

UNTERRICHTEN KONTROVERSER THEMEN



Fortbildungsprogramm für das Unterrichten kontroverser Themen, entwickelt unter der Beteiligung von Großbritannien Irland, Montenegro, Spanien und Zypern mit Unterstützung von Albanien, Frankreich, Österreich und Schweden.

Funded
by the European Union
and the Council of Europe



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Implemented
by the Council of Europe

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Meinungen liegen in der Verantwortung der Autoren und Autorinnen und geben nicht unbedingt die offiziellen Grundsätze des Europarates wieder.

Alle Rechte vorbehalten.

Kein Teil dieser Publikation darf in irgendeiner Form übersetzt, reproduziert oder übermittelt werden – dies umfasst jegliche Hilfsmittel: elektronisch (CD-Rom, Internet, etc.) oder mechanisch, inklusive Fotokopien, Aufnahmen und Datenspeicherung oder Abfragesysteme – ohne vorherige schriftliche Genehmigung folgender Abteilung: Public Information and Publications Division, Directorate of Communications (F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int).

© Europarat, September 2015

Design und Layout: Abteilung Produktion von Dokumenten und Publikationen (SPDP), Europarat

Fotos: Shutterstock

Gedruckt im Europarat

Lektorat: Alexandra Fortacz, Susanne Reitmair-Juárez

Kontakt: office@demokratiezentrum.org

Nachdruck im Mai 2016: Bundesministerium für Bildung und Frauen, Minoritenplatz 5, 1010 Wien, www.bmbf.gv.at

BM | **BF**
Bundesministerium für
Bildung und Frauen

Leben mit Widersprüchen

**Das Unterrichten kontroverser
Themen im Rahmen der
Politischen Bildung und
Menschenrechtsbildung (EDC/HRE)**

Fortbildung für Lehrkräfte

Inhaltsverzeichnis

VORWORT ZUR DEUTSCHSPRACHIGEN AUSGABE	7
DANKSAGUNG	7
EINLEITUNG	8
TEIL A RAHMENDOKUMENT UNTERSUCHUNG DER HERAUSFORDERUNGEN UND ERARBEITUNG VON KOMPETENZEN	11
Einleitung	11
Zweck	11
Grundlage	11
Ansatz	11
Der Kontext	12
Literaturlauswertung	13
Was sind kontroverse Themen?	13
Warum sollte man kontroverse Themen unterrichten?	14
Welche Herausforderungen gibt es?	15
Wie kann man diese Herausforderungen meistern?	18
Welche Trainingsformen und Trainingsressourcen stehen gegenwärtig zur Verfügung?	22
Schlussbemerkungen	23
Empfehlungen	25
ANHANG I KOMPETENZEN DER LEHRKRÄFTE FÜR DAS UNTERRICHTEN KONTROVERSER THEMEN	26
Persönlich	26
Theoretisch	26
Praktisch	26
BIBLIOGRAFIE	27
TEIL B LERNAKTIVITÄTEN	29
Lernaktivitäten	29
Umsetzung der Lernaktivitäten	29
Ergebnisse	29
Die Rolle der Trainer/Innen	30
Kapitel 1: Einführung in kontroverse Themen	31
Kapitel 2: Unterrichtsmethoden	31
Kapitel 3: Reflexion und Evaluation	32
Kapitel Eins: Einführung in kontroverse Themen	33
Übung 1.1: Einführung	33
Übung 1.2: Reise nach Jerusalem	37
Übung 1.3: Blob Tree	39
Übung 1.4: Heiß oder kalt?	41
Übung 1.5: Gepäckkontrolle	44
Kapitel Zwei: Lehrmethoden	47
Übung 2.1: Auf welcher Seite stehen Sie?	48
Übung 2.2: Perspektivenwechsel	53
Übung 2.3: Die Schule am Waldrand	55
Übung 2.4: In die Schuhe eines anderen schlüpfen	58
Übung 2.5: Weltcafé	61
Übung 2.6: Forum-Theater	63
Kapitel Drei: Reflexion und Evaluation	65
Planung	65
Übung 3.1: Schneeball	65
Übung 3.2: Stundenplan	66
Übung 3.3: Blaue Briefe	67
Übung 3.4: Spaßbaum	68

VORWORT ZUR DEUTSCHSPRACHIGEN AUSGABE

Diese Handreichung zum gemeinsamen Projekt von Europarat und Europäischer Union erscheint zeitgleich mit der deutschsprachigen Übersetzung von Bookmarks, dem Handbuch zur No-Hate-Speech-Kampagne des Europarates, und zum 60. Jahrestag des Beitritts Österreichs zum Europarat.

Die Bearbeitung kontroverser Themen im Unterricht ebenso wie die Bekämpfung von Hassreden stellen herausfordernde Aufgaben für Lehrkräfte dar. Zu ihrer Schulung und für den Einsatz im Unterrichtsalltag wurden diese Materialien entwickelt. Die von verschiedenen europäischen Partnern erstellten und erprobten Beispiele spiegeln die Vielfalt Europas wieder, aber auch gemeinsame Anliegen und Standards.

Der Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung, der der schulischen Politischen Bildung in Österreich einen inhaltlichen und didaktischen Rahmen gibt, thematisiert auch die mit der Bearbeitung kontroverser Themen einhergehende Verantwortung von Lehrenden. Demnach befähigt kompetenzorientierte Politische Bildung dazu, sich eine eigene Meinung bilden und artikulieren zu können – aber auch zur Selbstreflexion sowie zu Respekt und Anerkennung kontroverser Ansichten:

„Meinungsfreiheit und eine demokratische Diskussionskultur im Unterricht bedeuten für Pädagoginnen und Pädagogen eine besondere Verantwortung. Dies erfordert neben einer didaktischen Aufbereitung und dem Abbilden von Kontroversen aus Politik und Gesellschaft im Unterricht auch das Zulassen und Fördern von Gegenpositionen und deren Begründung (Kontroversitätsgebot) sowie mitunter die Offenlegung persönlicher Meinungen.“

Sigrid Steininger

Österreichische Koordinatorin für das Europaratsprogramm Politische Bildung und Menschenrechtsbildung

www.coe.int/edc

DANKSAGUNG

Projektpartner

- Citizenship Foundation, Großbritannien (Leitung)
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, Spanien
- City of Dublin Education & Training Board Curriculum Development Unit, Irland
- Pädagogisches Institut Zypern, Ministerium für Bildung und Kultur, Zypern
- UNESCO Chair in Education for Democratic Citizenship and Human Rights, Montenegro

Herausgeber

- David Kerr and Ted Huddleston (Citizenship Foundation, Großbritannien)

AutorInnen

- David Kerr and Ted Huddleston, Citizenship Foundation, Großbritannien
unter Mitarbeit von
- Bojka Djukanovic, UNESCO Chair in Education for Democratic Citizenship and Human Rights, Montenegro
- Rosa Garvín Fernández, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, Spanien
- Mary Gannon, CDETB Curriculum Development Unit, Irland
- Elena Papamichael, Pädagogisches Institut Zypern, Ministerium für Bildung und Kultur, Zypern

Assoziierte Partner

- Institut für Bildungsförderung, Albanien
- Demokratiezentrum Wien, Österreich
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Frankreich
- Schwedische Nationale Behörde für Bildung, Schweden

EINLEITUNG

Diese Fortbildungsmaterialien dienen der **beruflichen Fortbildung** von Lehrkräften. Sie wurden entwickelt, um das Unterrichten kontroverser Themen an europäischen Schulen zu unterstützen und zu fördern.

Warum ist eine solche Fortbildung 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 Europa 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 sexueller Orientierung, religiösem Extremismus, Gewalt gegen Frauen oder Kindesmissbrauch 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 europäischen 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 der politischen EntscheidungsträgerInnen und PraktikerInnen einiger europäischer Staaten, 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 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 in diesen Staaten und in ganz Europa 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 Ausbildung von mündigen BürgerInnen, 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 Politische Bildung und Menschenrechtsbildung in ganz Europa 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, z. B. vom Bau von Moscheen bis zur Reduzierung der Treibhausgasemissionen. 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, der Bezahlung des Wasserverbrauchs 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 helfen diese Unterlagen?

Die vorliegenden Fortbildungsmaterialien **befassen sich mit den Herausforderungen** bei der Vermittlung kontroverser Themen. Sie stellen ein umfassendes Paket für das Training und die berufliche Fortbildung dar.

Sie sollen **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 eignen 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.

Wie wurden die Unterlagen erarbeitet?

Die Fortbildungsmaterialien wurden im Rahmen des Pilotprojekts „Menschenrechte und Demokratie in Aktion“ erarbeitet, das gemeinsam vom Europarat (*Council of Europe*) und der Europäischen Kommission durchgeführt wird. Sie beziehen sich inhaltlich und in der Zielsetzung auf die Charta und das Programm des Europarats über *Politische Bildung und Menschenrechtsbildung* sowie auf den *Strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung* (ET 2020) der Europäischen Kommission. Sie beziehen sich des Weiteren auf die Tätigkeit des Europarats in den Bereichen Geschichte, interkulturelle und religiöse Bildung und gewaltfreie Konfliktlösung.

Die Unterlagen wurden vom Pilotprojekt „Living with Controversy – Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights“ erarbeitet und sind die Ergebnis der Zusammenarbeit von VertreterInnen aus unterschiedlichen europäischen Staaten. Sie tragen politische Ansätze, Praktiken und Forschungsliteratur aus ganz Europa und darüber hinaus zusammen.

Für wen wurden die Unterlagen erstellt?

Die Unterlagen wurden vorrangig für aktive **Lehrkräfte** erstellt. Da kontroverse Themen in jeder Bildungsphase, in jeder Schule und in jedem Unterrichtsfach aufkommen können, sind die Unterlagen für Lehrende **aller schulischen Einrichtungen** und **aller Fächer** relevant, von der Vorschule bis zur Berufsschule,

und von Politischer Bildung und Sozialwissenschaften bis zu Sprachen und Naturwissenschaften. Die Unterlagen sind für den Einsatz in der beruflichen Fortbildung und/oder Ausbildung unter Leitung erfahrener Lehrender bestimmt.

Sie sind darüber hinaus für **Schulleitung und Verwaltung** hilfreich. Kontroverse Themen können nicht auf ein Klassenzimmer beschränkt werden: Sie greifen auch auf andere Bereiche der Schule, wie etwa Schulgänge, Cafeterien, Spielplätze und Konferenzzimmer, über.

Das Paket ist nicht länderspezifisch und eignet sich für einen **europaweiten Einsatz**.

Welcher Ansatz wird zugrunde gelegt?

Das Paket verfolgt einen **offenen und gemeinschaftlichen Ansatz** für das Unterrichten und Lernen, unter besonderer Betonung von **Selbstreflexion** und **umsichtigem, informiertem Handeln**. Die Lehrkräfte sind aufgefordert, zu reflektieren, wie ihre persönlichen Überzeugungen und Werte ihr Verhalten im Umgang mit strittigen Themen beeinflussen.

Die **beruflichen Kompetenzen**, auf denen das Paket aufbaut, basieren auf den **Kernwerten** und **Zielen** des **Europarats** und lassen sich in drei Kategorien einteilen:

- persönlich, z. B. Selbstreflexion
- theoretisch, z. B. die Rolle des Dialogs in einer Demokratie
- praktisch, z. B. Lehr- und Lernstrategien

Wie sind die Unterlagen aufgebaut?

Das Trainingspaket besteht aus zwei Teilen:

- **Teil A – Rahmendokument**
- **Teil B – Lernaktivitäten**

Das Rahmendokument greift auf eine Auswahl an Publikationen aus einer Reihe europäischer und außereuropäischer Staaten sowie auf die Forschung und die ersten Trainings im Rahmen des Pilotprojekts zurück. Es untersucht die wichtigsten Herausforderungen beim Unterrichten kontroverser Themen und schlägt Methoden für den Umgang damit vor. Weiters identifiziert es die beruflichen Kompetenzen, die erforderlich sind, um diese Aufgabe erfüllen zu können und enthält Empfehlungen für die Entwicklung einer Reihe von Trainingsaktivitäten auf der Grundlage dieser Kompetenzen. Die Trainingsaktivitäten selbst werden im Anschluss zusammen mit vollständigen Handlungsanleitungen erläutert.

Wie sollte man die Unterlagen einsetzen?

Idealerweise sollte das Paket **als Ganzes** eingesetzt werden. Die beiden Teile sind miteinander verbunden und wurden so entworfen, dass sie aufeinander aufbauen und sich ergänzen. Dies ist jedoch nicht essenziell und das Paket kann **flexibel** eingesetzt werden.

Das **Rahmendokument** enthält Begründungen für das Unterrichten kontroverser Themen und erklärt, warum die jeweiligen Lernaktivitäten ausgewählt wurden. Man kann dieses vor, während und/oder nach den Lernaktivitäten lesen.

Die **Lernaktivitäten** wurden als praktischer Fortbildungskurs im Umfang von etwa **zwei Tagen** entworfen. Man kann sie aber auch problemlos in kürzere Einheiten unterteilen, die über mehrere Tage verteilt werden. Einzelne Aktivitäten können bei Bedarf auch eigenständig abgehalten werden.

Wie verhält sich das Paket im Hinblick auf aktuelle Bildungsprioritäten und Vorgaben?

Inhalt, Ansatz und Flexibilität des Pakets eignen sich bestens, um zu einer Reihe aktueller Bildungsprioritäten und Vorgaben beizutragen. Insbesondere trägt es zur Stärkung der Rolle der Bildung bei der Förderung der **grundlegenden Werte** des Europarats, z. B. Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit, bei. Weiters fördert es die Idee von **Bildung als Maßnahme** gegen soziale Probleme, wie Extremismus und Radikalisierung der Jugend, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus, Gewalt und Hassrede, Vertrauensverlust in die Politik sowie die negativen Auswirkungen von Sparmaßnahmen.

