

Stefan Müller

Kontroversität

Kontroversität als didaktisches Prinzip stellt eine Herausforderung dar, sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Es berührt die eigene Perspektive und setzt sie einer Begründungspflicht aus. Der Beutelsbacher Konsens benennt die Gefahren der Einschränkung von Kontroversität: „wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten“ (Wehling 1977, 179).

Herausforderungen

Wie die Gefahr der Indoktrination umgangen und der Horizont von mündigkeitsorientierten Bildungserfahrungen durch das didaktische Prinzip der Kontroversität eröffnet werden kann, wird im Folgenden skizziert.

Zunächst könnte der Eindruck entstehen, dass Kontroversität ein Problem darstellt, das gelöst werden muss. Als didaktisches Prinzip erlaubt Kontroversität jedoch eine andere Möglichkeit: Es zielt auf die Befragung von Kontroversen in der Gesellschaft ab. Die für Lehrende und Lernende herausfordernde Erfahrung besteht darin, dass Kontroversen für die politische und gesellschaftliche Realität der Normalfall und nicht die Ausnahme sind. Die Kenntnis von und die Umgangsmöglichkeiten mit Kontroversen bilden die produktiven Chancen für politische Bildungserfahrungen, weil damit deutlich wird, dass gesellschaftliche Freiheit gestaltbar ist. Dann zeigt sich, dass Kontroversität in der politischen Bildung keinen Selbstzweck darstellt. Vielmehr ermöglicht es das Kontroversprinzip, gesellschaftliche Freiheiten auszubauen. Die politische Bildung diskutiert dieses Ziel als Mündigkeit (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 21). Genau darin ist aber das Kontroversprinzip verletzbar, in Formen von Indoktrination oder Überwältigung, also in der Einschränkung von Mündigkeit.

Freiheit und Mündigkeit

1. Kontroversität – eine didaktische Lösungsbewegung mit Tradition

Das Kontroversprinzip prägt die politische Bildung seit Langem. Joachim Detjen zeichnet für die Politikwissenschaft in den 1950er-

und 1960er-Jahren den Anspruch auf Kontroversität nach (vgl. Detjen 2017, 179). Die inhaltlichen Bezüge finden sich bereits in der Weimarer Republik (vgl. Busch 2016, 393; Pohl/Will 2016, 41).

Die Spuren des Prinzips lassen sich noch weiter zurückverfolgen. Das Mittelalter kannte die rhetorische Figur des *advocatus diaboli*, die im ‚als-ob‘-Modus Gegenperspektiven inszeniert, auch um den eigenen Anspruch durchsetzen zu können. Das Mit- und Gegeneinander von Pro und Kontra zur Durchsetzung machtförmiger Interessen kann hier eindrucksvoll studiert werden.

Noch weiter zurück liegen die Dialoge Platons, in denen die sokratische Methode das Für und Wider von Argumenten einführt, um auf (scheinbar) unvereinbare Perspektiven abzielen. Diese Dialoge weisen ein aufschlussreiches didaktisches Prinzip auf: Organisiert wird ein planmäßiges Setting, das dazu einlädt, bislang unbekannte, auch missliebige Meinungen anzuhören. Nachdem eine Perspektive vertieft entwickelt wurde, erfolgt ihre Widerlegung. Der Modus, in den die Beteiligten versetzt werden, ist das Zeigen und das Mitdenken. Bereits hier sind die Rahmenbedingungen so organisiert, dass sie zur Unterstützung eigenständiger Perspektiven durch eine immer auch fremdbestimmte, gleichwohl begründete Auswahl und Strukturierung relevanter und einflussreicher Wissenspositionen (Perspektiven) beitragen können.

Die besondere Struktur, durch die das didaktische Prinzip der Kontroversität gekennzeichnet ist, wird von Kant schließlich prägnant formuliert: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1956 [1803], 711). Der Anspruch, durch eine *fremdbestimmte* Auswahl, die Lehrende begründet vornehmen, die *selbstbestimmte* Mündigkeit der Lernenden zu unterstützen, bildet bis heute die Herausforderung und die Lösung im Kontroversgebot. Die Herausforderungen bestehen in der Verletzbarkeit der Selbstbestimmung durch das Prinzip der Kontroversität! Die raffinierten rhetorischen Tricks in den Dialogen Platons dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Lernenden auch machtförmig gelenkt werden. Damit besteht die Gefahr, dass ihnen eine bestimmte Meinung aufgedrängt wird.

