

Johannes Giesinger

Neutralität von Lehrpersonen: Klimapolitik als Beispiel

Bildung der Demokratie? Bergische Universität Wuppertal, 21. September 2024

1 Einleitung

Die Klimafrage gehört zu den umstrittensten Themen der aktuellen Politik. Zum einen bestehen ersthafte politische Auseinandersetzungen um die Massnahmen, die zu ergreifen sind, zum anderen ist die Klimapolitik zum Reizthema politisch rechtsstehender Kreise geworden, die sich gegen den links-grünen, liberalen oder «woken» Diskurs zur Wehr setzen. Oftmals bleibt unklar, inwieweit bestimmte Äusserungen primär der Provokation politischer Gegner:innen dienen und inwieweit klare Überzeugungen dahinterstehen, die möglicherweise der wissenschaftlichen Faktenlage widersprechen.

Vor diesem Hintergrund befasse ich mich mit der Frage, wie sich Lehrpersonen in der Diskussion um den Klimawandels verhalten sollten. Sollten sie eine «neutrale» Haltung einnehmen und das Thema als kontrovers darstellen und diskutieren? Sollten sie gewisse Dinge «direktiv» vermitteln? Als direktiv kann gemäss Michael Hand (2008) ein Unterrichtsansatz gelten, der eine Position als gültig darstellt und das Ziel verfolgt, die Schüler:innen davon zu überzeugen. Das heisst nicht unbedingt, dass die Lehrperson Schüler:innen direkt belehrt – die Beeinflussung kann auf indirekte Weise geschehen, etwa durch die Auswahl von Materialien oder die Steuerung der Diskussion. Es heisst auch nicht, dass kontroverse Diskussionen im Klassenzimmer unterdrückt werden sollen¹, sondern nur, dass die Lehrperson direktiv in diese Diskussionen eingreifen darf oder soll. Direktives Vermitteln von Positionen ist vom blossen Mitteilen der eigenen Meinung zu unterscheiden. Der Unterschied liegt im kommunikativen Ziel: Man kann selbst Stellung beziehen, ohne das Ziel zu haben, die eigene Position als die allein gültige zu vermitteln. Allerdings ist auch zu bedenken, dass Positionsbezüge stets die Wirkung haben können, Meinungen von Schüler:innen zu ändern. Dies ist wiederum auch nicht in jedem Fall problematisch: Schliesslich ist es normal und erwünscht, dass Schüler:innen aufgrund von Argumenten, die sie vielleicht zuvor nicht gekannt haben, ihre Meinung ändern.

Im Folgenden geht es um die Frage des direktiven Vermittelns. Man kann es positiv formulieren: Was darf oder soll vermittelt werden? Die

¹ Die Auffassung, wonach kontroverser Diskussionen zu einem Thema vermieden werden sollten, charakterisiert Bruce Maxwell (2023) als «exclusive neutrality» (S. 610).

Neutralitätsfrage entspricht einer negativen Formulierung: Was darf oder soll nicht vermittelt werden? Was vermittelt werden *darf*, *soll* nicht unbedingt vermittelt werden – hier sind zusätzliche Erwägungen notwendig. Hingegen *soll* nicht vermittelt werden, was nicht vermittelt werden darf. Im Weiteren steht die Frage im Vordergrund, was im Bereich der Klimapolitik vermittelt werden soll.

Eines der Prinzipien des für die deutsche Debatte prägenden Beutelsbacher Konsenses von 1976 lautet: «Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen» (zitiert nach Drerup, 2021, S. 41). In diesen Bereichen soll die Lehrperson also keine der strittigen Positionen als die richtige vermitteln.

Johannes Drerup (2021; vgl. auch Drerup & Kauppi, 2021) hat eine Konzeption vorgelegt, die die vage Formulierung des Beutelsbacher Konsenses durch zwei Prinzipien präzisiert, ein «politisches» und ein «wissenschaftsorientiertes» Kriterium. Auf dieser Grundlage ergibt sich, was den Umgang mit dem Klimawandel betrifft, folgende Grundausrichtung: Direktiver Unterricht von Fakten, Kontroverse um politische Massnahmen. Im Weiteren vertrete ich die Auffassung, dass dies zu kurz greift: Lehrpersonen sollten sich in der Frage des Klimawandels nicht neutral verhalten, wenn es um die grundsätzliche Handlungsorientierung der Politik geht.

Im Weiteren diskutiere ich unterschiedliche Kriterien, aufgrund derer entschieden werden kann, was direktiv vermittelt werden soll (2). Diese Erwägungen bringe ich in die Formulierung eines eigenen Kriteriums ein – des «diskursiven Kriteriums» – (3), das ich dann auf den Bereich der Klimapolitik anwende (4).

2 Neutralität und Kontroversität: Kriterien

Die internationale Diskussion zu diesem Thema, wie sie – im Anschluss an Richard Dearden – von Michael Hand (2008) angestossen wurde, setzt bei einer Kritik des «verhaltensbezogenen» Kriteriums («behavioural criterion») an, nach dem alles, was in irgendeiner Weise sozial kontrovers ist, im Unterricht als kontrovers zu behandeln ist. In Bezug auf den Klimawandel bedeutet dies, dass alle Positionen – ob sie sich auf empirische Fakten oder auf politische Massnahmen beziehen – gleichberechtigt nebeneinanderstehen sollen. Die Behauptung eines Schülers, dass das Klima sich gar nicht verändert, müsste als eine von verschiedenen Meinungen stehen gelassen werden. Dies wirft die Frage auf, wie etwa der Geografieunterricht aussehen müsste, wenn die dort präsentierten wissenschaftlichen Erkenntnisse jederzeit durch abweichende Meinungen relativiert werden könnten.

Grundsätzlich kann das verhaltensbezogene Kriterium, wie bereits die Formulierung im Beutelsbacher Konsens andeutet, auf zwei Arten eingeschränkt werden – durch Bezugnahme auf politische Werte oder auf

wissenschaftliche Standards. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Position von Diana Hess und Paula McAvoy, deren «politisch-authentisches» Kriterium Ähnlichkeiten mit dem verhaltensbezogenen Kriterium aufweist, bezogen auf wissenschaftliche Fakten aber klare Grenzen setzt: Obwohl viele Amerikaner:innen den anthropogenen Klimawandel leugnen, sollten sich Lehrpersonen demnach auf den wissenschaftlichen Konsens stützen (Hess & McAvoy, 2015, S. 164–165). Anders ist es gemäss Hess und Avoy im Bereich politischer Fragen, die mit Wertentscheidungen verbunden sind:

The politically authentic criterion distinguishes between what is bandied about in general society as a matter of controversy and that which has entered the authentic political sphere of democratic decision-making. Using this standard, political issues are controversial when they have traction in the public sphere, appearing on ballots, in courts, within political platforms, in legislative chambers, and as part of political movements. (ebd., S. 168)

Sobald politische Positionen in relevanten öffentlichen Kontexten präsent sind, sollten sie also im Unterricht ernstgenommen werden – auch wenn sie in gewisser Weise problematisch sein sollten. Beispielsweise sprechen sich die Autorinnen dafür aus, die Frage der Ehe für homosexuelle Paare kontrovers zu diskutieren. Gerade die Situation in den Vereinigten Staaten zeigt, dass bestimmte Themen und Positionen, die lange nur an den Rändern der Gesellschaft präsent waren, in den Mainstream einfließen können und von gewählten Politiker:innen oder in Gerichten aufgegriffen werden. Dies dehnt den Bereich der Themen, in denen Lehrpersonen nach Hess und Avoy neutral sein sollten, erheblich aus. Mit der Verschiebung des öffentlichen Diskurses könnten Lehrpersonen gezwungen sein, auch antidemokratische, rassistische oder sexistische Auffassungen als kontrovers zu unterrichten. Der wesentliche Einwand gegen das politisch-authentische Kriterium ist also, dass es von Lehrpersonen verlangt, moralisch und politisch problematische Entwicklungen des öffentlichen Diskurses nachzuvollziehen.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund diejenige Auffassung, die als «politisches Kriterium» bekannt ist. Wie erwähnt, soll gemäss dem Beutelsbacher Konsens alles als kontrovers dargestellt werden, was *in der Politik* kontrovers ist.² Wenn sich jedoch die politischen Kontroversen verändern, ergeben sich hier Unschärfen. Drerup (2021) nennt das politische Kriterium als eines von zwei Elementen seiner «pluralistischen» Konzeption: Er spricht von «politische(n) Grundwerte(n) und -prinzipien, die als konstitutiv gelten können für die Ermöglichung eines guten persönlichen

² Die Formulierung lautet «in Wissenschaft *und* Politik». Genaugenommen müssten nur diejenigen Themen als kontrovers behandelt werden, die in beiden Bereichen kontrovers sind.

und politischen Lebens in liberaldemokratischen Staaten» (S. 68). Dazu gehören, wie er erläutert, z.B. Menschenrechte, Autonomie oder Wertpluralismus (ebd., Fussnote 33). Gemäss diesem Kriterium können politisch problematische Positionen im Unterricht als falsch und unberechtigt zurückgewiesen werden. Die Rede von «konstitutiven» Prinzipien könnte so verstanden werden, dass nicht rechtlich-politische Realitäten im jeweiligen Land massgebend sind, sondern die grundlegenden Ideen der liberalen Demokratie.

Drerup ergänzt dieses Kriterium durch eine Variante des «epistemischen Kriteriums». Dieser zweite Teil der Konzeption soll die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts sicherstellen: «Eine politisch relevante Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn es unterschiedliche vernünftige, d.h. gut begründete und (bestmöglich) empirische fundierte Sichtweisen auf dieses Thema gibt, und wenn die Sachlage in den relevanten wissenschaftlichen Disziplinen [...] *als genuin kontrovers* gilt» (ebd., S. 69).

Hinsichtlich des Klimawandels ist für Drerup klar, dass sich eine neutrale Haltung der Lehrperson verbietet: «Das grundsätzliche Faktum des Klimawandels sollte aus Sicht des Kriteriums der Wissenschaftsorientierung auch dann keinen Anlass für eine offene Kontroverse geben, wenn Teile der Bevölkerung diesen Expertenkonsens ignorieren, wie dies in den USA der Fall ist» (ebd., S. 127). Aus den Fakten ergeben sich jedoch, wie Drerup betont, keine unmittelbaren Handlungsanweisungen. Geht es um politische Massnahmen, kommt der zweite Teil von Drerups Konzeption zum Tragen, das politische Kriterium: «Aus dem politischen Kriterium lässt sich [...] nicht die eine klimapolitische Lösung ableiten, es ist durchaus kompatibel mit einem breiten Spektrum von Positionen und Kontroversen» (ebd., S. 128).

Es ist wichtig zu sehen, dass das epistemische Kriterium, wie es von Michael Hand (2008) formuliert wurde, sich nicht nur auf Tatsachenfragen bezieht, sondern auch auf moralische und politische Kontroversen. Hand geht also davon aus, dass es auch diesem Bereich richtige Antworten gibt, die direktiv zu vermitteln sind. Die Frage ist für Hand, ob ein Thema rational geklärt ist, d.h. ob eine der kontroversen Positionen durch Evidenz und Argumente («corroborating evidence and credible arguments») gestützt ist (Hand, 2008, S. 217). Hand fügt an:

Where only one view enjoys such support, teachers can and should endorse it. The reason it is a mistake to teach bullying, prejudice, and racism nondirectively is that these are matters on which only one view is epistemically justifiable: namely, the view that they are morally bad or wrong. (ebd.).

Ausgehend von der klassischen Definition von Wissen (als gerechtfertigte, wahre Überzeugung) lassen sich verschiedene Varianten des epistemischen Kriteriums unterscheiden: Die stärkste Variante ist das Wissenskriterium, nach dem alle drei genannten Aspekte (Rechtfertigung, Wahrheit, subjektive Überzeugung) vorhanden sein müssen: Demnach sollten Lehrpersonen nur das vermitteln, was sie wissen.³ Dieses Kriterium stellt hohe Ansprüche an den Unterricht, weil wohl nicht alles, was sich zum jeweiligen Zeitpunkt als wahr oder korrekt darstellt, tatsächlich wahr ist. Gerade wissenschaftliche Erkenntnisse – z.B. zum Klimawandel – können zu einem späteren Zeitpunkt als überholt angesehen werden. Aber auch bei moralischen und politischen Themen ist es fraglich, ob von einem Standard objektiver Richtigkeit ausgegangen werden kann, da nie klar ist, ob dieser erreicht wurde.

Ähnliche Probleme ergeben sich bei einem Wahrheits- oder Richtigkeitskriterium, nur dass hier der Aspekt der Rechtfertigung wegfällt. Lehrpersonen wären in diesem Sinne berechtigt, wahre Informationen zu vermitteln, für die sie selbst die Rechtfertigung nicht kennen. Sie wären dann auch nicht in der Lage zu antworten, wenn sie von Schüler:innen nach Gründen gefragt würden.

Hands Formulierung des epistemischen Kriteriums stellt den Aspekt der Rechtfertigung in den Vordergrund: Lehrpersonen sollen nur diejenigen Gehalte direktiv vermitteln, die durch Evidenz und Argumente gestützt sind, ohne dass relevante Gegenerwägungen verfügbar sind. Dabei wird offengelassen, ob das Vermittelte wahr oder richtig ist.⁴ Hand würde wohl im Einklang mit Drerup (oder Hess und Avoy), die Auffassung vertreten, dass die basalen Fakten in der Klimafrage vermittelt werden sollten, weil sie ausreichend gerechtfertigt sind. Unklar ist, ob dies seiner Auffassung nach auch für bestimmte politische Handlungsorientierungen gilt.

³ Diese Position kann etwa Dominik Balg (2024) zugeschrieben werden, der den Kern von Moralerziehung in einem Transfer von ‚Wissen‘ sieht.

⁴ Zudem kann hier (wie auch in Bezug auf das Wahrheitskriterium) diskutiert werden, ob eine Lehrperson von der Wahrheit des Vermittelten selbst überzeugt sein muss: Ist es z.B. vorstellbar, dass eine Lehrperson nicht an die Evolutionstheorie glaubt, gleichzeitig aber anerkennt, dass die verfügbare wissenschaftliche Evidenz für die Theorie spricht? Dies würde bedeuten, dass sie die Rechtfertigung der Evolutionstheorie vermittelt – an die sie in gewisser Weise auch glaubt. Möglich wäre aber auch, dass sie die Theorie mit ihren Begründungen weitergibt, ohne an irgendetwas davon zu glauben (Lackey, 2008, S. 48; kritisch dazu Simion, 2020). Dies stellt eine Minimalvariante des Rechtfertigungskriteriums dar, die es erlaubt, dass Lehrpersonen, die persönlich gegen anerkannte und schulisch verbindliche Sichtweisen (z.B. in der Klimawissenschaft) eingestellt sind, den strittigen Themenbereich dennoch unterrichten dürfen – sofern sie die entsprechenden Rechtfertigungen korrekt vermitteln.

3 Das diskursive Kriterium

Im Folgenden formuliere ich ein Kriterium, das einiges vom bereits Gesagten aufnimmt. Ich nenne es das «diskursive Kriterium», man könnte auch von einem «politisch-epistemischen Kriterium» sprechen. Es orientiert sich an der Idee des politischen Diskurses bzw. der öffentlichen Deliberation und greift passend dazu den Gedanken der Rechtfertigung auf. Damit werden die epistemischen Aspekte von vornherein in einen moralischen Rahmen gestellt: Im Vordergrund steht die Idee der moralisch-politischen Gleichheit bzw. der gleichen Beteiligungsrechte.

Allerdings gehe ich davon aus, dass sich die pädagogische Diskurskonstellation wesentlich von der politischen unterscheidet: Das heisst, dass sich die diskursiven Normen, die im einen Bereich gelten, nicht unbesehen auf den anderen übertragen lassen. Mit Blick auf den politischen Bereich könnte man sagen, dass sich alle in den Diskurs einbringen dürfen, die a) bereit sind, andere als gleichberechtigte Diskursteilnehmer:innen zu respektieren und sich b) an die epistemischen Normen des Diskurses zu halten.⁵ Zu diesen gehört insbesondere die Verpflichtung, seine Positionen mit Gründen zu untermauern, d.h. zu rechtfertigen, und auf Evidenz und Argumente, die von anderen in den Diskurs eingebracht werden, zu reagieren.⁶

Weitergehende Anforderungen (etwa im Sinne einer Wissens- oder Wahrheitsnorm) scheinen auch in diesem Kontext zu anspruchsvoll. Man kann sogar annehmen, dass Personen im politischen Diskurs berechtigt sind, Positionen zu vertreten, gegen die relevante Einwände verfügbar sind: So kann man sich mit Argumenten für eine bestimmte klimapolitische Massnahme (z.B. eine Steuer auf den Ausstoss von CO₂) stark machen, auch wenn es plausible Gegenargumente gibt.⁷

Nach Hands Ausführungen zum epistemischen Kriterium (d.h. zum Rechtfertigungskriterium) sollen Lehrpersonen hingegen nichts vermitteln, was rational nicht geklärt ist. Dies scheint intuitiv plausibel, jedoch

⁵ Vgl. dazu die von Jürgen Habermas (1983, S. 98–99) formulierten Diskursregeln, die sich auf moralische Aspekte konzentrieren. Grund dafür ist, dass es Habermas hier um die Begründung der Moral geht: Indem wir argumentieren, setzen wir immer schon bestimmte moralische Regeln voraus, wie z.B. die Regel, dass alle gleichberechtigt am Diskurs teilnehmen dürfen.

⁶ Fabienne Peter (2023, S. 159) formuliert in diesem Zusammenhang eine «responsiveness norm».

⁷ Peter (2023, S. 156) vertritt die Auffassung, dass in den politischen Diskurs religiöse Auffassungen eingebracht werden können – auch diese können demnach als gerechtfertigt gelten. Peter spricht von den «epistemischen Normen» politischer Deliberation und vertritt in diesem Zusammenhang eine Rechtfertigungsnorm («justified belief norm»). Sie bezieht sich auf Jennifer Lackey (2007, S. 596).

liefert Hand keine überzeugende Begründung für seine Sichtweise. Im Weiteren formuliere ich eine Begründung, die die asymmetrische Struktur der Unterrichtssituation betont. Dabei kommen sowohl faktische als auch normative Asymmetrien in den Blick – also Ungleichheiten in den Eigenschaften oder Fähigkeiten der Beteiligten sowie deren Verpflichtungen und Berechtigungen.

In der Unterrichtskonstellation sind Lernende epistemisch ein Stück weit von ihren Lehrpersonen abhängig und damit epistemisch besonders verletzlich. Sie müssen den Lehrpersonen ein gewisses Mass an epistemischem Vertrauen entgegenbringen, d.h. sie müssen darauf vertrauen, dass das, was ihnen vermittelt wird, korrekt und relevant ist.

Diese asymmetrische Ausgangslage könnte dazu genutzt werden, falsche oder strittige Informationen zu vermitteln. Aus der Tatsache der epistemischen Abhängigkeit folgt nicht unmittelbar, dass man diese als Lehrperson *nicht* ausnutzen sollte. Hier ist zweitens die Annahme einer pädagogischen Verpflichtung notwendig, die Lern- oder Bildungsinteressen von Schüler:innen zu berücksichtigen. Schüler:innen haben ein Interesse daran, dass ihnen verlässliche (wahre, gerechtfertigte) Informationen vermittelt werden. Das Vermittelte muss nicht nur gerechtfertigt, sondern für die Schüler:innen auch in irgendeiner Weise relevant oder wertvoll sein. So ist es beispielsweise für die Schüler:innen relevant, sich mit dem Problem des Klimawandels vertraut zu machen, weil dieses Thema kontroverse Fragen aufwirft, die die Schüler:innen selbst betreffen und über die demokratisch entschieden werden muss.

Im Unterricht sollen also keine falschen oder ungerechtfertigten Informationen verbreitet werden. Dabei ist es zweitrangig, aus welchen Gründen etwas Inkorrektes oder Unwahres vermittelt wird: Lehrpersonen können absichtlich Falschinformationen verbreiten, also Informationen, die sie selbst für falsch halten. Es kann aber auch aus Nachlässigkeit geschehen oder weil die Lehrpersonen subjektiv von etwas überzeugt sind, das sich nicht rechtfertigen lässt, beispielsweise, weil sie selbst im Bann von Verschwörungstheorien stehen.

Lehrpersonen sollen wie gesagt nicht nur auf die Vermittlung falscher Informationen verzichten, sondern darüber hinaus nichts als gültig darstellen, was nicht ausreichend gerechtfertigt ist. Sie sollen sich beispielsweise nicht direktiv für kontroverse klimapolitische Massnahmen einsetzen. Der Grund dafür liegt wiederum in den Bildungsinteressen der Lernenden, konkret, deren Interesse an autonomer Meinungsbildung. Schüler:innen sollen sich in strittigen Fragen selbst eine Meinung bilden können und in diesem Prozess nicht fremdbestimmt werden. Aufgrund ihrer besonderen epistemischen Verletzlichkeit sind sie in ihrer autonomen Meinungsbildung gefährdet, wenn ihnen kontroverse Positionen als gültig präsentiert werden.

Ein weiterer Grund liegt nicht in den individuellen Bildungsinteressen, sondern dem öffentlichen Interesse an einer freien demokratischen Meinungsbildung: Jede Person soll sich mit ihrer eigenen Stimme in den demokratischen Prozess einbringen können. Wären Schulen oder Lehrpersonen berechtigt, Schüler:innen politisch und weltanschaulich in einseitiger Weise zu beeinflussen, so könnte dies den demokratischen Prozess beeinträchtigen. Es könnte dessen Legitimität untergraben, insofern diese davon abhängt, dass die Beteiligten ihre Meinungen frei bilden können.

Das diskursive Modell setzt auch Normen für die Schüler:innen, die an Diskussionen teilnehmen, jedoch unterscheiden sich diese von den Normen, die für Lehrpersonen gelten. Betrachten wir zuerst die moralischen Normen, die die Beteiligung am Diskurs regeln: Schüler:innen haben grundsätzlich die Berechtigung, sich mit ihren Meinungen und Argumenten in die Unterrichtsdiskussion einzubringen und dürfen davon nicht ausgeschlossen werden. In der Unterrichtskonstellation verfügen Lehrpersonen jedoch über die Verpflichtung, Diskussionen nach pädagogisch-didaktischen Kriterien zu gestalten. Damit geht die Berechtigung einher, individuelle Meinungsäußerungen punktuell einzuschränken.

Innerhalb dieses Rahmens sind Schüler:innen – anders als Lehrpersonen – berechtigt, Positionen mit Gründen zu vertreten, gegen die relevante Argumente vorgebracht werden können. Sie verstossen hingegen gegen die Normen des Diskurses, wenn sie Behauptungen unbegründet in den Raum stellen und nicht bereit sind, sie auf Nachfrage zu rechtfertigen. Damit verbindet sich eine zweite bereits erwähnte Norm: Schüler:innen – wie auch Lehrpersonen – sind verpflichtet, von anderen Diskursteilnehmer:innen vorgebrachte Belege und Argumente ernst zu nehmen und diskursiv darauf zu reagieren. Wer beispielsweise angesichts der überwältigenden Evidenz in der Klimawissenschaft deren wesentliche Erkenntnisse weiterhin anzweifelt, verstösst gegen die Normen des Diskurses. Dazu gehört eine Strategie, die mit übertriebener Skepsis gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen arbeitet. 2017 sagte beispielsweise der Gouverneur von New Hampshire, Chris Sununu, der innerhalb der republikanischen Partei als gemässigt gilt: «I don't know for sure. And I've studied this at MIT. I studied earth and atmospheric sciences with some of the best in the world. And I've looked at the data myself [...] I think we should keep looking at it» (Columbia Law School, o.J.; vgl. dazu auch Oreskes & Conway, 2010).

Im Bereich der Klimawissenschaft gibt es einiges, was man nicht «mit Sicherheit weiss» oder das «nicht bewiesen» ist, jedoch ist die Evidenz aufgrund anerkannter wissenschaftlicher Standards ausreichend. Einer anderen Kategorie gehören viele der Äusserungen Donald Trumps an, der kürzlich in einem Interview sagte: «When they say that the seas will rise over the next 400 years — one-eighth of an inch, you know. Which means,

basically, you have a little more beachfront property, OK?» (Fox & Friends, 2. Juni 2024). Diese Äusserung ist teils falsch, teils absurd. Würde ein Beitrag dieser Art im Unterricht vorgebracht, so müsste er klar zurückgewiesen werden. Statt den Schüler oder die Schülerin zum Schweigen zu bringen, könnte man aus pädagogischer Perspektive versuchen, ihn oder sie diskursiv in die Verantwortung zu nehmen, d.h. ihn oder sie dazu zu bringen, 1) die eigene Meinung in begründeter Form vorzubringen und 2) auf Gegenargumente zu reagieren.

Für Schüler:innen gelten also ebenso wie für Lehrpersonen bestimmte epistemische Normen – jedoch sind die Standards für Schüler:innen weniger anspruchsvoll. Zudem sind sie berechtigt, die Lehrperson nach Rechtfertigungen für das von ihr Vermittelte zu fragen: Lehrpersonen müssen bereit sein, gerade auch diejenigen Positionen mit Gründen zu vertreten, die hinreichend gerechtfertigt sind. Dies gilt auch für die Faktenbasis der Klimawissenschaft: Insofern die relevanten Fragen in diesem Bereich geklärt sind, muss es möglich sein, Fragen und Einwänden von Schüler:innen sinnvoll zu begegnen.

Klar ist, dass Schüler:innen in einem diskursiven Rahmen letztlich nicht gezwungen werden können, Evidenz und Argumente zu berücksichtigen und ihre epistemisch problematischen Meinungen zu ändern. Dies ist zwar das Ziel eines derartigen Unterrichts, jedoch sind die Mittel moralisch beschränkt: Die Meinungsänderung soll nicht durch Formen von Indoktrination oder Manipulation geschehen, sondern durch die Kraft von Argumenten.

Ein entschiedenes Eingreifen der Lehrperson ist allerdings erforderlich, wenn Schüler:innen die moralischen Normen des Diskurses verletzen und beispielsweise mit sexistischen oder rassistischen Aussagen gegen Mitschüler:innen oder die Lehrperson vorgehen. Diese Art von Normverletzungen kann im Unterricht nicht toleriert werden.

4 Klimapolitik: Was soll (nicht) direktiv vermittelt werden?

Welche Folgerungen für die Frage, was angesichts des Klimawandels direktiv zu vermitteln ist, ergeben sich aus dem diskursiven Kriterium? Nach Drerup soll sich der direktive Unterricht auf die Faktenlage beschränken, politische Massnahmen sollen demgegenüber kontrovers diskutiert werden.

Zunächst ist wichtig zu sehen, dass bereits bei der Beschreibung der Faktenlage in der Regel auf (menschliche) Interessen Bezug genommen wird: Wenn die empirischen Folgen des Klimawandels dargestellt werden, wird meist angenommen, dass gewisse Entwicklungen für Menschen und ihre Interessen schlecht sind. Beispielsweise berührt es grundlegende menschliche Interessen, wenn nicht ausreichend Trinkwasser verfügbar ist. Dies bedeutet aber noch nicht, dass diese Interessen berücksichtigt werden sollten.

Allerdings ist es naheliegend, den nächsten Schritt zu machen und von einem Prinzip der folgenden Art auszugehen: Es bestehen (prima facie) moralische Gründe, Menschen nicht in ihren grundlegenden Interessen zu verletzen.⁸ Daraus ergeben sich Gründe, die negativen Folgen für menschliche Interessen, die sich durch den Klimawandel ergeben, zumindest abzumildern. Dies setzt voraus, dass wir fähig sind, wirksame Massnahmen zu ergreifen. Insofern wir den Klimawandel durch unsere Lebensweise mitverursachen, ist klar, dass es uns grundsätzlich möglich ist, etwas dagegen zu unternehmen. Die Tatsache, dass wir die Veränderungen verursachen, spricht zudem dafür, dass wir Gründe haben, es zu tun.

Wie mir scheint, lässt sich diese Sichtweise aus unterschiedlichen weltanschaulichen und politischen Perspektiven rechtfertigen: Wenn man überhaupt der Auffassung ist, dass in unserem Handeln die grundlegenden Interessen anderer eine Rolle spielen sollten, können wir uns dem formulierten Prinzip kaum entziehen. Die Ansicht, wonach es uns gleichgültig sein kann, wenn anderen Menschen durch den Klimawandel in ihren Interessen gefährdet sind, lässt sich nicht rechtfertigen.

Diese Auffassung kann wohl auch auf der Basis von Hands Rechtfertigungsprinzip vertreten werden, dessen Geltungsbereich sich vermutlich mit demjenigen des diskursiven Kriteriums deckt. Auch das politische Kriterium (in Drerups Formulierung) bietet trotz Drerups anderslautenden Aussagen möglicherweise eine Grundlage dafür – beispielsweise wenn man davon ausgeht, dass durch den fortschreitenden Klimawandel individuelle Rechte verletzt werden, die konstitutiv für liberale Demokratien sind. Das kürzlich gefällte Urteil des Europäischen Menschenrechtsgerichtshofs im Fall der Schweizer *Klima.Seniorinnen* etwa nimmt auf Artikel 8 der Europäischen Menschenrechtserklärung Bezug, der den Schutz des Privat- und Familienlebens garantiert (EGMR, 2024). Allerdings lösen solche Urteile – wie auch das entsprechende Urteil des deutschen Bundesverfassungsgerichts (BVerfG, 2021)⁹ – weitere Kontroversen aus und können folglich eher nicht als verlässliche Grundlage eines direktiven Unterrichts genommen werden.

Das diskursive Kriterium nimmt nicht auf verfassungsrechtliche Realitäten oder damit verbundene Gerichtsurteile Bezug, sondern auf Praktiken der Rechtfertigung, an denen alle gleichermassen beteiligt werden

⁸ Ähnlich eine Formulierung von Anne Burkard (2020) in einem Blogpost zur Klimakrise: «Wir sind prima facie verpflichtet, andere Menschen nicht zu schädigen, insbesondere dann nicht, wenn sie unschuldig und verletzlich sind.» Im Gegensatz hierzu spreche ich nicht von Verpflichtungen, sondern von moralischen Gründen.

⁹ Anders Schinkel (2023, S. 574) erwähnt ein ähnliches Urteil aus den Niederlanden.

sollen. Damit kann es grundsätzlich legitim sein, dass Lehrpersonen etwas anderes vertreten, als durch die Verfassung vorgegeben ist – oder eine Frage kontrovers angehen, die durch ein Urteil juristisch geklärt ist. Insofern die Auffassung, wonach gute Gründe für klimapolitisches Handeln bestehen, als ausreichend gerechtfertigt gelten kann, macht das diskursive Kriterium eine klare Vorgabe für den Unterricht: Lehrpersonen sollen nicht vollständig neutral sein, wenn es um politische Handlungsorientierungen geht. Sie sollen nicht nur Fakten direktiv vermitteln, sondern auch die Frage, ob wir in der Klimafrage handeln sollen, nicht als kontrovers behandeln. Andererseits soll beispielsweise offengelassen werden, inwiefern wir individuell zum Handeln verpflichtet sind oder wie weit unsere Verpflichtungen gegenüber Menschen in anderen Gebieten der Welt gehen. Zudem bleibt kontrovers, welche Beeinträchtigungen (z.B. wirtschaftlicher Art) man in Kauf nehmen sollte, um den Klimawandel zu bekämpfen: Womöglich bestehen Gründe, die gewichtiger sind als diejenigen, die für klimapolitisches Handeln sprechen. Weiter lassen sich viele nationale (oder auch individuelle) Massnahmen infrage stellen, weil sie für sich genommen – also ohne internationale Kooperation – kaum wirksam sind.

Die klimapolitische Kontroverse darf und soll also auch im Klassenzimmer weitergehen. Jedoch sollen Lehrpersonen in dieser Debatte, wenn es um die Frage des politischen Handelns geht, nicht vollständig neutral bleiben.

Balg, D. (2024). Moral disagreement and moral education: What's the problem? *Ethical Theory and Moral Practice*, 27(1), 5–24.

Burkard, A. (2020). Wir wissen genug. Blogpost auf praefaktisch.de (11.6.2020). <https://praefaktisch.de/klimakrise/wir-wissen-genug/>

BVerfG (2021). *Beschluss des Ersten Senats vom 24. März 2021, 1 BvR 2656/18*, Rn. 1–270.

https://www.bverfg.de/e/rs20210324_1bvr265618.html

Columbia Law School (o.J.) *Climate science misrepresented by New Hampshire governor*. <https://climate.law.columbia.edu/content/climate-science-misrepresented-new-hampshire-governor> (9.6.2024).

Drerup, J. & Kauppi, V.-M. (2021). Discussion and inquiry: A Deweyan perspective on teaching controversial issues. *Theory and Research in Education*, 19(3), 213–234.

Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten Lernen*. Stuttgart: Reclam.

EGMR (2024). *Case of Verein Klimaseniorinnen Schweiz and others v. Switzerland*. Urteil vom 9. April 2024.

[https://hudoc.echr.coe.int/#%22full-text%22:\[%22%22CASE%20OF%20VEREIN%20KLIMASENIORIN-NEN%20SCHWEIZ%20AND%20OTHERS%20v.%20SWITZERLAND%22%22\],%22documentcollectionid%22:\[%22GRANDCHAMBER%22,%22CHAMBER%22\],%22itemid%22:\[%22001-233206%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/#%22full-text%22:[%22%22CASE%20OF%20VEREIN%20KLIMASENIORIN-NEN%20SCHWEIZ%20AND%20OTHERS%20v.%20SWITZERLAND%22%22],%22documentcollectionid%22:[%22GRANDCHAMBER%22,%22CHAMBER%22],%22itemid%22:[%22001-233206%22]})

Habermas, J. (1983). Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln* (S. 53–125). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hand, M. (2008): What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213–228.

Hess, D. & Avoy, P. (2015). *The political classroom*. New York/London: Routledge.

Lackey, J. (2007). Norms of assertion. *Noûs*, 41(4), 594–626.

Lackey, J. (2008). *Learning from words: Testimony as a source of knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

Maxwell, B. (2023). Teacher neutrality, pedagogical impartiality, and democratic education. In J. Culp, J. Drerup & D. Yacek (Hrsg.), *The Cambridge handbook of democratic education* (S. 607–627). Cambridge: Cambridge University Press.

NZZ (19.4.2023). *Wie viel Politik verträgt die Schule? Linke Zürcher Parlamentsmehrheit lehnt SVP-Forderung eines neutralen Unterrichts ab.* <https://www.nzz.ch/zuerich/parlament-streitet-ueber-neutralitaet-der-zuercher-schulen-ld.1734355>

Oreskes, N. & Conway, Erik M. (2010). *Merchants of doubt: How a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming*. New York: Bloomsbury Press.

Peter, F. (2023). *The grounds of political legitimacy*. Oxford: Oxford University Press.

Schinkel, A. (2023). Climate change and democratic education. In J. Culp, J. Drerup & D. Yacek (Hrsg.), *The Cambridge handbook of democratic education* (S. 574–593). Cambridge: Cambridge University Press.

Simion, M. (2020) Social epistemology of education. In M.A. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (S. 1–6). Singapore: Springer.