TEIL A

RAHMENDOKUMENT

Untersuchung der Herausforderungen und Erarbeitung von Kompetenzen

EINLEITUNG

ZWECK

Zu lernen, wie man mit Menschen, deren Wertvorstellungen sich von den eigenen unterscheiden, **in einen respektvollen Dialog tritt**, ist zentraler Bestandteil des demokratischen Prozesses und wesentlich für den Schutz und die Stärkung der Demokratie und die Förderung einer Kultur der Menschenrechte.

In Europa wird jedoch jungen Menschen häufig die Gelegenheit verwehrt, in der Schule kontroverse Themen zu diskutieren, weil man das Unterrichten dieser Themen als **zu problematisch** betrachtet. Wenn junge Menschen ihre Sorgen nicht äußern können oder auf Informationen angewiesen sind, die sie von anderen Jugendlichen oder aus den sozialen Medien beziehen, stehen sie oft frustriert und orientierungslos zentralen Themen ihres sozialen Umfelds und der europäischen Gesellschaft gegenüber. Wenn die Unterstützung seitens der Schule ebenfalls ausbleibt, haben sie oft keine verlässlichen Mittel, um sich mit solchen Fragestellungen zu beschäftigen und niemanden, der sie dabei anleitet.

Das vorliegende Rahmendokument untersucht die **zentralen Herausforderungen** beim Unterrichten kontroverser Themen an europäischen Schulen und macht Vorschläge, wie man mit diesen umgehen könnte. Es konzentriert sich insbesondere auf die Notwendigkeit, das Vertrauen und die Kompetenzen der Lehrkräfte beim Umgang mit kontroversen Themen in ihrem Unterricht und in den Schulen auszubauen.

Diese Vorschläge bilden die Grundlage für eine Reihe von Empfehlungen für die Erarbeitung eines neuen **Fortbildungspakets** über das Unterrichten kontroverser Themen, bestehend aus dem Rahmendokument (Teil A) und den Lernaktivitäten (Teil B). Diese sollen in ganz Europa zugänglich sein und angewendet werden. Sie wurden bereits in mehreren europäischen Staaten erfolgreich in einem Pilotprojekt mit Lehrkräften, AusbilderInnen und SeminarleiterInnen getestet.

GRUNDLAGE

Das Rahmendokument wurde im Rahmen des **Pilotprojekts** „Menschenrechte und Demokratie in Aktion“ erarbeitet, das gemeinsam vom Europarat und der Europäischen Kommission organisiert wurde. Grundlage für seine Zielsetzungen sind **Charta und Programm des Europarats über Politische Bildung und Menschenrechtsbildung** sowie der **Strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung** (ET2020) der Europäischen Kommission. Es bezieht sich des Weiteren auf die Tätigkeit des Europarats in den Bereichen Geschichte, interkulturelle und religiöse Bildung und gewaltfreie Konfliktlösung.

Dieses Rahmendokument sollte daher als Mittel zur Förderung der **grundlegenden Werte des Europarats**, wie Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit, gesehen werden. Weiters fördert es die Vorstellung von Bildung als **Instrument im Kampf gegen soziale Probleme**, wie z. B. Extremismus und Radikalisierung der Jugend, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus, Gewalt und Hassrede, Vertrauensverlust in Politik und PolitikerInnen oder die negativen Auswirkungen von Sparmaßnahmen.

ANSATZ

Das Rahmendokument befürwortet einen offenen und gemeinschaftlichen Ansatz für das Unterrichten und Lernen, unter besonderer Betonung von **Selbstreflexion** und **umsichtigem Handeln**. Die Lehrkräfte sind aufgerufen, über ihre persönlichen Überzeugungen und Werte nachzudenken, die ihr berufliches Verhalten in Bezug auf und im Umgang mit kontroversen Themen beeinflussen.

Es betont außerdem die Schaffung eines „**sicheren Umfelds**“ in Klassenzimmern und Schulen, in dem kontroverse Themen von den SchülerInnen offen diskutiert werden können, unterstützt und begleitet von den Lehrkräften. Dieses Umfeld hilft den SchülerInnen beim Umgang mit Differenzen, baut Spannungen ab und fördert gewaltfreie Methoden der Konfliktlösung. Es fördert die Selbstreflexion, die Fähigkeit, anderen zuzuhören, und den interkulturellen Dialog. Es gibt Minderheiten eine Stimme, baut gegenseitige Toleranz und gegenseitigen Respekt auf und begünstigt einen kritischeren Ansatz gegenüber Informationen, die aus den Medien bezogen werden.

DER KONTEXT

Die Sorge der Öffentlichkeit in Folge einiger gewalttätiger Zwischenfälle und sozialer Konflikte in verschiedenen europäischen Staaten geht einher mit **neuen Denkansätzen** in der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, die die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen an Schulen zu einer **dringlichen Bildungsfrage** machen.

Erstens gaben Ereignisse, wie z. B. die Unruhen 2011 in London, die Hassverbrechen 2011 in Norwegen und der Angriff auf Charlie Hebdo 2015 in Paris, Anlass für eine umfassende Überprüfung der Rolle von Schulen bei der **moralischen Entwicklung und politischen Bildung** junger Menschen.

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 verschoben. Es besteht ein wachsender Konsens, dass die Bildung von mündigen BürgerInnen, die Achtung der Menschenrechte und interkulturelles Verständnis effektiver durch „**Handeln**“ als durch „**Wissen**“, also das Anhäufen von Fakten, vermittelt werden kann. In Folge wurde der Lehrplan für Politische Bildung und Menschenrechtsbildung in ganz Europa für neue, unvorhersehbare und **kontroverse Unterrichtsinhalte geöffnet**.

Wenn man den Lehrplan für diese Art von Themen öffnet, wirft dies schwierige **pädagogische Fragen** für Lehrende auf, u. a.:

- Wie sollen sie auf die widersprüchlichen **Wahrnehmungen und Meinungen** der SchülerInnen reagieren, einschließlich der Frage, ob **sie bei einem Thema Partei ergreifen** sollen, damit sie sich selbst nicht unwohl fühlen oder die SchülerInnen das Gefühl haben, es gäbe eine „geheime Agenda“?
- Wie soll man die **Empfindlichkeiten der SchülerInnen** mit verschiedenen Hintergründen und unterschiedlichen Kulturen oder jener mit persönlichem oder familiärem Bezug zu einem Thema schützen, damit sie sich nicht bloßgestellt oder entfremdet fühlen, oder Opfer von Belästigung oder Mobbing werden?
- Wie kann man **Spannungen abbauen**, so dass sich Diskussionen nicht zu sehr erhitzen, die Klasse unter Kontrolle bleibt und die SchülerInnen frei und offen diskutieren können?
- Wie kann man die SchülerInnen dazu ermutigen, **sich die Meinungen anderer anzuhören**, damit sie lernen, andere Menschen und deren Meinungen zu respektieren?
- Wie kann man kontroverse Themen trotz fehlendem detailliertem Hintergrundwissen oder vertrauenswürdigen Informationsquellen möglichst **unparteiisch** handhaben, so dass die Lehrkräfte nicht als voreingenommen oder inkompetent angreifbar werden?
- Wie soll man auf **unerwartete Fragen** zu kontroversen Themen reagieren und mit **unsensiblen Bemerkungen** umgehen, so dass die Integrität der Lehrkraft erhalten bleibt und andere SchülerInnen sich nicht verletzt oder beleidigt fühlen?

Es ergeben sich auch schwierige Fragen im Hinblick auf die **Schulpolitik**, u. a.:

- Wie kann die Schulleitung die **Lehrkräfte** beim Unterrichten kontroverser Themen unterstützen?
- Wie soll man damit umgehen, wenn sich **eine Diskussion** zu einem kontroversen Thema vom Klassenraum auf die Flure, den Schulhof und andere Räume ausbreitet?
- Wie kann man eine unterstützende **demokratische Schulkultur** in der gesamten Schule schaffen und fördern?

- Wie kann man mit den **Ängsten der Eltern und anderer Menschen** in der Gemeinde oder in den Medien umgehen, die sich über die Angemessenheit dieser Themen und/oder Methoden für den Schulunterricht sorgen?

Der folgende Abschnitt befasst sich mit verschiedenen Antworten auf diese Fragen, die in der einschlägigen Literatur zu finden sind und konzentriert sich insbesondere darauf, was diese im Hinblick auf die nachstehenden Punkte zu sagen hat:

- Was macht ein Thema kontrovers?
- Argumente für das Unterrichten kontroverser Themen
- Die Herausforderungen beim Unterrichten solcher Themen
- Wie meistert man diese Herausforderungen?
- Qualität und Verfügbarkeit einer beruflichen Aus- oder Weiterbildung

LITERATURAUSWERTUNG

In den letzten drei oder vier Jahrzehnten hat es einen langsamen, aber steten Anstieg der Fachliteratur gegeben, die das Unterrichten kontroverser Themen im Rahmen der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung befürwortet, unter gleichzeitiger Hervorhebung der erheblichen Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind, wenn sie diese Themen im Klassenraum behandeln. Die Literatur schließt **Einzelwerke und Sammelbände** (z. B. Berg et al., 2003; Claire/Holden, 2007; Cowan/Maitles, 2012; Hess, 2009; Stradling, 1984), **Zeitschriftenartikel** (z. B. Ashton/Watson, 1998; Clarke, 1992; Dearden, 1981; Kelly, 1986; Soley, 1996; Wilkins, 2003) und eine Reihe **praktischer Richtlinien** und **Online-Ressourcen** für Lehrkräfte ein (z. B. Huddleston/Kerr, 2006; CitizED, 2004; Citizenship Foundation, 2004; Clarke, 2001; Crombie/Rowe, 2009; CDVEC, 2012; Fiehn, 2005; LSN, 2006; Oxfam, 2006).

Die AutorInnen dieser Publikationen stimmen alle darin überein, dass das Unterrichten kontroverser Themen ein wichtiger Teil der **Vorbereitung junger BürgerInnen auf die Partizipation** in der Gesellschaft ist, da sie vor allem lernen, wie man sich in einen demokratischen Dialog mit Menschen begibt, deren Ansichten sich von den eigenen unterscheiden. Die Entwicklung **der Diskussionsfähigkeit der SchülerInnen**, insbesondere im Hinblick auf „sensible, kontroverse Themen“, wird im Instrument des Europarats über die LehrerInnenkompetenzen für die Politische Bildung und Menschenrechtsbildung (Europarat, 2009) als wichtige LehrerInnenkompetenz genannt.

Darüber hinaus besteht Einigkeit darin, dass die LehrerInnenkompetenz **der Vermittlung analytischer Fähigkeiten und einer kritischen Denkweise**, z. B. bei der Beurteilung von Informationsquellen und beim Erkennen von Voreingenommenheit, sowie die Förderung der **Sprachentwicklung** für die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen, unverzichtbar sind. Die Qualität von Diskussionen kontroverser Themen im Unterricht und an den Schulen ist fest verknüpft mit der Qualität der Sprachentwicklung der SchülerInnen (schriftlich und mündlich). Je besser die Sprachkompetenzen der SchülerInnen sind, desto leichter fällt es ihnen, Informationen aus einer Vielzahl von Quellen zu identifizieren und zu ordnen, Informationen für das Formulieren klarer und aussagekräftiger Argumente zu benutzen und diese in Diskussionen sachlich und eloquent zu äußern. Je schlechter ihre Sprachkompetenzen, desto wahrscheinlicher werden die SchülerInnen von einem Thema überfordert sein und in der Flut von Meinungen untergehen, was dazu führen kann, dass sie auf eine einschüchternde und aggressive Sprache zurückgreifen.

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**. Eine Ausnahme bildet Stradling (1984: 2f), der eine Typologie anbietet, die auf folgenden Aspekten eines Streitfalls basiert:

- Was ist geschehen?
- Ursachen für die aktuelle Situation
- gewünschtes Ergebnis, auf das hingearbeitet werden soll
- geeigneter Handlungsansatz, der ergriffen werden sollte
- wahrscheinliche Folgen dieses Handelns

Stradling (1984) unterscheidet außerdem zwischen Themen, die **oberflächlich kontrovers** sind und Themen, die **inhärent kontrovers** sind. Erstere können, zumindest prinzipiell, durch Rückgriff auf Beweise gelöst werden. Letztere entstehen aus Unstimmigkeiten, die auf Fragen einer grundlegenden Überzeugung oder eines grundlegenden Werturteils basieren, und sind daher weitaus heikler (ebda.).

WARUM SOLLTE MAN KONTROVERSE THEMEN UNTERRICHTEN?

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

(a) 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.

(b) 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

(a) 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.

(b) 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).

(c) 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 disziplinarische 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).

(d) 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.

(e) 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 Medien 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 Unterrichts 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

In den folgenden Abschnitten wird jeder dieser Vorschläge im Einzelnen untersucht.

(a) Die persönliche Wahrnehmung und Selbstreflexion der Lehrkraft

Die Lehrkräfte sollten sich bewusst sein, dass ihre eigenen Erfahrungen mit bestimmten Themen sich wahrscheinlich darauf auswirken, wie sie diese im Klassenzimmer erörtern. Die **Selbstreflexion** der eigenen Überzeugungen und Werte und wie diese die Art und Weise beeinflussen, wie SchülerInnen einzeln und kollektiv angesprochen werden und wie mit ihnen interagiert wird, ist für das sensible Unterrichten kontroverser Inhalte ausschlaggebend.

