

Thomas Goll (Hg.)

Kontroversität

Grundlage und Herausforderung
(nicht nur) der politischen Bildung



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Thomas Goll (Hg.)

Kontroversität

Grundlage und Herausforderung
(nicht nur) der politischen Bildung



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

In der Reihe Dortmunder Schriften zur politischen Bildung bisher erschienen:

Thomas Goll (Hg.): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2025

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Print-ISBN 978-3-7344-1666-8
PDF-ISBN 978-3-7566-1666-4
<https://doi.org/10.46499/2433>

INHALT

I. Grundlagen

THOMAS GOLL

Kontroversität – zur Begründung eines Tagungsthemas 7

MONIKA OBERLE

Grenzenlose Kontroversität? Zur Aktualität des
Beutelsbacher Konsenses als Richtschnur politischer Bildung 21

DOUGLAS YACEK

Kampf um Kontroversität. Die internationale Kriteriendebatte
in der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung 38

II. Anwendungsfälle

BARBARA WELZEL

Kulturelles Erbe: Kontroversen und Sharing Heritage 57

FREDERIKE GABELT, ALEXANDER UNSER

Religion in der Öffentlichkeit. Schulische Förderung religionsbezogener
Urteilskompetenz angesichts zunehmender Kontroversität 70

CLAUDIA GÄRTNER, JAN-HENDRIK HERBST

Religiöse Bildung und das Kontroversitätsgebot – auf dem praktischen
Prüfstand. Exemplarische Analysen anhand von neuem
Bildungsmaterial 87

JOHANNES DRERUP, DOUGLAS YACEK

Kontroverse Themen unterrichten. Theoretische Problemvorgaben
und praktische Herausforderungen 110

**MALTE DELERE, HANNA HÖFER, GUDRUN MARCI-BOEHNCKE,
TATJANA VOGEL-LEFÈBRE**

Kontroverse Argumente im Literaturunterricht analysieren.

Eine exemplarische Untersuchung von Online-Kommunikation 128

ANDREA SZUKALA

Forschendes Lernen und *false balance*:

Wissenschaftliche Kontroverse in der politischen Bildung 151

Autorinnen und Autoren. 164

I. Grundlagen

Kontroversität – zur Begründung eines Tagungsthemas

Als im Januar 2021 das Initiativzentrum für politische Bildung und kommunale Demokratie (= IZBD) an der TU Dortmund gegründet wurde, waren sich die Beteiligten schnell darin einig, dass angesichts der aktuellen Debatten, z.B. um die Klimaschutzpolitik, die Covid-19-Pandemie, das Gendern und vieles andere mehr, das Thema „Kontroversität“ wie kaum ein anderes geeignet ist, die im Zentrum vertretenen Fachperspektiven zusammen zu bringen. Wo der Zusammenhalt der Gesellschaft auf dem Spiel zu stehen droht, ist die Frage nach der Art und Weise, wie Diskurse geführt und gesellschaftliche Positionen markiert werden, so bedeutsam, dass sie auch für alle Lebenssituationen zu bedenken sind. Dies gilt vor allem auch für die Frage, wie sehr Kontroversität auch in Bildungsprozessen Platz haben soll oder sogar muss, denn Kinder erleben und verarbeiten Kontroversität höchst unterschiedlich. So sieht Tilman Grammes vier Möglichkeiten, wie Kinder und Jugendliche auf Kontroversität in der Öffentlichkeit reagieren können: „mit Perspektivwechsel, mit Perspektivverhärtung (Dogmatismus), mit Perspektivenkoordination (Kompromiss) oder mit Ignoranz (Apathie)“ (Grammes 2020, 133). Während Perspektivwechsel und Perspektivenkoordination positiv bewertet werden, da sich Menschen auf Kontroversität einlassen und konstruktiv damit umgehen, stellen Perspektivverhärtung und Apathie eher Abwehrreflexe dar.