Die Einschränkungen, die damit verbunden sind, diskutiert die Neuzeit im Modus der Reflexion. Damit ist eine Lösungsbewegung verbunden, die in der dialektischen Struktur von *Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung* den Kern von mündigkeitsorientierten Bildungserfahrungen bis heute prägt (vgl. Adorno 1971; Müller 2020a).

2. Kontroversität als didaktisches Prinzip

Kontroversen berühren umstrittene Fragen des politischen Zusammenlebens in der Gesellschaft. Die Besonderheit des Kontroversprinzips besteht nun darin, dass nicht lediglich Differenzen, sondern auch unvereinbare Perspektiven einbezogen werden. Regierung und Opposition, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Institutionen und Subjekte stehen sich strukturell gegensätzlich gegenüber. Auch normativ konträre Bezugnahmen führen zu erheblichen Kontroversen, etwa in Fragen zu Geschlecht und Religion. Je kontroverser, desto spannender wird es, weil damit auch angezeigt ist, dass substanzielle Fragen zur Diskussion stehen, die über die Gestaltung der Gesellschaft mitbestimmen.

Voraus-
setzungen

Damit entscheidet die Ausgestaltung des Kontroversprinzips auch darüber, was an verfügbarem Wissen, erprobten Lösungsmöglichkeiten und Erfahrungen des Scheiterns der nächsten Generation (nicht) weitergegeben wird und welche (anderen) Umgangsweisen damit gefunden werden können. So kann Kontroversität die Mündigkeit von Lernenden unterstützen. Das erfordert allerdings einige Voraussetzungen, die im Folgenden diskutiert werden.

2.1 Eigene Meinung und Professionalisierung

Politische Bildung ist in einem Spannungsfeld verortet, das zwei unterschiedliche Gegenstandsbereiche umfasst: das Feld der Politik und das Feld der Bildung (vgl. Sander 1996, 30). Politische Bildung zieht beide Felder aus der Perspektive der Mündigkeit zusammen.

Von *Lehrenden* verlangt dies eine professionelle Kenntnis und Distanz von Politik und Bildung in der Gesellschaft. Daraus ergibt sich die Herausforderung, eigene Positionierungen und fachwissenschaftliche Perspektiven erkennen und unterscheiden zu können (vgl. dazu auch Henkenborg 2009). Diese Anforderung wird in dem Anspruch deutlich, dass „der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden“ (Wehling 1977, 179).

Herausforde-
rungen für
Lehrende

Eine verkürzte und missverstandene Antwort liest hierin ein Verbot der eigenen Meinung, wie in einer Befragung von Politiklehrer/-innen sichtbar wird (vgl. Oberle 2017). Das Kontroversprinzip zielt jedoch auf das Gebot von Mündigkeit durch das Verbot von Indoktrination in professionell organisierter Bildung ab, weil ansonsten den Lernenden Optionen vorenthalten werden. Das verlangt von

Lehrenden eine reflexive Distanz zu eigenen Überzeugungen. Eine professionalisierte politische Bildung zeichnet sich daher – noch vor allen Inhalten – durch eine Perspektive der Reflexion aus, und zwar in Form einer anspruchsvollen Distanz sowohl zu den eigenen Überzeugungen als auch zu den ausgewählten Kontroversen.

Herausforderungen für Lernende Für *Lernende* entstehen mit dem Kontroversprinzip ebenfalls Herausforderungen. Die von Lehrenden begründet ausgewählten Fremdperspektiven stellen auch die eigene Perspektive von Lernenden infrage. Dabei zielt das Kontroversprinzip darauf ab, gesellschaftliche Kontroversen als Bildungserfahrung aufzubereiten und ein Angebot für die Erweiterung der eigenen Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten zu bieten. Durch die Erfahrung von Perspektivwechseln wird dies unterstützt (vgl. Jehle 2017). Die heterogene Lerngruppe bietet dazu eine Möglichkeit: Es kommt darauf an, die unterschiedlichen Perspektiven in der Lerngruppe mit- und gegeneinander befragbar werden zu lassen. Erst in der begründeten Kenntnis von gegensätzlichen Perspektiven können die eigenen Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten erweitert und (noch besser) begründet werden.