Ein wichtiger Teil dieses Prozesses ist die Entscheidung, wie man **das Persönliche und das Öffentliche ausgewogen einbringt**. Während es einerseits Meinungen zu Themen gibt, die die Lehrkräfte lieber vor ihren SchülerInnen nicht äußern möchten, gibt es manchmal auch Raum, persönliche Erfahrungen mitzuteilen. Dieses Mitteilen kann zur Erörterung eines Themas und zum Verständnis der SchülerInnen beitragen und deren Einsichten vertiefen. So kann z. B. eine Lehrkraft, die selbst Opfer von Internetmobbing wurde, beschließen, den SchülerInnen ihre persönlichen Erfahrungen mitzuteilen, damit diese die Auswirkungen und Folgen besser verstehen, ohne genaue private Einzelheiten über das Mobbing offenzulegen.

(b) Kenntnis des Wesens kontroverser Themen und der mit ihnen verbundenen Herausforderungen

Ebenso wichtig ist es, das Wesen kontroverser Themen und die mit dem Unterrichten dieser Themen verbundenen Probleme zu verstehen und realistische Erwartungen zu haben, was man im Klassenzimmer erreichen kann. Anleitungs- und Trainingsmaterialien unterstützen in der Regel das allgemeine Verständnis des Wesens kontroverser Themen, die **Vorteile**, diese in den Unterricht aufzunehmen und die **potenziellen Gefahren**, auf die zu achten sind, um konkrete Unterrichtsansätze und -strategien auszuwählen.

Der Test der Pilotmaterialien für dieses Unterrichtspaket vermittelte ein besseres Verständnis dafür, welche Themen in einer Reihe von europäischen Staaten als kontrovers gelten im Vergleich zu jenen Themen, die lediglich in einzelnen Staaten kontrovers sind. So wurden z. B. die Themen Gleichstellung der Geschlechter, Gesundheits- und Sexualkundeunterricht und Rassismus in der Mehrzahl der Pilotstaaten als kontrovers erachtet, wohingegen das Thema Korruption unter StaatsbeamtenInnen in Albanien besonders strittig war, die Frage der EU-Einwanderungspolitik in Großbritannien als kontrovers galt, und die Frage, ob den Menschen der Wasserverbrauch in Rechnung gestellt werden soll, in Irland ein heiß diskutiertes Thema darstellte.

(c) Kenntnis der Zusammensetzung der Klasse und der schulischen Umgebung

Ausreichende Kenntnisse über die Bandbreite **potenzieller Empfindlichkeiten** in jeder Klasse, sowie über die Schule als Ganzes und die sie umgebende Gemeinde sowie möglicherweise die Haltung der staatlichen Stellen, werden als Voraussetzung für das Verständnis betrachtet, wann ein Thema wahrscheinlich kontrovers ist und wie man sensibel damit umgeht. In ihrer Forschungsarbeit über die Vielfalt im Klassenraum stellte Hess (2009) fest, dass es eine größere Bandbreite einzelner Meinungen der SchülerInnen gab, als man zuerst vermutet hatte. Die Pilotphase bei der Erarbeitung dieses Fortbildungspakets betonte die Bedeutung dessen, dass die Staaten das Kontextwissen für die Entwicklung von Lernaktivitäten für die jeweils kontroversen Themen nutzen. So war z. B. während des Trainings eine von britischen Lehrkräften diskutierte Herausforderung, wie man mit den feindseligen Reaktionen einiger politischer Parteien auf Einwanderung umgehen sollte, besonders wenn diese durch hetzerische Medienberichterstattung verstärkt werden; in Spanien war eines der Themen die hohe Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen in Folge der Wirtschaftskrise; in Albanien war das Thema Steuerhinterziehung wichtig; und in Zypern und der Republik Irland war die Frage wichtig, wie man mit widersprüchlichen Einstellungen in der Gesellschaft in Bezug auf Sexual- und Gesundheitserziehung umgehen sollte.

(d) Fähigkeit, eine Reihe von allgemeinen Unterrichtsstilen einzusetzen

Die Fähigkeit, eine Bandbreite **allgemeiner Ansätze** anzuwenden und zu wissen, wann und wie man diese in der Praxis verwendet, ist von besonderer Bedeutung, sowohl als Möglichkeit, die Gefahr von Voreingenommenheit zu minimieren, als auch um die SchülerInnen für neue Ideen und Werte zu öffnen. Die Lehrkräfte müssen sich mit den relevanten Ansätzen, deren jeweiligen Vor- und Nachteilen und den Umständen, in denen sie angewendet werden, vertraut machen. Die vier von Stradling et al. (1984) vorgeschlagenen Ansätze, „neutrale/r Vorsitzende/r“, „ausgewogener Ansatz“, „des Teufels Advokat“ und „Selbstpositionierung“, tauchen in zahlreichen nachfolgenden Publikationen in vielfältigen Variationen wieder auf. Vor Kurzem wurden zwei weitere vorgeschlagen: „Bündnispartner“ und „offizielle Linie“. Es gilt auch als hilfreich, die eingesetzten Methoden und die Gründe für deren Wahl mit den SchülerInnen zu besprechen (Crombie/Rowe, 2009: 9).

(e) Schaffung einer angemessenen Atmosphäre im Klassenraum und Unterstützung einer demokratischen Schulkultur

Die zentrale Rolle der Atmosphäre im Klassenraum und in der Schule, die häufig als „demokratische Schulkultur“ bezeichnet wird, wird in der gesamten Fachliteratur hervorgehoben. Es sollte eine Atmosphäre herrschen, die „offen und nicht beurteilend“ ist (ebda.), in der „Ehrlichkeit und Vertrauen zwischen Lehrkräften und Lernenden besteht“ (ACT, 2013) und in der die „SchülerInnen ohne Angst Ansichten auf vernünftige Weise äußern können, die jenen ihrer Lehrkräfte oder ihrer MitschülerInnen widersprechen“ (Crick Report, 1998: 10.9). Das Einführen eines **Verhaltenskodex** oder von **Unterrichts-/Schulvorschriften**, die festlegen, wie sich SchülerInnen verhalten sollen, wenn bei einem Thema Uneinigkeit herrscht, wird als Schlüssel für eine freundliche Atmosphäre betrachtet, häufig ausgewiesen als „**Grundregeln**“ für Diskussionen (ACT, 2013). Es wird oft darauf hingewiesen, dass diese am besten funktionieren, wenn die SchülerInnen an deren Ausarbeitung mitwirken, sie für alle gut sichtbar ausgehängt werden und sie als unvollendete Arbeit betrachtet werden, die immer wieder aufgegriffen und erweitert wird (Crombie/Rowe, 2009).

(f) Vorstellung von Rahmenbedingungen und Strategien

Es wurde auch darauf hingewiesen, dass neben der richtigen Schulatmosphäre die SchülerInnen nicht nur mit den Regeln für den demokratischen Diskurs vertraut sein sollten, sondern auch mit einer analytischen Vorgehensweise, die erforderlich ist, um kontroverse Themen zu erörtern. Das schließt ein, den SchülerInnen das „Konzept der Demokratie“ und „die Tatsache [zu vermitteln], dass unterschiedliche Personen und Gruppen grundlegend andere Vorstellungen davon haben können, welche Art Gesellschaft sie wollen“ (ebda.). Es ist hilfreich, die SchülerInnen mit einem „**konzeptionellen Rahmen**“ auszustatten, um öffentliche Uneinigkeiten zu analysieren (Stradling, 1984: 5) und „die Notwendigkeit für Toleranz und die Bereitschaft [anzuerkennen], Streitigkeiten durch Diskussionen und Debatten (und letztendlich an der Wahlurne) und nicht durch Gewalt zu entscheiden“ (Crombie/Rowe, 2009). Das schließt auch ein, ihnen „Strategien für die Auseinandersetzung“ in Diskussionen zu geben (Hess, 2009: 62).

(g) Vermeidung der Rolle eines „kenntnisreichen Experten“

Der komplexe und fließende Charakter vieler kontroverser Themen hat zu dem Vorschlag geführt, dass die Lehrkräfte in einigen Fällen die Rolle eines „kenntnisreichen Experten“ vermeiden und stattdessen den Unterricht in Form eines **untersuchungs- oder problembasierten Lernens** gestalten sollten (Stradling, 1984: 4). Die Rolle der Lehrkraft wäre somit eher eine moderierende, in der SchülerInnen zur Recherche und Debatte anregt werden und ihren Interaktionen eine „Orientierungsgrundlage“ geboten wird, wenn sie sich gegenseitig zum Thema Fragen stellen und indem er/sie relevante Materialien, Ideen und Argumente einführt, wenn dies erforderlich ist.

Clarke (2001) bietet z. B. eine Strategie für das Unterrichten kontroverser öffentlicher Themen an, die auf vier Schritten oder Elementen basiert, wobei jeder/jedes die SchülerInnen mit einer Reihe von Fragen ausstattet, die ihnen verschiedene Sichtweisen auf ein Thema sowie eine solide Grundlage für ein Urteil zu diesem Thema vermitteln. Diese sind u. a.:

„Worum geht es bei diesem Thema?“, „Welche Argumente gibt es?“, „Was wird angenommen?“ und „Wie werden die Argumente eingesetzt?“ Stradling (1984) nennt vier „Prozesskompetenzen“ und „Sichtweisen auf Themen“, die die SchülerInnen selbst von einem Thema auf ein anderes Thema übertragen können. Diese sind: „kritische Beurteilung von Informationen und Beweisen“; „unbequeme Fragen stellen“; „Rhetorik erkennen“ und „Vorläufigkeit kultivieren“ (Stradling, 1984, 115f).

(h) SchülerInnen befähigen, Voreingenommenheit zu erkennen

Einige Publikationen betonen die Vorzüge, die damit verbunden sind, den SchülerInnen beizubringen, Voreingenommenheit zu erkennen. Es hilft ihnen, **Themen kritischer zu analysieren** und die tatsächliche oder behauptete Voreingenommenheit zu minimieren (Crick Report 1998). Crombie und Rowe (2009) schlagen z. B. vor, die SchülerInnen aufzufordern, „VoreingenommenheitszerstörerInnen“ zu werden und zu lernen, Meinungen von Fakten zu unterscheiden und emotionale Sprache und Hörensagen in den Medienquellen zu erkennen.

(i) Fähigkeit, Diskussionen effektiv zu planen und zu leiten

In Anerkennung der Tatsache, dass Diskussionen mit der Klasse die wichtigste Methode für den Umgang mit kontroversen Themen für viele Lehrkräfte sind, gibt es in der Literatur eine starke Betonung der **Kompetenzen der Lehrkräfte für das Planen und Leiten von Diskussionen**. Dies beinhaltet u. a. „ausreichend Zeit“ im Vorfeld für die „Identifizierung und die Recherche zum Hintergrund“ eines Themas einzuteilen (Claire/Holden, 2007); eine Debatte nicht als Methode zur Erörterung eines Themas einzusetzen, sondern vielmehr als Abschluss einer Reihe von ideengenerierenden Übungen der SchülerInnen zu betrachten, z. B. Rollenspiele, Theater, Simulationen etc. (Stradling, 1984); Rahmenfragen; Auswahl eines Stimulus und die Erarbeitung von Aufgaben zur Auseinandersetzung damit (Huddleston/Rowe, 2015) und Techniken für das Steuern von Diskussionen, die aus dem Ruder laufen, z. B. durch eine Unterbrechung (Crombie/Rowe, 2009: 10).

In einigen Publikationen wird der Einsatz **strukturierter Diskussionsformate** vorgeschlagen. Hess (2009) hat z. B. die Vor- und Nachteile von drei verschiedenen Formaten untersucht: „Stadtratsversammlung“, „Seminar“ und „öffentliche Themendiskussion“. Crombie und Rowe (2009) empfehlen das Trainieren der SchülerInnen in Diskussionen und Debatten von Anfang an und raten, man solle nicht von ihnen erwarten, „äußerst strittige“ Themen zu diskutieren, bevor sie die grundlegenden Techniken an „unverfänglichen“ Themen gelernt haben (ebda.).

(j) Fähigkeit, eine Reihe besonderer Lehrtechniken anzuwenden

Neben den allgemeinen Ansätzen oder Unterrichtsstilen, die eine Lehrkraft bei kontroversen Inhalten einsetzen kann, werden in der Literatur eine Reihe spezialisierter Unterrichtsstrategien erörtert. Diese Strategien wurden für **spezifische Probleme** entworfen, u. a. hoch emotionale Diskussionen, Polarisierung von Meinungen, Äußerungen extremer Vorurteile, unhinterfragter Konsens, Apathie usw. Stradling (1984) identifizierte vier solcher „Verfahren“, die in nachfolgenden Publikationen wiederholt und ausgebaut wurden (Fiehn, 2005; ACT, 2013):

- **distanzierend** – Vorstellen von Analogien und Parallelen – geografisch, historisch oder fiktiv – wenn ein Thema äußerst sensibel in einer Klasse, Schule oder örtlichen Gemeinde ist

- **kompensierend** – Vorstellen neuer Informationen, Ideen oder Argumente, wenn die SchülerInnen resolute Ansichten vertreten, die auf Unwissenheit basieren, die Minderheit durch die Mehrheit gemobbt wird oder wenn es einen unhinterfragten Konsens gibt
- **empathisch** – Vorstellen von Übungen, mit deren Hilfe die SchülerInnen ein Thema aus der Sichtweise einer anderen Person kennen lernen; besonders wenn es um eine Gruppe geht, die bei einigen oder allen SchülerInnen unbeliebt ist, das Thema Vorurteile oder Diskriminierung gegenüber einer bestimmten Gruppe einschließt oder das Thema mit der Lebenswelt der SchülerInnen wenig zu tun hat
- **explorativ** – Vorstellen von recherchégestützten oder Problemlösungsübungen, wenn ein Thema nicht klar definiert oder besonders komplex ist.

