

Was heißt es, konstruktiv zu streiten?

Zur Förderung demokratischer Grundbildung durch Kontroversen im Unterricht

How does one argue constructively?

Promoting democratic education through controversies in the classroom

DAVID LANIUS, KARLSRUHE

Zusammenfassung: Drerup (2021) argumentiert dafür, dass Kontroversen im Unterricht eingesetzt werden sollten, um demokratische Grundbildung zu fördern. Als Bildungsziel ist die Förderung demokratischer Grundbildung in seiner Allgemeinheit sicherlich klar zu befürworten, ob der Einsatz von Kontroversen jedoch ein geeignetes und verhältnismäßiges Mittel dafür ist, kann pauschal nicht so leicht beantwortet werden. Schließlich hängt ihre Eignung und Verhältnismäßigkeit ganz maßgeblich davon ab, welche kontroversen Themen im Unterricht auf welche Weise diskutiert werden. Um hier zu einem fruchtbaren Ergebnis zu gelangen, muss zunächst allerdings eine grundlegende Frage beantwortet werden – nämlich, was es überhaupt heißt, konstruktiv zu diskutieren. Dann können nämlich mögliche Funktionen von kontroversen Diskussionen identifiziert und darauf aufbauend sowohl einzelne Ziele, geeignete Themen als auch die jeweiligen Rahmenbedingungen in eine konkrete Beziehung gesetzt werden. So sind die allgemeinen Leitlinien für eine gelingende Praxis, wie Drerup sie formuliert, zwar ausgesprochen hilfreich, aber ob eine Praxis tatsächlich gelingt, kann ohne eine solche Verzahnung zwischen Zielen, Themen und Bedingungen in den meisten Fällen kaum hinreichend geklärt werden. Wenn wir die pädagogisch-didaktischen Ziele jedoch allgemein in der Förderung von individueller und politischer Autonomie und demokratischer Grundbildung sehen, dann müsste man, so die zentrale These des vorliegenden Beitrags, sehr viel mehr zur Qualität von Diskussionen und insbesondere zur Güte von Argumentationen sagen, um dann geeignete Themen und passende Rahmenbedingungen genauer zu bestimmen. Nichtsdestoweniger ist Drerups Band eine enorme Bereicherung für die Debatte.

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



Schlagwörter: Kontroversen; Diskussionskultur, Demokratische Grundbildung, Argumentieren, Urteilskompetenz

Abstract: Drerup (2021) argues that controversies should be used in the classroom to promote democratic education. As general educational goal, the promotion of democratic education is certainly to be advocated, but whether the use of controversies is a suitable and proportionate means cannot be answered as easily. After all, its suitability and proportionality depend quite significantly on which controversial topics are discussed in the classroom and in what way. In order to arrive at a fruitful result here a fundamental question must first be answered – namely, what it means to argue constructively in the first place. Then, possible functions of arguments can be identified and, based on this, sensible goals, suitable topics, and the adequate framework conditions can be related in a palpable and precise way. Thus, although the general guidelines formulated by Drerup are very helpful, whether any particular use of controversies in the classroom is actually successful can rarely be adequately determined without palpably and precisely relating the goals, topics, and framework conditions. If we take the pedagogical-didactic goals generally as promoting individual and political autonomy and democratic education, then, as argued in this paper, much more needs to be said about the quality of discussions and, in particular, the quality of argumentation, in order to determine suitable topics and appropriate framework conditions. At any rate, Drerup's volume is an enormous enrichment for the debate.

Keywords: controversies, discussion culture, basic democratic education, arguing, judgement competence

In seinem lehrreichen Büchlein „Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen“ wirft Johannes Drerup (2021, 11f.) drei miteinander verknüpfte Grundfragen auf:

1. Warum sollten kontroverse Themen im Unterricht behandelt werden?
2. Welche Themen sollten im Unterricht kontrovers diskutiert werden?
3. Wie sollte mit kontroversen Themen im Unterricht pädagogisch-didaktisch umgegangen werden?

Zur Beantwortung der ersten Frage (um zu zeigen, dass kontroverse Themen im Unterricht behandelt werden sollten) verweist Drerup auf eine Reihe von Bildungszielen. Im Zentrum stehen dabei Demokratieerziehung und demokratische Grundbildung, welche spezifisches Wissen sowie eine Reihe von Fähigkeiten und Bereitschaften umfassen. Die Schülerinnen und Schüler sollen unter anderem Faktenwissen über die politische Welt erwerben, aber auch Wissen über konkrete politische Auseinandersetzungen und unterschiedliche Weisen, wie mit Konflikten in der Gesellschaft umgegangen wurde und wird,

sowie Reflexions- und Orientierungswissen über verschiedene Konzeptionen des Guten (Drerup 2021, 22). Der Einsatz von Kontroversen im Unterricht soll zudem dabei helfen, die „Akzeptanz der grundlegenden Freiheits- und Menschenrechte“ zu stärken sowie eine „demokratische pädagogische Streitkultur“ zu etablieren (Drerup 2021, 20).

Schließlich soll die persönliche und politische Autonomie der Schülerinnen und Schüler gefördert werden, welche in einem engen Zusammenhang mit Urteils- und Argumentationskompetenz sowie epistemischen und kommunikativen Tugenden steht (Drerup 2021, 21f.). Im Kern sollten Kontroversen also im Unterricht eingesetzt werden, um demokratische Grundbildung in diesem weiten Sinn zu fördern.

