

# Kontroversität in der politischen Bildung – eine Replik auf Johannes Drerups Orientierungsrahmen für die Unterrichtspraxis

## Conflict & Controversy in Citizenship Education – A Replica on Johannes Drerup

THERESA BECHTEL, HANNOVER, ARNE SCHRADER, HANNOVER &  
DIRK LANGE, WIEN / HANNOVER

*Zusammenfassung:* In diesem Beitrag kommentieren die Autor:innen zunächst den von Drerup entwickelten Orientierungsrahmen und folgen den basalen Schlüssen des Autors, zeigen aber auch Leerstellen und eigene Schwerpunktsetzungen auf. Der kritische Teil des Beitrags konzentriert sich auf die Kommentierung der *Leitlinien für die Unterrichtspraxis* für Lehrkräfte, die von Johannes Drerup zur als Hilfestellung für Lehrkräfte als Basis für einen am Kontroversitätsgebot orientierten Unterricht entwickelt wurden. Das diesen Leitlinien inhärente Vorhaben Drerups, den zweiten Grundsatz des Beutelsbacher Konsens' zu konkretisieren, wird aus Sicht der Autor:innen diskutiert. Sie zeigen auf, welche Grenzen gültiger Meinungen in der Rezeption des Beutelsbacher Konsens' bereits formuliert wurden, um „radikal offene Kontroversitätspostulate“ zu vermeiden. Die Autor:innen argumentieren außerdem gegen das von Drerup angelegte Bildungsverständnis der Demokratieerziehung und dem darin angelegten Rollenkonzept von Lehrer:innen als wissen(schaft)svermittelnde Akteure, die im Zentrum des Unterrichts stehen. Diese zugrundeliegende Prämisse hat aus Sicht der Autor:innen ungünstige Konsequenzen und führt zu einer verengten Perspektive auf die Lehrkraft. Die Autor:innen plädieren vielmehr für eine subjektorientierte Bildung, die die Lernenden und ihre mitgebrachten Konzepte und Vorstellungen in den Mittelpunkt stellt und nicht die Rolle der Lehrkraft. So kann der Blick geweitet werden für die Potenziale, die die Demokratiebildung bereit hält.

*Schlagwörter:* Subjektorientierung, subjektive Konzepte, demokratische Schulkultur, Wissenschaftsorientierung, Demokratiebildung

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



*Abstract:* In this article, the authors first comment on the orientation framework developed by Drerup and follow the author's basic conclusions, but also point out gaps in his argumentation and present their own take on some of the relevant issues. The critical part of the article concentrates on the commentary of the guidelines for teaching practice for teachers, which were developed by Johannes Drerup as an aid for teachers to deal with controversial issues in the classroom. They critically discuss Drerup's attempt to provide a more concrete formulation of the second principle of the Beutelsbach Consensus by indicating some of the resources the Consensus of Beutelsbach offers to avoid a position that defends a radically open controversy. The authors also argue against Drerup's educational conception of democratic education and the prominent role that teachers are supposed to play in teaching controversial issues. As an alternative to this conception, the authors defend a conception of subject-oriented education that focuses on the learners and their concepts and ideas rather than on the role of the teacher.

*Keywords:* democratic school culture, civic education, subject orientation, controversy, Beutelsbach consensus

Johannes Drerup verfolgt in seinem Buch „Kontroverse Themen im Unterricht – Konstruktiv streiten lernen“ das Anliegen, Hilfestellungen zur Auswahl von kontroversen Themen für Bildner\*innen bereitzustellen. Kontroversität legitimiere sich in der Demokratie als Möglichkeit zur adäquaten Abbildung von Diskursen und didaktisch zur Anbahnung von Diskursbereitschaft (Drerup 2022, 49–51) und ist eine pädagogische Grundmaxime eines emanzipatorischen, mündigkeitsorientierten Unterrichts.

Drerup entwickelt als Hilfestellung für Lehrkräfte zunächst einen *Orientierungsrahmen*. Dieser Rahmen besteht aus dem am politischen und wissenschaftlichen Diskurs ausgerichteten Kriterium der Kontroversität (vgl. Drerup 2022, 68–69). Ein Thema gelte dann als kontrovers, wenn es sowohl in der Wissenschaft, unter der Achtung wissenschaftlicher Standards, wie auch im öffentlichen Diskurs, unter der Einhaltung der Grund- und Menschenrechte, kontrovers behandelt wird (vgl. ebd.). Drerup möchte mit diesen Kriterien die weitläufigen Interpretationsmöglichkeiten des zweiten Grundsatzes des Beutelsbacher Konsens' konkretisieren. Er kommt zu dem Schluss: „Wenn es um die Darstellung der Kontroversen geht, muss Demokratieerziehung, so die Leitidee, durch die Orientierung an politischen Grundwerten und durch Wissenschaftsorientierung – jenseits radikaler Varianten eines normativen Prozeduralismus (alles steht zur Debatte und was auch immer das Ergebnis der Debatte sein mag, ist legitim) oder epistemolo-

gischer Relativismus (man kann es so oder halt anders sehen) – klare Grenzen des legitimerweise kontrovers Verhandelbaren ziehen“ (Drerup 2022, 71). Offen bleibt hierbei jedoch, welche Grundwerte durch diese Rahmung abgedeckt werden. In einer Fußnote führt er „zentrale Grund- und Menschenrechte“ oder „Werteppluralismus“ an, ohne die Auswahl weiter zu erläutern (ebd., 68). Der originäre zweite Satz des Beutelsbacher Konsens wird dadurch noch nicht konkretisiert.

Drerup spricht sich gegen „radikal offene Kontroversitätspostulate“ (Drerup 2022, 59) aus, die eine Beliebigkeit der zulässigen Meinungsbildung ermöglichen und auch antipluralistische und rassistisch begründete Meinungen zu einer vertretbaren Position adeln und jedweden Rückbezug auf demokratische Werte als Indoktrination werten (vgl. Drerup 2022, 56–58). Im Folgenden möchten wir bekräftigen, dass sich kritische Urteilsbildung nicht in einem Vakuum vollzieht. Der zweite Beutelsbacher Konsenspunkt besagt, dass das „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen [muss]“ (Wehling 2016, 24). Indem der Konsenssatz fordert, dass nur das, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden muss, postuliert er zugleich, dass nicht alles kontrovers ist. Implizit geht der Beutelsbacher Konsens davon aus, dass es neben dem wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontroversen auch Konsensualbereiche in Wissenschaft und Gesellschaft gibt, welche im Politikunterricht weder relativiert noch trivialisiert werden sollten.

Wissenschaftlich besteht beispielsweise ein Konsens darin, dass Erkenntnisse intersubjektiv nachvollziehbar, methodisch kontrolliert und rational begründet zu gewinnen sind. In diesem Rahmen finden Kontroversen statt. Fake News, Verschwörungstheorien oder esoterische Weltdeutungen sind zwar empirisch auffindbar, jedoch sind sie nicht wissenschaftlich kontrovers. Sie stellen Wissenschaftlichkeit in Frage. Insofern gibt der zweite Beutelsbacher Konsenspunkt keine Legitimation dafür her, Rationalität und Wissenschaftsorientierung als Prinzipien politischer Bildung in Zweifel zu ziehen.

Gesellschaftlich lässt sich das Konsensfeld in den demokratischen Grundwerten und Menschenrechten erkennen, wie sie beispielsweise in den ersten 20 Artikeln des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland formuliert sind. Politische Strömungen, die den Gleichheitsgrundsatz in Frage stellen, eine rassistische Sozialpolitik befördern wollen oder die Wohlstandsverteilung nicht mehr nach Gerechtigkeitskriterien organisie-

ren wollen, unterliegen somit auch nicht dem Kontroversitätsgebot. Der politische Unterricht ist selbstverständlich an diesen gesellschaftlichen Konsens gebunden.

Neben dem Orientierungsrahmen konzeptualisiert Drerup im zweiten Teil seines Buches Leitlinien für die Unterrichtspraxis, an denen Lehrkräfte ihre Inhaltsauswahl, aber auch ihre eigene Haltung zu Kontroversität überprüfen können (vgl. Drerup 2022, 94–98). Dabei betont er die Eigenverantwortung der Lehrkräfte und ihr notwendiges Reflexionsvermögen (vgl. Drerup 2022, 92). Die Besprechung dieser Leitlinien anhand gesellschaftlich virulenter Themen runden die Betrachtungen ab (vgl. Drerup 2022, 126–39). Diese Einhegung des Kontroversen kann Lehrkräften insgesamt eine Orientierung geben, die eigenen pädagogischen Entscheidungen zur Themenauswahl und Diskussionsgestaltung, auch vor rechten Agitatoren, zu legitimieren.

Aus unserer Perspektive gibt es aber auch die Notwendigkeit zur Diskussion: Im ersten Kapitel expliziert Drerup pädagogische Grundlagen seiner Abhandlung zum Thema Kontroversität. Einen Fokus richtet er dabei auf die zugrundeliegenden Begrifflichkeiten. Wir möchten im Folgenden zunächst auf das Verhältnis von Demokratieerziehung und demokratischer Bildung eingehen, das für Drerups Ausführungen basal ist und als didaktische Rahmung Auswirkungen auf seine Schlussfolgerungen hat. Bildung und Erziehung sind pädagogische Ansatzpunkte unterschiedlicher Einwirkungsgrade und eine Abgrenzung erscheint uns wichtig und notwendig. Drerup selbst beschreibt die Notwendigkeit der demokratischen Erziehung dahingehend, dass „liberale Demokratien [...] auf die generationenübergreifende Reproduktion von demokratieaffinen Lebensformen angewiesen“ (Drerup 2022, 82) seien.

Der Erziehungsbegriff evoziert hier ein Verständnis, als ginge es um eine bloße Weitergabe demokratiebefürwortender Haltungen. Insgesamt ist Drerups Erziehungsbegriff nicht als bloße Gehorsamsübung zu werten. Für den Unterricht betont Drerup die Ausbildung und strukturelle Implementierung einer demokratischen Streitkultur, die kritische Urteilsbildung, das Infragestellen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die Handlungsorientierung, Kritikfähigkeit und Ambiguitätstoleranz sowie Akzeptanz demokratischer Werte (vgl. Drerup 2022, 49–51, 102). Gerahmt wird dies durch die Grund- und Menschenrechte: „Demokratieerziehung kann und soll in Sachen Grundwerte nicht neutral sein, sie kann und muss antiliberal und

antidemokratische Einstellungen aus dem pädagogischen Kanon ausschließen“ (Drerup 2022, 111).

Demokratieerziehung richtet sich demnach an der Zielvorstellung der *Autonomie* aus. In dieser Autonomiebeschreibung sind Elemente der kritischen Urteilsbildung, Perspektivübernahme und Ambiguitätstoleranz zu finden: Autonomie „steht für die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigene Lebensführung und die eigenen Überzeugungen reflexiv zu begründen und in Diskussionen über politisch relevante Fragen Stellung zu beziehen“ (Drerup 2022, 20). Allerdings sieht Drerup zur Ausbildung dieser Autonomie eine spezifische Konzeption der demokratischen Erziehung als basal an, die für ihn nahezu ausschließlich aus der Aneignung von deklarativem und operativem Wissen sowie der Betonung von Wissenschaftlichkeit besteht (vgl. 21–22, 72, 8, 97). Diese Wissenschaftsorientierung klammert die subjektiven Vorstellungswelten der Lernenden als Ressource für Lernprozesse (vgl. Lange 2008) aus. Ausgehend von einer kritisch-konstruktivistischen Lerntheorie kann davon ausgegangen werden, dass Lernende bereits Vorstellungen in sich tragen, an die sie neue Lernerfahrungen anknüpfen und sich so ihr demokratisches und gesellschaftliches Bewusstsein (das Bürgerbewusstsein) immer weiter ausdifferenziert und schärft (vgl. Lange 2011, 99). Diese Vorstellungen ergeben intersubjektiv Sinn und dienen den Lernenden dazu, sich in der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit zu orientieren. Daher sollten diese subjektiven Vorstellungen auch nicht generell gegenüber fachwissenschaftlichem Wissen abqualifiziert werden, sondern vielmehr als Ressource betrachtet werden, um selbstreflexive Lernprozesse an den Alltagsvorstellungen auszurichten (vgl. Lange 2011, 101; vgl. Lange 2008, 431–433).

Die Betonung des Konzepts Demokratieerziehung hat weitere Konsequenzen. Auch wenn Drerup einen Erziehungsbegriff zugrunde legt, der die Autonomie der Lernenden fördern möchte, gibt es doch einen wesentlichen Unterschied zur Bildung: Die Erziehung rückt die Lehrkraft als intentionale handelnde und vermittelnde Person in den Mittelpunkt, Schäfer bezeichnet dies als die Perspektive des „zielorientierten Erziehers“ (Schäfer 2005, 153f.). Bildung demgegenüber stellt die Lernenden in den Mittelpunkt und begreift ihr Lernen als das selbstständige Hinterfragen von politischen Wirklichkeiten und Aneignen von Kompetenzen. Für die demokratische Erziehung erscheint Drerups Argumentationsweg folgerichtig: Die Lehrer\*innen erhalten detaillierte Anhaltspunkte und Entscheidungshilfen, wann Themen kontrovers behandelt werden sollen und wann nicht (Drerup 2021, 54, 68–70).

Diese Argumentation sowie die Fokussierung auf Wissen verengen den Blick auf die Lehrer\*innen als fachliche Vermittler\*innen, sodass Diskurse zur demokratischen Unterrichts- und Schulkultur, wie sie in der Demokratiebildung stattfinden (vgl. May 2022; vgl. Kolleck 2022, 59–74, vgl. Ammerer 2020), nicht rezipiert werden. In dieser Schulkultur wird die Hierarchisierung zwischen Lernenden und Lehrenden hinterfragt und abgebaut. Es findet ein demokratisches Lernen in der Erfahrung statt (vgl. May 2022, 252; vgl. Ammerer 2020, 21). Auf die Notwendigkeit der demokratischen Streitkultur zielt Drerup in seiner Argumentation immer wieder ab (vgl. Drerup 2022, 140), ohne dabei jedoch auf verschiedene Ebenen der Realisierung von Diskursivität (z.B. in der Schulkultur) einzugehen. Die Implementierung von Klassenräten oder anderen diskursiv ausgerichteten Gremien in der Schulkultur würde die Diskursivität noch um einen tatsächlichen Entscheidungscharakter ergänzen. In Drerups Leitlinie sieben wird eine „unterstützende Schulkultur“ (Drerup 2022, 98) beschrieben, die einer demokratischen Schulkultur inhärent ist und daher anschlussfähig wäre.

Insgesamt ist das Werk von Johannes Drerup als vielversprechende Anregung im Diskurs um das Kontroversitätsgebot aufzufassen. Gerade aus einer politikdidaktischen Perspektive wird die Neu- beziehungsweise Wiederverhandlung des Beutelsbacher Konsens vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Debatte um Kontroversität mit Intensität geführt. Sein Orientierungsrahmen bietet hierbei eine Besinnung auf eine wissenschaftsorientierte Perspektive im Umgang mit Kontroversen, die für die Unterrichtspraxis und das Verständnis von Schule als demokratische Institution unabdingbar ist.

## Literatur

- Ammerer, Heinrich. 2020. „Lernen in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer“. In *Demokratie Lernen in der Schule: Politische Bildung als Aufgabe aller Unterrichtsfächer*, herausgegeben von Heinrich Ammerer, Margot Geelhaar und Rainer Palmstorfer, Band 9, 15–28. Münster, New York: Waxmann.
- Drerup, Johannes. 2022. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam Verlag (Sonderausgabe für die Landeszentrale für politische Bildung).
- Kolleck, Nina. 2022. *Politische Bildung und Demokratie*. Toronto und Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lange, Dirk. 2008. „Bürgerbewusstsein: Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung“. In *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik* 57 (3): 431–39.

- 
- Lange, Dirk. 2011. „Konzepte als Grundlage der politischen Bildung: Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen“. In *Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift*, herausgegeben von Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinold Hedtke, Dirk Lange, Andreas Petrik und Sibylle Reinhardt), Band 64, 95–109. Schwalbach und Taunus: Wochenschau-Verlag.
- May, Michael. 2022. „Was ist Demokratiebildung?“. In *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration: Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen*, herausgegeben von Andreas Beelmann und Danny Michelsen, 251–64. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Alfred. 2005. Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wehling, Hans-Georg. 2016. „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch: Textdokumentation aus dem Jahr 1977“. In *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, herausgegeben von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, 19–27. Bonn: BpB.

