KONTROVERSE THEMEN

IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Handreichung für Geschichtslehrkräfte

PROJEKTDOKUMENTATION:

PROJEKT KONTROVERSE THEMEN UNTERRICHTEN

Projektdokumentation
Projekt „Kontroversen Themen unterrichten“

PROJEKT KONTROVERSE THEMEN UNTERRICHTEN

Herausgeber:
Moldova-Institut Leipzig e.V.

Redaktion:

Dr. Vasile Dumbrava

Gefördert durch:

Auswärtiges Amt

aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages

INHALT

EINLEITUNG **5**

Warum ist eine solche Handreichung erforderlich? 5

Warum jetzt? 5

Was meinen wir mit „kontrovers“? 6

Warum stellen kontroverse Themen im Unterricht eine Herausforderung dar? 6

Auf welche Weise kann diese Handreichung den Lehrkräften helfen? 7

WAS SIND KONTROVERSE THEMEN? **8**

WARUM SOLLTE MAN KONTROVERSE THEMEN UNTERRICHTEN? **10**

Produktbasierte Begründungen 10

Prozessbasierte Begründungen 10

WELCHE HERAUSFORDERUNGEN GIBT ES? **12**

Unterrichtsstil 12

Schutz der Empfindlichkeiten der SchülerInnen 14

Atmosphäre und Kontrolle im Klassenraum 15

Fehlendes Fachwissen 16

Umgang mit spontanen Fragen und Bemerkungen 16

WIE KANN MAN DIESE HERAUSFORDERUNGEN MEISTERN? **17**

BIBLIOGRAPHIE **18**

ÜBUNGEN **20**
Übung 1.2: Reise nach Jerusalem 22
Übung 1.3: Faktoren 24
Übung 1.4: Gepäckkontrolle 25
Übung 1.4: Muster für die Diskussionskarten 28
Übung 2.1: Perspektivenwechsel 29

EINLEITUNG

Diese Handreichung soll den Lehrkräften in der Republik Moldova dienen, um das Unterrichten kontroverser Themen an moldauischen Schulen zu unterstützen und zu fördern.

Warum ist eine solche Handreichung erforderlich?

Zu lernen, wie man mit Menschen, deren Werte sich von den eigenen unterscheiden, in einen respektvollen Dialog tritt, ist ausschlaggebend für den demokratischen Prozess und unverzichtbar für den Schutz und die Stärkung der Demokratie und die Förderung einer Kultur der Menschenrechte.

In Moldova wird jedoch jungen Menschen häufig die Gelegenheit verweigert, kontroverse Themen in der Schule zu diskutieren, weil diese als zu anspruchsvoll für den Unterricht betrachtet werden. Das betrifft beispielsweise Themen, die sich mit dem Zweiten Weltkrieg, religiösem Extremismus oder Gewalt gegen Frauen befassen. Wenn junge Menschen ihre Sorgen nicht äußern können, nicht wissen, wie sich andere fühlen, oder auf Informationen angewiesen sind, die sie von FreundInnen und den sozialen Medien bekommen, stehen sie zentralen Themen ihres sozialen Umfelds und der moldauischen Gesellschaft frustriert, verwirrt und orientierungslos gegenüber.

Wenn die Schulen sie nun ebenfalls alleine lassen, haben sie keine zuverlässigen Strategien, mit diesen Dingen umzugehen und niemanden, der sie anleitet. Die Idee für diese Arbeitsunterlagen basiert auf dem Aufruf von moldauischen Lehrkräften, eine wirkungsvollere Fortbildung für Lehrende im Hinblick auf das Unterrichten kontroverser Themen zu erarbeiten.

Warum jetzt?

Die Sorge der Öffentlichkeit in Folge gewalttätiger Zwischenfälle und sozialer Konflikte in verschiedenen europäischen Staaten hat neue Denkansätze in der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung zur Folge, die die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen an Schulen zu einer dringlichen Bildungsfrage machen. Erstens gaben Ereignisse, wie z. B. die Unruhen in London 2011, die Hassverbrechen ebenfalls 2011 in Norwegen, Krieg in der Ukraine im Jahre 2014 und 2015 der Angriff auf Charlie Hebdo in Paris, Anlass zu einer umfassenden Überprüfung der Rolle, die die Schulen bei der moralischen Entwicklung und Politischen Bildung junger Menschen spielen. Zweitens hat sich die europäische Politik in Bezug auf die Politische Bildung und Menschenrechtsbildung in den letzten Jahren weg von Schulbuchübungen und vom Erwerb theoretischen Wissens hin zu einer Betonung des aktiven und partizipatorischen Lernens und der

Auseinandersetzung mit „lebensnahen“ Fragen verändert. Es besteht ein zunehmender Konsens, dass die Achtung der Menschenrechte und das interkulturelle Verständnis effektiver durch „Handeln“ als durch „Wissen“, das heißt durch das bloße Anhäufen von Fakten, vermittelt werden können. In Folge hat sich der Lehrplan für Menschenrechtsbildung in vielen europäischen Ländern für neue, unvorhersehbare und kontroverse Unterrichtsinhalte geöffnet.

Was meinen wir mit „kontrovers“?

Die Definition, die sich für jene die ProjektpartnerInnen als sinnvoll erwiesen hat, beschreibt kontroverse Themen wie folgt: „Themen, die starke Gefühle hervorrufen und zu widersprüchlichen Meinungen in den Gemeinschaften und in der Gesellschaft führen.“ Sie variieren vom Lokalen zum Globalen. Einige bestehen seit langem, wie etwa die konfessionellen Differenzen zwischen Gemeinschaften in einer Reihe von europäischen Staaten, andere sind aktueller, z. B. die islamistische Radikalisierung der Jugend. Sie unterscheiden sich auch im Hinblick auf Ort und Zeit. Kruzifixe in Schulen können in einem Land sehr umstritten sein, aber in einem anderen ein akzeptierter Teil des Lebens; ähnlich verhält es sich mit der zweisprachigen Bildung oder dem Tragen des muslimischen Kopftuchs. Nahezu jedes Thema kann an einem bestimmten Zeitpunkt kontrovers werden und jeden Tag entstehen neue Kontroversen.

Warum stellen kontroverse Themen im Unterricht eine Herausforderung dar?

Kontroverse Themen verkörpern große Konflikte in Bezug auf Werte und Interessen, häufig einhergehend mit strittigen Behauptungen über zugrunde liegende Fakten. Es sind tendenziell komplexe Themen, für die es keine einfachen Antworten gibt. Sie wecken starke Gefühle und weisen die Tendenz auf, Klüfte zwischen Menschen zu schaffen oder zu vertiefen, was zu Misstrauen führt. Die schulischen Lehrpläne für diese Inhalte zu öffnen, ist mit schwierigen pädagogischen Fragen verbunden, u. a. wie man die Empfindungen von SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Kulturen schützen soll, wie man Spannungen im Klassenraum vermeidet und wie man umstrittenes Material ausgewogen vermittelt und dabei Kritik im Hinblick auf Voreingenommenheit vorbeugt. Es wirft auch Fragen über die akademische Freiheit und über die Rolle der persönlichen Überzeugungen und Werte der Lehrkräfte auf. Im Hinblick auf die Schulleitung und -verwaltung treten politische Fragen auf; z. B. wie man Lehrkräfte beim Unterrichten kontroverser Themen unterstützen kann, wie man zusätzliche Gelegenheiten für einen Dialog mit der Schulgemeinschaft schafft, bspw. über demokratische Formen der Schulleitung (Governance), wie man ein positives Schulethos fördert, wie man die allgemeine Qualität der Betreuung garantiert und wie man mit den Ängsten der Eltern und anderer Personen außerhalb der Schule umgeht.

Auf welche Weise kann diese Handreichung den Lehrkräften helfen?

Die vorliegende Handreichung befasst sich mit den Herausforderungen bei der Vermittlung kontroverser Themen. Sie soll Lehrkräften helfen, den Wert zu erkennen, junge Menschen in kontroverse Themen einzubeziehen, und das Selbstvertrauen und die Kompetenzen zu erwerben, um diese zu einem Bestandteil ihres Alltags zu machen, insbesondere durch die Schaffung eines „sicheren Umfelds“ in den Klassenzimmern, in denen SchülerInnen Themen, die sie interessieren, ungezwungen und frei von Angst behandeln können – und den Einsatz von Lehrmethoden und -techniken, die einen offenen und respektvollen Dialog fördern.

In dieser Publikation wird davon ausgegangen, dass es zwar keine „schnellen Lösungen“ gibt und sich nicht jedes Thema für alle Altersgruppen eigenen wird, es aber letztlich keinen triftigen Grund gibt, warum man kontroverse Themen in Schulen und im Unterricht vermeiden sollte; es gibt vielmehr sehr viele gute Gründe, diese aktiv anzusprechen.

WAS SIND KONTROVERSE THEMEN?

Der Begriff „kontroverses Thema“ wird an verschiedenen Stellen unterschiedlich definiert. Allerdings sind diese Unterschiede nicht signifikant; sie scheinen Variationen derselben Themen zu sein und keine sich radikal unterscheidenden Konzepte. Die Definition, die sich für die Projektpartner am nützlichsten erwiesen hat, definiert kontroverse Themen als: „Themen, die starke Gefühle hervorrufen und zu widersprüchlichen Meinungen in den Gemeinschaften und in der Gesellschaft führen.“ Generell werden kontroverse Themen als Streitfälle oder Probleme beschrieben, die starke Emotionen hervorrufen, widersprüchliche Erklärungen und Lösungen hervorbringen, die auf alternativen Überzeugungen oder Werten und/oder widerstreitenden Interessen beruhen und in Folge dazu tendieren, Gesellschaften zu spalten. Diese Themen sind häufig hoch komplex und können nicht einfach durch einen Rückgriff auf Beweise beigelegt werden.

Kontroverse Themen haben das Potenzial, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers starke Gefühle hervorzurufen, was als größte Hürde für den Unterricht betrachtet wird. Für viele AutorInnen ist das definierende Merkmal eines kontroversen Themas seine „politische Sensibilität“. Damit ist sein Potenzial gemeint, öffentliches Misstrauen, Ärger oder Besorgnis hervorzurufen, bei SchülerInnen, Eltern, SchulvertreterInnen, religiösen und Gemeindeverantwortlichen, staatlichen Stellen oder sogar bei den Lehrkräften selbst (Stradling, 1984: 2).

Es ist sinnvoll, zwischen zwei Arten von kontroversen Themen zu unterscheiden: lange bestehende Themen, wie z. B. konfessionelle Differenzen und Spannungen in einigen europäischen Staaten, und hochaktuelle Themen, wie z. B. die wachsende Sorge im Hinblick auf religiösen Extremismus, Gewalt sowie die Indoktrination und Radikalisierung junger EuropäerInnen oder den Anstieg von Mobbing und Identitätsdiebstahl im Internet. Beide Arten stellen die Lehrenden vor ähnliche Herausforderungen, allerdings unterscheidet sich der Schwerpunkt:

Bei älteren Themen besteht die Herausforderung eher darin, das Thema frisch aufzugreifen und etwas Neues darüber zu sagen, während sie gleichzeitig vermeiden müssen, bestimmte Gruppen oder Personen zu entfremden. Bei hochaktuellen Themen besteht die Herausforderung hingegen darin, auf spontane Diskussionen der SchülerInnen zu reagieren, zuverlässige Informationen zu einem Thema zu finden und in der Frage, welche Haltung die Lehrkraft selbst einnehmen sollte. Einstellungen ändern sich und Umstände können variieren, daher kann etwas, das man einst an

einem bestimmten Ort als kontrovers betrachtet hat, zu einem anderen Zeitpunkt oder/und Ort relativ harmlos wirken. Der Gedanke einer staatlich finanzierten Krankenversicherung ist z. B. in den USA besonders kontrovers, aber in vielen europäischen Staaten nicht (Hess, 2009). Inzwischen werden Themen zur sexuellen Orientierung und zu religiösen Unterschieden in den Lehrplänen einiger europäischer Staaten expliziter behandelt als in anderen.

In ähnlicher Weise ist etwas, das im Kontext einer Schule oder sogar einer Klasse als kontrovers betrachtet wird, kein Problem in einer anderen Schule oder Klasse (Stradling, 1984). Vielleicht gibt es aus diesem Grund kaum Versuche, kontroverse Themen zu kategorisieren.

WARUM SOLLTE MAN KONTROVERSE THEMEN UNTERRICHTEN?

Stradling (1984) unterteilt die Begründungen für das Unterrichten kontroverser Themen in zwei Arten: produkt- und prozessbasiert.

Produktbasierte Begründungen

Bei produktbasierten Begründungen werden Themen an sich als wichtig beurteilt, entweder weil sie sich auf „wichtige soziale, politische, wirtschaftliche oder moralische Probleme unserer Zeit" beziehen oder weil sie „für das Leben der SchülerInnen unmittelbare Relevanz" aufweisen (Stradling, 1984: 3). Dies ist einer der Hauptgründe für das Unterrichten kontroverser Themen, die im Crick Report (1998: 10.4) in Großbritannien aufgeführt werden: „Kontroverse Themen sind per se wichtig; und eine Unterlassung, über diese zu informieren, bedeutet, eine große und signifikante Lücke in der Bildungserfahrung junger Menschen zu belassen." Ein leicht abgewandeltes Argument lautet, dass es nicht nur wichtig ist, kontroverse Themen zu unterrichten, weil das Lernen an sich wertvoll ist, sondern auch, um einseitige und verwirrende Darstellungen einiger Themen in den Medien zu kompensieren. Daher stellen Scarratt und Davison (2012: 38) fest: „Die Entstehung der Massenmedien konfrontiert Kinder verstärkt mit sensiblen Themen, die eine Entmystifizierung und eine Diskussion erfordern." Durch die starke Zunahme an Medienquellen und -kanälen und die Leichtigkeit, mit der SchülerInnen bereits in jungen Jahren auf diese zugreifen können, ist dieses Argument heute noch relevanter als im Jahr 2007, als es erstmals vorgebracht wurde.

Prozessbasierte Begründungen

Bei der prozessbasierten Begründung wird der Inhalt kontroverser Themen als weniger wichtig betrachtet als das Erlernen von Kompetenzen und demokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen, die durch eine Auseinandersetzung mit diesen Themen hervorgerufen werden können. Diese sind u. a.:

- *Themenbezogen* – z. B. das Verständnis, dass man sich vor Kontroversen nicht fürchten muss, sondern dass sie Teil des demokratischen Lebens sind; die Fähigkeit, strittige Themen auf produktive Weise zu diskutieren; Strategien für die Teilnahme an Diskussionen; die Erkenntnis, dass in einer Demokratie alle Meinungen gleich wichtig sind (Hess, 2009: 162).

- *Lehrplanübergreifend* – z. B. Sprach- und Kommunikationskompetenzen, Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen, Dialog- und Denkfähigkeit der höheren Ordnung, Informationsverarbeitung, Argumentation, Recherche, kreatives Denken und Analysekompetenzen (Claire/Holden, 2007; Wegerif, 2003; Lanbert/Balderstone, 2010: 142).
- *Demokratisches Verhalten* – größeres politisches Interesse, prodemokratische Werte, gesteigertes politisches Engagement, bessere BürgerInnenkompetenzen, größeres Interesse an Diskussionen über öffentliche Angelegenheiten außerhalb der Schule, höhere Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen später wählen und sich freiwillig engagieren (Soley, 1996; Hess, 2009: 31; Civic Mission of Schools Report, zit. in Hess, 2009: 28).

WELCHE HERAUSFORDERUNGEN GIBT ES?

Die Herausforderungen beim Unterrichten kontroverser Themen lassen sich grob in fünf Bereiche aufteilen:

(a) Unterrichtsstil
(b) Schutz der Empfindlichkeiten der Schülerinnen
(c) Atmosphäre und Kontrolle im Klassenraum
(d) Fehlendes Fachwissen
(e) Umgang mit spontanen Fragen und Bemerkungen

Unterrichtsstil

Das Unterrichten eines kontroversen Themas unterscheidet sich davon, SchülerInnen in einen etablierten Wissensbestand einzuführen. Es gibt bei einem kontroversen Thema keine „außenstehende" Position und man kann nicht mit dem gleichen wissenschaftlichen Abstand an das Thema herangehen, wie dies angemessen wäre. Der Lehr- und Lernprozess wird immer auch von den Einstellungen und Meinungen der involvierten Lehrkräfte und SchülerInnen beeinflusst; daher ist er nie neutral (Stradling, 1984). Aus diesem Grund wurde die Gefahr der Voreingenommenheit bisher als eines der Hauptprobleme beim Unterrichten kontroverser Themen betrachtet (siehe bspw. Crick Report, 1998; PSHE Association, 2013; Oxfam, 2006).

In einigen Fällen ist es nicht nur die Gefahr von Voreingenommenheit, sondern die Sorge vor unterstellter Voreingenommenheit, die als (größeres) Problem gesehen wird. Diese Ängste werden oft durch eine Rechtfertigungskultur gefördert, die für einige zeitgenössische Bildungssysteme charakteristisch ist (Clarke, 2001).

Wie Hess (2009) bereits erklärt hat, haben sich neben vielen unbegründeten Ängsten einige als vollkommen berechtigt erwiesen. Sie zitiert das Beispiel von New Yorker Lehrkräften, die Disziplinarmaßnahmen unterzogen und in einigen Fällen sogar entlassen wurden, weil sie den Terrorangriff vom 11. September 2001 als kontroverses Thema behandelt hatten (Hess, 2009: 25). In Großbritannien zog die Schulaufsichtsbehörde Ofsted unlängst einige Schulen zur Rechenschaft, weil diese nicht aktiver versuchten, SchülerInnen davon abzuhalten, in der Schule Internetseiten über islamischen Extremismus aufzurufen oder diese Informationen mit anderen SchülerInnen auf sozialen Medien zu teilen. Dies führte dazu, dass Ofsted die Bewertungen

einiger dieser Schulen, wegen Bedenken bezüglich der Fähigkeit der Schulen, ihre SchülerInnen zu schützen, von „herausragend“ auf „ungenügend“ herabstufte (The Guardian, 20.11.2014).

In der Fachliteratur wird vermehrt der Unterrichtsstil besprochen, der die Gefahr der Voreingenommenheit und/oder unterstellter Voreingenommenheit beim Unterrichten kontroverser Themen minimieren könnte. Von besonderer Bedeutung ist die Frage, wie die Lehrenden mit eigenen Erfahrungen und Meinungen umgehen, insbesondere ob sie diese ihren SchülerInnen mitteilen oder nicht. Verbunden hiermit ist die Frage, wie die Lehrkräfte mit den Erfahrungen und Meinungen der SchülerInnen umgehen, insbesondere wenn diese und/oder ihre Familien unmittelbar oder mittelbar von einem kontroversen Thema betroffen sind. Stradling (1984: 112f) nennt vier relevante Unterrichtsstile, die anschließend in ähnlicher Form (und um weitere Unterrichtsstile erweitert) in einer Reihe nachfolgender Publikationen reproduziert wurden (z. B. Crick Report, 1998; Fiehn, 2005).

Diese Ansätze sind:

- „Neutrale/r Vorsitzende/r“ – dieser Ansatz verlangt von der Lehrkraft, keine persönlichen Ansichten oder Behauptungen zu äußern, sondern lediglich als DiskussionsleiterIn zu fungieren. Obwohl dies die Gefahr eines unangemessenen Einflusses seitens der Lehrkraft verringert, kann es schwierig sein, diesen Stil beizubehalten, besonders wenn oberflächliche Argumente geäußert werden. Es kann dadurch zu einer Verstärkung bestehender Einstellungen und Vorurteile der SchülerInnen kommen. Einige AutorInnen argumentieren auch, dass dieser Ansatz Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Lehrkraft in der Klasse wecken könnte.
- „Ausgewogener Ansatz“ – dieser Ansatz verlangt von der Lehrkraft, den SchülerInnen eine Bandbreite an alternativen Meinungen zu einem Thema zu präsentieren, jeweils so überzeugend wie möglich, ohne die eigene Position zu enthüllen. Dies hat einerseits den Vorteil, zu zeigen, dass Themen nicht zweidimensional sind sowie Gedanken und Argumente vorzustellen, auf welche die SchülerInnen ansonsten vielleicht nicht gekommen wären; andererseits kann dieser Ansatz auch den Eindruck vermitteln, alle Meinungen seien gleichermaßen solide und auf Beweise gestützt. Der Ansatz lässt auch extreme Positionen zu, was dazu führen kann, bestehende Vorurteile zu verstärken.
- „Des Teufels Advokat“ – dieser Ansatz verlangt von der Lehrkraft, bewusst jeweils die Gegenmeinung zu den von den SchülerInnen geäußerten Meinungen zu vertreten. Dies ermöglicht, dass eine Reihe von Argumenten genannt und ernst genommen werden. Jedoch könnten die SchülerInnen fälschlicherweise die Lehrkraft mit einigen auf diese Weise vertretenen Positionen verbinden. Wenn bestimmte Positionen zu überzeugend vertreten werden, kann dies auch bestehende Vorurteile verstärken.
- „Selbstpositionierung“ – dieser Ansatz verlangt von der Lehrkraft, an einem gewissen Punkt bei der Untersuchung eines Themas die eigene Meinung kundzutun. Dieser Ansatz hilft den SchülerInnen, sich die Vorurteile und Voreingenommenheit der Lehrkraft bewusst

zu machen und diese zu berücksichtigen. Er schlägt ihnen eine mögliche Variante vor, wie sie auf ein kontroverses Thema reagieren können. Andererseits kann dies auch dazu beitragen, dass eine Meinung einfach akzeptiert wird, weil es sich um diejenige der Lehrkraft handelt.

- „Bündnispartner“ – dieser Ansatz verlangt von der Lehrkraft, die Partei eines Schülers oder einer Gruppe von SchülerInnen zu ergreifen. Dieser Ansatz kann einerseits schwächeren SchülerInnen oder marginalisierten Gruppen helfen, ihre Stimme zu erheben und sich Gehör zu verschaffen und kann ihnen zeigen, wie man Argumente formulieren und ausarbeiten kann. Andererseits kann dadurch anderen SchülerInnen der Eindruck vermittelt werden, die Lehrkraft nutze diese Methode dazu, ihre eigene Meinung zu verbreiten oder es entsteht der Eindruck einer Vorzugsbehandlung.
- „Offizielle Linie“ – dieser Ansatz verlangt von der Lehrkraft, die von den staatlichen Stellen vertretene Argumentation zu befürworten. Dieser Zugang verleiht dem Unterricht eine offizielle Legitimität und kann die Lehrkraft vor Vorwürfen von Behörden oder Vorgesetzten schützen. Falls sie persönlich aber eine andere Meinung hat, kann sie sich dabei unwohl fühlen. Eine weitere mögliche Auswirkung könnte sein, dass die SchülerInnen das Gefühl bekommen, ihre eigenen Diskussionen seien irrelevant, weil es nur eine (offizielle) Meinung gibt, die zählt.

Schutz der Empfindlichkeiten der SchülerInnen

Eine weitere Herausforderung ist die Gefahr, dass sich kontroverse Themen negativ auf die Gefühle der SchülerInnen oder ihr Selbstwertgefühl auswirken. Wenn LehrerInnen eine offene Diskussion über ein Thema erlauben, könnte der Eindruck entstehen, dass alle (auch extreme) geäußerten Ansichten und Einstellungen eine gewisse „Legitimation“ erfahren. Dadurch könnten sich andere SchülerInnen beleidigt, angegriffen oder marginalisiert fühlen, was wiederum zu Feindseligkeiten und Differenzen im Klassenraum oder andernorts führen kann (Crombie/Rowe, 2009). Philpott et al. (2013) haben festgestellt, dass Negativität von SchülerInnen gegenüber MitschülerInnen bei Diskussionen eine große Sorge von Lehrkräften ist. Die an ihrer Studie teilnehmenden Lehrkräfte berichteten, dass SchülerInnen häufig sehr emotional wurden und sich angegriffen fühlten, weil sie Äußerungen ihrer MitschülerInnen als persönliche Angriffe wahrnahmen. Dies traf insbesondere auf Diskussionen in Bezug auf Religion und interkulturelle Themen zu. SchülerInnen fühlen sich auch manchmal von LehrerInnen angegriffen, entweder aufgrund der Erörterung eines Themas, das sie als eine negative Darstellung ihrer selbst verstehen, oder aufgrund der Beurteilung ihrer aufrichtig vertretenen Meinungen als unangemessen oder „politisch inkorrekt“. Philpott et al. (2013) zitieren den Bericht einer Lehrkraft über eine Schülerin, die sich weigerte, an einer Diskussion über den Islam teilzunehmen, da sie das Gefühl hatte, die Diskussion ziele nur darauf, „ihre Religion niederzumachen“. Dies ist eine wachsende Herausforderung in Gemeinschaften

und Schulen in vielen europäischen Staaten, besonders in den Großstädten, die aufgrund starker Zuwanderung heute eine multikulturelle und multireligiöse Bevölkerung haben. Die Gefahr bei diesen Situationen besteht darin, dass es zu einer Selbstzensur der SchülerInnen oder sogar zu einem kompletten Rückzug aus dem Lernprozess kommen kann, sei es aufgrund von Einschüchterung und Mobbing, oder um nicht als „politisch inkorrekt" gebrandmarkt oder ausgegrenzt zu werden (Crombie/Rowe, 2009).

Atmosphäre und Kontrolle im Klassenraum

Ein drittes Problem bzw. Herausforderung beim Unterrichten kontroverser Themen sind Atmosphäre und Kontrolle im Klassenzimmer sowie die Angst, Diskussionen könnten „aus dem Ruder laufen". Wenn starke Emotionen im Spiel sind, können sich Klassen leicht polarisieren, was zu Feindseligkeit zwischen den SchülerInnen führt und die Disziplin im Klassenraum gefährdet. Es besteht die Sorge, dass Konflikte zwischen den SchülerInnen jederzeit eskalieren und außer Kontrolle geraten könnten, was die Autorität der Lehrkraft unterminieren und sich negativ auf die weitere Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen auswirken kann. Es besteht außerdem in einigen Fällen die Gefahr, dass das berufliche und persönliche Ansehen der Lehrenden beschädigt werden könnte, wenn z. B. eine Lehrkraft bei einer Diskussion die Kontrolle verliert. In extremen Fällen könnte es zu Beschwerden seitens der SchülerInnen, der Eltern oder GemeindevertreterInnen über die Lehrkraft kommen, was eine Untersuchung durch staatliche Stellen auslösen und disziplinäre Probleme oder gar den Verlust des Arbeitsplatzes zur Folge haben könnte. Die Herausforderung im Hinblick auf Atmosphäre und Kontrolle im Klassenzimmer ist insbesondere für UnterrichtspraktikantInnen und/oder Lehrkräfte am Anfang ihrer beruflichen Karriere ein Thema. Aus diesem Grund betonen die Handbücher über das Unterrichten kontroverser Themen die Notwendigkeit von Strategien, die zur Entschärfung von Konfrontationen im Klassenraum beitragen und verhindern, dass Diskussionen aus dem Ruder laufen und auch außerhalb des Klassenraums ausgetragen werden (z. B. CDVEC Curriculum Development Unit, 2012).

Das Problem der Kontrolle in der Klasse scheint bei der Anleitung von Diskussionen mit SchülerInnen das akuteste zu sein. Dies überrascht nicht, da dies für Lehrkräfte auch unter günstigen Bedingungen schwierig sein kann. Diskussionsleitung erfordert entsprechende Kompetenzen, sorgfältige Vorbereitung und fortlaufende Reflexion sowie die Fähigkeit, flexibel und schnell zu reagieren (Huddleston/Rowe, 2015). Weniger häufig genannt, aber ebenso wichtig, ist das Risiko, dass Diskussionen überhaupt nicht in Gang kommen oder ausbleiben. Stradling (1984) stellt fest, dass selbst bei Themen, die den Rest der Nation spalten, Lehrkräfte manchmal auf eine Wand der Apathie stoßen. Dies kann sich als große Herausforderung entpuppen, wenn man lange bestehende kontroverse Themen anspricht, bei denen die verschiedenen Meinungen und Positionen allgemein bekannt sind und so häufig eingeübt wurden, dass sie bei den SchülerInnen oder der Lehrkraft kein Interesse mehr wachrufen. Auf einen unbestrittenen Konsens oder auf

Apathie zu reagieren, ist eine weitere Herausforderung für Lehrende (Stradling, 1984: 11).

Fehlendes Fachwissen

Die mit dem Unterrichten kontroverser Themen verbundenen Probleme werden häufig durch die Komplexität und die Dynamik vieler dieser Themen erschwert. Sie stellen hohe Anforderungen an das Wissen der Lehrenden, die in der Regel wenige Kenntnisse über andere Bereiche des Lehrplans haben. Wie bereits erwähnt, würde ein umfassendes Verständnis der Komplexität einiger dieser Themen „zumindest einige Kenntnisse der involvierten wirtschaftlichen, soziologischen, politischen, historischen und psychologischen Faktoren" erfordern (Stradling, 1984: 3). Dies ist insbesondere dann eine Herausforderung, wenn die kontroversen Themen sehr aktuell sind. Diese entwickeln sich kontinuierlich weiter, so dass es für Lehrkräfte schwierig ist, sie vollständig zu erfassen und auf dem neuesten Stand zu bleiben oder ihren letztendlichen Ausgang vorherzusagen. Sie sind laut Stradling so aktuell, dass es „schwierig ist, Lernmaterialien zu erhalten, die sich in angemessener Form oder in ausgewogener Weise mit diesen Konflikten befassen" und dass die Informationsquellen, mit denen die Lehrkräfte arbeiten müssen, „wahrscheinlich voreingenommen, unvollständig und widersprüchlich" sind (Stradling, 1984: 4). Dies ist gegenwärtig angesichts der Flut an medialer Information in sozialen Netzwerken, die häufig in „Echtzeit" über Themen berichten oder diese kommentieren, eine besondere Herausforderung. Clarke (2001) stellt fest, dass es nicht nur die Komplexität, sondern auch eine mangelnde Vertrautheit mit dem Thema ist, die Lehrkräfte abschreckt, z. B. wenn an einem entfernten Ort der Erde plötzlich eine neue Menschenrechtsfrage entsteht, oder wenn eine städtische Lehrkraft sich an einer ländlichen Schule mit den Unwägbarkeiten der EU-Agrarpolitik befassen will, oder wenn eine Lehrkraft, die in einer kleinen Stadt an einer homogenen Schule tätig ist, das Thema „islamischer Extremismus" behandeln möchte. Dies kann für Lehrende, die sonst die Rolle eines/r Experten/in einnehmen und aufgrund ihrer Kenntnisse und ihres Fachwissens das Ansehen der SchülerInnen genießen, befremdlich sein.

Umgang mit spontanen Fragen und Bemerkungen

Schließlich gibt es noch das Problem, wie man am besten auf spontane kontroverse Bemerkungen und Fragen reagieren soll, die von SchülerInnen geäußert werden. Da die SchülerInnen über ihre Smartphones und Laptops einen ständigen Zugang zum Internet und zu den sozialen Meiden haben, kann man unmöglich vorhersagen, welche Themen sie wann ansprechen werden oder welche Auswirkungen diese auf andere SchülerInnen oder die Atmosphäre im Klassenraum oder in der Schule haben werden. Die Lehrkräfte in der Studie von Philpott et al. (2013) bezeichneten dies als eine der großen Herausforderungen, mit denen sich Lehrende in diesem Bereich konfrontiert sehen.

WIE KANN MAN DIESE HERAUSFORDERUNGEN MEISTERN?

Es wird allgemein anerkannt, dass es keine einfache einheitliche Antwort auf die Herausforderungen des Unterrichtens kontroverser Themen gibt. So sagt z. B. Stradling (1984: 11):

„Es ist schlichtweg nicht möglich, bindende Regeln für das Unterrichten kontroverser Themen festzulegen, die jederzeit anwendbar sind. Die Lehrkraft muss das Wissen, die Werte und Erfahrungen berücksichtigen, die die SchülerInnen mit zum Unterricht bringen; die Lehrmethoden, die in anderen Stunden Vorrang genießen; die Atmosphäre im Klassenraum ... sowie das Alter und die Fähigkeiten der SchülerInnen."

Da unterschiedliche Umstände im Klassenzimmer unterschiedliche Methoden und Strategien erfordern und es keine Garantie gibt, dass eine Strategie, die mit einer Gruppe von SchülerInnen funktioniert, sich auch für eine andere Gruppe eignet, braucht man, so die Argumentation, Sensibilität für den Kontext und Flexibilität in den Antworten. Die Literatur bietet ein paar unterschiedliche praktische Vorschläge, was dies in der Praxis bedeuten könnte.

Sie beziehen sich auf folgende Themen:

(a) Persönliche Wahrnehmung und Selbstreflexion der Lehrkraft
(b) Kenntnis des Wesens kontroverser Themen und der mit ihnen verbundenen Herausforderungen (c) Kenntnis der Zusammensetzung der Klasse und der schulischen Umgebung
(d) Fähigkeit, eine Reihe von allgemeinen Unterrichtsstilen einzusetzen
(e) Schaffung einer angemessenen Atmosphäre im Klassenraum und Unterstützung einer demokratischen Schulkultur
(f) Vorstellung von Rahmenbedingungen und Strategien
(g) Vermeidung der Rolle eines „kenntnisreichen Experten"
(h) SchülerInnen befähigen, Voreingenommenheit zu erkennen
(i) Fähigkeit, Diskussionen effektiv zu planen und zu leiten
(j) Fähigkeit, eine Reihe besonderer Lehrtechniken anzuwenden
(k) Einbindung weiterer Akteure und Lehrkräfte

BIBLIOGRAPHIE

Ashton, E. & Watson, B. (1998). Values education: a fresh look at procedural neutrality. Educational Studies, 24(2), S. 183-93.

Berg, W., Graeffe, L. & Holden, C. (2003). Teaching Controversial Issues: A European Perspective. London: London Metropolitan University.

Brett, P., Mompoint-Gaillard, P. & Salema, M. H. (2009).

Claire, H. (2001). Dealing with Controversial Issues with Primary Teacher Trainees as Part of Citizenship Education. London: London Metropolitan University.

Claire, H. & Holden, C. (Hrsg.) (2007). The Challenge of Teaching Controversial Issues. Stoke on Trent: Trentham Books.

Clarke, P. (1992). Teaching controversial issues. Green Teacher 31. New York: Niagara Falls, NY.

Cowan, P. & Maitles, H. (2012). Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates. London: Continuum.

Cremin, H. & Warwick, P. (2007). Subject knowledge in Citizenship. In L. Gearon (Hrsg.). A Practical Guide to Teaching Citizenship in the Secondary School. London: Routledge. S. 20-30.

Dearden, R. F. (1981). Controversial issues in the curriculum. Journal of Curriculum Studies, 13, (l), S. 37-44. Fiehn, J. (2005). Agree to Disagree: Citizenship and controversial issues. London: Learning and Skills Development Agency.

Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role. Theory and Research in Social Education, 14(2), S. 113-118.

Lambert, D. & Balderstone, D. (2010). Learning to Teach Geography in the Secondary School: A companion to school experience. London: Routledge.

Oliver, D.W & Shaver, J.P. (1974). Teaching Public Issues in the High School. Logan UT: Utah State University Press.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Controversial Issues – Teachers' attitudes and practices in the context of Citizenship Education. Oxford Review of Education, 30(4), S. 489-507.

Oxfam (2006). Teaching Controversial Issues. Oxford: Oxfam.

Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. & Turner, T. (2013). Controversial issues: To teach or not too teach? That is the question. The

Georgia Social Studies Journal, Spring 2011, 1(1), S. 32-44.

Scarratt, E. & Davison, J. (Hrsg.) (2012). The Media Teacher's Handbook. Routledge: Abingdon.

Soley, M. (1996). If it's controversial, why teach it?. Social Education, Jänner, S. 9-14.

Stenhouse, L. (1970). Controversial Values Issues. In Carr, W. (Hrsg.), Values in the Curriculum. Washington DC: NEA. S. 103-115.

Stenhouse, L. (1983). Authority, Education and Emancipation. London: Heinemann.

Stradling, R., Noctor, M. & Baines, B. (1984). Teaching Controversial Issues. London: Edward Arnold.

Wales, J. & Clarke, P. (2005). Learning Citizenship: Practical Teaching Strategies for Secondary Schools. Abingdon: Routledge Falmer.

Wegerif, R. (2003). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. Language and Education, 19 (3), S. 223- 237.

Wilkins, A. (2003). Controversy in citizenship is inevitable. Citizenship News: LSDA, Juli.

Internetressourcen

Association for Citizenship Teaching (ACT) (2014). CPD Module on Teaching Controversial Issues – Teaching Guide (2013), www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/NCS%20Teaching%20Guide_V4i.pdf

www.teachingcitizenship.org.uk/resource/act-citizenship-cpd-module-9-teaching-about-controversial-issues

www.teachingcitizenship.org.uk/resource/act-citizenship-cpd-module-b-controversial-issues-citizenshipprimary.

Citizenship Foundation (2004). Teaching about controversial issues, www.citizenshipfoundation. org.uk/lib_res_pdf/0118.pdf.

Clarke, P. (2001). Teaching Controversial Issues: a four step classroom strategy, www.bced.gove.bc.ca.abed.

Crombie, B. & Rowe, D. (2009). Guidance for schools on dealing with the BNP (ACT), www.teachingcitizenship.org.uk/news_item?news_id=215.

Curriculum Development Unit (2012). Tackling Controversial Issues in the Citizenship Classroom: a resource for citizenship education, www.curriculum.ie/pluginfile.php/3018/mod_resource/ content/1/Controversial%20issues.pdf

PSHE Association (2013). Teaching „Sensitive" Issues, www.pshe-association.org.uk/content.aspx?CategoryID=1173.

Richardson, R. (2011). Five Principles on Teaching about Controversial Issues, www.insted.co.uk

ÜBUNGEN

ÜBUNG 1.1: DEFINITION UND LISTE KONTROVERSER THEMEN

Kontroverse Themen sind „Themen, die starke Gefühle hervorrufen und zu widersprüchlichen Meinungen in den Gemeinschaften und in der Gesellschaft führen." Beispiele kontroverser Themen:

.....
.....
.....
.....
.....

Neun Gründe für das Unterrichten kontroverser Themen

1. Kontroverse Themen sind per se äußerst bedeutsame Themen in einer Gesellschaft – das Lernen über diese Themen sollte Teil der sozialen und Politischen Bildung eines jeden jungen Menschen sein.

2. Das Debattieren kontroverser Themen ist Teil des demokratischen Prozesses – es hilft jungen Menschen, einige der wesentlichen Kompetenzen der demokratischen Bürgerschaft zu entwickeln, u. a. Offenheit, Neugier, Bereitschaft, andere zu verstehen, Toleranz und Kompetenzen für eine demokratischen Debatte und friedliche Konfliktlösung.

3. Aufgrund der Nutzung moderner Kommunikationstechnologien, z. B. Smartphones, Twitter, Facebook etc., sind junge Menschen täglich einer Flut an Informationen über kontroverse Themen ausgesetzt. Sie benötigen Hilfe, um mit diesen Informationen sinnvoll umgehen zu können.

4. Kontroverse Themen werden in den Medien häufig auf einseitige und plakative Weise präsentiert. Da häufig keine andere Orientierungshilfe vorhanden ist, ist es Aufgabe der Schulen, sicherzustellen, dass junge Menschen ein ausgewogenes Verständnis dieser Themen erlangen.

5. Ein ständiges Aufkommen neuer Kontroversen ist unvermeidbar – wenn junge Menschen heute lernen, mit kontroversen Themen umzugehen, werden sie darauf vorbereitet sein, auch in Zukunft mit ihnen fertig zu werden.

6. Die Untersuchung kontroverser Themen erfordert kritisches Denken und analytische Fähigkeiten. Dadurch lernen junge Menschen, wie man Aussagen abwiegt, Voreingenommenheit erkennt und Urteile auf Grundlage von Vernunft und Beweisen fällt.

7. Die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen kann sich positiv auf die persönliche und emotionale Entwicklung junger Menschen auswirken, da sie sie dabei unterstützt, ein Verständnis über ihre Gefühle und Einstellungen zu bekommen, und bessere Lernende und selbstbewusstere Menschen zu werden.

8. Das Unterrichten kontroverser Themen schließt reale und aktuelle Themen ein – sie machen die Politische Bildung und Menschenrechtsbildung praktisch erfahrbar und interessanter.

9. SchülerInnen sprechen häufig kontroverse Themen an, ungeachtet des gerade im Unterricht behandelten Themas. Es ist besser, die Lehrkräfte haben sich im Vorfeld darauf vorbereitet, als „aus dem Stegreif“ darauf reagieren zu müssen.

ÜBUNG 1.2: REISE NACH JERUSALEM

Wenn man in der Öffentlichkeit kontroverse Themen diskutiert, können Gefühle hochkochen. Je eindeutiger wir uns in Bezug auf ein Thema positionieren, desto wahrscheinlicher sehen wir unsere Meinung als einen wesentlichen Teil unseres Selbstverständnisses als Menschen. Aus diesem Grund neigen wir dazu, Angriffe auf unsere Ideen und Argumente als Angriff auf uns als Person zu betrachten und wir fühlen uns ängstlich oder es ist uns peinlich, unsere Meinungen vor Menschen zu äußern, die wir nicht kennen oder denen wir nicht vertrauen. Die nachstehende Übung soll den TeilnehmerInnen helfen, die emotionale Dimension kontroverser Themen sowie deren mögliche Auswirkungen auf die Atmosphäre im Klassenraum und die Unterrichtsführung zu untersuchen. Sie dient auch als „Aufwärmübung", die den TeilnehmerInnen ermöglichen soll, sich gegenseitig kennenzulernen.

Ziel Untersuchung der emotionalen Dimension kontroverser Themen und deren möglicher Auswirkungen auf die Atmosphäre im Klassenraum und auf die Unterrichtsführung. Ergebnisse TeilnehmerInnen:

- sind sich der emotionalen Natur kontroverser Themen bewusst
- können die Emotionen benennen, die wahrscheinlich auftreten werden, wenn kontroverse Themen diskutiert werden
- sind sich der Auswirkungen dieser Emotionen auf die Atmosphäre im Klassenzimmer und auf die Unterrichtsführung bewusst

Dauer
20–25 Minuten

Ressourcen
Sie benötigen:
- eine Liste kontroverser Äußerungen
- ein Gerät zum Abspielen von Musik; z. B. CD-Player, Laptop und Lautsprecher

Vorbereitung
Bereiten Sie einige kontroverse Äußerungen vor, etwa fünf oder sechs. Versuchen Sie, Beispiele zu finden, die für die TeilnehmerInnen vermutlich besonders emotional sind, die ihre unterschiedlichen Meinungen aufdecken und wahrscheinlich von Interesse und Relevanz für die von ihnen unterrichteten SchülerInnen sind.

Beispieläußerungen für die Diskussion

„Die Rechte von Kindern werden zu sehr betont, ihre Pflichten hingegen nicht."

„Schwule Paare sollten ebenfalls Kinder adoptieren dürfen."

„Die EU ist reine Zeit- und Geldverschwendung und sollte aufgelöst werden."

„Eltern sollte es nicht gestattet sein, ihre Kinder zu schlagen."

„Atomwaffen sind notwendig, um den Weltfrieden zu bewahren."

„Jugendliche sollten bereits mit 14 Jahren wählen dürfen."

„Es sollte die Todesstrafe für jene wiedereingeführt werden, die für extreme Gewalttaten verurteilt werden."

„Tiere sollten die gleichen Rechte wie Menschen haben."

„Sterbehilfe ermöglicht ein humanes Sterben und sollte nicht der Strafverfolgung unterliegen."
„Eltern sollten ihre Babys selbst entwerfen dürfen – es ist eine Verbraucherentscheidung."

„Die Reichen sollten weniger Steuern zahlen, weil ihr Reichtum neue Arbeitsplätze schafft."

„Es sollte keine Einschränkung der Reisefreiheit von Menschen zwischen den Staaten geben."

„Die Gleichstellung der Geschlechter kommt vor allem Frauen zugute und führt zur Diskriminierung von Männern."

„Cannabis sollte legalisiert werden."

„Die sexuelle Identität wird von der Gesellschaft, nicht der Natur geformt."

„PolitikerInnen denken vor allem an sich selbst."

„Menschen, die rauchen und übergewichtig sind, sollten mehr für ihre Gesundheit zahlen."

„Der Diskurs über die Gesetzgebung in den Bereichen Menschenrechte und Gleichstellung ist zu weit gegangen und hat zu einer „risikoscheuen" Gesellschaft geführt."

Methode

1. Verteilen Sie beliebig Stühle im Raum, so dass sich jeweils zwei gegenüberstehen, einer für jeden Teilnehmer bzw. jede Teilnehmerin.

2. Erklären Sie den TeilnehmerInnen, dass sie nun Musik hören werden. Wenn die Musik beginnt, sollen sie beliebig im Raum herumgehen, oder sie können auch tanzen, wenn ihnen danach ist. Wenn die Musik stoppt, setzen sich alle schnell auf den nächsten Sessel, so dass zum Schluss jede/r einer Person gegenüber sitzt. Dann lesen Sie eine Aussage vor. Die Person der Paare, die sich zuletzt hingesetzt hat, erhält 30 Sekunden, um ihre persönliche Meinung zu der vorgelesenen Aussage zu äußern. In dieser Zeit sollte das Gegenüber nichts sagen und keine Anzeichen geben, ob es dieser Meinung zustimmt oder nicht. Dann werden die Rollen getauscht: die zweite Person hat 30 Sekunden, um ihre Meinung zu teilen.

3. Spielen Sie erneut Musik und lesen Sie eine weitere vorbereitete Aussage vor.

4. Führen Sie dies für alle vorbereiteten Aussagen durch bzw. solange es die Zeit erlaubt. Alternativ können Sie, sobald jeder verstanden hat, worum es geht, die TeilnehmerInnen bitten, eigene Äußerungen für eine Diskussion vorzuschlagen. Bestehen Sie aber auf Themen, die wirklich kontrovers sind.

5. Stellen Sie die Stühle für eine Diskussion in einem Kreis auf

ÜBUNG 1.3: Faktoren

Faktoren, die Themen kontrovers machen
(Medien, Ansichten der Eltern, politisches Klima, andere Faktoren)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ÜBUNG 1.4: GEPÄCKKONTROLLE

Jede/r von uns stützt sich auf bestimmte Überzeugungen und Werte, die unsere Sicht der Welt und wie wir uns verhalten, beeinflussen. Dies wird manchmal als „kulturelles Gepäck“ bezeichnet. Menschen sind sich häufig ihrer Überzeugungen und Werte nicht bewusst. Sie erkennen nicht, dass ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen durch diese gefiltert werden. LehrerInnen unterscheiden sich diesbezüglich in keiner Weise. Die nachstehende Übung regt eine Reflexion der TeilnehmerInnen darüber an, auf welche Weise die eigenen Einstellungen und Werte ihren Unterricht beeinflussen.

Ziel

Untersuchung, auf welche Weise die Überzeugungen und Werte von Lehrkräften ihre Einstellungen im Hinblick auf kontroverse Themen beeinflussen. Aufforderung an die TeilnehmerInnen, die Auswirkungen ihrer Überzeugungen und Werte zu reflektieren.

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- verstehen, auf welche Weise persönliche Überzeugungen und Werte ihren beruflichen Ansatz bei kontroversen Themen beeinflussen können
- sind sich der Auswirkungen der eigenen Überzeugungen und Werte auf ihren Unterricht bewusst

Dauer

20–30 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- einige Diskussionskarten
- leere Karten
- einige kleine Beutel
- Flipchart & Stift

Methode

Erstellen Sie mithilfe des nachstehenden Begleitmaterials einige Diskussionskarten. Wählen Sie Namen und Charaktertypen, die Ihren TeilnehmerInnen wahrscheinlich bekannt sind. Da die Karten für die Arbeit in Kleingruppen gedacht sind, benötigen Sie so viele Kartensets wie Gruppen vorhanden sind. Legen Sie die Kartensets in kleine Beutel oder Tasche. Sie benötigen auch eine leere Karte pro Teilnehmer/in für den Abschluss der Übung.

Prozess

1. Teilen Sie die TeilnehmerInnen in Kleingruppen ein.

2. Geben Sie jeder Gruppe einen Beutel mit Diskussionskarten. Erklären Sie, dass auf jeder Karte Informationen über eine fiktive Lehrkraft stehen (niemanden, den die TeilnehmerInnen kennen!).

3. Bitten Sie die Gruppen, eine beliebige Karte aus dem Beutel zu ziehen.

4. Fordern Sie sie auf, die auf der Karte stehenden Informationen über die Lehrkraft vorzulesen und zu diskutieren, wie ihrer Meinung nach diese Informationen die Position, die diese Person in Bezug auf kontroverse Themen einnimmt, und auf die Art und Weise, wie diese Person diese Themen im Unterricht und in der Schule behandeln wird, beeinflussen könnten.

5. Geben Sie den Gruppen einige Minuten, um darüber zu sprechen; wiederholen Sie dann diesen Vorgang zwei oder drei Mal mit anderen Karten.

6. Ordnen Sie die Stühle zu einem Kreis und bitten Sie einige Freiwillige, ihre Schlussfolgerungen vorzustellen, indem sie die einzelnen Karten durchgehen und abweichende Interpretationen der verschiedenen Gruppen besprechen.

7. Stellen Sie den Gedanken des „kulturellen Gepäcks“ vor und erklären Sie dessen Relevanz für das Unterrichten kontroverser Themen.

Alternativen

Wer ist der Terrorist?

Eine Gruppe von angehenden Lehrkräften in Großbritannien hat eine Übung entworfen, bei der die TeilnehmerInnen einige Bilder mit Gesichtsausdrücken verschiedener Personen erhalten (ausgeschnitten aus einer Zeitschrift) und gebeten werden, die folgende Frage zu beantworten: „Wer ist der Terrorist?“ Es gibt keine richtige Antwort, aber die TeilnehmerInnen werden aufgefordert, ihre Gedanken (und Vorurteile) zu reflektieren, die sie beim Fällen ihrer Entscheidungen hatten: „Was war ausschlaggebend?“ Die TeilnehmerInnen sollen über die verwendeten Kriterien und inwieweit sie sich ihrer bei der Entscheidung bewusst waren, nachdenken.

Wer ist der Schwule?

Eine ähnliche Übung mit Gesichtern wird in Schweden im Sexualkunde- und Beziehungsunterricht eingesetzt. Diesmal lautet die Frage: „Wer ist der Schwule?“ Diese Übung funktioniert am besten, wenn die verwendeten Gesichter so ausgesucht werden, dass sie keinen Hinweis darauf zulassen, was die Antwort auf die Frage sein könnte. Die vorhandenen Vorstellungen oder Stereotypen befinden sich alle in den Köpfen der TeilnehmerInnen.

Diskussion

Leiten Sie eine Diskussion über die Art und Weise, wie die Überzeugungen und Werte von Lehrkräften ihren Umgang mit kontroversen Themen beeinflussen, z. B. woher stammen die Überzeugungen und Werte der LehrerInnen? Wie einfach ist es ihrer Meinung nach für Lehrkräfte, ihre eigenen Vorurteile und Annahmen zu erkennen? Beenden Sie die Diskussion mit einer Gelegenheit zur stillen Reflexion der TeilnehmerInnen über ihre Überzeugungen und Werte und wie diese ihren Umgang mit kontroversen Themen beeinflussen könnten. Geben Sie allen TeilnehmerInnen eine leere Karte, auf die sie einen Satz über sich schreiben, wie bei den anfangs verwendeten Diskussionskarten. Ermutigen Sie sie dazu, die festgehaltenen Einstellungen und deren Auswirkungen auf ihren Unterricht zu reflektieren. Die Erkenntnisse dieser Reflexion müssen den anderen nicht mitgeteilt werden. Gestatten Sie nach 3–4 Minuten jenen, die ihre Gedanken dennoch teilen möchten, sich einen Gesprächspartner oder -partnerin zu suchen. Betonen Sie aber, dass dies nicht verpflichtend ist.

Übung 1.4: Muster für die Diskussionskarten

Karina … liebt Volksmusik und Volkstänze, sie ist sehr patriotisch und Mitglied einer nationalistischen Partei.

Peter … wuchs in einer streng religiösen Familie auf, er trinkt und raucht nicht und übernimmt bei den religiösen Handlungen in seiner Andachtsstätte eine führende Rolle.

Deepa … kam ursprünglich als Flüchtling in dieses Land und hat nie vergessen, wie schlecht sie hier in den ersten Jahren behandelt wurde.

Helena … lebte eine Zeitlang in einem Frauenhaus und ist eine engagierte Aktivistin für Frauenrechte.

Ali … ist Gewerkschaftsvertreter und setzt sich für Menschenrechtsfragen ein, insbesondere im Bereich Arbeitsbedingungen zu Hause und im Ausland.

Rolf … hat nach Jahren in der Armee, wo er bis zum Offiziersrang aufstieg, eine Weiterbildung zum Lehrer gemacht.

Tatiana … stammt aus einer der ältesten und reichsten Familien des Landes und erhielt ihre Ausbildung im Ausland.

Tom … befindet sich seit einigen Jahren in einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaft. Er glaubt aber, dass niemand in der Schule davon weiß

ÜBUNG 2.1: PERSPEKTIVENWECHSEL

Eine der anspruchsvollen Aspekte beim Unterrichten kontroverser Themen ist der Umgang mit Themen, bei denen die SchülerInnen persönlich involviert sind – z. B. eine Diskussion über Einwanderung mit Kindern mit Migrationshintergrund. Es wird noch anspruchsvoller, weil man nicht immer weiß, ob jemand in der Klasse involviert ist oder nicht. Eine Methode, das Risiko einer unabsichtlichen Beleidigung persönlicher Empfindlichkeiten oder der Entfremdung von SchülerInnen zu reduzieren, ist, die Diskussion des Themas eher gesellschaftlich als persönlich auszurichten. Diese Technik wird „Entpersonalisierung" genannt. Bei der nachstehenden Übung untersuchen die TeilnehmerInnen die Vor- und Nachteile dieser Technik und üben Methoden die praktische Anwendung

Ziel

Untersuchung der Möglichkeiten, die persönlichen Empfindlichkeiten der SchülerInnen durch eine „Entpersonalisierung" der Sprache, mit der Themen diskutiert werden, zu schützen.

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- werden sich der Probleme bewusst, die sich ergeben können, wenn SchülerInnen in ein Thema involviert sind
- verstehen, wie einige dieser Probleme durch eine andere Sprache für die Diskussion eines Themas vermieden werden können
- sind in der Lage, Äußerungen über kontroverse Themen in einer weniger „bedrohlichen", allgemeineren Sprache zu formulieren

Dauer

30–50 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- Beispiele für „persönliche" Fragen auf Papierzetteln
- Beispiele für „persönliche" Fragen, die zu „gesellschaftlichen" Fragen umformuliert wurden

Vorbereitung

Erstellen Sie eine Liste mit Fragen zu verschiedenen kontroversen Themen, welche sich auf die SchülerInnen selbst, ihre Familien oder Gemeinde beziehen, z. B. „Glaubst du, dass Schwulsein eine

Sünde ist?“ Versuchen Sie, Beispiele zu finden, die Ihrer Meinung nach tatsächlich einigen SchülerInnen in der Klasse oder in der Schule unangenehm sind. Es gibt Beispiele aus anderen Ländern im nachfolgenden Begleitmaterial. Schreiben Sie die Fragen auf Zetteln. Sie benötigen eine Frage für jeweils zwei TeilnehmerInnen. Sie benötigen des Weiteren zwei oder drei fertige Beispiele, wie man eine „persönliche“ Frage zu einer „gesellschaftlichen“ umformuliert, z. B.:

- „Was denkst du über GastarbeiterInnen?“ (PERSÖNLICH)
- „Was denkt man über GastarbeiterInnen?“ (GESELLSCHAFTLICH)
- „Was hältst du von Adoptionen durch homosexuelle Paare?“ (PERSÖNLICH)
- „Wie denkt die Gesellschaft über Adoptionen durch homosexuelle Paare?“ (GESELLSCHAFTLICH) Man kann hierzu auch sehr gut PowerPoint-Folien einsetzen.

Methode

1. Stellen Sie die Übung vor, indem Sie kurz über Situationen sprechen, in denen SchülerInnen persönlich in ein Thema, das im Unterricht angesprochen wird, involviert sind. Fragen Sie die TeilnehmerInnen nach ihren diesbezüglichen Erfahrungen und ob dies Probleme verursacht hat oder nach Situationen, in denen dies ein Problem sein könnte.

2. Betonen Sie, wie wichtig der Versuch ist, junge Menschen in dieser Situation zu schützen und erklären Sie die Technik der „Entpersonalisierung“, indem sie die vorbereiteten Beispiele verwenden.

3. Teilen Sie die TeilnehmerInnen in Zweiergruppen auf und geben Sie jedem Paar eine Frage, die es entpersonalisieren soll.

4. Die Paare präsentieren der Gruppe ihre Vorschläge und spekulieren über die möglichen Risiken, die Frage, die sie erhalten haben, nicht zu entpersonalisieren.

MIL MOLDOVA INSTITUT LEIPZIG