Der Verweis auf die Förderung demokratischer Grundbildung allein reicht jedoch nicht, um zu begründen, warum kontroverse Themen im Unterricht behandelt werden sollten. Dafür muss außerdem die empirische Evidenz für die didaktisch-pädagogische Effektivität des Einsatzes von Kontroversen im Unterricht gesichtet werden (Drerup 2021, 45f.). Beides – Zielsetzung und Zweckmäßigkeit – sind zentrale Annahmen in der Argumentation Drerups, welche in etwa folgende Struktur hat:

1. Es ist ein erstrebenswertes Ziel des Unterrichts, die demokratische Grundbildung (im weitesten Sinn) zu fördern.
2. Ein geeignetes Mittel, die demokratische Grundbildung (im weitesten Sinn) zu fördern, ist es, Kontroversen im Unterricht einzusetzen.
3. Der Einsatz von Kontroversen im Unterricht hat mehr positive als negative Folgen.
4. Wenn etwas ein geeignetes Mittel für ein erstrebenswertes Ziel ist und sein Einsatz mehr positive als negative Folgen hat, sollte es eingesetzt werden.
5. Also: Kontroversen sollten im Unterricht eingesetzt werden.

Die auf diese Weise rekonstruierte Argumentation Drerups ist logisch gültig. Das heißt, aus den explizierten Annahmen folgt seine These, dass Kontroversen im Unterricht eingesetzt werden sollten. Doch sind die Annahmen allesamt plausibel? Sollte tatsächlich all das, was Drerup als Teil der demokratischen Grundbildung aufzählt, im Unterricht vermittelt werden? Und sind Kontroversen tatsächlich ein geeignetes und verhältnismäßiges Mittel, um demokratische Grundbildung in diesem Sinn zu fördern?

Während die normativen Annahmen (1) und (4) vergleichsweise unproblematisch scheinen, sind – wie Drerup selbst zugibt – die beiden de-

skriptiven Annahmen (2) und (3) kaum durch empirische Belege gestützt.¹ Denn es sei „schwierig, den Einfluss zu messen, den die Diskussion kontroverser Themen auf bestimmte Ergebnisse hat“ (Hess 2009, 33; zitiert nach Drerup 2021, 51). Damit kann Drerup tatsächlich erst einmal nicht generell zeigen, was er zu zeigen beansprucht: Nämlich, dass kontroverse Themen im Unterricht behandelt werden sollten. Dieser Mangel an empirischer Evidenz muss als Tatsache leider festgehalten werden, obwohl die Annahme, dass sich der Einsatz von Kontroversen im Unterricht förderlich auf verschiedene Bildungsziele auswirken kann, sicherlich eine hohe Grundplausibilität hat.

Aus diesem negativen Ergebnis zieht Drerup in jedem Fall den folgerichtigen Schluss, dass es keine pauschale Empfehlung geben kann, kontroverse Themen im Unterricht zu behandeln. Ob der Einsatz kontroverser Themen im Unterricht ein geeignetes Mittel für die Förderung demokratischer Grundbildung und ob er mehr positive als negative Folgen hat, hängt vielmehr von der Beantwortung der beiden anderen Grundfragen Drerups ab: Welche Themen sollten kontrovers behandelt werden und wie sollte das geschehen? So kann die konkrete Behandlung eines bestimmten kontroversen Themas im Unterricht durchaus auf eine Weise geschehen, die weder für demokratische Grundbildung noch andere Bildungsziele förderlich ist.

Man müsste also empirisch ergründen, welche spezifischen Effekte der spezifische Einsatz kontroverser Diskussionen spezifischer Themen im Unterricht hat, um zu beurteilen, ob die (oben rekonstruierte) Argumentation überzeugen kann. Doch der Schwierigkeit zu bestimmen, welche kontroverse Themen im Unterricht auf welche Weise behandelt werden sollen, liegt eine noch grundlegendere Frage zugrunde – nämlich, was es überhaupt heißt, konstruktiv zu diskutieren. Natürlich gibt es viele verschiedene Ziele, die mit der Behandlung kontroverser Themen im Unterricht verfolgt werden können, und nicht immer sind alle erstrebenswerten Ziele gleichzeitig erfüllbar (siehe auch Drerup 2021, 52).

Wenn sie richtig geführt werden, haben kontroverse verbale Auseinandersetzungen allerdings eine Reihe von Funktionen, die aus demokratischen und epistemischen Gesichtspunkten wichtig sind. Durch argumen-

1 In der Tat ist auch die normative Annahme (4) nicht ganz unproblematisch. So könnte es sein, dass man ein geeignetes Mittel nicht einsetzen sollte, weil es ein anderes, noch geeigneteres Mittel für einen bestimmten Zweck gibt. Das Prinzip, das in (4) zum Ausdruck kommt, ist also sicherlich nicht allgemein gültig. Allerdings scheint seine Anwendung in diesem konkreten Fall hinreichend plausibel.

tativen Austausch können wir *erstens* das Gegenüber besser verstehen, weil wir die Gründe für seine Haltung in einer bestimmten Frage erfahren. Dies dürfte – so die Hoffnung – unter anderem zu mehr Toleranz für andersdenkende Menschen führen. Wir können *zweitens* etwas über die zur Diskussion stehende Sache erfahren und dabei besser verstehen lernen, was der Fall ist. *Drittens* können argumentative Auseinandersetzungen helfen, die Kohärenz im eigenen Überzeugungssystem zu erhöhen, indem durch den Austausch von Argumenten die inferenziellen Beziehungen zwischen verschiedenen Überzeugungen ans Tageslicht gefördert werden. *Viertens* stärken diese drei Punkte die eigene Autonomie, da erst durch das reflektierende und systematische Abwägen von Argumenten die eigenen Überzeugungen zu begründeten Urteilen werden und man sich dadurch intellektuell emanzipiert. *Fünftens* kann eine kontroverse Diskussion dazu beitragen, einen Konsens oder zumindest einen Kompromiss in einem Konflikt zu erzielen, der andernfalls nicht-verbal und nicht-rational ausgetragen werden müsste. Selbst in Fällen, in denen weder Konsens oder Kompromiss gefunden werden, kann eine argumentative Auseinandersetzung *sechstens* dabei helfen, Entscheidungen zu verbessern, weil wir besser über die Anderen und die Sache Bescheid wissen. Und schließlich kann *siebtens* ein kontroverses Streitgespräch dazu beitragen, eine Entscheidung zu legitimieren, selbst wenn sie weder objektiv besonders gut ist, noch subjektiv auf besonders hohe Zustimmung trifft, aber durch das Artikulieren von Meinungen, Benennen von Interessen und den Austausch von Argumenten allen Betroffenen die Möglichkeit gibt, ihrer Stimme Gehör zu verschaffen.