1. Reaktionsweisen auf Kontroversität

Mir scheint das negative Reaktionsspektrum damit noch nicht hinreichend umschrieben, werden doch u.a. Ratlosigkeit und Verwirrung nicht erfasst. Folgende idealtypische Ausprägungen des Umgangs mit kontroversen Themen (vgl. Goll 2021) sind daher m. E. auch gesellschaftlich denkbar und im Kontext von Transformationsprozessen zu beobachten:

1.1 Ratlosigkeit (Was stimmt denn jetzt?)

Verunsicherung ist ein notwendiger Bestandteil erfolgreicher Transformationsprozesse. Wandel kommt nur zustande, wenn die eigenen Vorstellungen un-

sicher werden. Dann erst sind Nach- und Umdenken nötig. Wenn es jedoch bei der Ratlosigkeit bleibt, dann bleibt der Wandel stecken. Der Prozess gelangt immer wieder an den Punkt, dass die Beteiligten – oder in diesem Fall besser die sich dem Prozess unterworfen Fühlenden – ratlos vor der Frage stehen bleiben, was denn jetzt sein soll, ohne dass Wege erarbeitet werden, dieser Frage konstruktiv nachzugehen. Dies führt zu politischer Ratlosigkeit und ermöglicht es dadurch politischen Gruppierungen, die einfache und klare Antworten geben und selbstsicher vertreten, zu punkten. Der Erfolg populistischer Akteure baut auf solchen Mechanismen auf.

1.2 Relativismus (Alles gleich richtig und wichtig?)

Fehlen Urteilskriterien, um aus Alternativen sachgerecht und wertorientiert auswählen zu können, dann ist alles gleich viel wert und damit gleich wenig. In Steigerung zu (1) führt das nicht nur zu Ratlosigkeit, sondern zu Relativismus. Wo alles irgendwie begründet werden kann, gibt es keinen faktischen oder normativen Vorrang von Positionen und Argumenten. Am Ende zählt die Meinung – und da ja grundrechtlich geschützte Meinungsfreiheit existiert, darf alles gesagt werden, egal wie plausibel und abgesichert es ist – und wenn solche Meinungsäußerungen dann mit Hinweis auf Evidenz kritisiert und argumentativ infrage gestellt werden, dann ist das auch nur eine Meinung. D.h., erst wenn Menschen in der Lage sind, Meinungen und Sachurteile klar zu unterscheiden, dann verfügen sie über politische Urteilsfähigkeit.

1.3 Langeweile (Es ist alles schon gesagt, aber noch nicht von allen.)

Kontroversität ins Extrem gedacht, lässt nicht nur Positionen gleichwertig erscheinen, die es gar nicht sind, und trägt so zur Verunsicherung bei, sie führt auch zu Langeweile. Wenn alles schon gesagt worden ist, nur nicht von jedem, dann ist jede neue Äußerung eine zum Gähnen. Das Politische geht hinter den Positionierungen verloren. Die Wahrnehmung von Politikern und Experten ist eine eines Auftretens auf dem „Jahrmarkt der Eitelkeiten“. Man vertritt Standpunkte, weil die Mitbewerber einen anderen vertreten, um sich zu unterscheiden. Politik hat damit nichts mehr mit der Sache an sich zu tun, sondern ist langweiliges Phrasendreschen.

1.4 Überdruß (Das kann/braucht kein Mensch wissen!)

Wenn man erst einmal zu dem Punkt gelangt ist, dass Politik ein immer gleiches Spiel um Macht und nicht um Inhalte ist, dann kann sie einem auch gestohlen bleiben. Aus Langeweile wird Überdruß. Man kann sie einfach nicht mehr hö-

ren, die immer wieder gleich vorgebrachten Argumente und Gegenargumente, deren Richtigkeit nicht zu erweisen ist. Was aber kein Mensch wissen kann, braucht auch keiner zu wissen. So entstehen Politikverdrossenheit und politische Apathie oder auch Wut und Zorn. Die Foren des Internets sind voll mit solchen zornigen Äußerungen.