2.2 Kontroversität in der Sache und über die Sache

Distanzierungsmöglichkeiten Politische Bildung steht vor der Anforderung, Kontroversen *in* der Sache und zudem reflexiv *über* die Sache zu ermöglichen. Damit werden zwei getrennte und für die Gestaltung von Bildungserfahrungen zusammengehörige Ebenen von Kontroversität relevant:

Kontroversen in der Sache können beispielsweise im Blick auf die Geschichte, die Entstehung und die Funktionen für die Gestaltung des politischen Zusammenlebens des Lerngegenstandes gesucht und gefunden werden.

Kontroversen über die Sache können all dies befragbar werden lassen: Geschichte, Entstehung und Funktion der Gestaltung des politischen Zusammenlebens sind mit Analysen und Erklärungen verbunden, die selbst kontrovers sind (vgl. am Beispiel ‚Gesellschaft‘ Ritsert 2017).

Aufklärung in der Gesellschaft über die Gesellschaft wird daher auf die Kenntnis von Kontroversen angewiesen sein. Dann können politische Bildungserfahrungen einen Beitrag zur Vertiefung und Erweiterung gesellschaftlich abgesicherter Freiheiten leisten, weil die Beteiligten diskutieren können, welche Strukturen und Prozesse (nicht) dazu beitragen.

2.3 Begründungspflicht

In Kontroversen treten konflikthafte Aspekte hervor. Das Aushalten dieser Konflikte verlangt allen Beteiligten erhebliche Fähigkeiten ab. Deutlich wird hier die Relevanz einer Begründungspflicht, die eine Reflexion auf die (eigenen) normativen Annahmen umfasst – von Lehrenden und von Lernenden (Müller 2020a, 42 f.). In einer solchen Begründungspflicht werden andere und eigene normative Annahmen sichtbar, die dadurch befragbar und diskutierbar werden (vgl. Scaramuzza 2018, 87 f.). Folgenreich ist eine Begründungspflicht auch im Blick auf das (implizite) Unterrichtsziel: Soll am Ende ein Konsens stehen, der die Kontroversen auflöst, oder ein Dissens, der erlaubt, Kontroversen auszuhalten und damit umzugehen (vgl. Sander 2009)? Politische Bildungserfahrungen bestehen auch darin, dass die eigenen normativen Perspektiven reflexiv befragt werden; sie werden revidierbar und dadurch erweitert.

Anspruchsvoll ist die Begründungspflicht, weil normative Orientierungen in unterschiedlichen Begründungsmöglichkeiten (Prinzipien) wurzeln, die für die Gestaltung von politischen Bildungserfahrungen einflussreich sind. So wird eine vorrangige Orientierung am Prinzip der eigenen Gesinnung (Gesinnungsethik), am Prinzip des Nutzens (Utilitarismus) oder am Prinzip der Mündigkeit jeweils andere Möglichkeiten bieten (vgl. Müller 2020b).

Gesinnung,
Nutzen oder
Mündigkeit

Das erfordert für die Gestaltung von Bildungserfahrungen Räume, in denen die eigene normative Positionierung frei und ohne Angst vor persönlichen Verletzungen geäußert werden kann. Dann kann erfahren werden, dass in Begründungspflichten die jeweils anderen (oder man selbst) nicht als Person zur Disposition stehen.

3. Fallstricke von Kontroversität

Kontroversität kann verkürzt, abgebrochen und instrumentalisiert werden – so wie jedes andere Prinzip, das sich der Mündigkeit verschreibt. Daher werden im Folgenden vier Fallstricke skizziert, die das Kontroversprinzip zwar in Anspruch nehmen, aber Gefahr laufen, in Verkürzungen oder Instrumentalisierungen abzugleiten.

a) *Vereinnahmung*: Versuche der Vereinnahmung des Kontroversprinzips lassen sich seit dem Beutelsbacher Konsens nachzeichnen. Auch in jüngster Zeit gibt es Bestrebungen, unter Berufung auf den Beutelsbacher Konsens Lehrer/-innen zu verunsichern, einzuschüchtern und das Kontroversprinzip parteipolitisch zu vereinnahmen (vgl.