Diese Funktionen können allerdings nur erfüllt werden, wenn die richtigen Rahmenbedingungen vorhanden sind – und so hat Drerup (2021, 51f.) völlig recht, wenn er betont, dass nicht nur die Quantität, sondern auch die *Qualität der Diskussion* relevant ist. Eine Voraussetzung für die Qualität von Diskussionen in Unterrichtskontexten ist sicherlich die Identifizierung von geeigneten kontroversen Themen – dem Fokus von Drerups Untersuchung. Die von ihm vorgeschlagene Doppelorientierung an einem wissenschaftlichen und politischen Kriterium (Drerup 2021, 68f.) ist unmittelbar einleuchtend: Viele Thesen müssen und sollten im Unterricht nicht kontrovers diskutiert werden, weil sie selbst und die Gründe dafür und dagegen *entweder* in der Wissenschaft ausführlich geprüft worden sind – wie beispielsweise die Thesen, dass der Klimawandel menschengemacht oder dass die Erde keine Scheibe ist; die akkumulierte Evidenz für beide Thesen ist schlichtweg erdrückend. *Oder* weil ihre Akzeptanz bzw. Ablehnung ein-

deutig aus den politischen Grundwerten und -prinzipien abgeleitet werden kann, die als für den liberal-demokratischen Staat konstitutiv gelten – wie beispielsweise die Thesen, dass Frauen weniger Rechten haben sollten oder dass Menschen ihre Meinungen grundsätzlich frei äußern dürfen sollten.

Andere Thesen können aber auch mit Drerups Doppelkriterium nicht ganz zufriedenstellend für ihren Einsatz im Unterricht als kontrovers bzw. nicht-kontrovers beurteilt werden. Ob beispielsweise die Massentierhaltung in Deutschland abgeschafft werden sollte, hängt von politischen und wissenschaftlichen Erwägungen ab, die im Kern als geklärt angesehen werden müssen. Wissenschaftlich steht außer Frage, dass die Massentierhaltung einen entscheidenden Faktor in der Beschleunigung des Klimawandels darstellt, und politisch steht außer Frage, dass der Klimawandel eine direkte Bedrohung für das „gute persönliche und politische Leben in liberal-demokratischen Staaten“ ist (Drerup 2021, 68). Damit würde Drerups Kriterium verlangen, dass dieses Thema nicht kontrovers im Unterricht diskutiert werden sollte – und dennoch würden wir vermutlich nicht wollen, dass keine Kontroversen darüber im Unterricht stattfinden dürfen. Schließlich gibt es auch in der Öffentlichkeit Uneinigkeit in dieser Frage.

Drerup differenziert an dieser Stelle zwischen den empirischen Annahmen der Klimawissenschaften, die er als unkontrovers sieht, und den praktischen politischen Maßnahmen, für die er Offenheit beansprucht (Drerup 2021, 128). Jedoch scheint nicht rational bestreitbar zu sein, dass die Folgen der Massentierhaltung mit unseren politischen Grundwerten und -prinzipien unvereinbar sind. Dies lässt natürlich Spielraum für die konkrete Art der Abschaffung der Massentierhaltung, aber die Frage selbst dürfte laut Drerups Doppelkriterium nicht kontrovers im Unterricht diskutiert werden können.

In vielerlei Kontexten mögen sogar noch deutlich extremere Thesen fruchtbares Material für eine kontroverse Diskussion bieten; Diskussionen gerade über die Begründbarkeit von Menschenrechten oder über den Sinn und Zweck von Demokratien. Zumindest für den Philosophie- und Ethikunterricht, aber vielleicht auch für den Politik- und Deutschunterricht (jedenfalls in den höheren Klassenstufen) sollte die Möglichkeit bestehen, auch solche grundsätzlichen Fragen kontrovers zu diskutieren – selbst wenn manche Antworten mit unseren politischen Grundwerten und -prinzipien nicht vereinbar sein sollten.

Drerup könnte nun geltend machen, dass solche als unkontrovers anzusehenden Themen als Themen zweiter Ordnung verstanden werden

sollten, in denen nicht die These selbst zur Diskussion steht, sondern die Gründe, die wir für oder gegen die These anführen. Dann würde die Diskussion sich beispielsweise nicht um die (als unkontrovers anzusehende) Frage drehen, ob die Menschenrechte gelten, sondern nur um die (als kontrovers anzusehende) Frage, welche Begründung dafür die beste ist. Ob das jedoch eine wirklich authentische und damit konstruktive Diskussion ermöglicht, ist mindestens unklar. In jedem Fall wäre es jedoch absurd zu verlangen, dass im Ethik- und Philosophieunterricht nicht kontrovers über die Frage diskutiert werden dürfe, ob die Menschenrechte allgemein gelten oder nicht.