1.5 Zynismus (Man kann alles begründen, weil man sich seine Experten „kaufen“ kann.)

Überdruß kann umschlagen in Zynismus. Wenn alles prinzipiell sagbar ist und es gar nicht um die Sache, sondern um die Sichtbarkeit geht, dann kommt es nur noch darauf an, die eigene Präsenz zu erhöhen. Nicht nur in traditionellen Gesellschaften, sondern auch in der modernen Wissensgesellschaft wird das mitunter nicht so sehr durch Evidenz als vielmehr durch Eminenz erzeugt. Nicht was jemand sagt, sondern wer etwas sagt, ist dann das entscheidende Kriterium. Die Sicht auf Kontroversität in der Politik wird also auf die Mechanismen gerichtet, wie man Positionen stützt: „Wes Brot ich ess, des Lied ich sing!“, wird den Experten der Gegenseite vorgeworfen. Expertise ist – so scheint es – bei den anderen käuflich, während man selbst „natürlich“ Recht hat. Wer so ein Politikbild internalisiert hat, der ist auch nicht demokratiefähig, denkt in Freund-Feind-Kategorien, neigt zu Verschwörungstheorien und kultiviert den Vorwurf von System- und Lügenpresse.

Es gibt also Gründe genug, das Thema Kontroversität zum Gegenstand einer Tagung zu machen und aus unterschiedlichen Fachperspektiven zu beleuchten – und das umso mehr als diese Perspektiven unterschiedliche Akzente setzen.

2. Arten der Kontroversität

Da sich das IZBD als Ort der politischen Bildung definiert, liegt es nahe zuerst einen Blick auf den Diskurs in dieser Disziplin zu werfen. Dort ist in Gestalt des „Beutelsbacher Konsens“ schon seit fast 50 Jahren eine Begründung für Kontroversität im Unterricht gegeben, die in fast allen Beiträgen dieses Bandes rezipiert wird. Der zweite Beutelsbacher Konsensatz formuliert das Kontroversitätsgebot wie folgt und gibt damit der fachdidaktischen Legitimation von Kontroversität seine Basis: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“

Weiter heißt es an gleicher Stelle: „[...] wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert

bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind“ (Wehling 1977, 179).

Es scheint, als sei damit die Sache erledigt. Kontroversität ist für den Politikunterricht nicht nur legitim, sie gehört zwingend dazu, damit es erstens zu keiner Indoktrination durch die Lehrkraft bzw. den Lehrenden kommt und zweitens den Schülerinnen und Schülern bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmern bislang nicht gekannte Alternativen eröffnet werden können.

Tatsächlich ist aber gar nichts außer einer Verfahrensregel ausgesprochen. Was unter Kontroversität im Einzelnen zu verstehen ist, bleibt ungeklärt. Der Kompromiss ist „inhaltindifferent“ (Weißeno 2017, 47) – und muss es auch sein, weil er sonst nicht geschlossen hätte werden können. Ein Formelkompromiss dient eben der Stilllegung oder Befriedung eines manifesten Konflikts, nicht seinem Austrag. Das Kontroversitätsgebot enthält viele Lehrstellen:

„Bislang fehlt eine umfassende Definition dessen, was Kontroversität bedeutet. [...] In der Fachdidaktik ebenfalls ungeklärt ist, welche Formen der Kontroversität es gibt. [...] Ungeklärt ist darüber hinaus die Frage nach den Grenzen der Kontroversität: Wird diese z. B. durch das Grundgesetz in einer Demokratie oder durch universelle Menschenrechte eingeschränkt oder gilt Kontroversität auch hinsichtlich der Grund- und Menschenrechte?“ (Manzel 2017, 38).

Einem Vorschlag folgend, den ich unlängst gemacht habe (vgl. Goll 2021), sollen hier sechs unterschiedliche Konzeptionen von Kontroversität im (Politik-) Unterricht unterschieden werden. Ausgangspunkt für die dabei vorgeschlagenen Idealtypen von Kontroversität ist die nicht zu hintergehende Grundbedingung jeden Unterrichts, dass die gesellschaftliche und politische Wirklichkeit niemals vollumfänglich abgebildet werden kann, sondern dass eine begründete Auswahl der kontroversen Positionen für den Unterricht vorgenommen werden muss. Diese Auswahl muss als Mindestkriterium jedoch mit den Zielen der politischen Bildung vereinbar sein und sie sollte einem didaktischen Sinn folgen, also nicht wie eine bloße Pflichtübung erscheinen, sondern die Zusammenhänge der kontroversen Positionen verdeutlichen. Damit ergeben sich einerseits Fehlformen der Kontroversität, andererseits scheint aber auch auf, was Kontroversität im Unterricht zu leisten imstande ist:

2.1 Enzyklopädische Kontroversität

Diese Form der Kontroversität verweigert eine Vorauswahl und damit eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den in Gesellschaft und Politik vertretenen Positionen. Ohne diese zu strukturieren oder anderweitig zu bearbeiten, werden sie in der Art einer ungewichteten Breite (= möglichst alles, was geäußert wird, wird aufgegriffen, spezifische Kriterien werden zur Auswahl nicht herangezogen) von der Lehrkraft in den Unterricht eingespeist. Die Auswahl und Bewertung der jeweils relevanten Positionen wird den Lernenden überlassen.

Das kann als verantwortungslos gedeutet werden, denn die Folge kann und wird eine Überforderung der Lernenden sein. In den Diskurs um Post-Faktizität eingebettet kann das Vorgehen aber auch als besonders demokratisch bezeichnet und die damit einhergehenden Gefahren können camouflagiert werden, denn damit wird zugleich die politische Macht der Experten in Frage gestellt. Mit dieser „Demokratisierung von Expertise“ ist eine „prinzipielle Gleichwertigkeit divergierender Wissensformen und Weltbilder gemeint“, dahinter steckt im Kern „eine radikale Abkehr von der Idee des besseren Wissens“ (Bogner 2021, 79). Moral ersetzt dann Rationalität (s.u.).

2.2 Indoktrinäre Kontroversität

Damit sind solche Arrangements von Unterrichtsinhalten durch die Lehrkraft gemeint, die von ihr bewusst vorgenommen werden, die aber die Lernenden sowohl in Hinsicht auf die Auswahlkriterien als auch auf „unterdrückte“ bzw. nicht eingebrachte Positionen im Unklaren lässt. Eine solche Auswahl führt entweder zu Scheinkontroversität im Unterricht oder zu Indoktrination. Sie ist mit politischer Bildung in einer Demokratie unvereinbar und entspricht Gesinnungsunterricht, wie z.B. der Staatsbürgerkundeunterricht in der ehemaligen DDR (vgl. Grammes, Schluß & Vogler 2006).

Zu beachten ist dabei jedoch, dass diese Art des Vorgehens ihre Berechtigung durchaus aus als positiv verstandenen normativen Festlegungen gewinnen kann (s.u.). Die Problematik liegt dabei nicht in der Normativität an sich, sondern im Verschweigen von legitimen kontroversen Positionen.

2.3 Repräsentative Kontroversität

Repräsentativ ist eine Auswahl von kontroversen Positionen dann, wenn ihre unterrichtliche Präsenz in Relation zur Häufigkeit ihrer Vertretung in der Gesellschaft steht, ablesbar z.B. an Meinungsumfragen oder der medialen Verbreitung. Diese gewichtete Breite stellt den Versuch dar, Einseitigkeiten zu vermeiden und dennoch ein – wenn auch rein formales – Auswahlkriterium

für Unterrichtsinhalte anführen zu können. Es lässt inhaltliche Aspekte außer Acht. Das kann zu einer Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen, die zudem noch die Vorstellung entwickeln könnten, dass Mehrheitsmeinungen besser sind als abweichende.

Problematisch ist des Weiteren, dass die Auswahlkriterien selbst nicht objektiv sind, sondern den spezifischen Mechanismen und Logiken der Befragungen wie auch der Medien folgen müssen. Nicht umsonst sprechen Donges und Jarren von „Politik, PR und Journalismus als Produktionsgemeinschaft und Handlungssystem“ (Donges/Jarren 2017, 200). Diesem ist durch Mehrheitsregeln nicht zu entkommen.

2.4 Szientistische Kontroversität

Die Auswahl kontroverser Standpunkte erfolgt nach dem Kriterium des wissenschaftlichen Geltungsanspruchs, also einem epistemischen Kriterium. Legitim sind nur solche Positionen, die ein Mindestmaß an Akzeptanz in der jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaft finden. Diese Auswahl ist zwar begründet, läuft aber Gefahr die Möglichkeit von Paradigmenwechseln zu übersehen. Zudem ist auch hier die Auswahl keine fachdidaktische, sondern eine nach einem externen Kriterium.