Vereinnah-
mung

Reinhardt 2019). Innerhalb der Fachdidaktik werden ebenfalls Zweifel am Kontroversprinzip geäußert (vgl. Widmaier/Zorn 2016), um ebenjene Positionen zurückzudrängen, die den eigenen Vorstellungen widersprechen. Diese höchst unterschiedlichen Vereinnahmungen verdeutlichen demgegenüber den mündigkeitsorientierten Horizont von Kontroversität. Das Kontroversprinzip beinhaltet, dass nicht nur die gerade noch genehmen Perspektiven, sondern auch diejenigen befragbar werden, die nicht geteilt werden (können). Es zielt dabei gerade nicht einfach nur auf missliebige Positionen ab, sondern auf eine Begründungspflicht, warum diese nicht geteilt werden.

Inszenie-
rungen b) *Inszenierungen von Kontroversität*: Empirische Analysen zum Kontroversprinzip im Fachunterricht verweisen auf vielfältige Formen von gewollten und ungewollten Inszenierungen von Kontroversität (vgl. Grammes 1996). Das Problem dieses „künstlichen Schulwissens“ (Grammes 1996, 153) besteht in einer Scheinkontroversität, die eine selbstständige Auseinandersetzung von Lernenden mit den Lerngegenständen einschränkt. Dies bildet ein zentrales Forschungsfeld der politischen Bildung. Nötig sind empirische Studien, die Aufschluss darüber geben, wie und wodurch das Kontroversprinzip im Unterricht ausgestaltet, unterstützt oder verletzt wird.

Beliebigkeit c) *Beliebigkeit*: Kontroversität kann unterlaufen werden, wenn alle Meinungen beliebig nebeneinanderstehen. Denn der gleichberechtigte Einbezug von Perspektiven bildet einen Ausgangspunkt, nicht den Endpunkt des Kontroversprinzips. Kontroversität kann umso fundierter zur eigenständigen Auseinandersetzung anregen, je ernsthafter entgegenstehende Perspektiven in ihren Stärken wahrgenommen werden. Dazu ist der Einbezug unterschiedlicher Ebenen von Kontroversen (s. Abschnitt 4) hilfreich.

Pro-Kontra-
Diskussionen d) *Pro-Kontra-Diskussionen* bilden eine verbreitete Form der Darstellung von Kontroversität im Unterricht (vgl. Reinhardt 2018, 96; Engartner/Hedtke/Zurstrassen 2020, 122). Dabei ist keineswegs leicht auszumachen, ob sie zu einer Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten beitragen, denn sie legen jeweils nur dichotome Antwortmöglichkeiten nahe. Gesellschaftliche Realität lässt sich jedoch höchst selten auf zwei Seiten beschränken. Dagegen eröffnen Befragungen des In-, Mit- und Gegeneinanderts von Pro-/Kontra-Positionen die Fähigkeiten zur Differenzierung. Obwohl und weil sich Perspektiven gegenüberstehen, finden sich möglicherweise auch geteilte Annahmen und gegenseitige Bezüge. Zudem finden

sich *in* der jeweiligen Perspektive jeweils nachvollziehbare Gründe. Pro-Kontra-Diskussionen bilden demnach eine Minimalform des Kontroversprinzips, die einer weiteren Ausdifferenzierung bedürfen.

4. Kontroversität: Die Organisation reflexiver Distanz

Folgende Prüffragen können dazu verhelfen, Kontroversität als Bildungserfahrung im Unterricht zu organisieren und auszugestalten. In Vor- und Nachbereitungen kann überprüft werden, ob und inwiefern die Kenntnis, Auseinandersetzung und Befragung von kontroversen Perspektiven politische Bildungserfahrungen ermöglichen. Alle Fragen zielen unter institutionellen Bedingungen von Bildung auf die Unterstützung von Mündigkeit ab – in der dialektischen Struktur von *Selbstbestimmung* durch *Fremdbestimmung*.