Auch ist offenkundig relevant, auf welche Weise ein solch komplexes Thema, das in einem gewissen Sinn als geklärt angesehen werden kann, Eingang in den Unterricht findet und wie mit im Lauf der Diskussion getätigten Äußerungen umgegangen wird, welche nicht direkt die zur Diskussion stehende Frage bejahen oder verneinen, aber mit Drerups Doppelkriterium kollidieren. So können auch in legitimen Kontroversen einzelne Aussagen fallen, welche Lehrkräfte aus guten Gründen nicht kontrovers diskutieren wollen, beispielsweise weil sie diskriminierend oder verfassungsfeindlich sind.

Diese Schwierigkeit in der Bestimmung geeigneter Themen für den Einsatz von Kontroversen im Unterricht wirft die Frage auf, was es eigentlich genau heißt, dass ein Thema kontrovers diskutiert wird. Einerseits hängt dies von der genauen Formulierung der Problemfrage ab; so gut wie jedes Thema kann legitimierweise kontrovers diskutiert oder aber direktiv vermittelt werden. Manche Thesen innerhalb eines Themas werden mit unseren politischen Grundwerten und -prinzipien vereinbar beziehungsweise auch in der Wissenschaft kontrovers sein, andere Thesen werden es nicht sein. Einer der wichtigsten allgemeinen Gelingensbedingungen für den Einsatz von Kontroversen im Unterricht ist daher eine hinreichend präzise Formulierung der Problemfrage bzw. der zu diskutierenden These.

Andererseits besteht Drerup (2021, 10) zufolge eine Kontroverse nicht einfach nur in einem verbalen Austausch zwischen zwei oder mehr Personen, die unterschiedliche, miteinander unvereinbare Meinungen haben, sondern eine Frage im Unterricht kontrovers zu behandeln, bedeutet, dass sie „mit offenem Ausgang und mit Bezugnahme auf ein Spektrum von gleichermaßen angemessenen und legitimen Sichtweisen“ diskutiert wird. Das heißt, die Lehrkraft vermittelt nicht direktiv, wie die Frage beantwortet werden sollte, sondern lässt verschiedene Antworten als gleichermaßen gut begründbar stehen. Dabei kann sie ihre eigene Meinung mitteilen, insoweit dies nicht die rationale Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler behindert (Gie-

singer 2021). Keinesfalls gibt sie jedoch eine bestimmte als die eine richtige Sichtweise vor. Wann eine solche Offenheit aus didaktisch-pädagogischer Sicht sinnvoll ist, hängt maßgeblich von der zu diskutierenden These ab.

Welche Thesen jedoch für eine solch offene Diskussion im Unterricht geeignet sind, hängt nicht nur von allgemeinen Erwägungen ab, wie sie in Drerups Doppelkriterium festgehalten sind, sondern ergibt sich letztlich erst relativ zu den jeweiligen Zielen und den für ihre Verfolgung eingesetzten Mitteln. Die Bedingungen für eine gelingende Praxis kontroverser Diskussionen im Unterricht stehen also eng mit den konkreten Bildungs- und Unterrichtszielen in Zusammenhang. Denn erst unter Rückbezug auf diese Ziele kann sinnvoll geklärt werden, ob man eine bestimmte These kontrovers im Unterricht diskutieren sollte und inwiefern das *Wie* der Kontroverse tatsächlich pädagogisch-didaktisch geeignet ist.

Die Leitlinien für eine gelingende Praxis, die Drerup formuliert, sind trotz dieser fehlenden Verzahnung zwischen Zielen und Bedingungen unheimlich hilfreich. Sie umfassen die angemessene Vor- und Nachbereitung durch die Lehrkraft und die Lerngruppe, das Aufstellen und Durchsetzen klarer Diskussionsregeln, die Nutzung fachwissenschaftlichen und popularisierten Wissens bei der Analyse von Kontroversen und fachdidaktischen Professionswissens über die Methoden der Gestaltung von Kontroversen, Kenntnisse von mitgebrachtem Wissen und Einschätzungen der Lerngruppe im Umgang mit kontroversen Themen, professionelle Selbstreflexion sowie eine unterstützende Schulkultur und ein diskussionsfreundliches Schullethos (Drerup 2021, 94f.).

Was eine gelingende Praxis konkret ist, wird je nach pädagogisch-didaktischer Zielsetzung verschieden sein. Dabei steht aus bildungs- und demokratietheoretischer Perspektive die Förderung individueller und politischer Autonomie an zentraler Stelle; beides sind, wie Drerup (2021, 31) betont, „*konstitutive* Leitorientierungen von Erziehung und Bildung in liberalen Demokratien“. Für die Förderung der individuellen und politischen Autonomie der Schülerinnen und Schüler müssen – soviel ist unstrittig – ihre Urteils- und Argumentationskompetenz gestärkt werden. Wie das durch kontroverse Diskussionen erreicht werden kann, darüber macht Drerup zwar einige Andeutungen (siehe etwa Drerup 2021, 26f., 94f.). Am Ende bleibt aber unklar, was die Qualität von Diskussionen eigentlich ausmacht. So werden auch die „klaren Diskussionsregeln“, die Drerup (2021, 96) als eine Voraussetzung für eine gelingende Praxis anführt, nicht spezifiziert. Sicherlich gehören dazu basale Rahmenbedingungen, wie einen respektvollen Umgang

untereinander, dass man sich mindestens gegenseitig nicht beleidigt, aber auch dass man sich ausreden lässt, dass man einander (aktiv) zuhört und letztlich dass man die Thesen und Argumente des Gegenübers ernst nimmt und angemessen auf sie reagiert.

Ein hilfreicher Ausgangspunkt wäre vielleicht der *Discourse Quality Index* (DQI), wie er in den Politikwissenschaften unter anderem von Steenbergen et al. (2003) entwickelt wurde. Er umfasst die Partizipation der Teilnehmenden, den gegenseitigen Respekt, das Erreichen eines gemeinsamen Konsenses als Ziel der Diskussion sowie den Grad und Inhalt der gegebenen Rechtfertigungen. Der gegenseitige Respekt beinhaltet unter anderem, dass auf die Gegenargumente der Anderen eingegangen wird, während sich das Erreichen eines gemeinsamen Konsenses als Ziel der Diskussion in alternativen oder vermittelnden Vorschlägen zeigen kann.

Nun ist das Erreichen eines Konsenses nicht immer ein sinnvolles Ziel von Diskussionen. Gerade in schulischen Kontexten mag ein pädagogisch-didaktisches Ziel gerade die Förderung von Ambiguitätstoleranz sein, welche trainiert werden kann, indem gezielt Dissense erzeugt werden. Die Qualität einer Diskussion hängt also ganz entscheidend davon ab, welche konkreten (didaktischen, pädagogischen oder praktischen) Ziele mit ihr verfolgt werden – wichtiger als eine fixe Konsensorientierung ist daher, sich überhaupt ein konkretes, realistisches und begründbares Ziel zu setzen, bevor man eine These kontrovers diskutiert oder im Unterricht kontrovers diskutieren lässt.

Aus dieser Zielsetzung und in Abhängigkeit zu den sieben oben aufgeführten Funktionen, lassen sich einige allgemeine Kriterien ableiten, welche die Qualität von Diskussionen ausmachen. So ist für eine Diskussion, welche eine oder mehrere der sieben Funktionen einnehmen soll, unter anderem die Sachlichkeit, Präzision und Relevanz der Redebeiträge von wesentlicher Bedeutung. Ein Redebeitrag ist *sachlich*, wenn er deskriptive und normative Aussagen differenziert und auf irrelevante Wertungen (insbesondere der anderer Gesprächsteilnehmender) verzichtet. Ein Redebeitrag ist *präzise*, wenn Mehrdeutigkeiten und andere Formen der Unbestimmtheit vermieden sowie Thesen als solche klar benannt und von anderen (verwechselbaren) Thesen differenziert werden. Ein Redebeitrag ist *relevant*, wenn er sich hinreichend auf das Thema und die Beiträge der Anderen bezieht. Bereits diese drei (natürlich stets nur graduell erfüllbaren) Dimensionen der Qualität von Diskussionen werden häufig zu wenig beachtet, obgleich ein Mangel davon den (didaktischen oder praktischen) Erfolg einer Kontroverse in beinahe jeder Hinsicht unterminiert.

Eine hohe Teilnahme der Teilnehmenden, wie ihn der DQI fordert, ist zwar ebenfalls hilfreich, aber nicht zwingend notwendig für eine konstruktive Diskussion, welche die oben aufgeführten Funktionen erfüllt. In manchen Fällen kann eine Diskussion bessere Argumente und Einsichten hervorbringen, wenn *nicht* alle Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen. Wichtig ist jedoch, dass alle relevanten Positionen und Gründe berücksichtigt werden – und nicht unter den Tisch fallen, weil sie zufällig niemand teilt. Daher ist eine höhere Teilhabe dennoch häufig auch den epistemischen Zielen zuträglich.

Gleichzeitig gibt es berechtigte Abwägungen bezüglich der Teilnahme der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit zu den pädagogisch-didaktischen Zielen, welche die Lehrkraft verfolgt. So kann es bisweilen zielführend sein, qualitativ weniger hochwertige Kontroversen führen zu lassen, in denen viele Schülerinnen und Schüler aktiv involviert sind, während es in anderen Fällen zielführender sein kann, qualitativ hochwertigere Kontroversen führen zu lassen, an denen nur wenige Schülerinnen und Schüler teilhaben. Beides kann – je nach didaktischem Setting – auf unterschiedliche Weise dazu beitragen, dass die angestrebten pädagogisch-didaktischen Ziele erreicht werden.

Ebenfalls hilfreich für die Qualität der Diskussion ist der gegenseitige Respekt, der sich im besten Fall in der Sachlichkeit der Redebeiträge niederschlägt. Eine wichtige Unterscheidung hier ist die zwischen dem Gegenüber als *Person*, ihren *Überzeugungen* und ihren *Äußerungen*. Respekt gebührt in jedem Fall der Person, unabhängig davon, was sie (vermeintlich) denkt. Aber oft ist auch gar nicht so unmittelbar ersichtlich, welche Überzeugungen sie tatsächlich hat. Die Äußerungen einer Person können immer auf verschiedene Weise interpretiert werden – und viel häufiger, als man das vermutet, entstehen ungewollte Strohmannfiguren und andere Missverständnisse, welche die Qualität der Diskussion beeinträchtigen und verhindern, dass man mit ihr neue Erkenntnisse über das Gegenüber oder die Sache erlangt.

Nicht zu Unrecht betont Drerup daher die Rolle von epistemischen Tugenden im Umgang mit kontroversen Diskussionen. Solche Tugenden sind zum Beispiel Wahrheitsverbundenheit oder die Wertschätzung von (auch gegenläufigen) Gründen. Die wichtigste dieser Tugenden ist eine Haltung, die durch das *Prinzip des interpretativen Wohlwollens* ausgedrückt werden kann: Wir sollten die Thesen und Argumente von Anderen – in dem durch Wortlaut und Kontext möglichen Rahmen – stets so plausibel wie möglich interpretieren. Die Akzeptanz und Anwendung dieses Prinzips bildet, so könnte man sagen, das Fundament guter Diskussionskultur.

Doch eine gute Diskussionskultur erschöpft sich nicht in der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihre jeweiligen Meinungen kundtun und dann wieder auseinandergehen, ohne sich die Köpfe eingeschlagen zu haben – zumindest nicht, wenn es darum geht, die individuelle und politische Autonomie zu fördern (siehe auch Meyer 2011). Wenn wir die Förderung demokratischer Grundbildung als Bildungsziel ernst nehmen, müssen wir die Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler gezielt stärken. Und in der Tat scheinen Kontroversen dafür grundsätzlich gut geeignet; schließlich gehen weite Teile der allgemeinen Didaktik sowie der verschiedenen Fachdidaktiken genau davon aus, wenn sie sich dem Prinzip der Problemorientierung verschreiben.

Neben der Sachlichkeit, Präzision und Relevanz der Redebeiträge sowie der Teilnahme und dem Respekt der Teilnehmenden sind es daher der *Grad und Inhalt der gegebenen Rechtfertigungen* für die vertretenen Thesen, die für die Qualität der Diskussion ausschlaggebend sind. Dazu müssen in Kontroversen nicht nur Meinungen, sondern auch Argumente tatsächlich ausgetauscht werden. Es muss Gelegenheit für die Entkräftigung von Argumenten und eine hinreichende Sammlung der relevanten Gründe geben. Um Beliebigkeit zu vermeiden, muss vermittelt werden, was ein Argument überhaupt ist, unter welchen Bedingungen es rational akzeptiert werden sollte und wie man sich auf der Grundlage der Sichtung der relevanten Argumente ein Urteil bildet. Schülerinnen und Schüler (und auch Lehrkräfte) sollten nicht nur Toleranz für Andersdenkende und Respekt vor Gründen verinnerlichen, sondern auch die grundlegenden Argumentationsfähigkeiten erwerben, die für eine rationale Urteilsbildung nötig sind. Zentral auch für den Unterricht ist daher der Grad, Inhalt und vor allem die Güte der gegebenen Rechtfertigungen, wofür ein Minimum an Argumentationskompetenz auf Seiten von Lehrkraft und Teilnehmenden notwendig ist.

Argumentationskompetenz besteht nun im Kern in den Fähigkeiten, Argumente in der lebensweltlichen und schulischen Praxis zu erkennen, zu verstehen, zu bewerten und selbst hervorzubringen (Lanius 2022, 9). Ausgesprochen wichtig, wenn nicht sogar notwendig für die Vermittlung von (einer so verstandenen) Argumentationskompetenz ist das Wissen, was ein Argument ist und was es bedeutet, dass Annahmen (die Prämissen) eine These (die Konklusion) begründen. Zugleich bedarf es praktischer Fähigkeiten – unter anderem, wie man einzelne Argumente und ganze Argumentationen rekonstruiert und wie man sie bewertet. Dazu ist es insbesondere nützlich, (1) zwischen deduktiven und nicht-deduktiven Argumenten unterscheiden zu

können, (2) ein Verständnis davon zu haben, was deduktive Gültigkeit und induktive Stärke ist, und (3) implizite Prämissen in Argumenten ergänzen zu können. Für die Vermittlung dieser Fähigkeiten ist ein präzises argumentationstheoretisches Vokabular zielführend, wie es in der modernen Argumentationstheorie entwickelt worden ist (vgl. *Bowell und Kemp 2009; Betz 2010, 2016, 2020; Bayer 2011; Feldman 2014; Löwenstein 2022*). Hilfreich sind auch konkrete Standards und Aufgaben für die Vermittlung von Argumentationskompetenz, wie sie *Burkard et al. (2021)* und *Franzen et al. (2022)* mit Blick auf den Ethik- und Philosophieunterricht ausgearbeitet haben, und die leicht auf andere Fächer übertragen werden können – insbesondere auf die meisten Lehr-Lern-Settings, in denen kontrovers diskutiert wird.

Eine auf diese Weise spezifizierte Diskussionskultur kann dennoch auf verschiedene Weise fehlgehen. So identifiziert *Drerup (2021, 99f.)* eine Reihe von Fehlformen, wie kontroverse Themen nicht im Unterricht behandelt werden sollten. Sie sind allesamt wichtig zu beachten. Doch der Fokus soll hier auf dem Problem des *entgrenzten Relativismus* und der *subjektivistischen Positionierungen* liegen. Der entgrenzte Relativismus besteht in der „Annahme, dass im Grunde jede Position gleichwertig und gleich gut begründet ist“ (*Drerup 2021, 100*). Subjektivistische Positionierungen hingegen „unterstellen, dass aus dem bloßen Faktum, dass ‚ich‘ eine bestimmte Meinung vertrete, schon folgt, dass diese Meinung hinreichend epistemisch und politisch begründet ist“ (*Drerup 2021, 101*). Die beiden Probleme werden auch unter dem Stichwort „Schüler-Relativismus“ untersucht.² Darunter fallen Äußerungen wie „Das mag wahr für dich sein, ist aber nicht wahr für mich.“, „Ich habe meine Meinung und jeder kann für wahr halten, was er will.“, „Wir können gar nicht wissen, was wahr oder falsch ist.“ oder „Es gibt keine Wahrheit.“. Diese Äußerungen können Ausdruck einer philosophischen Position (wie der des Relativismus, Skeptizismus, Konstruktivismus oder Subjektivismus) oder einer mehr oder weniger unreflektierten Haltung der Schülerinnen und Schüler sein.

In welcher Form er auch auftritt – dem „Schüler-Relativismus“ kann im Rahmen von Kontroversen, insofern man nicht in einen Dogmatismus verfallen will, nur entgegengetreten werden, wenn man intersubjektive Standards in der Diskussion ansetzt. Hier könnte man die Vorschläge *Drerups* konkretisieren, indem man ausbuchstabiert, was in der von ihm geforderten

2 Siehe dazu unter anderem *Reid 1970; Andre 1983; Sattris 1986; Burkard 2017; Pfister 2019; Balg 2020*.

Vor- und Nachbereitung der Kontroverse durch Lehrkraft und Lerngruppe geschehen soll. Dazu gehört nämlich nicht nur eine inhaltliche Einbettung, sondern auch die gezielte Vermittlung der oben beschriebenen argumentativen Grundkompetenzen. Gerade bei kontroversen Thesen, die offen im Unterricht diskutiert werden sollen, müssen intersubjektive Standards für gute Begründungen angesetzt werden, über die Drerup jedoch nahezu nichts sagt. Dafür könnte zielführend sein, im Vorlauf des Einsatzes von Kontroversen im Unterricht gezielt erkenntnistheoretische und argumentationstheoretische Begrifflichkeiten im Sinne der Theorie des *Epistemic Conceptual Change* zu vermitteln (siehe z.B. Pfister 2019; Lanius 2021, 199f.). Mindestens aber sollten die Lehrkräfte selbst über diese argumentativen Grundkompetenzen verfügen, um in Kontroversen ihren Schülerinnen und Schülern gehaltvolles Feedback zu ihren Äußerungen geben zu können.

Nun könnte man einwenden, dass es pädagogisch-didaktische Ziele gibt, die mit Kontroversen verfolgt werden, für welche diese argumentativen Grundkompetenzen kaum oder gar nicht relevant sind. Wenn Kontroversen jedoch für bestimmte Ziele eingesetzt werden, sollte es nicht andere – für diese Ziele deutlich geeignetere – Mittel geben. Die empirische Evidenz für den effektiven Einsatz von Kontroversen im Unterricht ist zwar insgesamt dünn, aber es ist offenkundig, dass Ziele wie die Förderung von Präsentationskompetenz oder die Vermittlung konkreten Sachwissens zu einem Thema durch andere Mittel in aller Regel besser verfolgt werden können. Das *Wie* von Kontroversen im Unterricht hängt also auch hier wieder von den konkreten pädagogisch-didaktischen Zielen ab. Allerdings gilt wohl für die meisten Ziele, für welche der Einsatz von Kontroversen im Unterricht ein zweckmäßiges und verhältnismäßiges Mittel ist, dass sie entweder Argumentationskompetenz voraussetzen oder erst erreicht werden können, wenn dabei (auch) Argumentationskompetenz vermittelt wird.

Neben diesen beiden pädagogischen Fehlformen im Umgang mit Kontroversen gibt es viele andere Herausforderungen, die Drerup thematisiert. Eine große praktische Herausforderung, die er nicht explizit erwähnt, besteht wohl zudem in der Schwierigkeit, in einer Kontroverse das richtige Maß an Komplexität zu halten und die Schülerinnen und Schüler nicht durch Über- oder Unterkomplexität in ihrem Lernen zu behindern. Das Treffen des richtigen Maßes an Komplexität ist insbesondere für die erfolgreiche Vermittlung von Argumentationskompetenz zentral und die Frage, wie genau man in einer Kontroverse die einzelnen Argumente prüft und welche Art von Feedback man an welcher Stelle im Unterrichtsverlauf gibt. So ist es ver-

mutlich fast immer notwendig, die Kontroverse im Nachhinein argumentativ aufzuarbeiten, wenn man dadurch die Urteilskompetenz und Autonomie der Schülerinnen und Schüler stärken möchte. Doch wie sehr man bei dieser Aufarbeitung ins Detail geht, ist (selbst wenn auf Seiten der Lehrkräfte die entsprechenden Kompetenzen vorhanden sind) keine leicht zu beantwortende Frage und hängt nicht nur von der verfügbaren Zeit, sondern auch ganz maßgeblich von dem Niveau der stattgefundenen Kontroverse und den bereits vorhandenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schülern ab.

Neben dieser allgemeinen Schwierigkeit besteht die Gefahr, dass „sensible Themen“, besonders wenn sie kontrovers behandelt werden, zu problematischen Unterrichtsverläufen führen (Drerup 2021, 114f.). So gibt es für verschiedene Schülerinnen und Schüler potentiell emotional belastende Themen, die man aus pädagogischen Gründen besser nicht kontrovers diskutieren sollte oder höchstens (eventuell mit einer Trigger-Warnung versehen) nur vorsichtig zur Diskussion stellen sollte, selbst wenn das Doppelkriterium Drerups erfüllt ist. Ein Beispiel dafür wäre unter Umständen die moralische Bewertung von Abtreibung oder Sterbehilfe, insbesondere wenn es auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bereits persönliche Berührungspunkte mit dem Thema gibt. Oft weiß man als Lehrkraft jedoch nicht vorher, welche Themen in dieser Hinsicht problematisch sind, und oft zeigt sich das erst, wenn eine Mitschülerin oder ein Mitschüler eine entsprechende Äußerung getätigt hat. Hier könnten Lehrkräfte insbesondere darin geschult werden, das Eskalationspotenzial solcher Themen zu erkennen, und Deeskalations-, Moderations- und Exit-Strategien in der Aus- und Weiterbildung erlernen.

Drerups Argument, dass wir „kollektive Selbstzensur aufgrund von Befindlichkeiten“ begingen, wenn wir emotional belastende Themen nicht kontrovers diskutieren lassen, kann nicht überzeugen (Drerup 2021, 117). Ein Thema, das nicht kontrovers diskutiert wird, kann dennoch im Unterricht behandelt werden. Es kann also keine Rede davon sein, dass wir uns dann der Möglichkeit beraubten, uns „mit emotional herausfordernden Sichtweisen auseinanderzusetzen“ (Drerup 2021, 117). Eine Lehrkraft kann ein solches Thema sogar kontrovers vermitteln (ohne es kontrovers zu diskutieren), indem sie verschiedene gleichermaßen legitime Positionen mit ihren Begründungen ergebnisoffen darstellt, aber auf eine Weise, welche das Risiko emotionaler Belastung für die Schülerinnen und Schüler minimiert.

Zugleich ist Drerup unbedingt zuzustimmen, wenn er sagt, dass rassistische Vorurteile, antisemitische Hetze und extremistische Positionen grundsätzlich „Gegenstand diskursiver Kritik“ sein müssen (Drerup 2021, 119).

Doch damit das Gelingen kann, muss die Lehrkräftebildung deutlich nachbessern, vor allem was die systematische Förderung von (der Vermittlung von) Argumentationskompetenz und epistemischen Tugenden anbelangt. Sonst können Lehrkräfte kaum zielgerichtet auf Äußerungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder extremistischer Thesen in ihrem Unterricht diskursiv reagieren. Und sonst können auch weder die von Drerup (2021, 20f.) als Teil der Förderung demokratischer Grundbildung formulierten Ziele (insbesondere das allgemeine Bildungsziel der Förderung der individuellen und politischen Autonomie der Schülerinnen und Schüler) erreicht, noch die von ihm benannten und hier diskutierten Fehlformen und Schwierigkeiten beim Einsatz von Kontroversen im Unterricht nachhaltig überwunden werden.

Gerade weil Drerups Büchlein „Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen“ so viel Potenzial für Ergänzungen und weitere Überlegungen bietet, muss insgesamt festgehalten werden, dass es eine absolute Bereicherung für die Literatur ist – und auch für angehende Lehrkräfte uneingeschränkt zu empfehlen.³

Literatur

- Andre, Judith. 1983. „Dealing with Naive Relativism in the Philosophy Classroom“. *Metaphilosophy* 14 (2): 179–82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1983.tb00129.x>.
- Balg, Dominik. 2020. „Talking about Tolerance“. *Teaching Philosophy* 43 (2): 123–37. <https://doi.org/10.5840/teachphil202068122>.
- Bayer, Klaus. 2011. *Argument und Argumentation: Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Betz, Gregor. 2010. *Theorie dialektischer Strukturen*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Betz, Gregor. 2016. „Logik und Argumentationstheorie“. In *Neues Handbuch des Philosophie-Unterricht*, herausgegeben von Jonas Pfister und Peter Zimmermann, 169–202. Bern: Haupt Verlag.
- Betz, Gregor. 2020. *Argumentationsanalyse: Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
- Bowell, Tracy, und Gary Kemp. 2009. *Critical Thinking: A Concise Guide*. London: Routledge.

3 Mein aufrichtiger und herzlicher Dank gilt Dominik Balg, Philipp Dragic und David Löwenstein für ihre hilfreichen Kommentare und ihr konstruktiv-kritisches Feedback sowie den Teilnehmenden des Kolloquiums „Philosophie der Bildung und Entwicklung“ im Wintersemester 2022/2023 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

- Burkard, Anne. 2017. „Everyone Just Has Their Own Opinion“. *Teaching Philosophy* 40 (3): 297–322. <https://doi.org/10.5840/teachphil2017101773>.
- Burkard, Anne, Henning Franzen, David Löwenstein, Donata Romizi, und Annett Wienmeister. 2021. „Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning“. *Journal of Didactics of Philosophy* 5 (2): 72–100.
- Drerup, Johannes. 2021. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Feldman, Richard. 2014. *Reason and Argument*. Harlow, United Kingdom: Pearson.
- Franzen, Henning, Anne Burkard, und David Löwenstein. 2022. *Argumentieren lernen*. Darmstadt: WBG.
- Giesinger, Johannes. 2021. „Vermitteln und Mitteilen: Die Meinung der Lehrperson in der Diskussion kontroverser Themen“. In *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen?: Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*, herausgegeben von Johannes Drerup, Miguel Zulaica y Mugica und Douglas Yacek, 19–30. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hess, Dianna. 2009. *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Lanius, David. 2021. „Wie sollten Lehrende mit Fake News und Verschwörungstheorien im Unterricht umgehen?“. In *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen?: Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*, herausgegeben von Johannes Drerup, Miguel Zulaica y Mugica und Douglas Yacek, 188–208. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Lanius, David. 2022. „Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln: Was wir dafür brauchen“. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (1): 7–23.
- Löwenstein, David. 2022. *Was begründet das alles?: Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Meyer, Kirsten. 2011. „Moralische Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht“. In *Sozialerziehung in der Schule*, herausgegeben von Maria Limbourg und Gisela Steins, 225–39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfister, Jonas. 2019. „Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy“. *Teaching Philosophy* 42 (3): 221–46. <https://doi.org/10.5840/teachphil2019730107>.
- Reid, Charles L. 1970. „Popular Subjectivism and Relativism“. *The Journal of Critical Analysis* 2 (3): 36–42. <https://doi.org/10.5840/jcritanal19702329>.
- Satris, Stephen A. 1986. „Student Relativism“. *Teaching Philosophy* 9 (3): 193–205. <https://doi.org/10.5840/teachphil19869336>.
- Steenbergen, Marco R., André Bächtiger, Markus Spöndli, und Jürg Steiner. 2003. „Measuring Political Deliberation: A Discourse Quality Index“. *Comparative European Politics* 1 (1): 21–48. <https://doi.org/10.1057/palgrave.cep.6110002>.