Problematisch kann dieses Auswahlkriterium auch deshalb werden, weil es voraussetzen muss, dass die Lehrkraft fachwissenschaftlich hinreichend (aus)gebildet ist, um diese Auswahlentscheidung treffen zu können. Denn diese Form der Kontroversität setzt voraus, dass die Lehrkraft in der Lage ist zu entscheiden, ob es „unterschiedliche vernünftige, d. h. gut begründete und (bestmöglich) empirisch fundierte Sichtweisen auf dieses Thema gibt und [...] die Sachlage in den relevanten wissenschaftlichen Disziplinen – gemäß deren eigenen Rationalitäts, Methoden- und Argumentationsstandards und Wissensbeständen – *als genuin kontrovers* gilt“ (Drerup 2021, 69).

2.5 Normative Kontroversität

Die Auswahlentscheidung für Unterrichtsinhalte erfolgt nach normativen Kriterien. Diese können sich auf ethische Grundpositionen (z.B. Berücksichtigung der Grund- und Menschenrechte), weltanschauliche Haltungen (z.B. emanzipatorisch) oder politische Programmatiken (z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung) beziehen. Denkbar ist auch eine Orientierung an gesetzlichen Vorgaben (z.B. Verfassung, Schulgesetz, Lehrplan, Richtlinien).

Problematisch kann ein solches Auswahlkriterium werden, wenn es widerstreitende Positionen nicht zulässt, auch wenn sie in einem demokratischen Dis-

kurs legitimerweise vertreten werden können. Dann wird das Kriterium zwar offengelegt, aber die Entscheidung ist dennoch fraglich, da sie selbst nicht in Frage gestellt werden kann.

2.6 Fachdidaktische Kontroversität

Eine fachdidaktische Auswahlentscheidung berücksichtigt normative (z.B. Förderung von Mündigkeit) und wissenschaftsorientierte Entscheidungskriterien. Unterrichtsgegenstände werden danach ausgewählt und begründet, dass sie einerseits die Kontroversität in Wissenschaft und Politik abbilden, andererseits solche Position als unvereinbar mit politischer Bildung markieren (d.h., nicht zwangsweise unterdrücken), die z.B. eindeutig demokratiefeindlich sind. Die begründete Auswahl und Kennzeichnung folgt nicht nur den externen Kriterien Wissenschaftlichkeit und Verbreitung, sondern auch dem normativen eines Verfassungsauftrags einer Bildung für Demokratie.

Die Lehrkraft könnte unter Einbeziehung des Kriteriums der wissenschaftlichen Kontroversität die Auswahl also damit begründen, dass solche Fragen im Unterricht kontrovers diskutiert werden dürfen und müssen, „wenn 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“ (Dre-rup 2021, 68). Insofern kombiniert die fachdidaktische Kontroversität szientistische und normative Orientierungen, überwindet deren Einseitigkeit bzw. Blindheit für ihre je andere Begründungslogik und bietet damit zugleich eine Ausbuchstabierung des Kontroversitätsgebot des Beutlesbacher Konsenses.

In Anlehnung an das aus der Literatur zur Partizipation bekannte Stufenmodell von Schröder (1995) kann man diese Idealtypen von Kontroversität auch übersichtlich anordnen (vgl. Abb. 1).

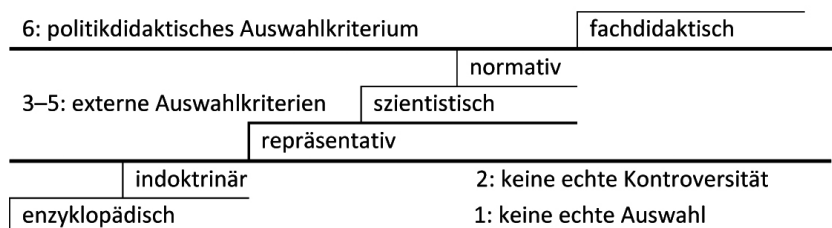


Abb. 1: Stufen der Kontroversität (eigene Darstellung)