Kontroversität
gestalten

- a) Welche Kontroversen im Themenfeld kenne ich (nicht)?
- b) Welche Kontroversen *in* der Sache werden (nicht) erarbeitet?
- c) Welche Kontroversen *über* die Sache werden (nicht) erarbeitet?
- d) Welche Ebenen von Kontroversen werden (nicht) einbezogen?
 - Die Ebene struktureller Gründe und Ursachen
 - Die Ebene der Entstehung und der Geschichte der Kontroverse(n)
 - Die Ebene der gesellschaftlichen Funktionen und Effekte (z. B. die Legitimation sozialer Ein- und Ausschlussmechanismen, Diskriminierungen)
 - Die Ebene der (Verhinderung von) Handlungsmöglichkeiten
 - Die Ebene (divergierender) fachwissenschaftlicher Perspektiven
- e) Welche normativen Begründungsmöglichkeiten werden (nicht) zur Verfügung gestellt?
- f) Welche normativen Antwortmöglichkeiten werden (nicht) zugelassen?
- g) Welches Unterrichtsziel strebe ich (nicht) an? Konsens oder Dissens?

Zusammengefasst zielt das Kontroversprinzip auf eine reflexive Distanz der Lehrenden zu den eigenen Überzeugungen ab, um begründet eine Auswahl und Strukturierung vorzunehmen, die über die Lerngegenstände die Perspektiven der Lernenden erweitern können. Dabei kommt es nicht auf eine quantitative Anhäufung von Perspektiven an. Vielmehr geht es um qualitative Befragungen, die das In-, Mit- und Gegeneinander auch von unvereinbaren Perspektiven als Bildungserfahrungen aufbereiten: für die Lernenden und dadurch

für die Freiheitsmöglichkeiten der Gesellschaft. Das zeichnet die Stärke des Kontroversprinzips aus – und gleichzeitig seine Verletzbarkeit.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Frankfurt/M.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2016: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.
- Busch, Matthias 2016: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn
- Detjen, Joachim 2017: Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot vor ‚Beutelsbach‘. Äußerungen der frühen Politikwissenschaft zur politischen Bildung in der Demokratie. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Schwalbach/Ts., S. 179-194
- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zurstrassen, Bettina 2020: Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Stuttgart
- Grammes, Tilman 1996: Unterrichtsanalyse – ein Defizit der Fachdidaktik. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 143–169
- Henkenborg, Peter (2009): Prinzip Kontroversität – Streitkultur und politische Bildung. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Das schwierige Prinzip der Kontroversität. In: kursiv. Journal für politische Bildung, 13. Jg, H. 3, S. 26-38
- Jehle, May 2017: Möglichkeitsräume des Performativen. Potenziale handlungsorientierter Methoden zur Förderung von Mündigkeit im Politikunterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 6. Jg., H. 1, S. 68-82
- Kant, Immanuel 1956: Über Pädagogik. In: Ders. (Hg.): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt, S. 691-764
- Müller, Stefan 2020a: Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- Müller, Stefan 2020b: Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung. <https://www.itdb.ch/index.php/itdb/article/view/24/32> (09.03.2021)
- Oberle, Monika 2017: Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen Schwalbach/Ts., S. 114-127
- Pohl, Kerstin/Will, Stefanie 2016: Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen

- wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 39-67
- Reinhardt, Sibylle 2018: Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Reinhardt, Sibylle 2019: Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 68. Jg., H. 1, S. 13-19
- Ritsert, Jürgen 2017: Zur Philosophie des Gesellschaftsbegriffs. Studien über eine undurchsichtige Kategorie. Mit einem Vorwort von Stefan Müller und Albert Scherr. Weinheim
- Sander, Wolfgang (1996): Politische Bildung nach dem Beutelsbacher Konsens. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 29-38
- Sander, Wolfgang 2009: Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE), 20. Jg., H. 2, S. 239-248
- Scaramuzza, Elia 2018: Kritik und Normativität in der (Kritischen) Politischen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 9. Jg., H. 1, S. 80-95
- Wehling, Hans-Georg 1977: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.) 2016: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn