konstruktion zu sein, die erst neueren Datums ist (vgl. Hasse 2021), auch wenn sie sich vielleicht in der Antike festhalten will.

Dies berührt eine zentrale Frage der gegenwärtigen Debatte über die Rolle der griechisch-römischen Antike für uns heute. Ist Latein Mutter der romanischen Sprachen? Oder ist sie Mutter der Kolonialsprachen, nicht nur weil sprachgeschichtlich aus ihr die Sprachen der Mehrheit der späteren Kolonialmächte hervorging, sondern auch weil Rom selbst Teile Europas, Nordafrikas und auch Asiens unterwarf? Als Kolonialsprachen werden ja heute – anders als vor etwa 100 Jahren, als das Wort die in den Kolonien ursprünglich gesprochenen Sprachen meinte² – die von den Besatzer*innen in die Kolonien eingeführten westeuropäischen Sprachen bezeichnet, die auch jenseits der romanischen Sprachfamilie durch Latein und Griechisch schon allein bildungssprachlich tiefgreifend durchformt wurden. Wenn man sich nun aber nur zum Beispiel die neulateinische Kolumbusepik vornimmt, so wird deutlich, dass natürlich auch bei der Entdeckung der Welt Latein eine wesentliche Bedeutung spielte (vgl. König 2021) – nicht nur bei der Namensgebung für neuentdeckte Länder und Kontinente. Und das Epos rekuriert schon als Gattung, wie oben schon angedeutet, immer wieder auf Homer. Aber auch Dokumente aus der Politik dieser Zeit wurden selbstverständlich auf Latein abgefasst und gelesen – auch beispielsweise zur Sklaverei (vgl. Adiele 2021).

Wenn man sich die Gründe für die Wahl der beiden Fächer an den Schulen ansieht, wie sie derzeit im Allgemeinen vor allem auf den Webseiten der verschiedenen Schulen angeboten werden, so erkennt man, dass zusammengefasst offenbar im Wesentlichen zwei Gründe für Latein und auch Griechisch sprechen: grundlegende Sprachlernausbildung und Einführung in die Grundlagen der europäischen Kultur (vgl. Wendt 2024: 9f).³ Angesichts der gesellschaftlichen Umbrüche der Gegenwart scheint es geboten, das Bildungsangebot des altsprachlichen Unterrichts für die Zukunft im Hinblick auf die sich abzeichnenden Bedürfnisse der sich verändernden Zusammensetzung der zunächst einmal bundesrepublikanischen Gesellschaft neu zu bestimmen – besonders auch vor dem Hintergrund der Frage, wie man den Begriff „Europa“ überhaupt

2 Vgl. die Zeitschrift „Archiv für das Studium deutscher Kolonialsprachen“.

3 Die Annahme einer Kontinuität hinter kulturellen Entwicklungen seit der griechisch-römischen Antike bis heute, deren schöpferischer und sich selbst immer weiter verbessernde Finger sozusagen mit teleologischer Notwendigkeit auf uns weist, ist dabei wichtig.

definiert. Und es ist nicht zuletzt die Frage zu stellen, ob die griechisch-römische Antike ausschließlich den Europäer*innen *gehört* (vgl. ebd.: 11f, 13 und 14).⁴

Nach dem 2. Weltkrieg formulierte Bundespräsident Heuss, dass Europa auf je einem Hügel in Rom, Athen und Jerusalem gebaut sei (vgl. Heuss 1956: 32). Zu Europa möchten aber heute auch noch weitere Menschen gehören, die sich in dieser Aufzählung von damals nicht repräsentiert sehen. Und ist diese Hügelaufzählung nicht auch inhaltlich falsch, weil sie die Tatsachen verkürzt? Heuss, aber auch ganz ähnlich Winston Churchill, der allerdings für Großbritannien eine souveräne Rolle außerhalb eines politisch geeinten Europas vorschlug (vgl. Churchill 1948), und andere wollten nach dem 2. Weltkrieg den deutschen nationalsozialistischen Unrechtsstaat durch ein neues Europa überwinden. Dessen gemeinsame Wurzeln sollten einen gemeinsamen Grund für eine gemeinsame Zukunft bilden. Nur wurde diese *gute* Antike sehr idealistisch verklärt. Heuss machte Juden und Muslimen, aber auch weiteren Gruppen mit seinem Zitat kein Identifikationsangebot mit Europa. Aber auch andere Menschen scheinen zu denken, dass man sich aus der Antike allein das herauspicken könne, was der Rechtfertigung eigener Positionen hilft. Dass beispielsweise Griechenland im Jahr 2020 eine 2-Euro-Münze zum 2500. Jahrestag der Schlacht bei den Thermopylen 480 v. Chr. herausgab, war nicht als bloßer Stolz auf eine vergangene kriegerische Leistung der Spartaner der Vergangenheit zu verstehen, sondern auch als handfeste Warnung an gegenwärtige Feinde (mutmaßlich aus dem Osten) und als nicht weniger deutlichen Hinweis an Verbündete im Westen, dass man sich aufopfere. Aber man denkt eben auch an die Eroberung Griechenlands durch die deutsche Wehrmacht im 2. Weltkrieg, als sich die alliierte Verteidigungsstellung auch an den Thermopylen befand und die Deutschen mit den Persern gleichgesetzt wurden (vgl. Albertz 2006: 317–320), nachdem ja Hermann Göring, wie oben erwähnt, eigentlich Deutschland in der Rolle der Spartaner verortet hatte (vgl. Chapoutot/Fekel 2014: 395).⁵

Derart kontroverse Perspektiven finden sich auch im altsprachlichen Unterricht. So sollte man – ganz im Sinne des Beutelsbacher Konsenses – im Lateinunterricht von heute ganz bestimmt nicht verschweigen, dass die Erzählung des Mythos von Europa bei Ovid – so schön sie sich übersetzen lässt – nicht nur die mythologische Erklärung des Namens „Europa“ bedeutet, sondern aus unserer Sicht auch die Geschichte einer Kindsverschleppung aus dem Nahen

4 Zu 2024 im Entwurf des hessischen Kerncurriculums für Griechisch geäußerten Behauptungen, der Griechischunterricht befähige schon besonders zu interkulturellem Dialog, da im Kolonialismus die antike griechische Kultur durch die europäischen Kolonialmächte an die Welt vermittelt worden seien. Neutralität kann hier nicht hergestellt werden. Eher müssen verschiedene Standpunkte und Narrative behandelt werden.

5 Adolf Hitler wollte, als es zu Beginn des Jahres 1945 auf das Kriegsende zuing, laut eigener Aussage bewusst zu einer dem Leonidas vergleichbaren Figur werden.

Osten mit nachfolgender Vergewaltigung bezeichnen würde (Unbekannt, 2025).⁶ Müssen wir deswegen aber sozusagen als alte weiße Europäer mit einem Frauenproblem wegen dieser mythologischen Erzählung in Sack und Asche gehen? Ovid hatte ja seine ganz eigenen Erzählabsichten, die auch die Verbrechen des Jupiters zum Thema hatten. Eher müssen wir in Sack und Asche gehen, wenn wir diese Geschichte kritiklos einfach als glatte, von einem bloß ästhetischen Standpunkt aus als schöne Geschichte hingenommen haben sollten und weiterhin hinnehmen würden. Den Europagedanken heutiger Prägung kann der Mythos um die nicht-europäische Königstochter somit nicht einfach untermauern. Wenn wir uns aber die Antike so kritiklos aneignen würden, würden wir nur fortsetzen, was Herodot schon als eine Geschichte wechselweiser Frauenraube beginnen lässt.⁷

Was lässt jedoch Herodot am Anfang seines Geschichtswerks beginnen? Es geht ihm nicht um die Auseinandersetzung zwischen Asien und Europa, sondern doch eher um die Auseinandersetzung zwischen Griechen und Persern, wie sie sich in den Perserkriegen zeigte. Denn dass der Kulturaustausch zwischen Griechen und den Völkern des persischen Reiches ein äußerst interessanter und von Auseinandersetzung und Kooperation gekennzeichnet war, wird gerade aus der Entwicklung regionaler Identitäten in Ionien klar, woher Herodot stammte (vgl. Mac Sweeney 2021). Bei den Begriffen von *wir* und *die anderen* kommt es immer auf die jeweilige Definition an. Die Antike und auch die griechisch-römische Antike spielte sich eben nicht nur auf dem Kontinent Europa ab. Es ist zu fragen, wann welche Gruppe mit welcher anderen Gruppe zusammentraf und wie sich diese Gruppen definierten. Herodot zu missbrauchen, um einen Keil zwischen Kulturen zu treiben, ist leicht. Man muss sich nur die Debatte um den Film *300* von 2006 ansehen (vgl. Lau 2007). Herodot hatte jedoch nicht die leiseste Ahnung von einer zukünftigen Europäischen Union. Diese war im übrigen erst eine westeuropäische Sache, mit der sich viele Menschen in Osteuropa noch immer schwertun – und hier wäre das Griechische eben ein immer noch als „noch eine tote Sprache“ unterschätzter Schlüssel. Wie auch Walser-Bürgler in ihrem Buch von 2021 feststellt (vgl. Walser-Bürgler 2021), müsste man, wenn man die heutige Europaidee wirklich verstehen will, mit der neulateinischen Literatur anfangen, ist doch der heutige kulturelle Europa-Begriff eine Sache des 17. Jahrhunderts und der Romantik, aber nicht schon das Argumentationsziel von Ovids Erzählung von Europa. Doch benötigt man allerdings Ovids Text, um das Symbol von Europa und dem Stier einordnen zu können.

Im „Selbstgespräch über den Humanismus“, einem Vortrag, der zum ersten Mal 1962 in Berlin gehalten wurde, formulierte Uvo Hölscher den prägnanten

-
- 6 Es fehlt nicht an Versuchen, die aus heutiger Sicht moralisch anstößigen Punkte an der Europa-Erzählung durch Umerzählung zu heilen.
 - 7 Vgl. die ersten fünf Kapitel des ersten Buchs des Herodoteischen Geschichtswerks.

Begriff von der Antike als *nächstem Fremden*. Die Antike sei weit genug von uns entfernt, um fremd zu sein, und nahe genug, um uns eben nicht fremd, sondern vertraut zu sein. Zwischen diesen beiden Polen kann, wie Jonas Grethlein dies in einem vielbeachteten und auch von anderen Medien nachgedruckten Aufsatz im *Mercur* hervorhob, unsere Wahrnehmung antiker Verhältnisse dialektisch changieren. Man kann den einen Pol betonen oder auch den anderen, beides aber auch zusammensehen. Hölscher hat diese Tatsache, die sich natürlich auch im Unterricht im Gymnasium hervorragend sowohl zur Begründung unserer Fächer an sich, als auch methodisch in eigentlich jeder Einzelstunde verwenden lässt, prägnant formuliert. Sie findet sich aber in den frühen 1960er Jahren auch bei vielen anderen Proponenten altsprachlichen Unterrichts in variiert Form; z. B. bei Patzer, Spranger, Haag, Snell und noch weiteren.

Als solches muss man also beachten, dass dieses Hölschersche Diktum eben auch zeitbedingt im Kontext der Beschäftigung der endenden unmittelbaren Nachkriegszeit entstanden ist. Hatte das Ende des 19. Jahrhunderts spätestens auch das Ende der Idealisierung des Klassischen an der Antike bedeutet, so hatten zum Beispiel auch der „Dritte Humanismus“⁸ und der „Politische Humanismus“ Bruno Snells (vgl. Snell/Oppermann 1977; Lohse 2023; Spranger 1922; Jaeger/Oppermann 1977; King/Lo Presti 2017) die abermalige Katastrophe eines Weltkrieges nicht verhindern können. Auch wenn das *Wahre, Gute, Schöne*, also auch das *Klassische* nicht mehr den Anspruch einer ewigen Gültigkeit zur Verbesserung des Menschen und der Welt beanspruchen konnte, so wurde nun eine kritische Auseinandersetzung der Gegenwart mit der Vergangenheit, ein Dialog zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart gefordert. Und wenn man sich die Mottos jüngerer vergangener Bundeskongresse des Deutschen Altphilologenverbands ansieht, so wird nach wie vor - wie auch schon zu Hölschers Zeiten - aus diesem Dialog zwischen Vergangenheit und Gegenwart abgeleitet, die Zukunft gestalten zu können und zu müssen (vgl. aber auch Publikationen wie Pelling/Wyke 2014).⁹

Doch die spannende Frage, die sich stellt, warum man sich ausgerechnet mit der griechischen und römischen Vergangenheit auseinandersetzt, ist damit natürlich nicht beantwortet. Ein Spiegel-Artikel vom 9.4.2022 schildert, wel-

8 Der sogenannte Dritte Humanismus war eine Strömung rund um Eduard Spranger und besonders Werner Jaeger. Er forderte die „Bildung des Menschen zum Menschen“.

9 2024: Bildung, Entwicklung, Nachhaltigkeit: Latein und Griechisch, 2022: Nähe in der Distanz. Latein und Griechisch (2020 entfiel der Kongress wegen der Corona-Pandemie), 2018: Polis Europa: Latein und Griechisch verbinden, 2016: Kosmos Antike: Latein und Griechisch öffnen Welten, 2014: Alte Sprachen bauen Brücken, 2012: Von der Muse geküsst. Die klassischen Sprachen und die Künste, 2010: Bildung durch Sprache – Latein und Griechisch im Kontext der Schulsprachen, 2008: Antike und Kulturen der Welt – Klassische Bildung eröffnet Horizonte.

chen Gegenargumenten man heutzutage in einer neu zusammengesetzten Gesellschaft begegnen kann. In diesem Artikel interviewte Heike Klovert Francis Seeck (vgl. Klovert 2022). Seeck, geboren 1987, berichtete aus der eigenen Schulerfahrung, dass damals Türkisch und Arabisch als Konversationssprache in den Pausen verboten gewesen seien: „Latein oder Französisch wären hingegen ziemlich sicher kein Problem gewesen. Das zeigt, wie viel Klassismus in der Frage steckt: Was gilt eigentlich als Bildung, und wer entscheidet das?“ (vgl. Milanovic 2021)¹⁰ Diese Annahme ist übrigens rein hypothetisch: Wie häufig, muss man leider fragen, kommt es vor, dass Schüler*innen eine ganze Pause lang Konversation auf Latein betreiben könnten? Die Ziele des heutigen Lateinunterrichts sind heute eben nicht so definiert, dass mündliche Konversationskompetenz darunter wäre. *Klassismus* aber definiert Seeck im genannten Artikel als „Diskriminierung aufgrund von sozialer Herkunft und Position“, als „Diskriminierungsform, die soziale Ungleichheiten aufrechterhalten soll“, oder auch durch den Satz: „Dieses Herabschauen auf eine große und sehr heterogene Gruppe in der Gesellschaft, das ist Klassismus.“ Die im Spiegel-Artikel unternommene uneingeschränkte Zuschreibung von Latein- und Französischkenntnissen zu Menschen, die angeblich von einer selbst zugeschriebenen höheren Warte auf andere heruntersehen und durch die Gewalt von Verboten ihre Position befestigen würden, ist ihrerseits natürlich eine grobe Unterstellung. Wenn man nämlich fragen würde, weshalb man auf Pausenhöfen keine Sprachen verbieten sollte oder warum man auch andere Sprachen, die nicht im Sprachangebot einer Schule vorhanden sind, lernen können sollte, ergäbe sich eine ganz andere, sehr berechtigte Diskussion aus diesem Artikel.

Denn es ist natürlich an sich tatsächlich eine sehr gute Frage, weshalb man britisches oder amerikanisches Englisch an Schulen sprechen lernen will. Weshalb lernt man nicht auch indisches, neuseeländisches oder nigerianisches Englisch? Gleiches gilt für Latein: Wäre das Erlernen der grammatikalischen Regeln der *goldenen* Latinität und ihres Wortschatzes sowie das Nicht-Erwähnen von anderen Ausspracheformen des Lateinischen schon in der Antike und erst recht im Mittelalter nicht schon klassistisch angesichts der Existenz des *Vulgärlateins*? Wieso liest man dann nicht verpflichtend Plautus, Terenz oder Petron im Unterricht? Die Vielfalt von Dialekten und Varianten des Lateinischen, die es in seinem Verbreitungsgebiet je nach dem ins Auge gefassten Zeitpunkt vom Antoninuswall bis in den Süden Ägyptens, von Mauretanien bis zur georgischen Schwarzmeerküste hatte, kommt im Lateinunterricht noch viel weniger vor, als zum Beispiel die Dialekte des Griechischen. Immerhin ist dort eigentlich regelmäßig von den Eigenarten von Homers oder Herodots Griechisch die Rede, um dann auch das Attische und seine Entwicklung in den Blick zu nehmen.

10 Vgl. auch ähnliche Diskussionen darum, ob das Lernen von Latein und Griechisch an sich schon Zeichen einer privilegierten Stellung in der Gesellschaft ist oder nicht.

Dabei ist hier übrigens der Film schon weiter: *Der Pfad des Legionärs* von 2020 nimmt die Bevölkerungs- und die Sprachenvielfalt im römischen Reich und auch seiner Armee unter Kaiser Claudius sehr ernst. Und gleichzeitig müssen wir uns heute vielleicht erst darauf besinnen, dass sich frühere Zeiten schon eher der Tatsache bewusst waren, dass die Hautfarbe der Bevölkerung des römischen Reichs durchaus keine monochrom weiße war. Es sei hier zum Beispiel an den Anführer der Thebaischen Legion Mauritius erinnert, der angeblich aus Theben in Ägypten stammte und in Agaunum in der heutigen Schweiz als Märtyrer starb. Seit dem 13. Jahrhundert wird er als Schwarzer dargestellt und fand so Eingang in das Stadtwappen Coburgs, was die Nationalsozialisten 1934 änderten und was nach dem 2. Weltkrieg wieder rückgängig gemacht wurde (vgl. Przybilla 2020).

Aber zurück zur Sprache: Wir haben eben ein Problem, wenn wir alle gegenwärtig existierenden Sprachen der Welt lernen wollen würden. Es gibt nämlich nach aktuellen Schätzungen etwa 7.100 von ihnen. Wir müssen angesichts unserer für eine umfassende Bildung unzureichenden Ressourcen eine verantwortliche und verantwortbare Auswahl treffen. Benachteiligen wir dadurch schon diejenigen Sprachen, die wir nicht lernen? Dass man schon deswegen, weil man für sich ein bestimmtes Sprachprofil bevorzugt, auf andere, die zu anderen Profilen kommen, angeblich herabschauen soll, würde man wohl mit Bestimmtheit verneinen, was auch immer die Hintergründe von Seeks Sprachverboten waren.

Welche Sprachen ich spreche, sprechen darf, sprechen könnte und auch lerne, trägt viel dazu bei, welche Identität ich als für mich gültig erachte. Und genau an dieser Stelle versteckt sich, wie ich meine, der springende Punkt: Eine Gesellschaft wird das in der Schule lernen lassen wollen, wovon sie sich verspricht, dass das Gelernte für die Gegenwart und Zukunft der Schüler*innen wichtig ist.

Was aber ist wichtig? Und für wen ist was wichtig? Diese Frage mit Bestimmtheit für jeden beantworten zu wollen, ist vermessen. Allen alles bieten zu wollen, dafür hat keine Schule am Ende ausreichende Ressourcen. Aber worauf dieser Artikel hinweisen will, ist, dass sich der Griechisch- und Lateinunterricht gerade damit befassen sollte, wo er in Gänge oder in der Interpretation seiner Unterrichtsgegenstände umstritten war. Denn gerade aus seiner (unter Umständen falschen) Instrumentalisierung lässt sich ablesen, wie wichtig es für manche war oder ist, ihn auf seiner Seite (oder auf der Gegenseite) zu wissen.

Wie überhaupt die Rezeption der Antike und die Geschichte der Rezeption in den unterschiedlichen Gegenden Europas und in den unterschiedlichen Zeiten höchst aufschlussreich ist. Jede Zeit fand ihren antiken Spiegel und sich in ihm wieder. Vergleich Clemenceau die Rolle Frankreichs und seine eigene Deutschland gegenüber mit der des Demosthenes (vgl. Clemenceau 1926), so konnten deutsche Gegner der Demokratie und der Weimarer Republik diesen

Demosthenes genau als windigen Politiker in dekadenter Zeit diskreditieren (vgl. Chapoutot/Fekl 2014: 210; Drerup 1916: 187–192, 1923: 1–7; Focke 1929). Die Nationalsozialisten warfen Demosthenes vor, die arische Führerpersönlichkeit Philipp II. nicht erkannt und sogar idiotischerweise bekämpft zu haben, während sie Alexander die Massenhochzeit von Susa als „rassenschänderische“ Tat nicht verzeihen konnten (vgl. Chapoutot/Fekl 2014: 359). Die Spartabegeisterung des Dritten Reiches wurde gekontert durch Churchills Identifikation des 2. Weltkriegs als neuem Peloponnesischem Krieg und als neuem 2. Punischen Krieg (vgl. Schelske 2015). Zur Rolle Karthagos für die Nationalsozialisten (vgl. Chapoutot/Fekl 2014: 386–392; Sommer/Schmitt 2019).¹¹ So wurde und wird mit Antike eben immer auch Politik gemacht (vgl. Konstantinou 2012).

Interessant in diesem Zusammenhang ist die Unterschiedlichkeit von Diskursen über die Antike in verschiedenen Ländern und Gesellschaften. Als 2011 der Film *Tage des Verrats* in die deutschen Kinos kam, ließ man den englischen Originaltitel *The Ides of March* mit seinen für den Film wichtigen Reminiszzenzen an die Ermordung Cäsars durch die Veränderung des Titels einfach unter den Tisch fallen (vgl. Wyke 2012).¹² Aber hinweisen möchte ich schon darauf, dass über Demosthenes, seine Gegnerschaft gegen Philipp II und seine Klage über die mangelnde Vorbereitung Athens auf den makedonischen Eroberungsdrang im heutigen Europa angesichts der russischen Invasion in der Ukraine wieder verstärkt gesprochen wird (vgl. Haroche/Kempin 2023).

Ein ähnliches Beispiel in diese Richtung ist der hiesige Glaube, Sklaverei sei ein Thema, das *uns* nichts, sondern nur die USA etwas angehe. Abgesehen von der schon vorhin erwähnten Rolle Europas für das System des atlantischen, aber auch anderer Sklavenhandelsrouten, ist aber vielmehr merkwürdig, dass das von den Römern kolonisierte Germanien jedenfalls im Lateinunterricht der Gegenwart fast nie Sklav*innen lieferte, während Sklav*innen in diesen Unterrichtsmaterialien häufig aus der Levante kommen (vgl. Ost 2021; Dugan 2020; Brück 2022: 45). Der Griechischunterricht hält sich hier nach einer Durchsicht der aktuell gängigen Lehrbücher aus dem deutschsprachigen Raum offenbar aus allem bislang heraus, obwohl gerade Aristoteles' Aussage in den *Politica*, dass es den „Sklaven von Natur aus“ gebe, für den das Leben in Abhängigkeit von seinem Sklavenhalter nicht nur von Vorteil, sondern quasi nötig und gut sei (vgl. Garnsey 1996; Callard 2020; Haynie 2022), über Jahrhunderte von anderen Menschen neben dem Fluch Noahs über Kanaan und dessen Nachkommen aus *Genesis* 9,18-29 (vgl. Haynes 2002) als Rechtfertigung für ihr Ausnutzen anderer Menschen gebraucht wurde.

11 Hier ist insbesondere der Anfang von Churchill 1948-1954 bedeutsam, in dem Churchill auf die Einleitungen des Geschichtswerks des Thukydides und das Vorwort des 21. Buches von Livius' *Ab urbe condita* anspielt.

12 Zur Bedeutung der Figur Julius Caesars in den USA.

Es wird gerne gefragt, welche hervorragenden, hehren und guten Dinge Europa den Griechen verdankt. Wir sind aber keine Welt von Heiligen. Und die Antike war keine Welt von Heiligen. Und so wie zum Beispiel Cäsars Rolle für Rom eigentlich schon immer von verschiedenen Standpunkten unterschiedlich beurteilt werden konnte, so darf auch der Griechischunterricht die Antike nicht so darstellen, als ob damals alles viel besser gewesen wäre als heute, sondern er darf ruhig auch auf die Schattenseiten europäischer Bildungstraditionen und deren immensen Konsequenzen hinweisen (vgl. Hall 2025; Weeber 1990).¹³

Gleiches gilt übrigens für so manche anderen Themen. Es sei nur kurz auf die Frage hingewiesen, wie die Antike mit Rechten von Kindern und Jugendlichen umging, insbesondere mit dem Recht auf sexuelle Selbstbestimmung. Bestimmte Formen von Frauen- und Familienbildern tauchen in zentralen Texten auf. Und es gäbe noch viele weitere, heute durchaus umstrittene Themen, die in antiken Texten ebenfalls behandelt werden (vgl. Kirstein 2018; Sorkin Rabinowitz/McHardy 2014; Weichlein 2024).¹⁴ Weshalb man Texte als Klassiker bezeichnen kann, resultiert auch aus ihrer zeitlosen Gültigkeit. Doch alles an den Texten aus der Antike ist hoffentlich und sicher nicht zeitlos gültig. Aber was Klassiker ausmacht, ist ihr immer neu entdeckbares Innovationspotential. Es tat uns und es tat Homer keinen Abbruch, wenn wir ihn auch auf die Frage hin lasen, ob Kriegsveteranen posttraumatische Belastungsstörungen entwickeln und man Achilles' Verhalten so besser erklären könnte (vgl. Shay 2003; Meineck/Konstan 2014). Odysseus' Verhalten Kalypso und damit letztlich auch seiner Frau Penelope gegenüber offenbart wohl nicht nur aus heutiger Sicht wirklich fragwürdige Seiten an diesem Helden (vgl. Grünbein 2008).¹⁵ Die *Aeneis* Vergils als eine Geschichte von Flucht und Vertreibung zu lesen, (vgl. Suerbaum 2017) kann, heute wie damals, in die Erkenntnis münden, dass sich Gesellschaften weiterentwickeln, dass weder Eingeborene noch Zugewanderte dieselben bleiben werden. Am 20.04.1968 war der britische Parlamentsabgeordnete Enoch Powell im britischen Unterhaus allerdings anderer Meinung. Er zitierte Vers 6,86f. aus der *Aeneis*, um seiner Auffassung Nachdruck zu verleihen, dass Einwanderung zwangsläufig zu blutigem Gemetzel führen müsse. Apropos *Aeneis*: Auch sie verdrängte zum Beispiel Ennius *Annalen* von ihrem Platz als Standardwerk der Lektüre römischer Kinder in der Schule. Und

13 Hierauf weist am Beispiel des antiken Umgangs mit der Umwelt etwa Weeber hin.

14 Vgl. zu diesen Themen aus der Fülle der Literatur auch die Themenhefte 1/2025 „LGBTQ“ und 2/2024 „Sensible Themen“ der Zeitschrift „Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch“.

15 So heißt es zum Beispiel in *Odyssee* 5,153, dass die Nymphe Kalypso „nicht mehr“ gefiel. Trotzdem sei er „unter Zwang“ bei ihr geblieben. Und während dessen, wie die Leser*innen wissen, befindet sich Penelope in Ithaka durch die Treue zu Odysseus in einer sehr gefährlichen Lage. Durs Grünbein verarbeitete nicht nur diese Passage Homers in seinem Gedicht „Kalypso“.

so zeigt gerade auch die *Aeneis*, dass sich auch Lektürekanoes, die ja als wichtig empfundene Werke mit Klassikerpotenzial enthalten, ändern, ob sie es wollen oder nicht.

Als vor ein paar Jahren die Frage aufkam, ob Latein und Griechisch aufgrund des Mangels an Texten von Autorinnen überhaupt geeignet seien, gymnasiale Fächer zu bleiben, konnte man nur zugeben, dass uns die Überlieferung nicht gerade mit vielen Texten von Urheberinnen gesegnet hat (vgl. Natoli/Pitts/Hallett 2022). Aber zu Fragen zu fluiden Persönlichkeitsmerkmalen, Umweltfragen, Diäten und Drogen, Fragen von Krieg, Frieden, *fake news*, Migration, Identitätsfragen, Erinnerungskulturen und so weiter gibt es viele Texte. Das ganze Leben mit seinen Licht- und Schattenseiten wurde auch schon in der Antike gelebt. Es gibt eigentlich kein Thema, zu dem sich für den Latein- und Griechischunterricht nichts finden ließe, wodurch hierzu etwas beizutragen wäre. Natürlich dachte *die* Antike, dachten *das* Mittelalter und auch *die* frühe Neuzeit etwas anders. Aber auch hier darf man eben nicht generalisieren.

Es wird spannend sein, was uns die vergleichende Auseinandersetzung mit anderen antiken Kulturen der Welt bringen wird. Man darf den Fehler der Kolonialzeit nicht nochmal begehen, als sich Europa durch seine Kolonisierungserfolge für in allem schon überlegen erfand. Wohlgemerkt darf man eben nicht alles gut finden, was gesagt und getan wurde. Man darf und muss auch Schlimmes oder nicht so Angenehmes benennen und zugeben, was im Namen oder mit Hilfe von eigenen Meinungen über das, was in der Antike geschah, angeordnet wurde. Gerade die Kontroversen in der Rezeptionsgeschichte zeigen paradoxerweise, wie wichtig es ist, von der griechisch-römischen Antike, ihren Sprachen und Literaturen und von ihren Menschen zu wissen. Es wird Zeit, im altsprachlichen Unterricht auch Platz zu lassen für die gesellschaftlichen Widersprüche der Antike und die Brüche und Sprünge in der Rezeption der Antike bis heute. Dies wäre eine große Chance für den Unterricht in Griechisch und Latein (vgl. Brück 2022: 93). Und in diesem Zusammenhang muss sich der altsprachliche Unterricht auch selbst fragen lassen, was er mit all dem zu tun hatte, zu tun hat und zu tun haben will.

Literatur

- Adiele, Pius Onyemechi (2021): *The Popes, the Catholic Church and the Transatlantic Enslavement of Black Africans 1418-1839*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Albertz, Anuschka (2006): *Exemplarisches Heldentum. Die Rezeptionsgeschichte der Schlacht an den Thermopylen von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck.
- Bartsch, Shadi (2023): *Plato Goes to China. The Greek Classics and Chinese Nationalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Bromberg, Jacques A. (2021): *Global Classics*. London: Bloomsbury Publishing.
- Brück, Alexander (2022): „Rom lernt von den Griechen, Europa von Rom“. *Fremdheit und Eurozentrismus in lateinischen Lehrwerken*. In: *thersites 14*, S. 41–102.
- Callard, Agnes (2020): *Should We Cancel Aristotle?* *The New York Times*.
- Chapoutot, Johann/Fekl, Walther (Übersetzer) (2014): *Der Nationalsozialismus und die Antike*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Churchill, Winston (1948): *The Second World War*. London: Cassell & Company.
- Clemenceau, Georges (1926): *Démosthène*. Paris: Plon.
- Cuno, James (2010): *Who Owns Antiquity? Museums and Battle over Our Ancient Heritage*. Princeton: Princeton University Press.
- Drerup, Engelbert (1916): *Aus einer alten Advokatenrepublik. Demosthenes und seine Zeit. Mit einem Anhang: Der Krieg als Erwecker literarischer Kunstformen. Auch ein Kriegsbuch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Drerup, Engelbert (1923): *Demosthenes im Urteile des Altertums (von Theopomp bis Tzetzes: Geschichte, Roman, Legende)*. Würzburg: Konrad Tritsch.
- Dugan, Kelly P. (2020): *Antiracism and Restorative Justice in Classics Pedagogy. Race, Slavery and the Function of Language in Beginning Greek and Latin Textbooks*. Diss. University of Georgia.
- Focke, Friedrich (1929): *Demosthenes-Studien*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gamper, Markus/Kupfer, Annett (2024): *Klassismus*. Bielefeld: transcript.
- Garsey, Peter (1996): *Ideas of Slavery from Aristotle to Augustine*. Cambridge (US): Cambridge University Press.
- Grethlein, Jonas (2018): *Die Antike, das nächste Fremde?* *Zeit online*.
- Grethlein, Jonas (2022): *Antike und Identität*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Grünbein, Durs (2008): *Kalypso*. *Süddeutsche Zeitung*.
- Günther, Anna (2020): *Lehrer sägen am Lateinzwang in musischen Gymnasien*. *Süddeutsche Zeitung*.
- Hall, Edith (2025): *Epic of the Earth. Reading Homer's Iliad in the Fight for a Dying World*. New Haven: Yale University Press.
- Haroche, Pierre/Kempin, Ronja (2023): *Ukraine: We are at a „Demosthenes-Moment“ in Europe*. Egmont. Royal Institute für International Relations.
- Hasse, Dag Nikolaus (2021): *Was ist europäisch? Zur Überwindung kolonialer und romantischer Denkformen*. Ditzingen: Reclam.
- Haynes, Stephen R. (2002): *Noah's Curse. The Biblical Justification of American Slavery*. Oxford: Oxford University Press.

- Haynie, Olivia (2022): Aristotle and the Argument for American Slavery. *Discentes*.
- Heuss, Theodor (1956): *Reden an die Jugend*. Tübingen: R. Wunderlich Verlag.
- Hölscher, Uvo (1965): *Die Chance des Unbehagens. Zur Situation der klassischen Studien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jaeger, Werner/Oppermann, Hans (Hrsg.) (1977): *Antike und Humanismus. Humanismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kann, Christoph (2001): *Fußnoten zu Platon. Philosophiegeschichte bei A. N. Whitehead*. Hamburg: Meiner.
- King, Colin Guthrie/Lo Presti, Roberto (Hrsg.) (2017): *Werner Jaeger: Wissenschaft, Bildung, Politik*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kirstein, Robert (2018): *Zeit, Raum, Geschlecht. Ovids Erzählung von Hermaphrodit und Salmacis (Metamorphosen 4,271-388). Literatur- und Kulturtheorie und altsprachlicher Unterricht*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.
- Klovert, Heike (2022): *Wer arm ist, ist selbst schuld? Habitus und Einkommen: Daran zeigt sich, zu welcher Klasse wir gehören. Was Klassismus mit uns macht und was wir dagegen tun können*. Spiegel.
- König, Gerd Johann (2021): *Kolumbus-Epik. Die Inszenierung eines Helden in französischen und neulateinischen Texten ab 1750*. Berlin: De Gruyter.
- Konstantinou, Evangelos (2012): *Griechenlandbegeisterung und Philhellenismus. Europäische Geschichte Online*.
- Lau, Miriam (2007): *Ein Sandalen-Film reizt den Iran bis aufs Blut*. Welt.
- Lohse, Gerhard (2023): *Bruno Snell (1896-1986): Geisteswissenschaft und politische Erfahrung im 20. Jahrhundert*. Hamburg: Wallstein.
- Mac Sweeney, Naoise (2021): *Regional Identities in the Greek World: Myth and Koinon in Ionia*. *Historia* 70, 3, S. 268–314.
- Meineck, Peter/Konstan, David (Hrsg.) (2014): *Combat Trauma and the Ancient Greeks*. New York: Kernos Press.
- Milanovic, Marija (2021): *Griechisch und Latein - sind die alten Sprachen rassistisch?* SWI swissinfo.ch.
- Möller, Melanie (2015): *Was uns fremd scheint, ist uns so nah*. Frankfurter Allgemeine.
- Natoli, Bartolo/Pitts, Angela/Hallett, Judith (Hrsg.) (2022): *Ancient Women Writers of Greece and Rome*. Abingdon: Routledge.
- Ost, Katharina (2021): *Zur Darstellung von Sklaverei in grundständigen Lehrwerken des Lateinunterrichts. Quid novi? Fragen an die altsprachliche Fachdidaktik*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.
- Pelling, Christopher/Wyke, Maria (2014): *Twelve Voices from Greece and Rome: Ancient Ideas for Modern Times*. Oxford: Oxford University Press.
- Przybilla, Olaf (2020): *Das verzwickte Stadtwappen*. Süddeutsche Zeitung.
- Schelske, Oliver (2015): *Thucydides as an Educational Text*. In: Lee, Christine/Morley, Neville (Hrsg.): *A Handbook to the Reception of Thucydides*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Schwindt, Jürgen Paul (2010): *Paradise lost. Warum die Klassische Philologie ihre Normen und Standards überdenken muss*. *Journal of Literary Theory* 5, 2, S. 245–250.
- Shay, Jonathan (2003): *Achilles in Vietnam. Combat Trauma and the Undoing of Character*. New York: Atheneum Books.

- Snell, Bruno/Oppermann, Hans (Hrsg.) (1977): Politischer Humanismus. Humanismus. Darmstadt: Wissenschaftlichen Buchgesellschaft.
- Sommer, Michael/Schmitt, Tassilo (Hrsg.) (2019): Von Hannibal zu Hitler: „Rom und Karthago“ 1943 und die deutsche Altertumswissenschaft im Nationalsozialismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sorkin Rabinowitz, Nancy/McHardy, Fiona (Hrsg.) (2014): From Abortion to Pederasty. Addressing Difficult Topics in the Classics Classroom. Columbus: The Ohio State University Press.
- Spranger, Eduard (1922): Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Suerbaum, Werner (2017): Die Aeneis als Flüchtlings-Epos. Der Dichter Vergil behandelt politische Fragen. Antike und Abendland 63, S. 79–104.
- Szlezak, Thomas Alexander (2010): Was Europa den Griechen verdankt. Von den Grundlagen unserer Kultur in der griechischen Antike. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Unbekannt (2025): Die Sage von Europa. <https://eucbeniki.sio.si/nem9/2979/index1.html> [Zugriff: 16.2.2025].
- Walser-Bürgler (2021): Europe and Europeanness in Early Modern Latin Literature. Fuitne Europa tunc unita? Leiden: Brill.
- Weeber, Karl-Wilhelm (1990): Smog über Attika. Umweltverhalten im Altertum. Zürich: Artemis & Winkler.
- Weichlein, Sarah (2024): Geschlechtsstereotype in Texten des Lateinunterrichts kritisch reflektieren - am Beispiel der Iphis-Episode aus Ovids Metamorphosen (Ov. Met. 9,666-797). Forum Classicum 67.1, S. 243–362.
- Wendt, Daniel (2024): Kalliopes Farbenblindheit. Diversität als Herausforderung. Antike und Abendland 70, 1, S. 1–27.
- Wesselmann, Katharina (2023): Rezension von Grethlein 2022. Forum Classicum 66, 1, S. 73–79.
- Wyke, Maria (2012): Caesar in the USA. Berkeley: University of California Press.
- Zuckerberg, Donna (2018): Not All Dead White Men. Classics and Misogyny in the Digital Age. Cambridge (US): Cambridge University Press.

Zur Kontroversität im Kontext demokratischer Schulentwicklung

Klärung gemeinsamer demokratischer Grundwerte und Leitbilder durch „kommunikatives und verständigungsorientiertes Handeln“

Konstantin Broese und Botho Priebe

1. Demokratien unter Druck: Aufgaben und Herausforderungen (auch) für Schulen

Demokratien sind unter Druck (2025) weltweit, in Europa und auch in Deutschland. Antidemokratische, populistische und extremistische Ideologien bedrohen den demokratischen Staat, die Gesellschaft und deren demokratische Lebensweisen. Politik, Zivilgesellschaft und die Bürger*innen sind zur Sicherung demokratischer Institutionen und Lebensverhältnisse herausgefordert, wobei auch die Schulen des Landes mit ihren spezifischen Möglichkeiten unabdingbare Beiträge leisten müssen: 40.000 Schulen mit über 800.000 Lehrkräften und über 13 Millionen Schüler*innen, die alle zwischen neun und dreizehn Jahren zur Schule gehen (!), sowie deren Eltern; weiterhin im Kontext die Einrichtungen der Lehrer*innenbildung. Der schulische Auftrag zu Demokratiebildung und Schulentwicklung ist evident im Rahmen rechtlicher Vorgaben (Verfassung, Schulgesetze, Lehrpläne/Curricula u. a.) sowie bildungswissenschaftlicher Professionsstandards (Referenzrahmen Schulqualität der Länder, Daten und Konzepte demokratischer Schulentwicklung und Demokratiebildung (KMK 2018), der *Beutelsbacher Konsens* u. a.).

Mit diesen Vorgaben und Professionsstandards sind aber keineswegs Homogenität und Gleichförmigkeit der Schulen intendiert und gesetzt. Der Rechtsrahmen bekräftigt einerseits das gegliederte deutsche Schulsystem (Makro-Ebene) und dessen zementierte strukturelle Heterogenität. Damit verbunden ist aber als eine Art (impliziter) pädagogischer Gegenmaßnahme das bildungspolitische und pädagogisch-professionelle Leitkonzept von der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Schulen für ihre

Qualität und Wirksamkeit (Mikro-Ebene) unter dem Anspruch der „Referenzrahmen Schulqualität“ in den Ländern. Die einzelnen Schulen als pädagogische Handlungs- und Entwicklungseinheiten gewinnen damit offene Gestaltungsräume für ihre pädagogische Vielfalt, mit der zugleich aber auch ein Potenzial an Kontroversität und Konflikten einhergeht. Das betrifft viele Handlungsfelder der Schule und in den aktuellen, relevanten Bedrohungen der Demokratie ganz besonders die schulischen Aufgaben und Beiträge zur Sicherung und Vertiefung demokratischer Lebensverhältnisse in Staat und Gesellschaft.

2. Vielfalt, Heterogenität und Kontroversität als Chancen und Barrieren demokratischer Schulentwicklung

Wo Menschen zusammenleben und -arbeiten, sind vielfältige Möglichkeiten guter Beziehungen und konsensuellen Einvernehmens gegeben ebenso wie die Risiken von Kontroversen und Konflikten. Das betrifft alle sozialen Situationen und Einrichtungen in den Bereichen von Öffentlichkeit, Arbeitswelt und Privatsphäre – und damit auch das Schulsystem in seinen bildungspolitischen Kontexten, dem „größten Betrieb“ in Deutschland.

Selbstständige und eigenverantwortliche Schulen stehen – im Rahmen ihrer Rechtsvorgaben und Professionsstandards – vor den Ansprüchen von Demokratiebildung, politischer Bildung und Demokratiepädagogik in Verbindung mit ihren Kernaufgaben von Lernen und Lehren, von Bildung und Unterricht. Dabei dürfen und sollen die demokratierelevanten Themen aber kein kontingentes Sammelsurium von fragmentierten Demokratieaspekten sein, deren Zusammenhang sich Schüler*innen kaum erschließt und für sie darum auch an Relevanz verliert. Sie bedürfen der systematischen bzw. systemischen übergreifenden kooperativen Planung und Umsetzung. Hierfür muss Anschluss an Theorie, Praxis und Daten von Schulentwicklung gesucht werden. Mit der Entdeckung der Einzelschule auch in Deutschland (Fend 1986) und der Beteiligung an der internationalen Schulentwicklungsforschung (Dalin/Rust 1983; Fullan 2023 u.v.a.) gewannen deren Konzepte und Ergebnisse eine immer größere Bedeutung, die weit über aktuelle Forschungsstände und Handlungskonzepte hinaus am deutlichsten auch hierzulande in den „Referenzrahmen Schulqualität“ der Länder ihren verbindlichen Niederschlag fanden. In diesen Referenzrahmen geht es um die eigenverantwortliche Entwicklung von evaluativ nachweislicher Qualität und Wirksamkeit der jeweils einzelnen Schulen in ihren Kernbereichen nach vorliegenden empirisch generierten Indikatoren.

Systematische Schulentwicklung als planvolle systemische Kooperation der schulintern beteiligten Personen und Gruppen/Gremien reicht professionell

und weitergehend über einzelne schulkulturelle Events hinaus oder über gute Ideen zur Schuldemokratie. Demokratische Schulentwicklung als systemische Schulentwicklung braucht ein schulinternes Handlungsgerüst („framework“), das „Steuergruppen“, Handlungsplanung mit Zielen, Prozessen, Produkten und Evaluation umfasst sowie Partizipation und Beteiligung von Kollegien, Schüler*innen- und Elternvertretungen. In den „Steuergruppen“ wirken Schulleitungen, spezifisch interessierte und qualifizierte Moderator*innen sowie Lehrkräfte/Fachschaftsleitungen, Schüler*innen- und Elternvertreter*innen zusammen auf der Grundlage entsprechender Aufträge und Mandate ihrer Bezugsgruppen. Die Schulleitungen bleiben auch bei Mitarbeit in Steuergruppen immer in verantwortlicher Funktion für Letztentscheidungen.

Bei der Einrichtung von Steuergruppen sollte von Anfang an bedacht sein, dass alle großen und übergreifenden Themen der Schule wie etwa Nachhaltigkeit, Flucht und Migration, Krieg und Frieden oder Hunger und Verelendung in der Welt im Kontext von Schulentwicklung nicht jeweils separat und nur für sich in den Blick genommen, sondern ggf. mit einer (!) Steuergruppe übergreifend geplant, umgesetzt und evaluiert werden sollten, in der unterschiedliche Professionen vertreten sind. Im hier vorliegenden Beitrag ist die demokratische Schulentwicklung beispielhaft in den Fokus gerückt. Bei allen diesen besonderen und herausragenden „epochalen Schlüsselproblemen der Gegenwart und absehbaren Zukunft“ (Klafki 1994: 56ff) kommt es durchgängig auf Vermeidung von deren nur fragmentierter Thematisierung in Schule und Unterricht an sowie auf deren systemische Erarbeitung unter dem „Dach“ von Schulentwicklung in Verbindung/Kooperation mit allen betroffenen und zuständigen Lehrkräften, Fachbereichen und Gremien der Schule.

Grundlegend steht hier und eigentlich immer ein demokratisches Schulleitbild im Fokus und möglichst auch zu Beginn der gemeinsamen Arbeit an der demokratischen Weiterentwicklung der eigenen Schule. Gegebenenfalls kann in kontroversen und konflikthaften Auseinandersetzungen aber auch erst deutlich werden, welche Bedeutung ein demokratisches Schulleitbild für die Klärung und Entscheidung gemeinsamer Grundwerte und deren Folgen für den Schulalltag hat.

Jede Schule hat ganz konkret eine Verantwortung für die demokratischen Werte, die für sie Orientierungsmaßstab und zugleich Abwehrmechanismus sind. Es geht nicht ohne Diskurs und nicht ohne die Einhaltung der Grundrechte, aber sie sind das bessere Mittel, hohle Phrasen zu enttarnen und extremistische Bestrebungen gar nicht erst zur Entfaltung kommen zu lassen (...) Eine demokratische Schulkultur steht und fällt mit dem Engagement von Schulleitungen und Lehrern,

so die seinerzeitige nordrhein-westfälische Bildungsministerin Löhrmann im Kontext der großen Fluchtbewegung 2015/2016 und ihre Ermutigung der Schulen, sich dabei zu ihren eigenen pädagogischen Werten engagiert zu stellen (Löhrmann 2016: 15).

Ohne basale, ernsthafte, wertorientierte demokratische Schulleitbilder läuft gut gemeinte demokratische Schulentwicklung Gefahr, im Ungefähren und damit wirkungslos zu bleiben. Von entscheidender Bedeutung ist, dass ein Kollegium, eine Schule, sich auf verpflichtende grundlegende Werte für die eigene Schule verständigt und nicht in allgemeine Vorschläge für das Schulsystem oder in Aufzählungen aus Grundgesetz und Länderverfassungen ausweicht – bei selbstverständlichen Bezügen auf deren normative Geltung. Diese Gefahr ist mindestens latent immer gegeben, wenn ein Kollegium, eine Schule sich scheut, unterschiedliche Grundwerte und deren Folgen für die eigene Schule zu diskutieren und zu entscheiden, also die Zone von Kontroversen und Konflikten zu betreten. Wenn es aber in den Zeiten von Demokratiegefährdungen um Beiträge auch der Schulen zur Sicherung demokratischer Gesellschaften und Lebensweisen gehen soll bzw. muss, darf diese Risikozone von Kontroversen und gegeben falls Konflikten nicht vermieden werden.

Selbstständige, eigenverantwortliche Schulen brauchen für ihre Qualität und Wirksamkeit sowie für ihre basale Wertbindung diese

diskursiven Willensbildungsprozesse und konsensorientierte Verhandlungs- und Entscheidungsverfahren (...) im Rahmen rechtsstaatlicher Schulverfassungen, die nicht durch das Rechtsmedium, sondern durch konsensorientierte Verfahren der Konfliktregelung ausgefüllt werden – durch Entscheidungsverfahren also, die die am pädagogischen Prozess Beteiligten für mündig halten, ihre Interessen zu vertreten und ihre Angelegenheiten selber zu regeln. (Habermas 1981: 546f.; Frankenberg 1978: 248)

Habermas tritt bei den gesellschaftlichen Lebenswelten für die pädagogischen Prozesse in Schulen VOR aller Verrechtlichung (und gleichwohl im Rahmen rechtsstaatlicher Schulverfassungen) für normative Wertorientierungen ein, die „funktional notwendig auf Verständigung als Mechanismus der Handlungskoordination angelegt sind“ (ebd.: 541).

Diese Haltung zu kontroversen Entscheidungssituationen in Schulen (und anderen lebensweltlich orientierten Einrichtungen) stellt Habermas in seiner Theorie Kommunikativen Handelns unter den Anspruch von Rationalität (Habermas 1981: 25ff.), der auch für kommunikatives und verständigungsorientiertes Handeln Geltung hat. Sein Konzept „Kommunikativer Rationalität“ geht letztlich zurück,

auf die zentrale Erfahrung der zwanglos einigenden, konsensstiftenden Kraft argumentativer Rede, in der verschiedene Teilnehmer ihre zunächst nur subjektiven Auffassungen überwinden und sich dank der Gemeinsamkeit vernünftig motivierter Überzeugungen gleichzeitig der Intersubjektivität ihres Lebenszusammenhangs vergewissern“ (ebd.: 28).

Dieser „kommunikativen Rationalität“ ordnet er „kognitiv-instrumentelle Rationalität“ zu, die durch argumentative Selbstbehauptung sowie informierte Verfügung über und durch intelligente Anpassung an die jeweils gegebenen Umwelten ermöglicht wird (ebd.: 28). Beide Rationalitätskonzepte kommunikativen Handelns sind auf Erhaltung und Erneuerung von Konsens angelegt,

der „auf intersubjektiver Anerkennung kritisierbarer Geltungsansprüche“ gründet (ebd.: 37). Nach diesem Verständnis von Rationalität muss sich ein kommunikativ hergestellter Konsens letztlich auf Gründe stützen, die den kommunikativen Diskurs herausfordern bzw. ermöglichen. Und bei dem es in hohem Maße auf die Qualität der Argumentation ankommt – im Gesamtzusammenhang von rationaler Kommunikation und Verständigungsbereitschaft.

In diesem Sinne geht es nachfolgend um das Konzept eines kommunikativ- und verständigungsorientierten demokratischen Schulleitbildes, seine zentralen Elemente und deren konzeptionelle sowie erfahrungsbezogene Begründungen und Kommentierungen.

3. Demokratische Schulleitbilder – warum, wozu und wie?

Schulleitbilder stehen nicht für sich allein, sondern haben Bezugs- und Bedingungsgrundlagen, Ziele und Funktionen in den Prozessen demokratischer Schulentwicklung – schulintern sowie anders adressiert in den Schulumfeldern vor Ort. Zunächst:

3.1. Bezugsgrundlagen, Ziele und Funktionen demokratischer Schulleitbilder

Demokratische Schulleitbilder (und Schulleitbilder überhaupt) fokussieren das „Schulethos“ (Rutter et al. 1980), den „Geist“ einer Schule nach intensiver Kommunikation und Verständigung durch die jeweils Schulbeteiligten. Mit ihrem demokratischen Schulethos bringt eine Schule ihr gemeinsames Selbstverständnis auf den Punkt sowie ihre pädagogisch-demokratischen Grundwerte – möglichst in *analoger*, real-persönlich-kollegialer Kommunikation und nicht mit digitalen Instrumenten. Entscheidend ist dabei die Verständigung auf die Leitwerte, für die sich diese Schule engagiert und für die sie verantwortlich einsteht. Es geht also nicht um die Aufzählung von Grundwerten aus Verfassungen und UN-Deklarationen; diese bleiben immer zentrale Bezugsgrundlagen schulischer Werteorientierungen. Vielmehr geht es beim Schulleitbild um die Relevanz der eigenen Leitwerte für das demokratisch-pädagogische Handeln in der eigenen Schule unter dem erklärten Anspruch, für diese Werte verantwortlich einzustehen.

Dabei sind Grundgesetz, Landesverfassungen und Schulgesetze ein vorgegebener Rechtsrahmen sowie damit zugleich auch ein übergreifender genereller Werterahmen für alle Schulen im Bildungssystem des Landes. Vergleichbar

rechtsverpflichtend sind Folgevorgaben etwa zu Lehrplänen/Curricula, Lehrkräftebildung, Leistungsbewertung oder Elternbeteiligung, die zu entscheiden nicht den Schulen überlassen sind, sehr wohl aber deren Ausgestaltung und konkrete Anwendung.

Ein anderer Orientierungsrahmen normativer Vorgaben umfasst „Professionsstandards“ von Schulqualität und pädagogischem Handeln, die im Diskurs der Bildungswissenschaften empirische Evidenz und Relevanz gewonnen haben. Die entsprechenden Konzepte, Daten und Indikatoren sind nach aufwendigen Debatten bei bildungspolitischer Beteiligung und Entscheidung als Standards zur professionellen Orientierung für die adressierten Schulen in die Referenzrahmen Schulqualität der Länder eingegangen, die ebenso auch für die Schulverwaltung und die Lehrkräftebildung gelten. Die vielfach heftigen, kontroversen und konflikthafter Diskurse bei der Generierung und Entscheidung über diese Referenzrahmen entsprechen tendenziell dem Modell kommunikativen, verständigungsorientierten und argumentativen rationalen Handelns, das Habermas begründet vorschlägt.

Der *Beutelsbacher Konsens* (Wehling 1977), der zunächst auf Lehr- und Lernprozesse der politischen Bildung gerichtet war und sich damit an die Lehrkräfte sowie die Schüler*innen dieser Fächer wandte, erhält im Kontext demokratischer Schulentwicklung einen weiteren deutlichen Geltungsanspruch, dem sich die ganze einzelne Schule als pädagogische Entwicklungs- und Handlungseinheit stellen muss. Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot gelten im wohl verstandenen Sinne auch für die Ebenen der Kollegien und Elternschaften in den Schulen; für die Schülervertretungen im Rahmen von Mitverantwortung und Partizipation ohnehin. Mit dem Kontroversitätsgebot und dem Überwältigungsverbot im Prozess der demokratischen Leitbildentwicklung ist der Eintritt in die Risikozone von Kontroversität und Konflikt verbunden, in der sich das von Habermas vorgeschlagene Modell kommunikativen Handelns konstruktiv bewähren kann. Bei divergierenden Werteoptionen gilt es kontroverse Vorschläge explizit zu machen, deren Relevanz für die Schule auszuführen und rational-argumentativ zu begründen. Diese Diskurse können entweder zu Verständigung und Konsens führen oder müssen nach ausführlichen Erörterungen letztlich mit Mehrheitsentscheidungen abgestimmt werden, die in der Folge für alle Schulbeteiligten bindend sind.

Unbedingt sollten dabei begründete Widerstände ernst genommen und verstanden werden, weil sie mit vielleicht differenzierteren Sichtweisen und pädagogischer Empathie verbunden sein können, die aus Sicht einzelner Kollegiumsmitglieder oder -gruppen möglicherweise in den Diskussionen zu kurz gekommen sind. Aber nach hinreichender Berücksichtigung von Bedenken und Einwänden müssen gleichwohl Entscheidungen über die pädagogischen Grundwerte einer Schule getroffen werden – gegebenenfalls mit Mehrheit und entsprechendem Geltungsanspruch. Alle Bemühungen, kontroverse Meinun-

gen einzubinden, indem Einwände und alternative Vorschläge zu den schulischen Grundwerten, zum Schulethos, zu immer allgemeineren und immer abstrakteren Formulierungen führen, um die Zustimmung aller Beteiligten zu sichern, können leicht ins Abseits von Unverbindlichkeit und Wirkungslosigkeit führen. Letztlich dürfen „Vetogruppen“ aber keine Blockaden beim Schulethos und dessen Grundwerten erreichen, die nach intensiven Diskursen und demokratischen Regeln durch Beschlüsse der entscheidungsbefugten Schulgremien gesetzt sind. Dabei gilt, dass diese Entscheidungen sich im Schulalltag bewähren müssen und zur Reflexion/Evaluation anstehen sowie ggf. zur Revision, wenn sich „Leerstellen“ und Umsetzungsprobleme zeigen.

Demokratische Schulleitbilder haben in diesem Sinne die zentrale Aufgabe der verantwortlichen Kommunikation und begründeten Konsensbildung *nach innen* und damit auch der Präsentation der eigenen Schule mit ihren Grundwerten, ihrem Schulethos *nach außen*.

3.2. Demokratische Schulleitbilder in ihren Kontexten

Die Einführung demokratischer Schulleitbilder hat vielfältige Anlässe, schulinterne und/oder schulexterne Ereignisse, auf die Schulen verantwortlich reagieren müssen: Wer wir sind und wer wir sein wollen. Gewaltproblemen in der Schule, Mobbing, Diskriminierung und extremistischen Einflüssen unterschiedlicher ideologischer Herkunft müssen Schulen sich stellen und reagieren – präventiv und interventiv. Mangelnde Akzeptanz der Schule in ihrem Umfeld bei Eltern, Kommune und Betrieben können/müssen relevante Anlässe zu einer Vergewisserung der eigenen Qualität von Unterricht und Sozialklima sein. Schwierigkeiten und Versäumnisse bei der Digitalisierung müssen grundsätzlicher (Warum haben wir das nicht bereits gewusst und gekonnt?) und operativ (Was tun?) ernst genommen und behoben werden. Rückmeldungen der Schulaufsicht nach einer Schulevaluation sowie Zielvereinbarungen zur demokratischen Entwicklung oder zur Unterrichtsqualität sind neben eigenen schulpädagogischen Entwicklungsvorhaben auch *dienstlich* verpflichtende Anlässe zur Weiterentwicklung. Aber nicht nur diese schulexternen Rückmeldungen und Zielvereinbarungen können Anlässe zur Reflexion der schuleigenen demokratischen Kultur sein, sondern ebenso auch schulintern wahrgenommene Auffälligkeiten und Probleme, die leitbildrelevant sind.

Diese und vergleichbare Anlässe legen den Blick darauf frei, dass demokratische Schulentwicklung generell immer in einem Zusammenhang von Anlässen und Folgen stehen. Schulleitbilder sind keine Handlungsprogramme, sondern deren Grundlagen. Schulprogramme mit Zielen und Inhalten, Zeitplänen, Verantwortlichen gründen auf dem Schulleitbild und sind auf dessen Konkretisierung im Schulalltag gerichtet.

Wenn eine Schule sich unter Bezug auf ihr Leitbild in ihrem Schulprogramm zur „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ erklärt unter Einbezug von Diskriminierungs-, Extremismus- und Gewaltverbot, muss das klare Folgen für Schul- und Klassenregeln haben. Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot (aus dem *Beutelsbacher Konsens*) müssen im Zusammenhang solcher Regeln, sowie Mediations- und Streitschlichtungsmaßnahmen, gegeben falls auch Sanktionen die Geltung dieser Grundwerte in der eigenen Schule unmissverständlich gewährleisten, sichern und „durchsetzen“: „... werden in unserer Schule nicht geduldet, darüber wird nicht verhandelt!“ Schul- und Klassenregeln sind zu ihrer Begründung und Akzeptanz auf Kommunikation und Verständigung/Zustimmung angewiesen auf der Grundlage des gemeinsamen demokratischen Schulleitbildes. In jedem Fall geht es in Verbindung mit Abstimmungen und Reflexion immer um die Verlebendigung und Aktualisierung der schulischen Grundwerte und ihrer Handlungsfolgen in Schulprogrammen und Projekten.

Lernen – Lehren – Unterricht sind die Kernaufgaben der Schule. Ein demokratisches Schulleitbild ist darum ein zentraler Anspruch zur Orientierung der schuleigenen Curricula an dessen Grundwerten im Anschluss an die Bildungspläne/Lehrpläne der Länder für Schulformen und Fächer. Demokratische Grundwerte sind eine basale Dimension unterrichtlichen Lernens und Lehrens im Rahmen der jeweils gegebenen Qualitätsstandards – nicht nur in den Fächern der politischen Bildung. Mit den Leitaspekten des Beutelsbacher Konsenses ist dabei immer und in allen schulischen Lernprozessen und Bereichen das Gebot von Kontroversität und das Verbot von Überwältigung verbunden, auch wenn die ihren Anlass zunächst *nur* in der politischen Bildung hatten. Partizipative und lebensweltliche Imperative gelten ohnehin generell bei der Unterrichtsqualität und nicht nur in den Fächern der politischen Bildung (vgl. Helmke 2012)

3.3. Strukturen von demokratischen Schulleitbildern

Demokratische Schulleitbilder sollten auf das Wesentliche konzentriert sein, auf das „demokratische Schulethos“, den „demokratischen Geist“ der eigenen Schule. Schulbereiche wie Schulorganisation, Unterricht, Personal, Schulkultur etc. werden in anderen Konzepten und anderen Textsorten der Schule differenzierter ausgeführt. Ein Leitbild ist kein Handlungsprogramm, kein Schulprogramm und kein Schulcurriculum, sondern Wertegrundlage der ganzen Schule.

Wegen der Konzentration auf das Wesentliche sollte ein demokratisches Schulleitbild einen begrenzten Umfang haben – ein bis zwei Seiten. Das erleichtert dessen Lesbarkeit und Verständlichkeit ebenso wie eine klare Gliederung des Textes. Temporäre Besonderheiten wie Schulfeste, Projektstage oder

kulturelle Events können bei schwierigen Ereignissen oder Rahmenbedingungen ausfallen (etwa bei Infektionswellen oder beim Wegfall von Fördermitteln) und sollten darum nicht in ein Schulleitbild aufgenommen werden, das absehbar nicht alle paar Monate evaluiert, abgestimmt und aktualisiert werden kann. Solche besonderen Vorhaben gehören, auch wegen ihrer aufwendigen Durchführung, eher in ein Schulprogramm.

Die Strukturfrage demokratischer Schulleitbilder ist eng verbunden mit der Frage nach der Verantwortung für dessen Geltung und Umsetzung. Wer spricht hier für die Schule und wer steht für das Leitbild und seine Schulwerte ein – das Kollegium und die Schulleitung mit den Schüler*innen und den Eltern – also alle? Oder *nur* Kollegium und Schulleitung? Oder *nur* die schulischen Entscheidungsgremien – Schulleitung, Lehrer*innenkonferenz, Schulkonferenz, Schüler*innen- und Elternvertretungen? (vgl. Kap. Akteure/Beteiligte und Verantwortliche) Für die Qualität und Wirksamkeit der Schule können von den schulgesetzlichen Vorgaben her sowie im Hinblick auf Status, Rollen, Aufgaben und deren professionelle Wahrnehmung nur Schulleitung und Kollegium („dienstlich“!) einstehen. Dabei ist die Kooperation/Partizipation von Schüler*innen und Eltern aber zugleich ein wesentlicher Teil professioneller Aufgabenwahrnehmung von Schulleitung und Kollegium.

In jedem Fall ist diese Frage nach Verantwortlichkeit und Gewährleistung demokratischer Schulleitbilder mit einem hohen Kontroversitätspotenzial verbunden. Von vorliegenden Erfahrungen her hat sich bewährt, dass eine Steuergruppe mit Beteiligung der Schulleitung die Entwicklungsarbeit an einem demokratischen Schulleitbild leistet, für Entwürfe und Abstimmungen sorgt und dabei mit den beteiligten Gruppen und Gremien Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten klärt. Schüler*innen-Vertretungen und Elternvertretungen können sich vorliegenden Leitbildentwürfen ggf. mit eigenen Stellungnahmen anschließen jeweils für ihre Verantwortungs- und Aufgabenbereiche. Die Struktur demokratischer Schulleitbilder könnte danach einen (größeren) Textteil von Schulleitung und Kollegium umfassen, sowie zwei weitere Teile jeweils von Schüler*innen- und Elternvertretung. Gegebenenfalls könnte/sollte auch die Schulkonferenz sich mit einer Stellungnahme anschließen; befassen muss sie sich in jedem Fall mit dem vorgelegten demokratischen Schulleitbild.

3.4. Zur Diktion demokratischer Schulleitbilder

Demokratische Schulleitbilder sind keine *Essays* über die je eigene Schule, sondern eine verbindliche Darstellung ihrer pädagogischen und demokratischen Grundwerte, ihres Schulethos. Die große Heterogenität vieler Schulen hinsichtlich ihrer migrantischen und sozialen Milieus legt nahe, Leitbilder ihrer Verständlichkeit wegen in einfacher Sprache zu verfassen und pädagogi-

sche Fachausdrücke weitgehend zu vermeiden. Die Leitbildsprache sollte darum hinsichtlich Wortwahl und Syntax kurz, konzentriert und prägnant sein und sich um Klarheit und Relevanz bemühen.

Bei Verständlichkeit und Akzeptanz hat sich bewährt, dass Schulleitungen, Kollegien, Schüler*innen und Eltern von „unserer Schule“ sprechen und nicht über „diese Schule“, dass sie im Plural „von sich selbst“ („wir, uns“) und nicht „über die Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern“ sprechen. Die Leitbildsprache kann dadurch an persönlicher und kollegialer Glaubwürdigkeit und Authentizität gewinnen. Und vor allem kann sie damit Verantwortungsbereitschaft ausdrücken und mitteilen. Die Diktion demokratischer Schulleitbilder sollte im Hinblick auf Grundwerte und Schulethos vor allem zum Ausdruck bringen: „Dafür stehen wir ein!“

Wegen des hohen Anteils von Schüler*innen und deren Eltern aus dem Migrationskontext sollte das demokratische Schulleitbild im Prozess seiner Erarbeitung und Abstimmung neben seiner Fassung in deutscher Sprache auch in den schulweit vertretenen Herkunftssprachen kommuniziert und verfasst sein als ein wesentlicher Beitrag zu Sozialisation und Integration in die deutsche Gesellschaft, ihre Verfassung und ihre Grundwerte.

Leitfragen für die gemeinsame Erarbeitung demokratischer Schulleitbilder könnten inhaltlich und bei Beachtung von Struktur und Diktion beispielhaft sein:

- Wer wir sind
- Was wir machen
- Was wir wollen
- Welche Grundwerte wir haben
- Was uns leitet
- Wofür wir einstehen.

3.5. Akteure/Beteiligte und Verantwortliche bei demokratischer Schulentwicklung (Rolff 2023)

Je nach Anlässen gibt es für den Anstoß zu demokratischer Schulentwicklung und demokratischen Schulleitbildern unterschiedliche Akteure. In jedem Fall aber wird wohl die verantwortliche Initiative bei Schulleitung und Kollegium liegen und am aussichtsreichsten zur Einrichtung einer „Steuergruppe“ durch die Schulleitung führen (vgl. Kap. 2.). Wenn ein oder mehrere Kollegiumsmitglieder eine Qualifizierung als „Moderator*innen für demokratische Schulentwicklung“ erhalten haben, etwa durch die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, sollten diese gemeinsam mit einem Schulleitungsmitglied (aber nicht als Leitung der Steuergruppe) und weiteren motivierten Kollegiumsmitgliedern verschiedener Fächer und Aufgabenbereiche eine

Steuergruppe bilden. Die braucht einen förmlichen und transparenten Arbeitsauftrag der Schulleitung und ein Mandat des Kollegiums. Die Schulleitung bleibt dabei immer in der Gesamtverantwortung für die Schule und die demokratische Schulentwicklung.

Schulleitung und Steuergruppe klären und entscheiden mit dem Kollegium über die je spezifische Beteiligung von Schüler*innen und Eltern am Prozess demokratischer Schulentwicklung und damit in der Regel auch an deren Kern, der Leitbildentwicklung. Zwar sind Rechte und Pflichten von Schüler*innen und Eltern schulgesetzlich geregelt, aber demokratische Schulentwicklung reicht weiter und ganz besonders in den aktuellen Bedrängnissen und Risiken unserer demokratischen Gesellschaft. Schüler*innen und Eltern sind in diesem Sinne nicht einfach die Adressat*innen von Schulleitbildern, sondern Mitverantwortliche für die gemeinsame Sicherung demokratischer Grundwerte ihrer Schule und deren Entwicklungsprozesse.

Die Modi von Beteiligung/Partizipation, konkret bei der Leitbildentwicklung und -entscheidung, müssen mit den verantwortlichen Schüler*innen- und Elternvertretungen kommuniziert und vereinbart werden: Soll das im Rahmen bestehender Gremien erfolgen bzw. durch Delegation von Gremienvertreter*innen in die Steuergruppe oder sind weitergehende, zu vereinbarende Beteiligungsformate denkbar und wünschbar? Diese Fragen sind bereits Kernfragen demokratischer Schulentwicklung und dürfen nicht jenseits der Kommunikation mit den Beteiligten entschieden werden.

Schule und Lehrkräfte gibt es überhaupt nur, weil es Kinder und Jugendliche, Schüler*innen gibt. Für sie ist Schule da, und ohne sie gäbe es keine Schule. Sie sind die zentralen Personen, auf die es ankommt. Und demokratische Gesellschaften sind auf demokratische Bildung und Aufklärung der Heranwachsenden angewiesen, die nicht vorrangig im Unterricht über Demokratie, sondern vor allem durch authentische, selbstwirksame Erfahrungen gemeinsamen Arbeitens und Lebens in einer demokratischen Schulkultur erlebt und erlernt werden (vgl. Zick 2022). „Demokratie ist die einzige Gesellschaftsform, die gelernt werden muss“, sagt der Sozialphilosoph Oskar Negt (2004: 197). Und ähnlich äußert sich der Demokratieforscher Wilhelm Heitmeyer (1989), dass Belehrungen nicht gegen Erfahrungen ankommen. Mit diesen „wichtigen“ Feststellungen zur Bedeutung der Schüler*innen für deren eigene demokratische Bildung und authentische Beteiligung an der Entwicklung ihrer Schulen sollten diese sich gemeinsam mit ihren Schüler*innen auf die Wege ihrer demokratischen Entwicklung machen. Das geht nicht ohne Mitwirkung und Einbindung der Eltern, deren schulgesetzliche Partizipationsrechte und -pflichten unbedingt beachtet und über deren Mitwirkung und Ausgestaltung der demokratischen Entwicklung ihrer Schulen sehr konkrete Vereinbarungen getroffen werden müssen.

3.6. Das Essentials demokratischer Leitbildentwicklung in Schulentwicklungsprozessen

Im Anschluss an die vorgetragenen Überlegungen und Vorschläge sowie die Fragen nach Risiken von Kontroversität und Konflikthaftigkeit bei der Entwicklung demokratischer Schulleitbilder lassen sich zusammenfassend folgende Essentials als Achtsamkeitspunkte in den Blick rücken: Die Anlässe demokratischer Leitbildentwicklung brauchen schulinterne Transparenz und Klarheit, damit sie kommuniziert, gewichtet und entschieden werden können. Welche Sachverhalte und Erfordernisse legen eine Leitbildentwicklung nahe, wer will das, aus welchen Gründen und mit welchen Interessen, und ist allen Beteiligten deutlich, dass ein demokratisches Schulleitbild Folgen hat – einen fortgesetzten Prozess demokratischer Schulentwicklung? Ohne diese Klärungen kann leicht etwas begonnen werden, über dessen Reichweite, Aufgaben und Anforderungen sowie Kontroversitätsrisiken Unklarheit und damit Scheiternsrisiken bestehen.

Geklärt sein muss beim Start in den Prozess der Leitbildentwicklung, wer, in welcher Funktion, mit welcher Verantwortung und welchen Aufgaben, mit welchen Kompetenzen/Erfahrungen und in wessen Auftrag (Schulleitung) oder Mandat (Kollegium) einer „Steuergruppe“ angehören soll. Die Vertretung von Schüler*innen und Eltern in der Steuergruppe muss möglichst bei Prozessbeginn kommuniziert und gegeben falls später gemeinsam entschieden werden.

- Schulentwicklungsprozesse sind auf Ergebnisse und Produkte gerichtet, auf verbindliche und organisational abgesicherte Verfahren. Dafür brauchen diese Prozesse Zeit für Erarbeitung, Kommunikation und Entscheidung demokratischer Schulleitbilder. In großen Schulen und mit Blick auf real gegebene sowie subjektiv erlebte Arbeitsbelastung der Lehrkräfte kann es dabei zu zeitlich überdehnten Prozessen kommen, in denen Vereinbarungen und Zeitziele aus dem Blick geraten. Demokratische Schulentwicklung braucht ein Handlungsgerüst („framework“), mit verbindlichen, weder zu eng noch zu weit getakteten Arbeitsphasen und Intervallen – vor allem beim Start in die Leitbildentwicklung.
- Ein demokratisches Schulleitbild braucht nach Möglichkeit den Konsens aller Beteiligten. Das von J. Habermas vorgeschlagene Modell kommunikativen Handelns im Zusammenhang mit rationaler, begründeter Argumentation und Verständigungsbereitschaft kann sowohl in den Erarbeitungsprozessen demokratischer Schulleitbilder als auch bei dessen möglichen Kontroversen und Konflikten konstruktiv und konsensfördernd sein (vgl. Kap. 2.).

- Widerstände bei der Konsensfindung sollten verstanden und ernst genommen werden, ohne dass dabei „Barriere- und Blockadegruppen“ Verhinderungsmöglichkeiten eingeräumt werden. Mit verständigungsorientierter rationaler und argumentativer Kommunikation sollten nach demokratischen Regeln darum ggf. Mehrheitsentscheidungen getroffen werden, die für alle Schulbeteiligten bindend sind.
- Von entscheidender Bedeutung für die Wirksamkeit eines demokratischen Schulleitbildes nach innen und in seiner Außenwirkung ist seine explizite Verantwortungsorientierung in Sprache/Diktion und inhaltlichen Aussagen: Wofür steht diese Schule, dieses Kollegium verantwortlich ein? Wofür stehen wir ein?
- Ein demokratisches Schulleitbild braucht Schulalltagsbezüge, in denen dessen Wertorientierung sichtbar und erlebbar werden muss. Es sollte nicht tagesaktuell und detailfixiert sein, aber grundsätzlich auf die Zentren des Schulalltags beim gemeinsamen Lernen und Zusammenleben gerichtet sein.
- Demokratische Schulleitbilder sollten relevante Merkmale (Indikatoren) enthalten, an denen die Schulbeteiligten erkennen können, ob sie in ihrer Schule mit den Grundwerten unterwegs sind, auf die sich verständigt und verpflichtet haben. Diese Vergewisserung kann in größeren oder kürzeren Abständen erfolgen, auch anlassbezogen sein und mit den Möglichkeiten unmittelbarer Kommunikation in Gruppen (etwa mit „think-pair-share“) oder durch Fragebögen erfolgen.
- Demokratische Schulleitbilder müssen für Schulentwicklungsprozesse strategische und operative Folgen haben – Schulprogramme, Schulorganisation, Handlungsplanungen sowie deren Umsetzung und Evaluation.

Im Mittelpunkt demokratischer Schulentwicklung, ihrer Leitbilder und Arbeitsprozesse, stehen die authentischen, selbstwirksamen Erfahrungen der Schüler*innen mit ihrer demokratischen Schule; die zu ermöglichen ist die gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten.

4. Unterstützung und Beratung bei demokratischer Schulentwicklung: Das Beispiel des Fachbereichs „Schule und Bildung“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Lehrkräfte in den Schulen unseres Landes sind in der Regel ausgebildete, verantwortliche und je nach „Berufsalter“ erfahrene Fachleute für Schule, Lernen und Lehren, auch wenn der aktuelle Mangel an Lehrkräften besondere Maßnahmen erfordert („Seiteneinsteiger“). Gleichwohl stellen sich den Schulen durch krisenhafte oder innovative Entwicklungen neue Aufgaben (wie etwa Kriege, Flucht und Migration, Demokratiegefährdungen oder Herausforderungen anderer Art wie die Digitalisierung), die Unterstützung von Schulen und Lehrkräften durch Fortbildung und Beratung einfordern. Die Leitvorstellung eigenverantwortlicher und selbstständiger Schulen („Referenzrahmen Schulqualität“) gibt den Schulen und ihren Schulleitungen u. a. auch die Aufgabe vor, ihren Unterstützungs- und Fortbildungsbedarf zu ermitteln und im Rahmen verantwortlicher Fortbildungsplanung mit den Einrichtungen des schulischen Unterstützungssystems zu kommunizieren. Dabei sollen Schulen klären, ob sie ihre Fortbildungsbedarfe mit „Bordmitteln“, also mit eigenen teilweise schon vorhandenen Kompetenzen realisieren können, oder ob sie externe Unterstützung benötigen. Im Hinblick auf die laufenden aktuellen Herausforderungen und Gefährdungen demokratischer Gesellschaften in Europa und weltweit stellt sich politisch und gesellschaftlich die Aufgabe intensiver Demokratisierung auch in unserem Land, an deren Bewältigung Schulen sich beteiligen müssen (vgl. Kap. 1).

Die *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg* (LpB BW), die zu den großen Landeszentralen und im Geschäftsbereich des Landtags von Baden-Württemberg errichtet ist, trägt mit einer Vielzahl von Angeboten zur Unterstützung der Schulen dieses Landes bei.

Ein neues und innovatives Unterstützungsangebot bietet der Arbeitsbereich „Demokratische Schulentwicklung“ des Fachbereichs „Schule und Bildung“, der im Haus auf der Alb, dem zentralen Tagungshaus der Landeszentrale, angesiedelt ist.

Grundlegend für diesen Arbeitsbereich ist das folgende Programm:

- Ausgewählten Schulen im Land Baden-Württemberg, die sich nachhaltig demokratisch entwickeln bzw. weiterentwickeln wollen, bietet der Fachbereich „Schule und Bildung“ motivierten und Kollegiums- sowie Schulleitungs-seitig mandatierten Lehrkräften eine Qualifizierung zu „Moderator*innen für demokratische Entwicklung der eigenen Schulen“. Ziel dieser Qualifizierung ist es, dass Moderator*innen

diese Entwicklungen in ihren Schulen anstoßen und langfristig kompetent begleiten, unter Einbezug der jeweiligen Schulleitungen und auf der Basis entsprechend mandatierter und ausgestatteter Steuergruppen.

- Diese Qualifizierung umfasst pro Schuljahr mehrere mehrtägige Präsenzveranstaltungen sowie regelmäßig stattfindende Online-Veranstaltungen im Rahmen des „Demokratieforums Haus auf der Alb/Forum für demokratische Schulentwicklung“. Eingeladen sind namhafte Expert*innen aus den Bereichen Schulentwicklung und Schulpädagogik, darüber hinaus Schulteams aus verschiedenen Schulen auch anderer Bundesländer, die über ein besonderes Profil im Bereich der demokratischen Schulentwicklung verfügen.

Weiterhin eröffnet der Fachbereich „Schule und Bildung“ den Moderator*innen vielfältige Vernetzungsmöglichkeiten und -foren und unterstützt sie mit Publikationen und Materialien als grundlegenden Beiträgen zu Theorie und Praxis demokratischer Schulentwicklung sowie Konzepten, Methoden und Instrumenten für die konkrete Arbeit in ihren Schulen. Exemplarisch zu nennen ist in diesem Zusammenhang ein umfangreiches Heft der LpB-eigenen Reihe „Bausteine“, das 2025 erscheinen und allen Schulen des Landes Baden-Württemberg kostenlos zur Verfügung gestellt wird.

Zu den zentralen Inhalten der Qualifizierung und vor allem der in Blick genommenen demokratischen Schulentwicklung vor Ort in den Schulen gehören vor allem:

- Einrichtung von adäquat mandatierten Steuergruppen demokratischer Schulentwicklung (unter Beteiligung von Moderator*innen, Schulleitungen sowie Lehrkräften und gegeben falls Schüler*innen- und Elternvertretungen).
- Schulinterne Bestandsaufnahmen und Evaluation demokratischer Entwicklungspotenziale in den eigenen Schulen mit der Methode der „Potenzialanalyse“. Basis hierfür sind schulinterne Umfragen/Erhebungen mit speziellen Fragebögen – im ersten Schritt unter Einbeziehung der Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler der Schule. Die dafür erforderlichen Tools werden vom Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) zur Verfügung gestellt.
- Gemeinsame Entwicklung und Reflexion demokratischer Schulleitbilder.
- Klassenräte und Schüler*innenparlamente.
- Demokratieorientierte Schulprogramme und Schulcurricula.
- Beteiligung von Schüler*innen und Eltern an partizipativer Schulorganisation und Schulgremien

Die Pilotphase dieses Arbeitsbereichs demokratischer Schulentwicklung im Fachbereich „Schule und Bildung“ endet mit dem Schuljahr 2024/25 und wird umfassend evaluiert. Auf der Grundlage dann vorliegender Erfahrungen und Evaluationsdaten wird dieser Schwerpunktbereich ausgebaut. Ausdrücklich ist dieser Arbeitsbereich nicht als Konkurrenz und Alternative zu anderen Konzepten von Demokratiepädagogik, Demokratiebildung oder politischer Bildung im Land Baden-Württemberg angelegt, von denen es bei den aktuellen Gefährdungen und Herausforderungen unserer demokratischen Gesellschaft und Lebensweise gar nicht genug geben kann!

Bei der demokratischen Schulentwicklung haben schulinterne Kontroversen bzw. Auseinandersetzungen, Debatten, Lösungsversuche und Konflikte besondere Aufmerksamkeit und einen hohen Stellenwert. Kontroversität, denn um die geht es ja, als ein wichtiges Element von Demokratie zu akzeptieren und nach Möglichkeit mit den Mitteln eines kommunikativen, verständigungsorientierten sowie rationalen Handelns zu gestalten und auszutragen (vgl. Kap. 2: J. Habermas), bietet allen Schulbeteiligten demokratische Lern- und Lösungsmöglichkeiten – Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern. Unter dem „Dach“ demokratischer Schulentwicklung können bzw. sollten interessenbezogene, fachliche, schulorganisatorische oder soziale Konflikte mit den Mitteln dieses Handlungskonzepts bei Mitwirkung erfahrener Schulleitungen und Steuergruppenmitglieder thematisiert und nach Möglichkeit gelöst werden. Alle Beteiligten haben die Chance, demokratischen Umgang in einer demokratischen Schulkultur miteinander zu vertiefen oder zu lernen.

Kontroversität ist ein quasi selbstverständliches Element aller sozialen Organisationen. In Schulen betrifft das nicht allein die Schüler*innen, um deren Demokratielernen es ja ganz besonders gehen soll. Lehrkräfte bzw. Kollegien und Schulleitungen kennen in aller Regel Kontroversität als Selbstverständlichkeit im eigenen Handlungsbereich und können mit kommunikativem, verständigungsorientiertem, und rationalem Handeln Lösungen finden und dabei Modellverhalten demokratischen Lernens in kontroversen Diskussionen und Situationen zeigen. Und im Zusammenleben und -arbeiten mit Schüler*innen eröffnen sich dadurch Chancen und Möglichkeiten in den schulischen Lernfeldern Demokratie konkret zu erleben, in Aktion und nachhaltig, nach Regeln und bei wechselseitigem Respekt. Und diese Erfahrungen sollten sehr konkret auch als wesentliche Elemente von Demokratie in Schule und Gesellschaft benannt werden, nach denen Belehrung gegen Erfahrung nicht ankommt; diese Erfahrungen gilt es zu ermöglichen und zu sichern.

Literatur

- Broese, Konstantin/Priebe, Botho (2024): Demokratie unter Druck. Demokratische Schulentwicklung und Bildung als Beiträge zur Krisenbewältigung. In: *bildungsPEZIAL* 2/2024, Hannover: Friedrich, S. 36–41.
- Dalin, Per/Rust, Val D. (1983): *Can schools learn?* Windsor, Berkshire: NFER-Nelson.
- Fend, Helmut (1986): Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die deutsche Schule* 78, 3, S. 275–293.
- Frankenberg, Günter (1978): *Verrechtlichung schulischer Bildung: Elemente einer Kritik und Theorie des Schulrechts.* München: Technische Universität München.
- Fullan, Michael (2023): *The Moral Imperative of School Leadership.* Thousand Oaks, Calif. [u. a.]: SAGE.
- Habermas, Jürgen (1981a): *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1981b): *Theorie des kommunikativen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, Wilhelm (1989): Belehrungen kommen gegen Erfahrungen nicht an. In: 41, 9.
- Helmke, Andreas (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* 4. Auflage. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Klafki, Wolfgang (1994): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule.* Berlin.
- Löhrmann, S. (2016): Demokratische Schule gegen Populismus und Extremismus. In: *Lernende Schule – Zeitschrift für pädagogische Schulentwicklung* 75.
- Negt, O. (2004): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, K. P. (Hrsg.): *Positionen der politischen Bildung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rolff, Hans-Günter (2023): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven.* 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimer, Peter/Ouston, Janet (1980): *Fünfzehntausend Stunden.* 1. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Wehling, Hans-Georg (1977): *Konsens à la Beutelsbach.* In: Schiele, Siegfried/Schneider, Hans (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung.* Stuttgart: Klett.
- Zick, Andreas (2022): *Demokratie als Lernort erfahrbar machen.* Gütersloh: Bertelsmann.

Kontroversität im sozialen System Schule

„Kontroversen über Kontroversen und kein Ende“ (Drerup 2023)

Salwa Achahboun und Marcel Vondermaßen

1. Einleitung

Die Debatte über Kontroversität in der Schule besteht seit mehreren Jahrzehnten und hat sich inzwischen zu einer fortwährenden Kontroverse entwickelt, die scheinbar kein absehbares Ende nimmt: eine Kontroverse, die bereits viele Facetten des Problems ausgeleuchtet hat. In der bisherigen Diskussion ist jedoch eine gewisse Einseitigkeit zu erkennen: Ein Großteil der Beiträge konzentriert sich auf Definition und strukturelle Rahmenbedingungen von Kontroversität sowie deren Folge für den (Fach-)Unterricht. Weniger wird jedoch beleuchtet, wie Kontroversität Lehrkräften im *sozialen System Schule* konkret begegnet und welche Herausforderungen dabei im pädagogischen Alltag aufkommen können.

Der folgende Artikel zielt darauf ab, diese Leerstelle mithilfe eines vierstufigen Vorgehens zu schließen: Zunächst wird ein ganzheitlicher Blick auf die Schule als ein soziales System entwickelt, in dem Lehrkräften Kontroversität nicht nur im Unterricht, sondern auch in anderen Kontexten wie dem Pausenhof, im Lehrerzimmer und auf Elternabenden begegnet. Anschließend wird die Debatte um Kontroversität skizziert, die sich am Erleben der in der Schule agierenden Akteur*innen orientiert. Im dritten Schritt führen wir eine bislang unterbelichtete Differenzierung ein, die für den beruflichen Alltag der Lehrkräfte von großer Relevanz ist: die Unterscheidung zwischen geplanten und ungeplanten Kontroversen, deren Bearbeitung jeweils unterschiedliche Kompetenzen erfordert. Im abschließenden Schritt führen wir unseren Vorschlag ein, Kontroversität als mehrdimensionales Phänomen zu verstehen, das alle Beteiligten im System Schule mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert

und entsprechend unterschiedliche Fähigkeiten erfordert, um diese zu meistern. Unsere These lautet: Nur durch die Berücksichtigung dieser Mehrdimensionalität kann die notwendige Aus- und Fortbildung initiiert werden, die es den Akteur*innen im schulischen Kontext ermöglicht, angemessen und kompetent auf Kontroversität im sozialen System Schule zu reagieren.

In diesem Artikel wird der Fokus weniger auf Fragen der Meso- oder Makroebene, wie die Gestaltung von Curricula oder die Struktur von Bildungseinrichtungen, gelegt. Stattdessen wird die Gestaltung der Lernumgebung für Lehrkräfte in den Mittelpunkt gestellt. Dabei wird nicht ausschließlich die Mikroebene von Kontroversen im Unterricht betrachtet, sondern das gesamte soziale System Schule. Aspekte der Meso- und Makroebene, wie die Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien oder Lehrplänen, werden nur am Rande behandelt.

2. Schule als soziales System

Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kontroversität erfordert zunächst eine umfassende Betrachtung des Kontextes *Schule*. Unter dem *sozialen System Schule* wird eine spezifische Kombination von Individuen und Gruppen verstanden, die miteinander interagieren. Ziel ist es, den Fokus über die Unterrichtsebene – die Mikroebene – hinaus zu erweitern. In der bisherigen Forschungsliteratur wurde der Schwerpunkt überwiegend auf den Unterricht selbst gelegt, wobei insbesondere die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen untersucht wurde (vgl. Feil 2023).¹ Der vorliegende Artikel umfasst hingegen das gesamte pädagogische Personal, zu dem unter anderem Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen und die Schulleitung gehören. Ebenso werden die Erziehungsberechtigten berücksichtigt. Diese Erweiterung gilt auch im räumlichen Sinne: Kontroversität ist auch jenseits des Klassenzimmers von Bedeutung, beispielsweise im öffentlichen Raum um die Schule, auf Pausenhöfen, in den Gängen der Schule und im Lehrerzimmer, letztlich an allen Orten, an denen Kommunikation stattfindet.

Diese Erweiterung hat Konsequenzen für die in der Schule zu verwendenden Kommunikationstechniken: Herangehensweisen, die in anderen beruflichen Kontexten (Unternehmen, Verwaltungen und Universitäten) erfolgreich implementiert werden, lassen sich nicht ohne Weiteres auf die Schule übertragen. Die Schule weist eine einzigartige Mischung an beteiligten Akteuren auf. Die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen im Unterricht erfordert von Lehrkräften eine Anpassung der Methoden, die in anderen Bereichen wie der

1 Es gibt jedoch auch Veröffentlichungen, zum Beispiel der „Leitfaden zur Demokratiebildung Baden-Württemberg“, die bewusst die Schulkultur thematisieren.

Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft oder der Hochschulbildung gängig sind. So gibt es beispielweise bei der Mobbingprävention klassische Fälle von Mobbing zu beachten, etwa zwischen Lehrkräften. Präventionsangebote für Schüler*innen müssen jedoch anders ausgestaltet sein.

Dieser zusätzliche Aufwand betrifft in anderer Form auch Kontroversen, die Lehrkräfte im Unterricht thematisieren. Diese können nicht einfach analog übernommen werden. Stattdessen wird von Lehrkräften häufig eine didaktische Reduktion gefordert: In gesellschaftlichen und politischen Diskursen, in denen Themen wie die Anerkennung nicht-christlicher Feiertage oder das Wiederaufflammen von Kriegen kontrovers erörtert werden, wird nicht nur tiefgehendes Verständnis der unterschiedlichen Perspektiven zu diesen Themen vorausgesetzt, sondern auch die Fähigkeit, diese Inhalte didaktisch adäquat und altersgerecht aufzubereiten und zu vermitteln. Die didaktische Aufbereitung der Kontroverse muss sowohl auf der sachlichen als auch auf der emotionalen Ebene der jeweiligen Klassenstufe abgestimmt sein. Diese notwendige Übersetzungsleistung sollte im Kontext der Diskussion über Kontroversität stets mitgedacht werden, insbesondere unter Berücksichtigung der Gesamtbelastung, der Lehrkräfte im schulischen Kontext ausgesetzt sind.

3. Verständnis von Kontroversität

Im Kontext des *sozialen Systems Schule* ist es von Bedeutung, Kontroversität differenziert zu betrachten. In der einschlägigen Fachliteratur werden mindestens zwei Ansätze zur Definition von Kontroversität verfolgt. Ein Ansatz beschreibt Kontroversität anhand der notwendigen und hinreichenden Bedingungen, die eine Kontroverse konstituieren (Bailey 1975; Dearden 1981; Hand 2008; Anders/Shudak 2016; in abgeschwächter Form Drerup 2021). Ein weiterer Ansatz hingegen legt den Fokus auf die charakteristischen Merkmale von Kontroversität (Dascal 2006; Ohl 2013; Heine 2022). Beide Ansätze liefern Kriterien, die unser Verständnis von Kontroversität im *sozialen System Schule* erweitern:

(Un-)geplante Vorkommnisse im Kontext Schule, in denen mindestens zwei widerstreitende Meinungen oder Perspektiven geäußert werden, die für die beteiligten Akteur*innen nicht unmittelbar auflösbar sind.

Diese Definition umfasst mehrere grundlegende Überlegungen. So erörtern Anders und Shudak (2016) diverse Ansätze zur Kontroversität und unterbreiten schließlich eine eigene Definition:

[...] an issue is appropriately controversial if, and only if, the issue is prevalent in the social context of the students' lives and there is observed an actual dispute *among experts* on that issue. (ebd.: 28)

Die Autoren offerieren eine klare Definition von Kontroversität, die auf zwei notwendigen, jedoch nicht hinreichenden Bedingungen basiert: Sie argumentieren, dass ein Thema dann als kontrovers gilt, wenn es im sozialen Kontext der Schüler*innen relevant ist und unter Expert*innen ein tatsächlicher Streit besteht. Die Definition ist enger gefasst als der Beutelsbacher Konsens, der in seiner zweiten Forderung festlegt: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling 1977: 179f.). Hierbei wird neben der Wissenschaft die politische Sphäre als gleichwertige Quelle im Unterricht darzustellender Kontroversität betrachtet. Anders und Shudak setzen sich mit dieser im Beutelsbacher Konsens prominent vertretenen Perspektive auseinander, indem sie auf das von Dearden (1981) „Behavioral Criterion“ eingehen, das bereits 1973 von Charles Bailey in die Debatte eingeführt wurde: Demnach ist ein Thema dann als kontrovers einzustufen, wenn beobachtet werden kann, dass eine Vielzahl von Personen unterschiedlicher Meinung über Aussagen oder Behauptungen ist, die im Zusammenhang mit diesem Thema gemacht werden.

Bereits Dearden kritisiert diese Definition anhand zweier Argumente, die auch in der gegenwärtigen Diskussion von erheblicher Relevanz sind. Erstens weist Dearden auf die Gefahr hin, dass bestimmte Perspektiven in die Erziehung Einzug halten, nicht auf der Basis von Evidenz und plausiblen Argumenten, sondern weil sie eine gewisse Popularität erlangt haben. Dies lässt sich exemplarisch an Verschwörungsmythen sowie an religiösen Gegenerzählungen, die wissenschaftlichen Erkenntnisse infrage stellen, veranschaulichen. Ein Beispiel hierfür ist die Debatte um das Thema Evolution. In den USA werden seit Jahrzehnten erbitterte politische Kontroversen geführt, da christliche Gruppen eine gleichwertige Behandlung und Verankerung des Konzepts des Intelligent Design neben der Evolutionslehre im Unterricht fordern.

Des Weiteren könnten mit diesem Kriterium auch solche Auseinandersetzungen als *kontrovers* eingestuft werden, die eine eindeutige Auflösung zulassen. Beispielsweise ist eine Diskussion zwischen Schüler*innen über die Aussprache von *Beijing* eine Kontroverse, die im Verständnis von Anders, Shudak und Dearden nicht als solche gilt, da eine objektiv korrekte Antwort existiert. Beide dieser Problematiken, so Anders und Shudak, könnten aufgelöst, wenn die Bedingung eines Expert*innenstreits² als Voraussetzung für Kontroversität festgelegt wird (vgl. Anders/Shudak 2016: 27).

Drerup (2021) greift diese Kritikpunkte in seiner Definition von Kontroversität auf, indem er ein politisches und wissenschaftsbezogenes Kriterium gleichrangig nebeneinanderstellt und miteinander koppelt:

2 Expert*innen sind für sie Personen, die aufgrund von Wissen, Erfahrung oder Ausbildung eine verbindliche Meinung zur Richtigkeit, Zuverlässigkeit oder Glaubwürdigkeit der kontroversen Aussage oder Behauptung abgeben können.

Eine in der politischen Öffentlichkeit diskutierte Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn für sie auf Basis politischer Grundwerte und -prinzipien, die als konstitutiv gelten können, für die Ermöglichung eines guten persönlichen und politischen Lebens in liberal-demokratischen Staaten keine eindeutige Antwort abgeleitet werden kann. (ebd.: 42)

Er beurteilt das politische Kriterium nicht allein nach dessen Relevanz für die öffentliche Debatte, sondern fordert, dass die Frage im Rahmen eines „normativen common ground“ (ebd.: 42) verhandelt wird. Mit dem Bezug auf das Konzept eines guten Lebens in einem liberal-demokratischen Staat begründet Drerup, warum extremistische Positionen im Unterricht keine Berücksichtigung finden müssen. Ergänzend stellt er dem politischen Kriterium ein wissenschaftsorientiertes Kriterium bei:

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 deren 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 Standards wissenschaftlicher Disziplinen orientieren (ebd.: 42).

Drerup betrachtet diese Kriterien jedoch nicht als strikt einzuhaltende notwendige Bedingungen, sondern als „Orientierungsvorgaben, die je nach Situation anders gewichtet werden können“ (ebd.: 42). Diese Flexibilität bringt jedoch mindestens zwei Herausforderungen mit sich. Anders und Shudak weisen – gestützt auf einen Einwurf von Michael Hand (2008) – auf diesen Aspekt hin:

Einerseits lässt sich der Streit unter den Schüler*innen über die Aussprache von *Beijing* zwar objektiv auflösen; aus der Perspektive der Schüler*innen stellt diese Auseinandersetzung jedoch zunächst eine reale Kontroverse dar, die sowohl auf sachlicher als auch auf emotionaler Ebene Relevanz besitzt. In der pädagogischen Praxis bedeutet dies für die Lehrkraft, dass eine zu bearbeitende Kontroverse vorliegt. Nach Drerup, Anders und Shudak würde ein solcher Konflikt nicht als *kontrovers* in dem Sinne gelten, dass es im Unterricht als kontrovers behandelt werden sollte. Dieser Auffassung schließen wir uns mit der Einschränkung an, dass zwar der Gegenstand der Kontroverse (die korrekte Aussprache) nicht als kontroverses Thema dargestellt werden sollte, andere Elemente der Kontroverse jedoch durchaus als unterrichtsrelevant betrachtet werden können. In unserem Beispiel könnte dies die Art und Weise sein, wie die Kontroverse ausgetragen wurde oder die Problematik, die sich aus der falschen Aussprache von Namen anderer Kulturen ergibt.

Darüber hinaus bleibt die Argumentation insofern unzureichend, als sie lediglich auf der *Ebene des Prinzips* verbleibt: Die Existenz einer objektiv richtigen Aussprache von *Beijing* impliziert nicht, dass die Lehrkraft in der entsprechenden (Unterrichts-)Situation auch faktisch über das notwendige Wissen verfügt. Entsprechend kann eine Unterscheidung zwischen *auflösbaren*

und *nicht auflösbaren* Kontroversen getroffen werden. *Auflösbare Kontroversen* sind hierbei solche, die durch objektiv verifizierbare Informationen geklärt werden können. Die Auflösbare beinhaltet jedoch darüber hinaus notwendigerweise vier weitere Elemente:

- den Zugang der Lehrkraft zu den erforderlichen Informationen,
- die Glaubwürdigkeit der Lehrkraft, sodass die in der Kontroverse beteiligten Parteien die bereitgestellten Informationen akzeptieren und Glauben schenken
- (pädagogische) Fähigkeiten, um Wissen und Glaubwürdigkeit adäquat einzusetzen,
- moralische und psychologische Voraussetzungen (siehe Abschnitt 4 in diesem Beitrag), um die Kontroverse konstruktiv zu verhandeln, anstatt beispielsweise eine mögliche Konfrontation zu vermeiden.

Sofern eine der genannten Bedingungen nicht erfüllt ist, bleibt die Kontroverse in der entsprechenden sozialen Situation ungelöst. In solchen Fällen sind Lehrkräfte auf Methoden angewiesen, die eine konstruktive Bearbeitung der Kontroverse ermöglichen. Dies kann etwa durch Mediation geschehen, die alle Beteiligten dazu anleitet, Spannung auszuhalten (Ambiguitätstoleranz) oder die Spannung kreativ und produktiv zu nutzen (Ambiguitätskompetenz).

Anders und Shudak formulieren ein zweites Kriterium, das sie neben dem Expertise-Kriterium anführen: Eine Kontroverse muss einen Bezug zum Leben der Schüler*innen haben, um die Intensität einer Kontroverse zu erreichen. Diese Engführung erscheint jedoch unpassend. Zwar beziehen sich viele Kontroversen in schulischen Kontexten auf Themen, die einen direkten Einfluss auf die Lebensrealitäten der Beteiligten haben, jedoch sind Schüler*innen im Unterricht ebenso regelmäßig mit Kontroversen konfrontiert, die in der Wissenschaft oder Politik bestehen und keinen unmittelbaren Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen aufweisen.³

Dabei kann es für das Erlernen von ethischem Argumentieren oder rhetorischen Techniken hilfreich sein, Themen ohne direkten Bezug zu den Schüler*innen auszuwählen, um sich auf die Lerninhalte konzentrieren zu können.

3 Mit anderen Worten: Trotz einer sehr großen Überlappung sind nicht alle Kontroversen, die in der Schule auftreten, konflikthaft. *Konflikt* soll hier verstanden werden als eine Auseinandersetzung zwischen mindestens zwei Positionen, die von mindestens einer Seite als unhaltbar erscheint, was Interessen, Ziele, Annahmen, Haltungen oder Verhalten der anderen Seite betrifft. Gerade in Fächern wie Religion, Geschichte, Ethik oder Politik ist es immer wieder an den Lehrkräften, den Schüler*innen nahezubringen, weshalb die Perspektivenvielfalt auf einen Sachverhalt zu Konflikten führte oder führen kann. Beispielsweise ist es für heutige Schüler*innen kaum noch nachvollziehbar, welche Konflikte zwischen Protestantismus und Katholizismus in Deutschland existierten, während sie die Kontroverse über die richtige Ausdeutung christlichen Glaubens wahrscheinlich kennen.

Dies wird besonders deutlich in sogenannten Scherz-Debatten, die von Debatteclubs zu Trainingszwecken veranstaltet werden und keine tatsächliche Kontroverse behandeln, wie etwa die Frage: „Sollten Fernsehnachrichten gesungen werden?“

4. Wesensbestimmende Merkmale von Kontroversität

Auch die Beschreibung von Wesensmerkmalen von Kontroversität zeigt ein breites Spektrum, das von Kurzdefinitionen (Ohl 2013) bis hin zu detaillierter Beschreibung der wesensbestimmenden Merkmale (Dascal 2006; Heine 2022) reicht. Der Ansatz, ein Phänomen anhand seiner Merkmale, statt über notwendige und hinreichende Bedingungen zu beschreiben, beruht auf der Erkenntnis, dass soziale Phänomene oft nicht in klar abgrenzbaren Kategorien gefasst werden können. Für die Praxis kann es zielführend sein, eine Beschreibung zu wählen, die Grauzonen und Interpretationsspielräume zulässt. Im Folgenden werden verschiedene ausgewählte Merkmale von Kontroversität nach (Dascal 2006; Heine 2022) erörtert:

Diverse, miteinander (un-)vereinbare Auffassungen

Für das Zustandekommen einer Kontroverse sind mindestens zwei, miteinander (un-)vereinbare Auffassungen erforderlich.

Infragestellung der Gültigkeit einer (anderen) Auffassung

In einer diskursiven Aushandlung wird die Gültigkeit der jeweils anderen Auffassung hinterfragt und argumentativ bearbeitet. Diese Auffassungen dürfen nicht isoliert nebeneinander existieren, sondern werden in einem strukturierten und argumentativen Diskurs miteinander verhandelt.

Öffentlichkeit

Im Kern geht es um die die Notwendigkeit einer offenen Aushandlung der Kontroversen. Strukturen, die eine offene Aushandlung verhindern, unterdrücken sowohl aufkommende als auch bereits bestehende Kontroversitäten. Im schulischen Kontext ist darauf zu hinzuweisen, dass die individuelle Urteilsbildung durch den Zugang zu öffentlichen Aushandlungen gefördert werden kann. Für die Schule bedeutet dies, dass der Diskurs im Klassenverband oder Unterricht – analog zum Diskurs in der Öffentlichkeit – von immenser Bedeutung ist.

Relevanz

Die Relevanz einer Kontroverse kann sowohl innerhalb bestimmter Personen-
gruppen als auch zwischen Akteur*innen entstehen. Dabei ist zu berücksichti-
gen, dass die Relevanz einer Kontroverse primär an ihrer inhaltlichen Trag-
weite und der potenziellen Auswirkungen auf die Beteiligten bestimmt wird,
weniger jedoch an der Anzahl der involvierten Akteur*innen. In diesem Kon-
text kann zwischen aktiven und passiven Teilnehmer*innen unterschieden
werden: Aktive Teilnehmer*innen tragen durch ihre Argumente zum Diskurs
bei, während passive Teilnehmer*innen durch ihre Position Teil des kontro-
versen Geschehens bleiben, ohne sich aktiv zu äußern. Aktivität und Passivität
erlauben keinen Rückschluss auf die Relevanz eines Themas für das Indivi-
dium. Insbesondere Marginalisierungserfahrungen können Individuen in die
Passivität drängen, selbst wenn das entsprechende Thema für sie von hoher
Relevanz ist.

Subjektivität

Die Einschätzung, ob ein Thema als kontrovers einzuordnen ist, hängt nicht
allein von objektiven Kriterien ab. Sie kann eine subjektive Dimension, wie
beispielsweise persönliche Betroffenheit, Interesse oder den Wissensstand, be-
inhalten. Diese Subjektivität gewinnt im schulischen Kontext an besonderer
Bedeutung, da im Klassenverband mehrere, bereits heterogene Akteursgrup-
pen – wie das pädagogische Personal, die Schülerschaft und Elternschaft – mit
jeweils eigenen Perspektiven innerhalb eines gemeinsamen Gefüges interagie-
ren.

Die subjektive Interpretation von Situationen oder Fakten, oft bedingt
durch (abweichende) Wertevorstellungen, stellt eine häufige Quelle von Kontro-
versen im schulischen Kontext dar. Das *soziale System Schule* unterliegt ei-
nem ständigen Anpassungsprozess aller Individuen, wodurch es innerhalb des
sozialen Gefüges zu Spannungsverhältnissen und zur potenziellen (Un)Verein-
barkeit verschiedener Positionen kommen kann. In diesem Zusammenhang ist
die Frage des Umgangs mit einer zunehmend religiösen, kulturellen und ge-
schlechtlichen Vielfalt von zentraler Bedeutung, da dies besonders im schuli-
schen Kontext ausgeprägt ist. Dadurch können sich zwischen den Beteiligten
neue Spannungsfelder und Herausforderungen eröffnen. In solchen Konstellation-
en agieren Lehrkräfte und Schüler*innen zwar im gleichen Lernumfeld,
jedoch kann die Bewertung des wechselseitigen Verhaltens – in Abhängigkeit
von individuellen Wertevorstellungen – unterschiedlich erfolgen (Ringei-
sen/Bürgermeister 2016).

Ein Beispiel hierfür in Deutschland ist die Auseinandersetzung mit kultu-
rellen und religiösen Festlichkeiten. Als veranschaulichendes Beispiel ist das
orthodox christliche Verständnis von Weihnachten zu nennen: Ukrainische

Schüler*innen, die infolge des Russland-Ukraine-Krieges geflüchtet sind, feiern Weihnachten teilweise am 6. Januar. Dabei stellt sich die Frage des Umgangs mit einer solchen religiösen Vielfalt: Wie lässt sich der Umgang mit Weihnachten gestalten, wenn eine Schulklasse überwiegend aus orthodoxen Christ*innen besteht? Sollte der Schwerpunkt der Weihnachtsfeierlichkeiten in einem solchen Fall auf den 6. Januar verlegt werden? Dabei können Kontroversen innerhalb der Lehrer- und Schülerschaft entstehen, wenn die Auseinandersetzung mit Merkmalen, Normen und Traditionen der verschiedenen Religionen oder Kulturen nicht ermöglicht und die Anerkennung diverser Identitätskonstruktionen nur unzureichend gefördert wird. Die Bearbeitung solcher Kontroversen erfordern ein breites Spektrum an Kompetenzen, darunter fundiertes diversitätstheoretisches Wissen, eine ausgeprägte Dialogbereitschaft, kulturelles Interesse sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel (Zenz 2020).

5. Geplante und ungeplante Kontroversität

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass eine facettenreiche Debatte über die Bedingungen und Wesensmerkmale von Kontroversität existent ist, die wir durch unsere Perspektive erweitern. Kontroversen werden nun verstanden als:

(un)geplante Vorkommnisse im Kontext Schule, in denen mindestens zwei widerstreitende Meinungen oder Perspektiven geäußert werden, die für die beteiligten Akteure nicht unmittelbar auflösbar sind.

Eine aus unserer Sicht zentrale Unterscheidung, die in der gegenwärtigen Debatte bislang unzureichend beleuchtet wurde, besteht darin, dass das Auftreten von Kontroversität sowohl geplant als auch ungeplant erfolgen kann.

Diese Differenzierung zwischen geplanten und ungeplanten Kontroversen erweist sich als entscheidend, da ihre Bearbeitung unterschiedliche Kompetenzen und Methoden der Lehrkräfte erfordert. Geplante Kontroversen zielen auf wesentliche Kernkompetenzen der Unterrichtsplanung des Lehrberufs ab, die im Rahmen der ersten Phase der Lehramtsausbildung vermittelt werden. Sie ermöglichen den Lehrkräften eine systematische Vorbereitung sowie ein methodisch reflektiertes Vorgehen in der Unterrichtsgestaltung.

Spontane Kontroversität zeigt sich in diesem Zusammenhang differenzierter. Zunächst ist festzuhalten, dass Lehrkräfte in zahlreichen Situationen mit ungeplanten Kontroversen konfrontiert werden. Nach unserem Verständnis zeichnet sich ungeplante Kontroversität dadurch aus, dass sie für die Lehrkraft in einer spezifischen soziokulturellen Situation unerwartet auftritt. Dabei können verschiedene Aspekte unerwartet sein, einschließlich des Zeitpunkts, des

Themas, der beteiligten Personen und des Anlasses der Kontroverse. Ungeplante Kontroversität kann hierbei in vielfältigen Formen auftreten. Daher ist es in der Praxis für Lehrkräfte nicht möglich, für alle potenziellen ungeplanten Kontroversen maßgeschneiderte Lösungen bereitzuhalten.

Allerdings folgen auch ungeplante Kontroversen oft allgemeineren Mustern und das Spektrum der kontroversen Themen ist in der Regel überschaubar. Beispielsweise können Auseinandersetzungen über die Nutzung der Tischtennisplatte in der Pause immer wieder auf ähnliche Weise, wenn auch mit unterschiedlichen Beteiligten aufflammen. Auch rassistische Zwischenrufe weisen oft ähnliche Strukturen auf; weshalb die angemessene Reaktion auf solche Vorfälle erlernt werden kann. Während geplante Kontroversen methodisch und pädagogisch detailliert vorbereitet werden können, erfordern ungeplante Kontroversen allgemeinere Strategien, die eine große Bandbreite von Situationen bearbeiten können. Lehrkräfte, die beispielsweise eine Fortbildung zu Beratungslehrer*innen absolviert haben oder im Bereich des ethischen Argumentierens und der Rhetorik geschult sind, sind wahrscheinlich besser auf die adäquate Bewältigung ungeplanter Kontroversen vorbereitet. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer genaueren Untersuchung von Kontroversität im *sozialen System Schule*: Nur durch ein vertieftes Verständnis der Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind, können gezielte Fort- und Ausbildungsmaßnahmen entwickelt werden, um einen angemessenen Umgang mit (geplanter und ungeplanter) Kontroversität zu fördern.

Die bisherigen Ansätze – Kontroversität zu definieren – greifen in dieser Hinsicht zu kurz, insbesondere im Hinblick auf den Beutelsbacher Konsens. Kontroversität in der Schule umfasst ein breiteres Spektrum an Dimensionen. Darüber hinaus ist die Schule als komplexes soziales System zu verstehen, das sich nicht ausschließlich auf den Unterricht beschränkt. Kontroversität stellt eine vielschichtige Herausforderung dar, die von Lehrkräften vielfältige Lösungsstrategien erfordert.

Allerdings decken bestehende Ansätze, obwohl sie wichtige Fragen aufwerfen, nicht die ganze Bandbreite kontroverser Situationen ab. Ein Beispiel dafür ist der von Kindlinger und Hahn-Laudenberg in die Sozialwissenschaftsdidaktik eingeführte Begriff der *Critical Incidents*:

Mit *Critical Incidents* bezeichnen wir Situationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht, in denen innerhalb eines fachdidaktischen Unterrichtssettings erzeugte Spannungen und Herausforderungen sichtbar werden und die damit in besonderer Weise sowohl mit Risiko als auch mit Potenzial für das Gelingen von Lehr-/Lernprozessen verbunden sind. (Kindlinger/Hahn-Laudenberg: 89)

Die Autor*innen beschreiben treffend das Potenzial von herausfordernden Unterrichtssituationen. Insbesondere im sozialwissenschaftlichen Unterricht, so ihre Argumentation, sollte eine kontroverse Unterrichtsgestaltung nicht die

Ausnahme, sondern die Regel darstellen. Wir teilen die Ansicht von Kindlinger und Hahn-Laudenberg, dass es bestimmte Fächer gibt, in denen diskursive und kontroverse Themen eine bedeutendere Rolle einnehmen (u. a. Politik, Sozialkunde, Ethik, Religionsunterricht, Geschichte). Allerdings werden Fachdidaktiker*innen in Fächern wie Englisch, Chemie oder Mathematik zunehmend der Konfliktpotenziale gewahr, die im Sprachenunterricht oder bei der Gestaltung von Textaufgaben und Unterrichtsmaterialien in den Naturwissenschaften vorhanden sind.⁴ Dazu kommt, dass weltpolitische Umwälzungen eine ständige Quelle der Beunruhigung darstellen, die Schüler*innen nicht nur in den dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden beschäftigen.

Darüber hinaus beschränken die Autor*innen ihre Betrachtung von *Critical Incidents* auf den Unterrichtskontext. In diesem Rahmen entsteht spontane Kontroversität lediglich durch unerwartet radikale Äußerungen, wie zum Beispiel rechtsextreme Äußerungen. All dies geschieht innerhalb eines grundsätzlich geplanten Rahmens für Kontroversität. Vorfälle, die außerhalb des Unterrichts stattfinden, sowie gänzlich ungeplante Kontroversität, werden in ihrer Betrachtung nicht explizit thematisiert. Diese Fokussierung ist exemplarisch für die Engführung der Debatte. Während der Ansatz von Kindlinger und Hahn-Laudenberg zielgerichtet einen spezifischen Anwendungsfall untersucht und die damit verbundenen Chancen und Risiken von Kontroversität herausarbeitet, zielt unser Ansatz auf die Beleuchtung der Vielzahl an Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte in ihrem Arbeitsalltag konfrontiert sind. In diesem Zusammenhang verstehen wir Kontroversität als ein mehrdimensionales Problem.

6. Kontroversität als mehrdimensionales Phänomen

Sowohl geplante als auch ungeplante Kontroversen, die in diversen Kontexten wie im Unterricht, in Schulversammlungen oder auf Elternabenden auftreten, können ein breites Spektrum an Themen und Anliegen umfassen. Diese Kontroversen können sich beispielsweise auf die pädagogischen Methoden der Lehrkraft beziehen, wenn sich Schüler*innen über zu viele Diktate beschweren, aber es können auch Diskussionen über Vor- und Nachteile von Schuluniformen oder Streit über Präventionsangebote für Schüler*innen bezüglich Pädokriminalität sein, die kontrovers diskutiert werden.

4 Dies wurde deutlich im Rahmen des Fachgesprächs „Herausforderung Kontroversität in Schule und Hochschule“. Veranstaltet wurde das Fachgespräch von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und der Special Interest Group der Tübingen School of Education an der Universität Tübingen: „Kritisches Denken und darüber hinaus – Normative Fragen in der Lehrerbildung“.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnten sieben Dimensionen identifiziert werden, in denen Kontroversität in der schulischen Praxis zum Ausdruck kommt. Die folgende Auflistung ist als eine analytische Betrachtungsweise zu verstehen. In der praktischen Umsetzung, insbesondere im Kontext ungeplanter Kontroversität, sind häufige Überschneidungen zwischen verschiedenen Dimensionen zu beobachten. Im Gegensatz dazu haben Lehrkräfte bei geplanten Kontroversen die Möglichkeit, durch die gezielte Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden bestimmte Dimensionen aktiv anzusteuern und somit den Diskurs im Unterricht strukturiert zu gestalten.

Eine Differenzierung der Dimensionen ist für uns entscheidend, da wir der Auffassung sind, dass die effektive Bearbeitung der jeweiligen Kontroversen je nach Dimension unterschiedliche Fertigkeiten voraussetzt.

Intrapersonell

Intrapersonelle Kontroversen beziehen sich auf Situationen, in denen widersprechende Werte, Motive und Interessen innerhalb einer Person aufeinandertreffen. Das kann beispielsweise geschehen, wenn Rollenerwartungen an eine Lehrkraft mit den persönlichen Werten kollidieren. Insbesondere ungeplante Kontroversen können für Lehrkräfte eine erhebliche Herausforderung darstellen, da sie sowohl Spontanität als auch eine zeitnahe Bearbeitung erfordern. Ein anschauliches Beispiel könnte etwa folgendes sein: Ein Schüler schiebt ein anderes Kind auf dem Schulhof, während die Pause kurz vor ihrem Ende steht. In solchen Situationen können sich für die Lehrkraft komplexe Interessenkonflikte ergeben, wie etwa die Fragen: „Bin ich in der Lage, *jetzt* eine Konfliktschlichtung vorzunehmen?“ oder „Wenn ich mich *jetzt* einmische, komme ich möglicherweise zu spät zu meiner Stunde, und es steht doch eine Klassenarbeit an.“

Pädagogisch

Die Kontroversität im Zusammenhang mit pädagogischen Methoden und Konzepten im Unterricht stellt einen zentralen Aspekt der pädagogischen Ausbildung sowie der praktischen Umsetzung im Schulalltag dar. Dagegen wirft die Anwendung pädagogischer Konzepte jenseits des Unterrichts spezifische Herausforderungen auf: Wie sollte in Situationen reagiert werden, in denen es zu Schwierigkeiten zwischen Schüler*innen und Hausmeister*innen kommt? Inwieweit lassen sich erlernte Konzepte zur Moderation von Kontroversen im Klassenzimmer auf derartige Situationen übertragen, insbesondere wenn die Interaktionen mit weniger vertrauten Schüler*innen und unter Zeitdruck stattfinden.

Disziplinär

Ähnlich verhält es sich mit disziplinärer Kontroversität: Die Auseinandersetzung mit einem Fachdisput bildet einen integralen Bestandteil jeder Fachdidaktik. In Situationen jedoch, in denen die eigene Disziplin keine klare Antwort auf die kontrovers diskutierte Fragestellung aufweist oder das erforderliche Wissen nicht unmittelbar abrufbar ist, kann sich unser mehrdimensionales Modell als nützlich erweisen. Es kann Lehrkräften die Identifikation der pädagogischen Dimension des Problems ermöglichen. Anstatt hektisch eine Antwort in der disziplinären Dimension zu suchen, kann die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit darauf richten, die gegenwärtig unlösbare Kontroverse wirkungsvoll zu moderieren, um sie nach der Beschaffung der relevanten Informationen wieder zu thematisieren.

Interdisziplinär

Einige Kontroversen entstehen in einem (wissenschaftlichen) Disput zwischen unterschiedlichen Disziplinen. Diese Kontroversen können auf methodologischer Ebene entstehen – zum Beispiel: Wie kann ich ein Phänomen angemessen untersuchen? – sich im Erkenntnisinteresse äußern oder in den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen widerspiegeln. Wenn eine Lehrkraft nicht zufällig in allen beteiligten Disziplinen ausgebildet ist, unterscheidet sich diese Art von Kontroversität erheblich von disziplinären Kontroversen innerhalb einer einzelnen Fachrichtung. Methoden interdisziplinärer Zusammenarbeit, wie Projekt- oder Epochenunterricht, lassen sich nach ansteigender Intensität charakterisieren (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006): Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion von Unterricht (vgl. Sliwka/Klopsch 2022).⁵

Unsere These lautet in diesem Kontext: Je interdisziplinärer die Kontroverse ist, desto intensiver muss die Zusammenarbeit der Lehrkräfte gestaltet werden. Dies impliziert jedoch, dass Lehrkräfte in der Fähigkeit zur Zusammenarbeit gestärkt und unterstützt werden müssen. Nicht zuletzt ist es notwendig, dass Lehrkräfte ausreichend Zeit für die Umsetzung der Zusammenarbeit erhalten.

6.1. Kontroversität in gesellschaftlichen Diskursen

Immer wieder treten Kontroversen auf, die von extern an die Schule herangetragen werden. Der Beutelsbacher Konsens thematisiert in diesem Kontext die Begriffe von Wissenschaft und Politik sehr basal. In unserem Modell lassen

5 Ein hier nicht näher bearbeitetes Problem ist die Organisation von Unterricht in Deutschland, die bisher nicht auf Ko-Konstruktion von Lehrkräften ausgerichtet ist.

sich wissenschaftliche Kontroversen vornehmlich unter den Dimensionen zwei bis vier verorten. Die Einordnung von Kontroversen als *politisch* kann auf zwei unterschiedliche Weisen erfolgen. Einerseits existieren Themen, die von der Gesellschaft an die Schule herangetragen werden, ohne dass organisierte Gruppen im Hintergrund agieren oder solche, die keine Machtpositionen innehaben oder gar Mehrheiten hinter sich wissen. Im Gegensatz dazu steht die Bezeichnung *politische Authentizität* (s.u., Punkt 6) von Hess und McAvoy (2015). Beispiele für Ersteres sind etwa Fragen zu angemessener Kleidung von Schüler*innen oder zu Höflichkeitsregeln. Im Unterschied zu den Dimensionen zwei bis vier nehmen bei diesen Themen häufig emotionale Aspekte eine zentrale Rolle ein; auch der Bezug auf Autoritäten unterscheidet sich von wissenschaftlichen Kontroversen. Lehrkräfte müssen über spezifische Fertigkeiten verfügen, um Konflikte – die aus dieser Art von Kontroverse resultieren – angemessen zu adressieren.

6.2. Kontroversität im politischen System

Allen zwischenmenschlichen Konflikten ist gemein, dass sie potenziell politisiert werden können. Der Begriff der „Politisierung“ beschreibt den Prozess, durch den Themen, die zuvor nach anderen Logiken verhandelt wurden, in den Bereich der politischen Auseinandersetzung transformiert werden. Hess und McAvoy (2015) sprechen von *politischer Authentizität*, wenn Themen Teil der politischen Entscheidungsfindungsprozesse werden. Sie werden Gegenstand von Wahlkämpfen, Flyern und Demonstrationen. Ein während der Coronapandemie wieder prominent gewordenes Beispiel für gesamtgesellschaftliche Politisierung ist das Thema Impfung. Während Impfgegner*innen vor der Pandemie lediglich einen marginalen Teil der Gesellschaft darstellten und im politischen Raum wenig bis keine Unterstützung fanden, entwickelte sich die Diskussion um die Corona-Impfung zu einer umstrittenen gesellschaftlichen und parteipolitischen Kontroverse. Eine zuvor primär als medizinisch betrachtete Fragestellung wurde folglich zu einem politischen Diskurs.

Kontroversen in politischen Diskursen können wissenschaftliche Kontroversen widerspiegeln. Es ist aber auch möglich, dass sie sich an Themen entzünden, bei denen in der Wissenschaft eine nahezu einhellige Position besteht, zum Beispiel bei der Nicht-Existenz unterschiedlicher Menschenrassen. In einigen Fällen kann die Wissenschaft selbst das Zentrum der Kontroverse bilden, wie etwa im Falle der Evolutionstheorie, wenn etablierte wissenschaftliche Methoden mit religiösen oder pseudo-wissenschaftlichen Argumenten zurückgewiesen werden, wie es Anhänger*innen des Intelligent Design versuchen.

Kontroversität im politischen System manifestiert sich, wenn Personen, Gruppen oder Institutionen mit politischem Einfluss auf mindestens einer Seite

einer Kontroverse stehen. Dieses Kriterium stellt für Lehrkräfte eine spezifische Herausforderung dar, da in solchen Fällen Vertreter*innen einer oder mehreren Seiten in Machtpositionen sind oder potenziell gelangen könnten. Dieses Risiko unterscheidet sich von dem, das von jenen Gruppierungen ausgeht, von denen kein unmittelbarer Zugriff auf die Exekutive zu erwarten ist. Dies wird aktuell besonders deutlich im Unterschied zwischen Auseinandersetzungen mit der AfD und den Konflikten mit Bündnissen wie den *Querdenken* oder *Demo für alle*. Angesichts der Tatsache, dass die AfD bereits auf lokaler und regionaler Ebene Regierungsverantwortung übernommen hat, sehen sich Lehrkräfte einem spezifischen Risiko für die eigene berufliche Zukunft gegenüber.

6.3. Kontroversität in der Schule als sozialem System

Abschließend ist auf eine weitere Dimension hinzuweisen, die unserer Ansicht nach bislang unzureichend beleuchtet wurde: Lehrkräfte in Schulen interagieren nicht nur mit Schüler*innen, sondern mit einer Vielzahl anderer Akteur*innen, einschließlich Kolleg*innen, Angestellten, Dienstleistern, Eltern und den Aufsichtsbehörden. In diesem Kontext sind Lehrkräfte sowohl Kolleg*innen als auch Führungsfiguren. Phänomene wie Mobbing, mangelnde Kommunikation, unkollegiales Verhalten und eine negative Arbeitsatmosphäre können in Formen auftreten, die in jeder Organisation vorkommen. Daher erscheinen uns Fähigkeiten, die das *Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg* als bedeutsam für Schulleiter*innen ansieht, wie Reflexionskompetenz, Rollenkompetenz, Systemkompetenz, Ambiguitätskompetenz, als entscheidend für alle Lehrkräfte (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 2023). Ebenso gilt dies für ethische Kompetenzen im Lehrer*innenberuf, die über die Unterrichtsführung hinausgehen und sich auf das gesamte Handeln im *sozialen System Schule* beziehen sollten.

Bestehende Publikationen und Leitfäden, die sich mit kontroversen Themen befassen, thematisieren bereits einzelne oder mehrere der Dimensionen. So identifiziert beispielsweise der Leitfaden *Demokratiebildung für Baden-Württemberg* verschiedene Handlungsfelder, die den Fachunterricht, fachübergreifende Ansätze, die Schulkultur, sowie die Zusammenarbeit mit externen Partner*innen umfassen (Feil 2023).

Die empirische Forschung hat hinsichtlich einer generellen Herangehensweise an Kontroversität (Hess 2004; Drerup 2021; Kindlinger/Hahn-Laudenberg (im Erscheinen)) bereits eine Vielzahl von Strategien und Haltungen von Lehrkräften im Umgang mit solchen Situationen identifiziert:

- Leugnen, dass überhaupt eine Kontroverse vorliegt,
- die Kontroverse vermeiden,

- eine Seite privilegieren,
- eine neutrale Position als Debattenleiter einnehmen,
- Konzentration auf das didaktische Potenzial,
- versachlichen und die Aussagen und Positionen ethisch, rechtlich, fachwissenschaftlich einordnen,
- vornehmlich die emotionalen Anteile adressieren.

Es erscheint sinnvoll, eine empirische Untersuchung durchzuführen, um zu ermitteln, ob die oben genannten Strategien und Haltungen von Lehrkräften bei allen von uns herausgearbeiteten Dimensionen gleichmäßig Anwendung finden oder ob signifikante Unterschiede bestehen. Die Zuordnung einer Kontroverse zu einer oder mehreren Dimensionen bietet unserer Meinung nach die Möglichkeit, geeignete Instrumente, Methoden und Strategien für die Bearbeitung auszuwählen.

Start einer Kontroverse	Zwei oder mehr (un-)vereinbare Positionen werden geäußert
Arten von Kontroversen	<ul style="list-style-type: none"> • geplant • ungeplant
Voraussetzungen für eine Auflösung der Kontroverse	<ul style="list-style-type: none"> • Existenz objektiv richtiger Informationen • Zugang zu entsprechenden Informationen • Glaubwürdigkeit gegenüber den Beteiligten • adäquater Einsatz von Wissen und Glaubwürdigkeit • moralische und psychologische Voraussetzungen zum Einsatz
Dimensionen einer Kontroverse	<ul style="list-style-type: none"> • intrapersonell • pädagogisch • disziplinar • interdisziplinär • Kontroversität in gesellschaftlichen Diskursen • Kontroversität im politischen System • Kontroversität in der <i>Schule als sozialem System</i>
Möglichkeiten bei prinzipieller Nichtauflösbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Mediation der Interessen (Kompromissfindung) • Aushalten nicht vereinbarter Standpunkte (Ambiguitätstoleranz) • Nutzen des Spannungsfeldes für die Lehre (Ambiguitätskompetenz)

Tabelle 1: Struktur von Kontroversität im *sozialen System Schule* (eigene Darstellung)

Darüber hinaus kann eine solche Differenzierung Lehrkräfte unterstützen, ihre eigenen Kompetenzen kritisch zu reflektieren und Bereiche zu identifizieren, in denen weitere Unterstützung benötigt wird. Die systematische Zusammenstellung der Dimensionen von Kontroversität kann auch als Basis für die Zusammenarbeit innerhalb der Schule dienen. Dies ermöglicht es festzustellen, welchen relevante Kompetenzen vor Ort vorhanden sind und in welchen Bereichen externe Unterstützung notwendig ist.

Um die bisher erörterten Aspekte in ihrer Komplexität zu strukturieren und zentrale Aspekte übersichtlich darzustellen, bietet Tabelle 1 eine prägnante Darstellung an. Diese Zusammenfassung kann bei der Bearbeitung einer Kontroversen als Grundlage für eine vertiefte Analyse dienen und fördert die gezielte Anwendung in spezifischen Kontexten.

7. Fazit

Der Artikel hat aufgezeigt, dass das Verständnis von Kontroversität im schulischen Alltag in der aktuellen Forschungsliteratur zu eng gefasst ist. In den bisherigen Debatten fällt der Fokus häufig entweder auf eine spezifische Disziplin oder auf die Frage nach Kontroversität an sich. In der vorliegenden Arbeit wurde diese Engführung mittels diverser Aspekte geweitet: Kontroversität manifestiert sich nicht ausschließlich im Unterricht, sondern durchdringt das gesamte *soziale System Schule* (Lehrerzimmer, Pausenhof, Mensa etc.). Für die Beteiligten ist dabei nicht primär von Bedeutung, ob eine Kontroverse auf Expertenniveau als kontrovers gilt, sondern ob sie im konkreten schulischen Kontext auflösbar ist. Daher wird für die Betrachtung des Schulalltags eine weite Definition von Kontroversität vorgeschlagen: Kontroversen werden verstanden als (un-)geplante Vorkommnisse im Kontext Schule, in denen mindestens zwei widerstreitende Meinungen oder Perspektiven geäußert werden, die für die beteiligten Akteure nicht unmittelbar auflösbar sind.

Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal dieser erweiterten Definition von Kontroversität besteht darin, dass es auflösbare Kontroversen gibt, in denen die Auseinandersetzung durch das Einspeisen objektiv richtiger Informationen beendet werden kann. Dazu müssen jedoch weitere Voraussetzungen erfüllt sein: Das pädagogische Personal muss Zugang zu den entsprechenden Informationen besitzen. Damit die pädagogische Fachkraft Informationen in die kontroverse Situation einbringen kann, bedarf es der Anerkennung ihrer Glaubwürdigkeit durch die beteiligten Parteien. Sie muss über das pädagogische Geschick verfügen, um die Informationen und die Glaubwürdigkeit adäquat einzusetzen. Letztlich muss sie auch über ethische und psychologische

Kompetenzen verfügen, die sie befähigen, sich der Situation überhaupt zu stellen.

Die erforderlichen pädagogischen Fähigkeiten, um Kontroversen aufzulösen oder zu bearbeiten, hängen wiederum stark davon ab, in welcher Dimension die Kontroverse verortet ist. Die Untersuchung konnte sieben Dimensionen identifizieren, in denen Kontroversität im schulischen Kontext auftreten kann:

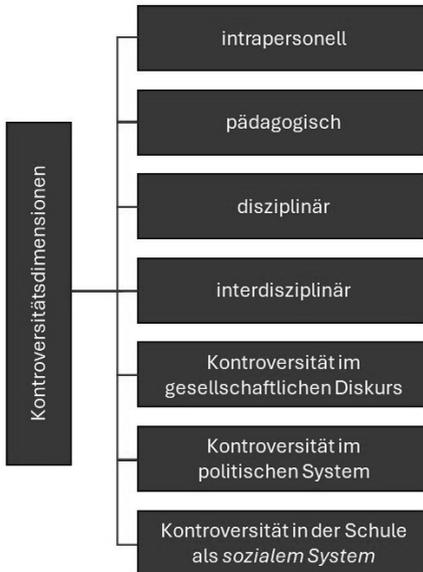


Abbildung 1: Dimensionen von Kontroversität (eigene Darstellung)

Hierbei können in der schulischen Praxis Überschneidungen verschiedener Dimensionen auftreten. Nur durch die Berücksichtigung der Mehrdimensionalität, so unsere These, können notwendige Maßnahmen in der Organisations- und Schulentwicklung, sowie die Gestaltung geeigneter Aus- und Fortbildungsprogramme initiiert werden. Letzteres sollten Schwerpunkte auf zentrale Kompetenzen im Umgang mit Kontroversität, wie Perspektivenwechsel, Argumentationsfähigkeit, ethische Urteilskompetenz und den reflektierten Umgang mit unsicherem Wissen legen (Ohl 2013). Drerup schlägt diverse Methoden zum Umgang mit Kontroversität vor, von öffentlichen Gesprächsformen, wie Debatten oder Fishbowl-Runden, über die Dilemma-Methode, Mediation bis hin zu konfrontierendem Lernen (Drerup 2021: 53). Unserer Meinung nach kann es jedoch zielführend sein, den Blick über die Bildungswissenschaften

hinaus zu richten. So kennt die Friedens- und Konfliktforschung viele Methoden zur Bearbeitung nicht auflösbarer Konflikte (für einen Überblick vgl. Kilb 2015). Aber auch in der Führungskräftefortbildung gibt es zahlreiche Angebote zur Konfliktdeeskalation und Konfliktmediation, die Machtasymmetrien bereits versuchen mitzudenken. Hier benötigt es jedoch mehr Forschung mit dem Ziel zu untersuchen, welche Methoden wie auf den Schulalltag übertragbar sind.

Zusätzlich zur Identifikation der sieben Dimensionen von Kontroversität unterscheidet die vorliegende Arbeit zwischen *geplanter* und *ungeplant auftretender* Kontroversität. Bei geplanten Kontroversen besteht die Möglichkeit durch die Wahl geeigneter Inhalte und Methoden gezielt bestimmte Dimensionen anzusteuern. So können kontroverse Themen, die sich beispielsweise im Bildungsplan der einzelnen Fächer manifestieren, bereits in der Unterrichtsvorbereitung mitgedacht werden und mit Hilfe von sachlichen, methodischen und begrifflichen Voraussetzungen bearbeitet werden. Ungeplante Kontroversen können während einer geplanten Kontroverse aufkommen, sie können aber auch auf Elternabenden, in der Mensa oder auf dem Pausenhof entstehen. Anstatt vor der eigenen Klasse und mit vorbereiteten Inhalten müssen Lehrkräfte auf ein anderes Set an Fähigkeiten und Strategien zurückgreifen. Diese Unterscheidung scheint uns besonders wichtig, da mit einer strukturierten Klassenführung und anregenden Lerninhalten das Aufkommen von spontanen Kontroversen zwar minimiert, aber nicht komplett vermieden werden kann.

Noch liegt uns keine empirische Untersuchung vor, die zeigt, welche der Dimensionen von Kontroversität von der bestehenden Lehrer*innenbildung adäquat abgebildet wird. Fachgespräche wie das der Landeszentrale 2024 und erste explorative Interviews zur Vorbereitung des Artikels legen jedoch nahe, dass insbesondere für eine Bearbeitung ungeplanter Kontroversen eine entsprechende (Fort-)Bildung vonnöten wäre, die (angehende) Lehrpersonen mit allgemeinen Konzepten und Strategien zur Bearbeitung solcher Situationen besser ausstattet. Auch hier kann die Systematik unserer Untersuchung Hinweise geben, welcher Art die zu erwartenden Kontroversen sein können.

Insgesamt wird im vorliegenden Artikel deutlich, dass eine praxisorientierte Auseinandersetzung mit Kontroversität essenziell ist, um den vielfältigen Herausforderungen im sozialen System Schule adäquat zu begegnen.

Literaturverzeichnis

- Anders, Paul/Shudak, Nicholas (2016): Criteria for Controversy, in: A Theoretic Approach. In: *Thresholds in Education* 39, S. 20–30.
- Bailey, Charles (1975): Neutrality and rationality in teaching. In: Bridges, David/Scrimshaw, Peter (Hrsg.): *Values and Authority in Schools*. London: Hodder and Stoughton.
- Dascal, Marcelo (2006): Die Dialektik in der kollektiven Konstruktion wissenschaftlichen Wissens. In: Liebert, Wolf-Andreas/Weitze, Marc-Denis (Hrsg.): *Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Dearden, Robert Frederik (1981): Controversial Issues and the Curriculum. In: *Journal of Curriculum Studies* 13, 1, S. 37–44.
<https://doi.org/10.1080/0022027810130105>.
- Drerup, Johannes (2021): *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam.
- Drerup, Johannes (2023): Kontroversen über Kontroversen und kein Ende - Eine Antwort auf meine Kritiker:innen. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 10, 1, S. 419–446. <https://doi.org/10.22613/zfpp/10.1.24>.
- Feil, Robert (2023): *Demokratiebildung – Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publicationen/Schulartuebergreifend/2023_Demokratiebildung.pdf.
- Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2, S. 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>.
- Hand, Michael (2008): What should we teach as controversial? A defence of the epistemic criterion. In: *Educational Theory* 58, S. 213–228.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>.
- Heine, Erik (2022): *Wissenschaftliche Kontroversen im Physikunterricht. Explorationsstudie zum Umgang von Physiklehrkräften und Physiklehramtsstudierenden mit einer wissenschaftlichen Kontroversen am Beispiel der Masse in der Speziellen Relativitätstheorie*. Berlin: Logos Verlag.
- Hess, Diana (2004): Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. In: *Political Science and Politics* 37, 2, S. 257–261.
- Hess, Diana/McAvoy, Paula (2015): *The Political Classroom*. New York / London: Routledge.
- Kilb, Rainer (2015): Konflikte und Konfliktbearbeitung – Ein Überblick. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 1, S. 32–34.
- Kindlinger, Marcus/Hahn-Laudenberg, Katrin (im Erscheinen): Reflective balancing: A guiding ideal for teacher education?

- Kultusministerium Baden-Württemberg (2023): Weiterbildung für Frauen in Führungspositionen. <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/service/stellenangebote-kultusministerium-und-kultusverwaltung/frauen-in-fuehrungspositionen/weiterbildung> [Zugriff: 25.2.2025].
- Ohl, Ulrike (2013): Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: *Praxis Geographie* 3, S. 4–8.
- Ringeisen, Tobias/Bürgermeister, Anika (2016): Kulturelle Diversität in Bildungssettings. Chancen, Herausforderungen und Förderansätze. In: Genkonva, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): *Handbuch Diversity Kompetenz. Perspektiven und Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2022): Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften. In: *Zeitschrift SEMINAR* 28, 4, S. 59–74.
- Wehling, Hans (1977): Konsens á la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Zenz, Sabine (2020): Interkulturelle Sensibilität als Bestandteil pädagogischer Grundhaltung von Lehrkräften in multikulturell heterogenen Klassen. In: *Journal for Research and Education*, S. 1–14.

Autor*innen

Salwa Achabboun ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Schulpädagogik an der Universität Tübingen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Diversität und Intersektionalität am Gymnasium sowie in der diversitätssensiblen Professionalisierung von Lehrkräften.

Dominik Balg, Philosophiedidaktiker, ist als Juniorprofessor am Philosophischen Seminar der JGU Mainz tätig. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Fragen nach philosophischer Urteilsbildung, nach der Bedeutung der Philosophiegeschichte für den Philosophieunterricht und nach moralischer Bildung.

Taiga Brahm ist Professorin für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Universität Tübingen. Im Vordergrund ihrer Forschung steht die Kompetenzentwicklung von Lernenden. Dabei untersucht sie unter anderem, wie in wirtschaftsdidaktischen Lernumgebungen und Curricula (über-)fachliche Kompetenzen gefördert werden können oder wie die Professionalisierung von Lehrpersonen gestaltet werden kann.

Konstantin Broese ist Leiter des Fachbereichs „Schule und Bildung“, Abteilung 2 („Haus auf der Alb“) der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Er war zuvor Lehrbeauftragter und wiss. Mitarbeiter im Fachbereich Philosophie/Pädagogik der Universität Mainz sowie Studienleiter der Ev. Akademie Hofgeismar (Schwerpunkte: bundesweite Lehrkräfteaus- und -fortbildung sowie Multiplikatorenqualifizierung). Zu seinen Schwerpunkten gehören u. a. zentrale Themen im Bereich von Demokratie, Demokratiepädagogik und demokratischer Schulentwicklung im Kontext der Trias von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung.

Victoria Estler ist Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Universität Tübingen. Im Rahmen ihrer Promotion beschäftigt sie sich mit der Entwicklung wirtschaftsethischer Kompetenzen durch forschendes Lernen im Spannungsfeld Wirtschaft – Ethik – Digitalisierung.

Julia Hagen, Politikwissenschaftlerin mit den Schwerpunkten Frieden und Menschenrechte, leitet die Servicestelle Friedensbildung – die zentrale Beratungs-, Vernetzungs- und Kontaktstelle in Baden-Württemberg im Bereich der Friedensbildung unter Trägerschaft von Berghof Foundation,

Kultusministerium und Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Marcus Kindlinger, Bildungswissenschaftler, arbeitet im Rahmen verschiedener Evaluations-, Forschungs- und Transferprojekte am Institut für Politikwissenschaft der Universität Münster und am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lehrkräftebildung im Umgang mit Kontroversität im Schulunterricht sowie Digitalität als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Bildung.

Uwe Küchler ist seit 2016 Universitätsprofessor für die Didaktik des Englischen an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Davor hat er an den Universitäten Bonn, Halle-Wittenberg und Dortmund geforscht und unterrichtet. Küchler studierte an der Humboldt-Universität zu Berlin, dem Goldsmiths' College der University of London (Großbritannien) und an der Georgetown University in Washington DC (USA). Derzeit stellt Uwe Küchler ein Studienbuch fertig, das 2025 im Narr Verlag erscheinen wird: *Environmental Literacy and the Teaching of English*.

Simon Meisch, Politikwissenschaftler und Ethiker, forscht und lehrt am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen. Er arbeitet dort in der Forschungsgruppe Ethik und Bildung, die für die interdisziplinäre Ethiklehre im IZEW verantwortlich ist. Schwerpunkte seiner Arbeit bilden die Ethikdidaktik sowie ethische und erkenntnistheoretische Fragen der Nachhaltigkeitsforschung.

Anja Meitner ist seit 2020 Leiterin der Außenstelle Tübingen der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB). Zuvor war sie dort als Referentin für Politische Tage tätig und arbeitete mehrere Jahre als Referentin für Parlamentsdidaktik im Landtag Brandenburg. Sie studierte Soziologie an der Universität Heidelberg und der Lund University in Schweden. Ihre Schwerpunkte liegen in der politischen Bildung, Demokratiepädagogik und der Konzeption innovativer Bildungsangebote.

Claudia Möller, Friedens- und Konfliktforscherin, leitet bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg die Abteilung „Haus auf der Alb“ in Bad Urach und den Fachbereich Nachhaltigkeit. Sie ist zertifizierte Betzavta-Trainerin.

Uta Müller, Philosophin, forscht und lehrt am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen. Sie leitet dort die Forschungsgruppe Ethik und Bildung, die für die interdisziplinäre Ethiklehre im IZEW verantwortlich ist. Schwerpunkte ihrer Arbeit bilden aktuelle Themen anwendungsbezogener Ethik und Fragen der Didaktik der Philosophie und Ethik.

Wolfgang Polleichtner, Klassischer Philologe und Germanist, forscht und lehrt am Philologischen Seminar der Universität Tübingen. Dort leitet er insbesondere den Arbeitsbereich Fachdidaktik für Griechisch und Latein. Schwerpunkte seiner Arbeit bilden das Epos von der Antike bis in die Neuzeit, Platon, der Platonismus, Demosthenes, die Geschichte, die Gegenwart und die Zukunft des altsprachlichen Unterrichts.

Botho Priebe, Direktor a. D. des Instituts für Schulische Fortbildung und Schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte als Berater, Publizist und Herausgeber sind datenbasierte Governance von schulischen Unterstützungssystemen, Lehrer*innenbildung, Bildungstheorien, Schulentwicklung und demokratische Schulentwicklung. Im Kontext seiner Berufsbiografie vielfältige Funktionen als Institutsleiter, Berater und Leiter sowie Kooperationspartner bei BLK-, KMK- und Stiftungsprojekten sowie als KMK-Vertreter im PISA-Governing-Board der OECD. Vorsitz und Mitgliedschaften in verschiedenen Beiräten und Gremien.

Malte Ring ist Vertretungsprofessor für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Universität Tübingen. Seine Forschungsinteressen umschließen die Erfassung, Untersuchung und Entwicklung von ökonomischen Kompetenzen, insbesondere im Umgang mit wirtschaftlichen Diagrammen. Darüber hinaus beschäftigt er sich mit dem Einsatz digitaler Medien im Wirtschaftsunterricht, wobei der Fokus auf der Unterstützung von (angehenden) Lehrkräften bei der Entwicklung und Nutzung von Erklärvideos liegt.

Andreas Schmidt ist Doktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. In seiner Dissertation erforscht er die Prinzipien von Meta-Reflexivität empirisch in ihrem Kontext.

Marcel Vondermaßen, Philosoph und Politologe, ist Wissenschaftlicher Koordinator und stellvertretender Geschäftsführer am Ethikzentrum der Universität Tübingen (IZEW). Er lehrt und forscht zu den Themen Führungsethik, Allyship, Partizipation, sowie Krieg und Frieden.



Bergold-Caldwell, Blum,
Dangelat, Grenz, Maurer, Thon
(Hrsg.)

Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe

Zur Analyse rechter, antifeministi-
scher und rassistischer Diskurse

2025 • 389 Seiten • kart. • 84,90 € (D) • 87,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-3116-9 • eISBN 978-3-8474-1965-5 (Open Access)

(Extrem) Rechte, rassistische und antifeministische Mobilisierungen versuchen pädagogische und bildungspolitische Themen zu vereinnahmen und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit herzustellen.

Der Band befasst sich mit dieser Entwicklung, verdeutlicht positionierte Gegennarrative und analysiert, wie die „Neue Rechte“ emanzipatorische Pädagogik angreift, und eigene autoritäre Erziehungs- und Bildungskonzepte formuliert.

Streiten – aber richtig! Zum Umgang mit Kontroversen in Schule und Unterricht

Kontroversen gehören zur pluralistischen Gesellschaft: Sie zeigen, dass eine lebendige Auseinandersetzung stattfindet und Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden. Ein Ort, an dem kontroverse Themen zur Sprache kommen, ist die Schule. Der Umgang mit kontroversen Themen wird dadurch zur Aufgabe und Herausforderung für Lehrkräfte und für die Lehramtsausbildung. Die Beiträge dieses Bandes diskutieren, an welchen didaktischen und ethischen Bezugspunkten sich Lehrende im Umgang mit Kontroversität orientieren können.

Die Herausgeber*innen:

Dr. Simon Meisch, Dr. Uta Müller

Beide arbeiten am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Universität Tübingen.

ISBN 978-3-8474-3126-8



www.budrich.de