Auf einen Blick sieht man dann, dass die Formen 1 und 2 Fehlformen der Kontroversität und deshalb entweder nicht möglich (1) oder aus prinzipiellen Gründen (2) abzulehnen sind. Die Formen 3 bis 5 sind zwar begründet, die Begründung ist jedoch eindimensional und folgt gar nicht (3) oder nur bedingt (Wissenschaftsorientierung: 4; Normativität: 5) einer fachdidaktisch möglichen Logik. Von allen Auswahlentscheidungen erscheint nur die letzte (6) politikdidaktisch legitim, weil sie auf einer politikdidaktisch vertretbaren Urteilbildung basiert. Sie gehorcht den Anforderungen an politisches Urteilen, da sie deren Merkmale aufgreift und erfüllt (vgl. zum Folgenden Detjen 2013, 229 ff.): Berücksichtigt werden sowohl die sachliche, d.h. epistemologische, als auch wertgebundene, d.h. der Wertordnung des Grundgesetzes folgende, Dimension der Auswahlentscheidung, das Urteil selbst ist reflexiv und berücksichtigt Mehrdeutigkeiten und es ist zweck- und wertrational zugleich. Zudem entspricht diese Ausprägung der Kontroversität dem Beutelsbacher Konsens.

3. Alternativlosigkeit der Kontroversität

Kontroversität gehört zur Politik, denn sie markiert das Unentschiedene und die um eine Entscheidung ringenden Akteure und dabei je evozierten Vorstellungen. Mehr noch – moderne, offene Gesellschaften sind von Kontroversen gekennzeichnet. Daher kommt keine Lehrkraft an Kontroversität vorbei. Nicht umsonst gehört daher die Problemorientierung zu den etablierten didaktischen Prinzipien vieler Unterrichtsfächer. Wenn dem so ist, dann ist jede Lehrkraft von der Begründung entlastet, warum Unterricht Kontroversen thematisieren und selbst kontrovers sein muss. Das Bekenntnis zur Kontroversität, in der politischen Bildung festgemacht am Beutelsbacher Konsens, hat damit einen nicht zu unterschätzenden unmittelbaren Nutzen für jede Lehrkraft, da es rein formal begründet und an den fachdidaktischen Diskurs vieler Fächer problemlos rückgebunden werden kann. Zugleich entspringt daraus aber ein genauso wenig zu unterschätzender Nachteil. Wenn man sich unterschiedlicher Arten von Kontroversität nicht bewusst ist und diese auch nicht in fachdidaktische Begründungen einfließen lassen kann, dann ist der eigene Unterricht ggf. einer fundamentalen Kritik ausgesetzt, Kontroversität nur scheinbar zu achten, bestimmte Positionen aber zu unterdrücken. Diesen Versuchen von Einflussnahme und ggf. auch (internet-)öffentlicher Anprangerung sehen sich gegenwärtig Lehrkräfte ausgesetzt.

Um gegen eine politische Einflussnahme gewappnet zu sein, die einen angeblich vorhandenen Mangel an Kontroversität vorschützt, um den Unterricht in ihrem Sinn zu verändern, könnten sich Lehrkräfte nicht nur der politischen

Bildung, was Planung und Gestaltung von Unterricht betrifft, an folgenden Punkten orientieren (vgl. Goll 2021, 168):

3.1 Kontroversität ist Ausdruck moderner Gesellschaftlichkeit und insbesondere des Politischen

Kontroversität ist kein Selbstzweck, ihre Bearbeitung daher keine L'art pour l'art, sondern Wesensbestandteil moderner Gesellschaften und des Politischen. Wird eine Kontroverse Gegenstand des Unterrichts, dann ist sie immer nur ausschnittsweise abbildbar. Die Aspekte, die in den Unterricht eingehen sollen (oder eben nicht), müssen begründbar sein.

3.2 Kontroversität zum Unterrichtsprinzip zu erheben ist legitim

Aus der Logik des Politischen (= das noch nicht Entschiedene, das Umstrittene, das einer Verständigung Bedürftige; vgl. Meyer 2003, 69) und aus der Werteordnung des Grundgesetzes (Schutz der personalen Würde des Menschen und u.a. Ordnung der Freiheit) ergibt sich die Verpflichtung, Kontroversen so weit wie möglich zuzulassen. Damit ist Kontroversität ein fachdidaktisches Unterrichtsprinzip.

3.3 Das Kontroversitätsprinzip ist Ausdruck von Wissenschaftsorientierung

Die Auswahl kontroverser Standpunkte muss das Kriterium des wissenschaftlichen Geltungsanspruchs berücksichtigen. Legitim sind daher nur solche Positionen, die gemäß den Standards und den Wissensbeständen der jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaften ein Mindestmaß an Akzeptanz finden.

3.4 Das Grundgesetz bestimmt die Grenzen des Zulässigen

Eine fachdidaktische begründete und verantwortete Kontroversität ist immer reflexiv und transparent. Sie ist immer (gewollt oder nicht gewollt) normativ und daher in einer Demokratie an deren Werte gebunden. Die Grenzen der Kontroversität sind damit weit, aber letzten Endes materiell bestimmt. Die Verantwortung für ihre Bestimmung liegt bei der Lehrkraft.

4. Die Beiträge des Bandes

Vor dem eben skizzierten Hintergrund entfalten auch die Beiträge des Bandes eine multidisziplinäre Sicht auf das Thema Kontroversität. Mit dabei sind solche der Politikdidaktik und Religionspädagogik, der Kunstwissenschaft und Mediendidaktik sowie der Erziehungswissenschaft.

Monika Oberle stellt in ihrem Beitrag die Frage nach der „Grenzenlosen Kontroversität“ und befasst sich mit der „Aktualität des Beutelsbacher Konsenses als Richtschnur politischer Bildung“, wobei insbesondere die Grenzen der Kontroversität in der politischen Bildung im Fokus des Interesses stehen. Der Beitrag setzt mit der Problematik ein, dass der Beutelsbacher Konsens nicht selten als „Neutralitätsgebot“ missverstanden wird. Anschließend geht er der Frage nach, wie sich Grenzen der Kontroversität in der politischen Bildung bestimmen lassen bzw. worin der dem kontroversen Sektor entzogene Grundkonsens heute besteht. Dabei wird einerseits auf demokratische Grundwerte, andererseits auf das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung rekurriert, was am Beispiel der politischen Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) veranschaulicht wird. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für eine vertiefte, praxisorientierte Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens und der Bedeutung seiner Prinzipien im Rahmen der Lehrkräfteaus- und -fortbildung sowie für eine transparente Offenlegung des dem kontroversen Sektor politischer Bildung entzogenen Grundkonsenses seitens Politikdidaktik und politischer Bildungspraxis.

Aus Sicht der Erziehungswissenschaft analysiert Douglas Yacek den „Kampf um Kontroversität“, wie er in der „internationalen Kriteriendebatte in der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung“ ausgetragen wurde bzw. wird. Der Beitrag rekonstruiert den aktuellen Stand der internationalen Kriteriendebatte und stellt diesen auf den Prüfstand. Zunächst wird das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses in den Blick genommen, um dessen Stärken und Schwächen als Entscheidungskriterium im Sinne der internationalen Kriteriendebatte zu sondieren. Danach werden zwei Hauptpositionen der Kriteriendebatte kritisch ausgewertet: das sogenannte epistemische Kriterium und das politische Kriterium. Anschließend erfolgt eine systematische Kritik der Kriteriendebatte, welche das dort implizite Modell pädagogischer Reflexion sowie dessen Vernachlässigung der subjektiven Bedingungen der Kontroversität problematisiert. Abschließend werden einige Bereiche kurz vorgestellt, in denen die künftige Forschung zu Kontroversität und Demokratiepädagogik vorangetrieben werden kann.

Nach den allgemeinen Einführungen in den Diskurs folgen fachspezifische Erörterungen. Als erste setzt sich Barbara Welzel mit dem Komplex „Kulturelles Erbe“, seinen Kontroversen und Sharing Heritage auseinander. In der Konvention von Faro erkennt sie einen Meilenstein, der das Recht auf Teilhabe am Kulturellen Erbe als eingeschrieben in das Recht auf kulturelle Teilhabe, wie es in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ codifiziert ist, festschreibt.