Zwei weitere Strategien, die in neuerer Zeit vorgestellt wurden, sind:

- **Entpersonalisierung** – Einführung einer auf die Gesellschaft anstatt auf eine Person ausgerichteten Sprache bei der Präsentation eines Themas – z. B. „uns“, „unser“, „man“ oder „Gesellschaft“ statt „ihr“ oder „eure“, wenn man die SchülerInnen anspricht, besonders wenn einige oder alle SchülerInnen einen persönlichen Bezug zu dem Thema haben und sie empfindlich darauf reagieren könnten (CDVEC Curriculum Development Unit, 2012).
- **Auseinandersetzung** – Einsatz von relevanten oder spannenden Materialien oder Übungen, wenn die SchülerInnen apathisch sind und keine Meinungen oder Gefühle zu einem Thema äußern (Fiehn, 2005).

(k) Einbinden weiterer Akteure und Lehrkräfte

Im Großen und Ganzen enthält die Fachliteratur nur wenig über Initiativen außerhalb des Klassenraums. Es gibt jedoch Ausnahmen. Stradling (1984) vertritt die Idee eines **Team-Unterrichts** als Möglichkeit für den Umgang mit besonders komplexen Themen. Der Grundgedanke ist, dass dabei verschiedene Lehrkräfte an unterschiedlichen Aspekten eines Themas arbeiten. Claire und Holden (2007) vertreten die Ansicht, der Unterricht kontroverser Themen sei effektiver, wenn es **von Lehrkräften, SchülerInnen und Eltern gemeinsam** erarbeitet und behandelt wird. Es gibt auch den Vorschlag, externe RednerInnen und/oder Organisationen mit einer speziellen Expertise zu bestimmten kontroversen Themen einzuladen, die mit den SchülerInnen arbeiten können.

WELCHE TRAININGSFORMEN UND TRAININGSRESSOURCEN STEHEN GEGENWÄRTIG ZUR VERFÜGUNG?

Es gibt immer mehr Publikationen über Politische Bildung und Menschenrechtsbildung (EDC/HRE), die sich mit dem Unterrichten kontroverser Themen befassen, die – zumindest teilweise – für Lehrkräfte entwickelt wurden. Diese schließen allgemeine Einführungen in die Politische Bildung und Menschenrechtsbildung mit besonderem Schwerpunkt auf kontroverse Themen sowie Publikationen, die speziell diesem Thema gewidmet sind, ein (z. B. Huddleston/Kerr, 2009; Wales/Clarke, 2005; ACT, 2013; Hess, 2009; Claire, 2001; Citizenship Foundation, 2004). Sie enthalten außerdem eine geringe Zahl von Ressourcen für die LehrerInnenausbildung, die entweder für das Selbststudium oder für SeminarleiterInnen oder AusbilderInnen entwickelt wurden (z. B. CDVEC Curriculum Development Unit, 2012; ACT, 2014; Clarke, 2001; Fiehn, 2005). Allerdings sind **nur wenige dieser Publikationen allgemein bekannt oder werden über ihre Herkunftsländer hinaus eingesetzt** – größtenteils USA, Großbritannien und Irland.

Der geringe Umfang der bestehenden empirischen Forschung bestätigt die Wahrnehmung der Lehrkräfte, dass **Training für den Unterricht kontroverser Themen entweder inadäquat oder nicht existent sei**. Oulton, Dillon und Grace (2004) berichten, die „große Mehrzahl“ der 200 in England befragten Lehrkräfte für die Grund- und Sekundarstufe seien der Überzeugung, sie hätten ein ungeeignetes Training und eine unzureichende Anleitung für das Unterrichten kontroverser Themen erhalten, sei es durch den nationalen Lehrplan oder ihre Schulen. Philpott et al. (2013) trafen auf Lehrkräfte in den USA, die erklärten, weder ihre Ausbildung noch ihre Schulen hätten sie in angemessener Weise auf das Unterrichten kontroverser Themen vorbereitet. Eine Lehrkraft sagte, das Unterrichten kontroverser Themen sei „nahezu ein Fischen im Trüben“. Alle waren der Meinung, es sollten weitere Fortbildungen angeboten werden.

SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die Fachliteratur kommt eindeutig zum Schluss, dass die potenziellen **Vorteile** des Unterrichts kontroverser Themen signifikant und vielfältig sind, und dass die Auseinandersetzung mit kontroversen Inhalten für eine nachhaltige Politische Bildung und Menschenrechtsbildung (EDC/HRE) in den modernen Gesellschaften Europas und darüber hinaus wichtig ist.

Des Weiteren ist klar, dass die Einführung von Themen, zu denen die Menschen feste Meinungen vertreten, mit besonderen **Problemen oder Herausforderungen verbunden ist**, sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schulen als Ganzes. SchülerInnen, Eltern und andere AkteurInnen haben gewisse Bedenken hinsichtlich der Folgen einer Auseinandersetzung mit solchen Themen, dem Risiko von Voreingenommenheit oder ungebührlicher Einflussnahme seitens der Lehrkräfte, der Komplexität und Veränderlichkeit der Inhalte sowie aufgrund der möglicherweise lückenhaften und einseitigen Primärressourcen, die Lehrkräften zur Verfügung stehen. In Folge werden wichtige Themen häufig in den Schulen ignoriert, und das Fachwissen der Lehrkräfte über den Umgang mit kontroversen Inhalten ist nach wie vor relativ unterentwickelt.

Es herrscht allgemeiner Konsens, dass es keine einheitliche Lösung gibt, die alle diese Ängste beseitigen kann, sondern dass jeder einzelne Aspekt individuell behandelt werden muss. In Reaktion darauf wurde eine Reihe **von Unterrichtsmethoden** vorgeschlagen, sowohl allgemeine Ansätze für den Umgang mit kontroversen Themen als auch Einzelstrategien für den Einsatz in bestimmten Situationen.

Die vorliegenden Methoden beinhalten wichtige Schlussfolgerungen für die berufliche Fortbildung. Gegenwärtig sind jedoch die **Möglichkeiten für Lehrkräfte, ein Training in diesem Bereich zu absolvieren, extrem gering**, sowohl in der Ausbildung als auch im Rahmen einer Fortbildung. Das **Trainingsmaterial** ist ebenfalls **sehr begrenzt**. Es wurde nur eine geringe Zahl an Trainingsressourcen produziert, vorwiegend in Großbritannien, Irland und in den USA. Obwohl diese Ressourcen für sich genommen äußerst nützlich sind und aufzeigen, was man erreichen könnte, sind sie nicht allgemein bekannt und werden außerhalb ihrer Herkunftsländer kaum eingesetzt. Es bleibt auch offen, ob man diese in andere Kontexte übertragen könnte. Zum einen scheinen sie eine Lernkultur vorauszusetzen, in der offene Diskussionen und Debatten bereits die Norm sind und dies ist nicht überall in Europa der Fall. Zum anderen stellt das Fortbestehen traditioneller von Lehrkräften geleiteter Bildungsformen und einer Lernkultur, die das Äußern konträrer Meinungen und Argumente verbietet, eine weitere Herausforderung für das Unterrichten kontroverser Themen dar, die von der allgemeinen Fachliteratur kaum erörtert wird. Abgesehen davon hat die Auswertung der Literatur offengelegt, dass die bereits existierenden Trainingsressourcen eine reichhaltige Quelle an Ideen und Übungen enthalten, auf die man bei der Ausarbeitung einer breiteren europäischen Perspektive für das Unterrichten kontroverser Themen zurückgreifen kann.

Es gibt weitere Probleme, die bisher keine ausreichende Erörterung in der Fachliteratur erfahren haben.

Erstens scheint kaum untersucht zu werden, wie man kontroverse Themen auf **systematische oder aufeinander aufbauende** Weise in die Lehrpläne aufnehmen könnte. Auch wurde der Frage, wie man den SchülerInnen das Erkennen kontroverser Themen als solcher vermittelt, bisher kaum Beachtung geschenkt. Während die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte wissen sollten, **was ein kontroverses Thema ist** und wie man mit diesem in der Schule umgeht, immer wieder unterstrichen wird, wird der damit verbundenen Notwendigkeit, dass die SchülerInnen das gleiche Konzept verstehen sollten, mit Ausnahme von Stradling (1984) kaum Beachtung geschenkt. Um die Sprache des EDC/HRE-Programms des Europarats zu benutzen: Während das Unterrichten „durch“ und „für“ kontroverse Themen in einem gewissen Umfang erörtert wird, wird der Gedanke des Unterrichts „über“ kontroverse Themen kaum berührt. Den SchülerInnen **kontroverse Themen als ein abstraktes Konzept zu vermitteln**, würde sie nicht nur befähigen, diese Themen in der realen Welt zu erkennen und auf diese entsprechend zu reagieren, sondern auch eine Entpersonalisierung dieser Themen nach sich ziehen, so dass diese unverfänglicher zu unterrichten wären.

Zweitens gibt es, obwohl das Problem spontaner Fragen und Bemerkungen kontroverser Natur häufig angesprochen wird, nur **wenige konkrete Ratschläge** für Lehrkräfte, die auf unterschiedliche Situationen anwendbar wären.

Drittens kann man das gleiche über die Frage sagen, ob Lehrkräfte gegenüber SchülerInnen ihre eigene Meinung offenlegen sollten. Die Vor- und Nachteile scheinen sich hierbei nahezu die Waage zu halten. In Folge werden die Lehrenden mit dieser Entscheidung häufig allein gelassen, da eine **definitive Richtlinie** oder Handlungsstrategie fehlt.

Viertens wird in der Fachliteratur, mit Ausnahme von gelegentlichen Vorschlägen, die Lehrkräfte, Eltern oder Gemeindemitglieder einzubinden, der Entwicklung von **die ganze Schule umfassenden Ansätzen** für das Unterrichten kontroverser Themen wenig Beachtung geschenkt. Auch die diesbezügliche Rolle der Schulleitung oder deren Möglichkeiten, die Lehrenden im Klassenraum zu unterstützen, wird kaum erörtert.

Fünftens wird die Frage, ob die Lehrenden über ausreichende Kenntnisse und Verständnis in Bezug auf diese Themen verfügen, um sie wirksam im Unterricht behandeln zu können, zwar häufig angesprochen, aber es gibt nur wenige Vorschläge, auf welche Weise die Lehrkräfte solche **Kenntnisse über gegenwärtige und aktuelle Themen** gewinnen können. Obwohl dieses Trainingspaket keine faktischen Informationen über eine Bandbreite kontroverser Themen, die in europäischen Staaten behandelt werden, enthält, bietet es doch im Rahmen der Lernaktivitäten Vorschläge, auf welche Weise die LehrerInnen ihre Kenntnisse durch Teamtraining und/oder den Rückgriff auf externe Fachleute stärken können.

Abschließend bleibt festzustellen, dass es keinen systematischen Versuch zu geben scheint, die **Schlüsselkompetenzen** zu identifizieren und zu kategorisieren, die für das Unterrichten kontroverser Themen erforderlich sind. Ein Grund hierfür könnte die Wahrnehmung sein, dass jede Situation unterschiedlich ist und keine einheitliche Methode für alle Umstände geeignet sein wird. Das Fehlen von Vorgaben für die Art von Kompetenzen, die für sicheres und faires Unterrichten dieser Themen erforderlich sind, erschwert es, ein strukturiertes Trainingsprogramm zu erstellen oder den Lehrenden bei der Verbesserung ihrer Effektivität zu helfen. Aber auch wenn es nicht möglich ist, die Themen zu kategorisieren, ist es möglich, die Arten von Problemen oder Herausforderungen zu kategorisieren, die sich für die Lehrkräfte ergeben, z. B. Feindseligkeit zwischen SchülerInnen, Äußerungen von Vorurteilen, Misstrauen seitens externer AkteurInnen etc. Stradling (1984: 113) nennt diese **Klassenraumdilemmas**. Indem man erörtert, was erforderlich ist, um mit solchen Dilemmas umzugehen, sowohl allgemein als auch konkret, ist es möglich, eine Reihe von Kompetenzen zu benennen, die zu Training oder Weiterbildung der Lehrkräfte beitragen können. Am Ende des Rahmendokuments ist eine Liste mit Vorschlägen für diese Kompetenzen angehängt (Anhang I).

EMPFEHLUNGEN

Anhand der obigen Schlussfolgerungen wird empfohlen:

- Das Unterrichten kontroverser Themen sollte eine Priorität in der Ausbildung der Lehrkräfte für Politische Bildung und Menschenrechtsbildung sein, sowohl für neue als auch für erfahrene Lehrkräfte.
- Das Training in diesem Bereich sollte, sofern möglich, auf bestehenden Trainingsmaterialien aufbauen.
- Die Trainingsmaterialien sollten auf alle europäischen Staaten, alle Bildungsstufen und Schultypen und alle Lehrkräfte, ungeachtet der von ihnen unterrichteten Fächer, anwendbar und diesen zugänglich sein.
- Die Zielgruppe des Trainings sollten zuallererst die Lehrkräfte sein, obwohl das Training der SchulleiterInnen und MitarbeiterInnen der Schulverwaltung ebenfalls wichtig ist. Dies kann auch in einer späteren Phase des Trainings erfolgen.
- Das Training sollte die gesamte Bandbreite der Lehrerkompetenzen abdecken, persönliche wie theoretische und praktische, z. B. jene in Anhang I.
- Das Training sollte in der Grundstufe beginnen und keine Vorkenntnisse im Erlernen dieser Kompetenzen voraussetzen; ein Training für Fortgeschrittene kann zu einem späteren Zeitpunkt angeboten werden.
- Die Aufnahme praktischer Aspekte, die in den bestehenden Ressourcen bisher viel zu kurz kam, sollte auch Berücksichtigung finden, wie z. B. die Vermittlung eines Konzepts (z. B. das Unterrichten „über“, anstatt „durch“ oder „für“) von kontroversen Themen bei den SchülerInnen, Methoden für den Umgang mit spontanen Fragen oder Bemerkungen und die Grundlage, auf der die Lehrkräfte entscheiden, ob oder wann sie den SchülerInnen ihre eigene Meinung offenlegen sollten.
- Die Rolle eines die ganze Schule umfassenden Ansatzes und die Teilnahme externer AkteurInnen beim Unterrichten kontroverser Themen sollte, auch wenn sie bedeutsam ist, ebenfalls zu einem späteren Zeitpunkt des Trainings behandelt werden.
- Die Ausarbeitung eines modularen Trainingskurses sollte erwogen werden, z. B. als erstes Modul ein Grundlagenkurs, ein zweites Modul für Fortgeschrittene oder für SchulleiterInnen mit einem die ganze Schule umfassenden Ansatz, ein drittes Modul, das die Eltern oder andere AkteurInnen einbezieht, ein viertes Modul für SchülerInnen usw.

ANHANG I

Kompetenzen der Lehrkräfte für das Unterrichten kontroverser Themen

PERSÖNLICH

- Bewusstmachen der eigenen Überzeugungen und Werte und wie diese durch persönliche Erfahrungen und Selbstreflexion geformt wurden, und die möglichen Auswirkungen derselben auf das eigene Unterrichten kontroverser Themen
- Selbstreflexion der Vor- und Nachteile, den SchülerInnen die eigenen Überzeugungen zu offenbaren und eine diesbezügliche persönliche Entscheidung auf dieser Grundlage der eigenen Vorstellung von persönlicher Integrität

THEORETISCH

- Verstehen, wie Kontroversen entstehen, und wie diese in einer Demokratie gehandhabt werden, u. a. die Rolle des demokratischen Dialogs und der friedlichen Konfliktlösung
- Verstehen der zentralen Rolle kontroverser Themen im Rahmen der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, u. a. deren Ziele, Methoden und Herausforderungen und wie man diese bearbeitet

PRAKTISCH

- Einsatz einer Reihe von Unterrichtsrollen – z. B. „neutrale/r Vorsitzende/r“, „ausgewogener Ansatz“, „des Teufels Advokat“ und „Selbstpositionierung“, Auswahl und Umsetzung dieser gemäß den gegebenen Umständen
- Sensibler und sicherer Umgang mit kontroversen Inhalten durch die Auswahl und Umsetzung geeigneter Unterrichtsstrategien; z. B. Einführen von Grundregeln, Entpersönlichungs- und Distanzierungsstrategien, Einsatz strukturierter Diskussionsformate etc.
- Präsentieren von Themen auf eine faire Weise, wenn neutrale, ausgewogene oder umfassende Informationsquellen fehlen, z. B. durch problem- oder recherchégestütztes Lernen
- Selbstbewusster Umgang mit spontanen Fragen und Bemerkungen kontroverser Natur und deren Umkehrung in positive Lernerfahrungen
- Zusammenarbeit mit anderen AkteurInnen über die Einführung und das Unterrichten kontroverser Themen, z. B. SchulmitarbeiterInnen, Eltern und andere, um die Lernerfahrung der SchülerInnen zu bereichern und die Verantwortung für diese Herausforderungen auszuweiten

BIBLIOGRAFIE

- 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., Mompoin-Gaillard, P. & Salema, M. H. (2009). *How All Teachers Can Support Citizenship and Human Rights Education: A framework for the development of competences*. Straßburg: Europarat.
- CDVEC CURRICULUM DEVELOPMENT UNIT (2012). *Tackling Controversial Issues in the Citizenship Classroom: A Resource for Citizenship Education*. Dublin: Curriculum Development Unit/ Professional Development Service for Teachers.
- CitizED (2004). *Teaching Controversial Issues: Briefing Paper for Trainee Teachers of Citizenship Education Teachers*. London: CitizED.
- 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.
- Crick Report (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA.
- 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, (1), S. 37-44.
- Fiehn, J. (2005). *Agree to Disagree: Citizenship and controversial issues*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Huddleston, T. & Kerr, D. (2006). *Making Sense of Citizenship: A CPD Handbook*. London: John Murray.
- Huddleston, T. & Rowe, D. (2015). Discussion in citizenship. In L. Gearon (Hrsg.) *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School: A companion to school experience*. Abingdon: Taylor und Francis. S. 94-103.
- 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-citizenship-primary.
- 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.gov.bc.ca/abcd/.
- 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.

LERNAKTIVITÄTEN

Das Fortbildungsprogramm besteht aus einer Reihe **aktiver und reflektierender Lernaktivitäten**, die sich um das **Unterrichten kontroverser Themen** im Rahmen der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung drehen.

Es soll Lehrkräften und PädagogInnen helfen zu erkennen, **wie wertvoll die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen für junge Menschen im Unterricht und in der Schule sein kann**, sowie das **Selbstvertrauen** und die **Fähigkeit** stärken, diese Auseinandersetzung sicher und wirksam zu leiten.

Das Programm ist in **drei Abschnitte** unterteilt.

- **Abschnitt 1: Einführung in kontroverse Themen** stellt das **Konzept** kontroverser Themen und einige der **Herausforderungen**, die mit deren Behandlung im Klassenzimmer und in der Schule verbunden sind, vor.
- **Abschnitt 2: Unterrichtsmethoden** untersucht einige der **Unterrichtsmethoden**, die man für das **sichere** Einführen kontroverser Themen anwenden kann.
- **Abschnitt 3: Reflexion und Evaluation** stellt Ideen für die **Selbstevaluation** sowie **Nachbereitungsübungen** vor.

UMSETZUNG DER LERNAKTIVITÄTEN

Die Aktivitäten bilden ein **einheitliches Programm**, das über den Zeitraum eines **zweitägigen Fortbildungsseminars** umzusetzen ist. Wenn diese Zeit nicht zur Verfügung steht, können einzelne Aktivitäten für ein Kurzprogramm oder Einzelsitzungen ausgewählt und zusammengestellt werden.

Die Aktivitäten wurden **zur Anwendung in allen europäischen Staaten** entworfen und sollen **für alle Schulstufen und Schultypen zugänglich sein** – von der Grund- bis zur Sekundarstufe und vom Gymnasium bis zur Berufsschule. Sie **eignen sich für alle Lehrkräfte**, ExpertInnen und Nicht-ExpertInnen – sind aber wahrscheinlich für jene Personen von besonderem Interesse, die für die Planung und das Unterrichten der Fächer Politische Bildung, Menschenrechtsbildung, Sozialwissenschaften und ähnliches verantwortlich sind.

Die Anweisungen werden für jede Aktivität **Schritt für Schritt** aufgeführt – einschließlich Thema, Methode, erwartete Ergebnisse und benötigte Zeit. Diese gelten jedoch nur als Richtlinien. Die letztendliche Entscheidung, wie die Aktivitäten umgesetzt werden, liegt allein in der **Verantwortung der SeminarleiterInnen/TrainerInnen**.

ERGEBNISSE

Das allgemeine Ziel der Lernaktivitäten ist die **Entwicklung der beruflichen Kompetenzen der TeilnehmerInnen** im Hinblick auf das Unterrichten kontroverser Themen.

Diese Kompetenzen fallen unter **drei** Kategorien:

- **Persönliche Kompetenzen** – u. a. die Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen und Werte sowie deren Auswirkungen auf den Unterricht zu reflektieren und zu beurteilen, wann es angemessen sein kann, den SchülerInnen diese mitzuteilen
- **Theoretische Kompetenzen** – u. a. den Charakter der Kontroverse innerhalb demokratischer Systeme und die Rolle des Dialogs und der friedlichen Konfliktlösung zu verstehen, sowie den damit verbundenen Wert kontroverser Inhalte für die Politische Bildung und Menschenrechtsbildung
- **Praktische Kompetenzen** – u. a. die Fähigkeit, verschiedene Rollen im Unterricht einzunehmen, unterschiedliche Strategien für einen sensiblen Umgang mit kontroversen Themen anzuwenden, beim Fehlen vollständiger Fakten bestimmte Themen fair zu präsentieren, beiläufige kontroverse Bemerkungen von SchülerInnen professionell handzuhaben und mit anderen AkteurInnen zu kooperieren

Während einige dieser Kompetenzen mit bestimmten Aktivitäten verbunden sind, sind andere durchgängig im Programm zu finden. TrainerInnen sollten **sich mit diesen Zielen vertraut machen** und **sich auf diese beziehen, wann immer sich die Gelegenheit dazu ergibt**.

DIE ROLLE DER TRAINER/INNEN

Es ist die Rolle des Trainers oder der Trainerin, die TeilnehmerInnen durch die Lernaktivitäten **zu leiten**, die erforderlichen Materialien vorzubereiten, die Übungen mit den Interessen und Bedürfnissen der TeilnehmerInnen abzustimmen, ein gutes Zeitmanagement zu zeigen und wichtige Lernziele zu erreichen.

Die TrainerInnen sollten sich bewusst sein, dass es **nicht ihre Aufgabe ist, den Lehrkräften beizubringen, wie man unterrichtet**; dies müssen die TeilnehmerInnen selbst entscheiden. Die TrainerInnen können jedoch die TeilnehmerInnen auf wahrscheinliche Folgen bestimmter Handlungen oder Methoden aufmerksam machen, z. B. wenn sie eine bestimmte Seite in einer Klassendiskussion ergreifen, um auf diese Weise ihre künftigen Entscheidungen zu beeinflussen.

Es ist wichtig, dass die TrainerInnen von Anfang an **klarstellen, dass sie keine „geheime Agenda“** haben: Ihre Aufgabe ist es lediglich, die TeilnehmerInnen durch das Programm zu führen. Sie sollten erklären, dass es nicht ihr Bestreben ist, die Meinungen der TeilnehmerInnen zu ändern oder sie aufgrund ihrer Überzeugungen zu beurteilen. Im Gegenteil, sie sollten **die TeilnehmerInnen nach ihren Meinungen und Erfahrungen fragen** und, wann immer dies möglich ist, Gelegenheiten schaffen, sich mit den anderen auszutauschen.

Ein Problem, das sich sehr wahrscheinlich ergeben wird, ist, dass die **TeilnehmerInnen Fakten zu bestimmten kontroversen Themen erwarten oder fordern**, z. B. über die Ausbreitung des islamischen Extremismus oder die Zahl der (legalen und illegalen) MigrantInnen, die zwischen den einzelnen europäischen Staaten hin- und her ziehen, oder über den Konflikt zwischen Israel und Palästina oder die wissenschaftliche Forschung zum Klimawandel etc. Wenn dies geschieht, sollten die TrainerInnen erklären, dass **das Ziel des Programms die Untersuchung allgemeiner Grundsätze ist**, die man auf jedes beliebige Thema anwenden kann und nicht die tiefgehende Analyse einzelner Themen. Es wäre **praktisch unmöglich** für die Seminarleitung, jeder/m Teilnehmer/in ausreichend Informationen zur Verfügung zu stellen. Sie können auch hinzufügen, dass, obwohl Fakten ein wichtiger Aspekt der Analyse eines Themas sind, es wichtig ist, sich nicht zu sehr auf diese zu verlassen. **„Fakten“ sind häufig unzuverlässig oder strittig**. Selbst wenn es wünschenswert wäre, **es wäre unmöglich, alle Fakten** und Argumente einer bestimmten Thematik zu sammeln. **Viel wichtiger ist die Frage, wie man trotz fehlender Informationen ein kontroverses Thema fair** im Unterricht behandeln kann (dies ist auch Thema von Übung 2.5).

KAPITEL 1: EINFÜHRUNG IN KONTROVERSE THEMEN

	Übung	Thema	Methode	Ergebnisse	Dauer
1.1	Einführung	Was sind „kontroverse Themen“ und warum sind sie wichtig?	PowerPoint-Präsentation	Definieren Sie den Begriff „kontroverses Thema“, nennen Sie relevante Beispiele und Gründe für das Unterrichten dieser Themen	20 Minuten
1.2	Reise nach Jerusalem	Die emotionale Dimension kontroverser Themen	Zweierübung, bei der die persönliche Meinung zu spezifischen Themen untersucht wird	Bewusstmachen der emotionalen Dimension kontroverser Themen und deren Auswirkungen auf die Atmosphäre im Klassenraum und bei der Leitung	20–25 Minuten
1.3	Blob Tree	Die Gefühle der TeilnehmerInnen zu Beginn des Programms	Auf Comicfiguren gestützte Übung zur Selbstbeurteilung	Bewusstmachen der anfänglichen Stärken und Schwächen als Grundlage für Entwicklung	10 Minuten
1.4	Heiß oder kalt?	Was macht ein Thema kontrovers?	Einstufungsübung mit Klebenotizen	Bewusstmachen einer Reihe von Faktoren, die ein Thema kontrovers machen können, sowie der Herausforderungen für die Lehrkräfte	20–25 Minuten
1.5	Gepäckkontrolle	Wie können sich persönliche Überzeugungen und Werte auf das Unterrichten kontroverser Themen auswirken?	Diskussion in Kleingruppen und Zeit für eine stille Reflexion	Bewusstmachen, auf welche Weise sich eigene Überzeugungen und Werte auf das Unterrichten kontroverser Themen auswirken können	20–30 Minuten

KAPITEL 2: UNTERRICHTSMETHODEN

	Übung	Thema	Methode	Ergebnisse	Dauer
2.1	Auf welcher Seite stehen Sie?	Wie man mit gegensätzlichen Meinungen im Unterricht umgehen kann	Diskussion in Kleingruppen	Bewusstmachen einer Reihe von Unterrichtsansätzen, von deren Vor- und Nachteilen und wann sie am besten eingesetzt werden	30–40 Minuten
2.2	Perspektivenwechsel	Einsatz von „Entpersonalisierungstechniken“, um die Empfindlichkeiten der SchülerInnen zu schützen	Zweiergruppen – Übertragen „persönlicher“ Aussagen in „gesellschaftliche“ Aussagen	Sich mit „Entpersonalisierungstechniken“ vertraut machen	30–50 Minuten
2.3	Die Schule am Waldrand	Einsatz von „Distanzierungstechniken“, um besonders sensible Themen zu entspannen	Geschichte und Rollenspiel einer öffentlichen Sitzung	Sich vertraut machen mit „Distanzierungstechniken“	40–50 Minuten

2.4	In die Schuhe eines anderen schlüpfen	SchülerInnen vermitteln, die Standpunkte anderer Menschen anzuerkennen	Kartenübung für die ganze Gruppe zu Reaktionen auf kontroverse Fragen	Sich mit Techniken vertraut machen, die SchülerInnen helfen, alternative Meinungen anzuerkennen (Perspektivenwechsel)	30–40 Minuten
2.5	Weltcafé	Ausgewogene und faire Auseinandersetzung mit Themen, ohne die Notwendigkeit umfassender Hintergrundinformationen?	Formulieren und Stellen von Fragen in Kleingruppen	Sich mit Techniken zur kollektiven Problemlösung vertraut machen	30 Minuten
2.6	Forum Theater	Umgang mit unsensiblen Bemerkungen	Rollenspiel zu Lehrerreaktionen auf unsensible Bemerkungen	Befasst sich auf positive Weise mit unsensiblen Bemerkungen	25–30 Minuten

KAPITEL 3: REFLEXION UND EVALUATION

	Übung	Thema	Methode	Ergebnisse	Dauer
3.1	Schneeball	Identifizieren der Lernziele für das Unterrichten kontroverser Themen	Diskussion in Kleingruppen	In der Lage sein, die Lernziele für das Unterrichten kontroverser Themen zu identifizieren	30 Minuten
3.2	Stundenplan	Planung von Lernaktivitäten zu kontroversen Themen	Einzelarbeit und/oder Arbeit in Kleingruppen	Skizzenplan für eine einstündige Lernaktivität zu einem kontroversen Thema	20 Minuten
3.3	Blaue Briefe	Evaluierung des Trainingsprogramms	Verfassen eines Briefes an den Trainer/die Trainerin	Hinweise, wie man das Trainingsprogramm verbessern könnte (für TrainerInnen)	5 Minuten
3.4	Spaßbaum	Evaluierung des eigenen Lernens	Persönliche Reflexion und Übung mit Klebezettel	Bewusstmachen der aktuellen beruflichen Kompetenz und der Bereiche, die weiter verbessert werden könnten (für TeilnehmerInnen)	10 Minuten

KAPITEL EINS: EINFÜHRUNG IN KONTROVERSE THEMEN

ÜBUNG 1.1: EINFÜHRUNG

Es gibt in Europa einen wachsenden Konsens, dass die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen ein unverzichtbares Element der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung ist. Es stärkt selbstständiges Denken und fördert den interkulturellen Dialog, die Toleranz und den Respekt gegenüber anderen, sowie einen kritischen Ansatz im Hinblick auf die Medien und die eigene Fähigkeit, mit Differenzen demokratisch und ohne Rückgriff auf Gewalt umzugehen. Die nachfolgende Übung macht die TeilnehmerInnen mit dem Konzept kontroverser Themen vertraut, so wie dieses in der Literatur definiert wird, mit den darunter fallenden Inhalten und mit Argumenten für das Unterrichten dieser Themen.

Ziel

Vorstellung des Konzepts kontroverser Themen und Besprechung der Argumente für das Unterrichten kontroverser Themen.

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- können eine formale Definition des Begriffs „kontroverse Themen“ nennen
- können aktuelle Beispiele für Themen nennen, die unter diese Definition fallen
- kennen und verstehen die unterschiedlichen Argumente für das Unterrichten kontroverser Themen in der Schule

Dauer

20 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- PowerPoint-Präsentation
- Laptop und Projektor

Vorbereitung

Sie müssen eine kurze PowerPoint-Präsentation vorbereiten, die erklärt, was kontroverse Themen sind und warum diese für die Politische Bildung und Menschenrechtsbildung wichtig sind. Dies sollte Folgendes einschließen:

- Eine formale Definition des Begriffs „kontroverser Themen“
- Einige aktuelle Beispiele für kontroverse Themen
- Eine Liste mit Gründen für das Unterrichten kontroverser Themen

Eine Definition, Beispiele und eine Liste mit Gründen für das Unterrichten kontroverser Themen finden Sie in den nachstehenden Begleitmaterialien.

Tipp

In Anbetracht des Programmtitels kommen die TeilnehmerInnen wahrscheinlich mit der Erwartung zu den Trainingsstunden, etwas „richtig Kontroverses“ zu behandeln. Halten Sie sich also bei der Auswahl der Beispiele für Ihre Präsentation nicht zurück – je kontroverser, desto besser.

Versuchen Sie, eine Bandbreite unterschiedlicher Beispiele, lokale wie auch globale, einzusetzen. Stellen Sie dabei aber sicher, dass es sich um Beispiele handelt, mit denen die TeilnehmerInnen bereits vertraut sind und die im schulischen Kontext als potenziell kontrovers betrachtet werden könnten. Folien mit Darstellungen, die jeweils ein konkretes Thema ansprechen, wären als Anfangsstimulus besonders effektiv, z. B. zu den Themen Emigration/Immigration, Extremismus und Radikalisierung, Klimawandel, Gewalt gegen Frauen, sexuelle Identität, LGBT-Rechte, Cybermobbing, Korruption, politischer Protest, Gewalt in Schulen, Tierversuche oder Gentechnik.

Methode

1. Setzen Sie PowerPoint-Folien ein, um die Definition für kontroverse Themen in das Fortbildungsprogramm einzuführen. Nennen Sie einige aktuelle Beispiele von Themen, die unter diese Definition fallen würden, sowohl lange bestehende als auch neue, und skizzieren Sie die unterschiedlichen Argumente für das Unterrichten solcher Themen im Klassenzimmer und in der Schule.
2. Fragen Sie die TeilnehmerInnen, welche Argumente ihrer Meinung nach am überzeugendsten sind. Sammeln Sie einige Antworten, um zu ermitteln, welche anfänglichen Haltungen zu diesem Thema bestehen.
3. Fassen Sie zusammen und erklären Sie, dass, obwohl es theoretisch überzeugende Argumente für das Unterrichten kontroverser Themen im Klassenzimmer und in der Schule gibt, die Umsetzung dieser Aufgabe in die Praxis eine besondere Herausforderung darstellt. Der Zweck der Fortbildung ist es, diese unterschiedlichen Herausforderungen aufzudecken und Unterrichtsmethoden und -strategien vorzuschlagen, wie man damit umgehen könnte.

Vorschlag

Wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht, können Sie auch eine Diamond Nine-Übung durchführen, um eine Diskussion über die Relevanz und Wichtigkeit der unterschiedlichen Argumente für das Unterrichten kontroverser Themen zu initiieren. Schreiben Sie die nachstehend angeführten Argumente auf neun Karten und erstellen Sie mehrere Kartensätze für eine Diskussion in Kleingruppen. Die Gruppen diskutieren die Argumente auf den Karten und legen diese in Form eines Diamanten aus, wobei diejenigen Argumente, denen sie am stärksten zustimmen, oben liegen, und die Argumente, denen sie am wenigsten zustimmen, unten liegen.

Tipp

Dies ist ein günstiger Augenblick, um die Inhalte des Fortbildungsprogramms und die Herausforderungen und Fragen zu skizzieren, mit denen es sich befasst.

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 abwägt, 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.

Tipp

Einige TeilnehmerInnen könnten Bedenken haben, öffentlich ihre privaten Meinungen zu äußern. (Das ist tatsächlich die eigentliche Lektion.) Sagen Sie ihnen, dass dies die einzige Übung ist, in der sie darum gebeten werden. Sie werden jeweils nur mit einer Person sprechen und sie werden nicht im Hinblick auf die von ihnen geäußerten Meinungen beurteilt. Erklären Sie ihnen, dass es wichtig ist, sie in diese Situation zu bringen, damit sie die Gefühle, die wahrscheinlich im Schulunterricht beim Diskutieren kontroverser Themen auftreten werden, verstehen und lernen, damit umzugehen.

Abschließende Diskussion

Leiten Sie eine Diskussion über die Gefühle der TeilnehmerInnen, die sie bei dieser Übung erlebt haben und was sie daraus im Hinblick auf den Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht lernen können, z. B.: Was denken Sie darüber, von den SchülerInnen zu erwarten, ihre persönliche Meinung in der Klasse zu äußern? Welche Atmosphäre im Klassenraum ist Ihrer Meinung nach am besten für das Diskutieren kontroverser Themen geeignet und wie wird diese geschaffen? Was halten Sie von Unterrichts- oder Schulvorschriften, die Diskussionen regeln?

Tipp

Es ist besser, die Diskussion zu diesem Zeitpunkt recht kurz zu halten. Erklären Sie, dass es weitere Gelegenheiten für Reflexion und Dialog im Verlauf der Fortbildung geben wird.

[Übung adaptiert von: www.anti-bias-netz.org]

ÜBUNG 1.3: BLOB TREE

Selbstreflexion ist ein wichtiger Aspekt der beruflichen Fortbildung einer Lehrkraft. Die folgende Übung soll den TeilnehmerInnen helfen, ihre Gefühle am Beginn der Fortbildung zu reflektieren und aufzuschreiben.

Ziel

Die TeilnehmerInnen sollen ihre Gefühle am Beginn der Fortbildung reflektieren und aufschreiben.

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- erkennen ihre anfänglichen Stärken und Schwächen in Bezug auf das Unterrichten kontroverser Themen als Entwicklungsgrundlage.

Dauer

10 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- Kopien des Blob Tree Comic

Vorbereitung

Kopieren Sie den nachstehenden Blob Tree Comic – eine Kopie für jede/n Teilnehmer/in

Methode

1. Verteilen Sie die Kopien des Blob Tree Comic
2. Bitten Sie die TeilnehmerInnen, sich für ein paar Minuten in Ruhe den Comic anzuschauen und zu entscheiden, welcher der Charaktere am besten ihr gegenwärtiges Gefühl über die Fortbildung und die Aussicht, einige kontroverse Themen, die erwähnt wurden, zu unterrichten, darstellt. Sie sollen den von ihnen gewählten Charakter farbig ausmalen.
3. Geben Sie den TeilnehmerInnen weitere Minuten, um ihre Auswahl den anderen mitzuteilen, sofern sie dies wünschen, betonen Sie aber, dass dies keine Verpflichtung ist.
4. Es ist sinnvoll, am Ende der Fortbildung auf diese Übung zurückzukommen und zu überprüfen, ob und auf welche Weise sich ihre Gefühle nun verändert haben.

Übung 1.3: Begleitmaterial

Blob Tree



© Pip Wilson & Ian Long 2003 – Abb. “The Blob Tree” zu erwerben unter www.blobtree.com

ÜBUNG 1.4: Heiß oder kalt?

Warum sind einige Themen kontrovers? Was macht einige Themen kontroverser als andere? Die nachstehende Übung soll den TeilnehmerInnen helfen, die Faktoren, die Themen kontrovers machen, sowie die Herausforderungen, die damit im Klassenzimmer und in der Schule verbunden sind, zu untersuchen.

Ziel

Untersuchung der Faktoren, die Themen kontrovers machen, sowie der Herausforderungen, die mit diesen im Klassenzimmer und in der Schule verbunden sind.

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- sind sich der Faktoren bewusst, die ein Thema kontrovers machen
- erkennen die Herausforderungen, die mit verschiedenen Themen im Klassenraum und in der Schule verbunden sind

Dauer

20–25 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- Post-it – mehrere für jede/n Teilnehmer/in
- drei große Post-its – „heiß“, „kalt“ und „lauwarm“
- eine leere Wand
- Arbeitsblätter

Vorbereitung

Suchen Sie eine freie Stelle an der Wand und befestigen Sie an einer Seite das Etikett „heiß“, an der anderen Seite das Post-it „kalt“ und das Etikett „lauwarm“ in der Mitte. Kopieren Sie das Arbeitsblatt mit den Faktoren, die Themen kontrovers machen – eine Kopie pro TeilnehmerIn – oder erstellen Sie daraus eine PowerPoint-Folie (nachfolgendes Begleitmaterial).

Methode

1. Geben Sie jeder/m Teilnehmer/in fünf bis sechs Klebezettel.
2. Fordern Sie die TeilnehmerInnen auf, an Beispiele für kontroverse Themen zu denken und eines auf jedes ihrer Post-its zu schreiben. Erklären Sie, es bestehe kein Grund, sich zurück zu halten, die Themen können so kontrovers sein wie sie möchten.
3. Die TeilnehmerInnen erhalten Zeit für die Reflexion ihrer eigenen Gefühle im Hinblick auf das Unterrichten der gewählten kontroversen Themen in ihrem Unterricht.
4. Fordern Sie sie auf, ihre Post-its an die Stelle an der Wand zu kleben, die zeigt, wie wohl oder unwohl sie sich mit dem Unterrichten dieses Themas fühlen; „kalt“, wenn sie sich vollkommen wohl damit fühlen, „heiß“, wenn sie denken, dass sie sich unwohl damit fühlen, und „lauwarm“, wenn sie sich neutral fühlen oder unentschlossen sind.
5. Geben Sie den TeilnehmerInnen einige Minuten, um sich die Themen der anderen anzusehen und wo sie diese positioniert haben.
6. Stellen Sie Sessel für eine Diskussion in einem Kreis auf.

Tipp

Diese Übung wird am besten still durchgeführt. Sie ermöglicht den TeilnehmerInnen, ihre Bedenken und Ängste zu formulieren und über sie nachzudenken, ohne von anderen beeinflusst zu werden.

Alternativen

Es gibt eine Reihe an Alternativübungen mit dem gleichen Ziel:

Wäscheleine – Ein Seil wird auf Kopfhöhe durch den Raum gespannt. Das eine Ende ist „kalt“, das andere „heiß“ und in der Mitte liegt „lauwarm“.

Die TeilnehmerInnen schreiben ihre Themen auf Karten und befestigen diese mit Wäscheklammern am Seil.

Abstimmung mit den Füßen – Einige kontroverse Themen werden auf Karten geschrieben und auf den Boden gelegt. Beim Vorlesen der einzelnen Aussagen gehen die TeilnehmerInnen näher an das Thema heran oder entfernen sich von diesem, je nachdem wie wohl/unwohl sie sich im Hinblick auf das Unterrichten dieses Themas fühlen.

Auf der Linie gehen – Eine Linie wird mittels eines Klebebands oder Seils quer durch den Raum gezogen. Der/Die Trainer/in nennt einige Themen und die TeilnehmerInnen positionieren sich entlang der Linie, je nachdem wie unwohl/wohl sie sich im Hinblick auf das Unterrichten dieses Themas fühlen – an einem Ende „heiß“ für äußerst unwohl und am anderen Ende „kalt“ für wohl.

Graffiti-Wand – Eine Wand wird als „Graffiti-Wand“ bestimmt. Die TeilnehmerInnen schreiben ihre kontroversen Themen auf Post-its und kleben sie mit einem Kommentar versehen, wie wohl oder unwohl sie sich im Hinblick auf das Unterrichten dieses Themas fühlen, an die Wand. Dabei lesen sie auch, was andere geschrieben haben und fügen eigene Kommentare auf deren Klebezettel hinzu.

Diskussion

Verteilen Sie Kopien des Arbeitsblattes und leiten Sie eine Diskussion über die Herausforderungen, die mit den verschiedenen Themen im Klassenraum verbunden sind.

Tipp

Die Herausforderungen beim Unterrichten kontroverser Themen fallen in einige klar unterscheidbare Kategorien. Um die Diskussion anzukurbeln, ist es nützlich, im Vorfeld eine Liste mit Diskussionsanstößen zu erstellen, wie zum Beispiel folgende:

Die Rolle der Lehrkraft

Welche „Seite“ sollte die Lehrkraft in einer Debatte ergreifen?

Wie kann die Lehrkraft den Vorwurf der Voreingenommenheit oder Indoktrination vermeiden?

Atmosphäre und Kontrolle im Klassenraum

Wie kann die Lehrkraft eine sichere Lernumgebung schaffen?

Wie kann sie die Kontrolle im Klassenraum bewahren?

Das Wissen der Lehrkraft zu den Themen

Wie kann die Lehrkraft sicherstellen, dass sie Kenntnisse zu den behandelten Themen hat?

Wie kann sie sich als gut informiert präsentieren?

Die persönlichen Erfahrungen der jungen Menschen mit Themen und ihre Reaktionen darauf

Wie können Lehrende das Risiko reduzieren, dass SchülerInnen sich aufregen oder beleidigt fühlen?

Wie gehen sie damit um, wenn SchülerInnen sich aufregen?

Zeitplan

Wie passen kontroverse Themen in eine Unterrichtsstunde oder eine Unterrichtseinheit?

Wo ziehen Lehrende eine Grenze im Hinblick auf die Frage, wie lange ein Thema diskutiert wird?

Übung 1.4: Begleitmaterial

Faktoren, die Themen kontrovers machen



ÜBUNG 1.5: 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.

Tipp

Die Selbstreflexion am Ende ist für diese Übung unerlässlich. Es ist wichtig, hierfür ausreichend Zeit einzuräumen.

Vorschlag

Ein Vorschlag aus Irland ist, dass nach der Diskussion über das persönliche „Gepäck“, das eine Lehrkraft mit in die Schule bringt, eine Diskussion darüber folgen könnte welches offizielle „Gepäck“ sie als Angestellte des öffentlichen Dienstes hätten. Dies schließt die rechtlichen Pflichten ein, die ihnen per Gesetz und offizieller Politik auferlegt werden, sowie die Erwartungen von SchulleiterInnen und -inspektorInnen und die moralischen Gebote, die mit der Lehrtätigkeit verbunden sind.

Übung 1.5: Begleitmaterial

Muster für die Diskussionskarten

<p>Karina ... liebt Volksmusik und Volkstänze, sie ist sehr patriotisch und Mitglied einer nationalistischen Partei.</p>	<p>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.</p>
<p>Deepa ... kam ursprünglich als Flüchtling in dieses Land und hat nie vergessen, wie schlecht sie hier in den ersten Jahren behandelt wurde.</p>	<p>Helena ... lebte eine Zeitlang in einem Frauenhaus und ist eine engagierte Aktivistin für Frauenrechte.</p>
<p>Ali ... ist Gewerkschaftsvertreter und setzt sich für Menschenrechtsfragen ein, insbesondere im Bereich Arbeitsbedingungen zu Hause und im Ausland.</p>	<p>Rolf ... hat nach Jahren in der Armee, wo er bis zum Offiziersrang aufstieg, eine Weiterbildung zum Lehrer gemacht.</p>
<p>Tatiana ... stammt aus einer der ältesten und reichsten Familien des Landes und erhielt ihre Ausbildung im Ausland.</p>	<p>Tom ... befindet sich seit einigen Jahren in einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaft. Er glaubt aber, dass niemand in der Schule davon weiß.</p>

KAPITEL ZWEI: LEHRMETHODEN

Der Aufgabe gerecht werden

Unverzichtbar für das erfolgreiche Unterrichten kontroverser Themen sind die Kenntnisse der Lehrkraft über geeignete Lehrmethoden und die Kompetenz und das Selbstbewusstsein, diese effektiv im Unterricht und in der Schule anzuwenden. Es besteht immer ein gewisses Risiko, sensible Inhalte anzusprechen und zu behandeln, aber durch den Einsatz geeigneter Lehrtechniken kann man dieses Risiko erheblich reduzieren.

Es gibt einige **wichtige pädagogische Herausforderungen**, mit denen man sich befassen muss, u.a.:

- Wie soll man auf widerstreitende **Behauptungen und Meinungen** der SchülerInnen reagieren, einschließlich der Frage, ob **man bei einem Thema Partei ergreifen** soll, damit die Lehrkraft sich nicht unwohl fühlt oder die SchülerInnen das Gefühl haben, es gäbe eine „geheime Agenda“?
- Wie soll man die **Empfindlichkeiten der SchülerInnen** mit unterschiedlichem Hintergrund und unterschiedlichen Kulturen und jener mit einem persönlichen oder familiären Bezug zu dem Thema schützen, damit sie sich nicht angegriffen oder entfremdet fühlen, oder Opfer von Belästigung oder Mobbing werden?
- Wie soll man **Spannungen abbauen** und verhindern, dass sich die Diskussionen zu sehr erhitzen, damit die Klasse unter Kontrolle bleibt und die SchülerInnen frei diskutieren können?
- Wie kann man die SchülerInnen dazu ermutigen, **sich die Meinungen anderer anzuhören**, sodass sie lernen, andere Menschen zu respektieren und deren Meinungen anzuerkennen?
- Wie kann man kontroverse Themen trotz eventuell fehlendem Hintergrundwissen oder vertrauenswürdigen Informationsquellen **objektiv** handhaben, sodass die Lehrkräfte sich nicht unwohl fühlen oder als parteiisch oder inkompetent kritisiert werden?
- Wie soll man auf **unerwartete Fragen** zu kontroversen Themen reagieren und mit **unsensiblen Bemerkungen** umgehen, sodass die Integrität der Lehrkraft erhalten bleibt und andere SchülerInnen sich nicht beleidigt fühlen?

Diese Herausforderungen werden im Kapitel 2 des Fortbildungsprogramms behandelt. Jede Übung in diesem Kapitel konzentriert sich auf ein anderes Problem und stellt eine andere Lehrmethode vor. Die TeilnehmerInnen erleben die Lehrmethoden in der Praxis durch aktive Lernaktivitäten, die im Unterricht und in der Schule wiederholt werden können. Sie erörtern, was sie aus jeder Übung gelernt haben und tauschen ihre Ideen aus.

ÜBUNG 2.1: AUF WELCHER SEITE STEHEN SIE?

Lehrkräfte haben wie jeder Mensch das Recht auf ihre eigene Meinung. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass sie diese im Unterricht mitteilen sollten, oder gar, dass sie die SchülerInnen bevorzugen sollten, die ihre Meinung teilen. Wie soll eine Lehrkraft auf verschiedene Meinungen und Argumente in der Klasse reagieren? Welche Seite soll sie ergreifen? Diese Übung stellt den TeilnehmerInnen eine Reihe entsprechender pädagogischer Ansätze sowie deren jeweilige Vor- und Nachteile vor.

Ziel

Untersuchung der Vor- und Nachteile unterschiedlicher pädagogischer Ansätze um mit vielfältigen Meinungen im Klassenraum umzugehen.

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- sind sich einer Reihe von Positionen bewusst, die sie bei kontroversen Themen einnehmen können
- verstehen deren jeweilige Vor- und Nachteile
- verstehen die Situationen, in denen sie sinnvoll eingesetzt werden können

Dauer

30–40 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- Flipchart & Marker
- Diskussionskarten
- Büroklammern
- Klebeband
- Arbeitsblätter

Vorbereitung

Erstellen Sie mit Hilfe der Vorlage (siehe Begleitmaterial) Positionskarten für die Gruppenarbeit. Da es sechs Gruppen gibt, sollten sie 6 Karten erstellen – eine für jede Gruppe. Sie benötigen außerdem pro Person eine Kopie des Arbeitsblattes über die Rolle von Lehrkräften bei Diskussionen (siehe Begleitmaterial).

Prozess

1. Erinnern Sie die TeilnehmerInnen daran, dass widersprüchliche Meinungen ein unerlässliches Merkmal kontroverser Themen sind. Eine der Herausforderungen beim Unterrichten kontroverser Themen ist die Entscheidung, welche Position man selbst in Bezug auf dieses Thema einnimmt. Sollten die Lehrkräfte Stellung beziehen? Wenn ja, welche? Wenn nein, wie stellen sie sicher, dass die Themen fair behandelt werden und dass die Diskussion ausgewogen verläuft? Erklären Sie die unterschiedlichen Positionen, die die LehrerInnen hierbei einnehmen können und dass die Übung, an der sie jetzt teilnehmen werden, ihnen helfen soll, deren Vor- und Nachteile zu evaluieren.
2. Teilen Sie die TeilnehmerInnen auf sechs Gruppen auf und setzen sie jede Gruppe an einen Tisch.
3. Geben Sie jeder Gruppe ein Flipchart, Marker, eine Büroklammer und eine der Positionskarten.
4. Bitten Sie die Gruppen, die auf ihrer Karte stehende Position zu erörtern und die Vor- und Nachteile dieser Position als Grundlage für das Unterrichten kontroverser Themen zu diskutieren. Die TeilnehmerInnen sollen ihre Schlussfolgerungen auf das Blatt schreiben, das sie vertikal teilen – eine Seite für die Vorteile und eine Seite für die Nachteile. Erklären Sie, dass sie hierbei nicht das gesamte Blatt beschreiben sollten, sondern den unteren Teil für später frei lassen sollen.
5. Bitten Sie nach 3–4 Minuten die Gruppen, ihre Positionskarte mit der Büroklammer oben am Flipchart zu befestigen und als Gruppe zum nächsten Tisch zu wechseln.
6. Am nächsten Tisch lesen sie die Kommentare der vorherigen Gruppe; sie markieren die Punkte,

denen sie zustimmen und fügen eigene Kommentare hinzu, wenn sie nicht zustimmen oder der Meinung sind, es fehle etwas.

7. Bitten Sie die TeilnehmerInnen nach einigen Minuten, etwas weniger Zeit als zuvor, zum nächsten Tisch zu wechseln und den Vorgang zu wiederholen.
8. Wiederholen Sie diesen Vorgang solange, bis alle Gruppen alle Tische besucht haben. Befestigen Sie die Flipcharts danach an der Wand und bitten Sie die TeilnehmerInnen, diese noch einmal zu lesen.
9. Stellen Sie Sessel im Kreis auf. Verteilen Sie die Arbeitsblätter und bitten Sie die TeilnehmerInnen, diese leise zu lesen, sich die zusätzlichen Informationen und die Namen der verschiedenen Positionen zu merken.

Diskussion

Schlagen Sie zwei oder drei kontroverse Themen vor und leiten Sie eine kurze Diskussion zu den Lehransätzen, die sich für den Umgang mit diesen Themen am besten eignen.

Beenden Sie die Diskussion mit der Aufforderung an die TeilnehmerInnen, eine Faustregel für sich zu formulieren, wann man die verschiedenen Ansätze anwenden kann und wann nicht.

Übung 2.1: Begleitmaterial

Positionskarten

Teilen Sie Ihre eigene Meinung immer mit.	Nehmen Sie die Rolle eines neutralen Vorsitzenden ein – lassen Sie die anderen nicht Ihre Meinung erkennen.
Stellen Sie sicher, dass die SchülerInnen zu jedem Thema eine große Bandbreite unterschiedlicher Meinungen hören.	Hinterfragen Sie die Meinungen der SchülerInnen, indem Sie eine aktive Gegenposition einnehmen.
Versuchen Sie, einzelne SchülerInnen oder Schülergruppen zu unterstützen, indem Sie für ihre Sache argumentieren.	Setzen Sie sich immer für die „offizielle“ Meinung zu diesem Thema ein – was die Behörden von Ihnen erwarten.

Positionen von Lehrkräften zu kontroversen Themen

Selbstpositionierung:

Die Lehrkraft gibt ihre Meinung während der Diskussion bekannt.

Potenzielle Stärken

Die SchülerInnen werden sowieso versuchen, zu erraten, was die Lehrkraft denkt. Die eigene Meinung zu äußern macht alles offen und ehrlich.

Wenn die SchülerInnen wissen, wo die Lehrkraft bei einem Thema steht, können sie deren Voreingenommenheit einschätzen.

Es ist besser, Präferenzen nach der Diskussion als vor der Diskussion zu äußern.

Diese Methode sollte nur angewendet werden, wenn die abweichenden Meinungen der SchülerInnen respektvoll behandelt werden.

Dies kann ein hervorragender Weg sein, gegenüber den SchülerInnen glaubwürdig zu bleiben, da sie nicht erwarten, dass Lehrende neutral sind.

Potenzielle Schwächen

Es kann die Diskussion in der Klasse unterdrücken, da die SchülerInnen zögern, eine Haltung zu vertreten, die der der Lehrkraft entgegensteht.

Es kann einige SchülerInnen ermutigen, sich stärker für etwas einzusetzen, an das sie nicht glauben, einfach weil es dem widerspricht, was die Lehrkraft denkt.

SchülerInnen finden es häufig schwierig, zwischen Fakten und Werten zu unterscheiden. Noch schwieriger ist es, wenn die Fakten und Werte von ein und derselben Person kommen, z. B. der Lehrkraft.

Neutrale Position:

Hierbei nimmt die Lehrkraft die Rolle einen neutralen Vorsitz in der Diskussionsgruppe ein.

Potenzielle Stärken

Minimiert einen ungebührlichen Einfluss durch die Voreingenommenheit der Lehrkraft.

Gibt jedem die Chance, an einer freien Diskussion teilzunehmen.

Lässt Raum für eine offene Diskussion. Die Klasse kann auch andere Aspekte erörtern, an die die Lehrkraft nicht gedacht hat.

Bietet eine gute Gelegenheit für SchülerInnen, ihre Kommunikationskompetenz zu üben.

Funktioniert gut, wenn man viele Hintergrundinformationen hat.

Potenzielle Schwächen

Die SchülerInnen können es als künstlich empfinden.

Kann bei Scheitern das harmonische Verhältnis zwischen Lehrkraft und Klasse beschädigen.

Hängt davon ab, ob die SchülerInnen an anderer Stelle in der Schule schon mit der Methode in Kontakt gekommen sind, andernfalls kann es eine Weile dauern, die SchülerInnen damit vertraut zu machen.

Kann dazu führen, bestehende Einstellungen und Vorurteile der SchülerInnen zu verstärken.

Sehr schwierig mit weniger gewandten SchülerInnen.

Die Rolle des neutralen Vorsitzenden eignet sich nicht für jede Lehrperson.

Ein ausgewogener Ansatz:

Hierbei stellt die Lehrkraft den SchülerInnen eine Bandbreite alternativer Meinungen vor.

Potenzielle Stärken

Eine der Hauptfunktionen einer Lehrkraft in den Fächern Geistes- oder Sozialwissenschaften ist es, zu vermitteln, dass es keine Themen gibt, die nur „schwarz“ und „weiß“ sind.

Notwendig, wenn die Klasse bei einem Thema polarisiert ist.

Sehr nützlich, wenn man Themen behandelt, für die es widersprüchliche Informationen gibt.

Wenn sich durch die Gruppe keine ausgewogene Bandbreite an Meinungen ergibt, ist es Aufgabe der Lehrkraft, diese einzubringen.

Potenzielle Schwächen

Gibt es so etwas wie eine ausgewogene Bandbreite an Meinungen?

Der Ansatz erweckt den Eindruck, die „Wahrheit“ sei eine Grauzone, die zwischen alternativen Meinungen existiere.

Ausgewogenheit bedeutet Verschiedenes für verschiedene Leute – lehren kann nicht wertfrei sein.

Kann zu sehr lehrergeleiteten Stunden führen, bei denen die Lehrkraft ständig eingreift, um die sogenannte Ausgewogenheit zu erhalten.

Des Teufels Advokat:

Hierbei nimmt die Lehrkraft bewusst die gegensätzliche Position zu derjenigen der SchülerInnen oder der Unterrichtsmaterialien ein.

Potenzielle Stärken

Macht Spaß, und kann sehr effektiv die SchülerInnen zur Diskussion anregen.

Wesentlich, wenn man mit einer Gruppe zu tun hat, in der alle die gleiche Meinung zu haben scheinen.

Die meisten Klassen haben eine Mehrheitsmeinung, die es zu hinterfragen gilt.

Wirkt belebend, wenn die Diskussion im Sande verläuft.

Potenzielle Schwächen

Die SchülerInnen könnten die Lehrkraft mit der von ihr vertretenen Meinung gleichsetzen – die Eltern könnten sich Sorgen machen.

Der Ansatz kann Vorurteile der SchülerInnen verstärken.

Bündnispartner:

Hierbei ergreift die Lehrkraft die Seite eines Schülers, einer Schülerin oder einer Schülergruppe.

Potenzielle Stärken

Hilft schwächeren SchülerInnen oder marginalisierten Gruppen in der Klasse, sich Gehör zu verschaffen.

Zeigt den SchülerInnen, wie man Argumente einsetzt und ausbaut.

Hilft anderen SchülerInnen, Ideen und Argumente anzuerkennen, die sie ansonsten nie gehört hätten.

Setzt ein Beispiel für Gemeinschaftsarbeit.

Potenzielle Schwächen

Andere SchülerInnen können dies als subtile Methode der Lehrkraft verstehen, ihre eigene Meinung zu verbreiten.

Andere SchülerInnen können dies als Bevorzugung betrachten.

Lässt die SchülerInnen denken, sie bräuchten für ihre Seite keine Argumente vorbringen, weil die Lehrkraft das erledigt.

Offizielle Linie:

Hierbei präsentiert die Lehrkraft die Meinung, die von den staatlichen Stellen vorgegeben ist.

Potenzielle Stärken

Verleiht dem Unterricht eine offizielle Legitimität.
Schützt die Lehrkraft vor Vorwürfen seitens der Behörden.
Ermöglicht die adäquate Präsentation von Meinungen, die die SchülerInnen bisher nur halb verstanden oder missverstanden haben.

Potenzielle Schwächen

Verleiht den SchülerInnen das Gefühl, die Lehrkraft sei nicht daran interessiert, ihre Meinung zu hören.
Kann dazu führen, dass Lehrkräfte sich unwohl fühlen, wenn sie die offizielle Meinung selbst nicht teilen.
Es kann widerstreitende offizielle Meinungen geben, die von unterschiedlichen staatlichen Stellen vertreten werden, welcher soll die Lehrkraft folgen?
Es gibt nicht immer eine offizielle Meinung.
Es ist möglich, dass eine offizielle Linie sich in Widerspruch zu den Menschenrechten befindet.

ÜBUNG 2.2: 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.

Tipp

Es ist in der Regel leichter, mit Beispielen zu beginnen, die Wörter verwenden, die explizit die Perspektive anzeigen, z. B. „du“ oder „dein“ für eine persönliche Perspektive und „man“, „jemand“ oder „die Gesellschaft“ für eine gesellschaftliche Perspektive. Sie können dann zu Beispielen übergehen, bei denen die Perspektive weniger explizit ist, z. B. ein Wechsel von „Glaubst du, es ist OK, Witze über Religion zu machen?“ zu „Ist es OK, Witze über Religion zu machen?“

Alternative

Eine abgewandelte Form dieser Übung wurde in Montenegro entwickelt, wo die TeilnehmerInnen in Gruppen aufgeteilt werden und eine Liste mit kontroversen Themen erhalten, z. B. Roma, häusliche Gewalt, Verhütung. Die Gruppen entwickeln anschließend Fragen, von denen sie denken, dass sie besser entpersonalisiert werden sollten, und führen dann diese Entpersonalisierung durch.

Die hier eingesetzte Version ist eine Adaption der ursprünglichen Übung, die in Irland entwickelt wurde (CDVEC Curriculum Development Unit (2012), Tackling Controversial Issues in the Classroom: A Resource for Citizenship Education).

Diskussion

Leiten Sie eine kurze Diskussion über den Nutzen der Entpersonalisierung der im Unterricht benutzten Sprache. Welche Vor- und Nachteile erkennen die TeilnehmerInnen? Wie leicht fällt ihnen die Aufgabe? Halten sie diese Methode immer für erforderlich?

Tipp

Es ist sinnvoll, die TeilnehmerInnen zu warnen, dass, obwohl diese Technik in bestimmten Situationen nützlich sein kann, sie nicht auf alle Umstände anwendbar ist und keine absolute Regel darstellen sollte. LehrerausbilderInnen in Irland weisen z. B. auf die Schwierigkeit hin, Themen in den Bereichen Religion und interkulturelles Verständnis in Nordirland anzusprechen, ohne persönliche Perspektiven der Lehrkräfte und SchülerInnen einzubringen, die in dieser Gesellschaft erzogen wurden und aufgewachsen sind. Darüber hinaus kann es manchmal gute Gründe geben, nach persönlichen Gefühlen und Meinungen zu fragen, z. B. um das Verständnis für eine Bandbreite von Perspektiven zu vertiefen, mehr über den Einfluss von Kultur und Geschichte auf die Entstehung und Darstellung von Themen zu lernen, um so die Empathie zu steigern und um sicherzustellen, dass die Diskussion „realistisch“ ist.

Übung 2.2: Begleitmaterial

Beispiele für „persönliche“ Aussagen

- Wie viele von **euch** wurden nicht in diesem Land geboren?
- Was sagt **deine** Religion über die Schulbildung von Mädchen?
- Wurdest **du** schon einmal gemobbt?
- Was ist **deiner** Meinung nach die sicherste Form der Verhütung?
- Hast **du** schon einmal illegale Drogen genommen?
- Schlagen **dich** deine Eltern, wenn du etwas falsch gemacht hast?

ÜBUNG 2.3: DIE SCHULE AM WALDRAND

Wenn ein Thema besonders sensibel ist, kann es sicherer sein, dieses indirekt, anstatt direkt anzusprechen. Eine Möglichkeit hierzu ist der Einsatz einer historischen, geografischen oder fiktiven Parallele. Diese Technik ist bekannt als „Distanzierung“. Sie verhindert, dass explosive Themen außer Kontrolle geraten, und ermöglicht den SchülerInnen, ihre anfänglichen Vorurteile und Annahmen außer Acht zu lassen und offener für die Komplexität eines Themas zu werden.

In der nachstehenden Übung untersuchen die TeilnehmerInnen die Vorteile dieser Technik unter Verwendung einer fiktiven Geschichte über eine gesplante Gesellschaft.

Ziel

Untersuchung der Möglichkeiten, die „Distanzierung“ für das sensiblere und flexiblere Einführen kontroverser Themen einzusetzen.

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- verstehen den Zweck der „Distanzierung“
- sind in der Lage, Distanzierungstechniken im Unterricht einzusetzen

Dauer

40–50 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- Kopien der Geschichte *Die Schule am Waldrand*

Vorbereitung

Erstellen Sie eine Kopie der Geschichte im nachfolgenden Begleitmaterial für jede/n Teilnehmer/in.

Sie sollten auch ihre Rolle in diesem Rollenspiel vorbereiten – wie Sie die LehrerInnen zur Teilnahme bewegen, die Argumente, die Sie in ihrer Rolle einbringen wollen, die zu stellenden Fragen etc.

Methode

1. Stellen Sie die Stühle in Reihen hintereinander auf, wobei Sie in der Mitte einen deutlichen Gang belassen.
2. Beschreiben Sie die Technik der „Distanzierung“ und erklären Sie, wie diese in Bezug auf kontroverse Themen funktioniert. Sagen Sie den TeilnehmerInnen, dass sie sich nun diese Technik in der Praxis ansehen werden.
3. Lesen Sie die Geschichte vor.
4. Die TeilnehmerInnen diskutieren, wie es ihrer Meinung nach zum Abbrennen der Schule (in der Geschichte) kam, wer dafür verantwortlich sein könnte und welche Motive es gab.
5. Fragen Sie, ob sie der Meinung sind, die Lehrkraft solle versuchen, die Schule wieder aufzubauen.
6. Erklären Sie, dass die Lehrkraft wahrscheinlich die Unterstützung der beiden Gemeinden braucht, wenn sie/er die Schule wiederaufbauen will und diese funktionieren soll. Dies wird nicht leicht sein. Sagen Sie den TeilnehmerInnen, sie werden nun an einem Rollenspiel teilnehmen, in dem sie ausdrücken, was wahrscheinlich passieren wird, wenn die Lehrkraft dies versucht.
7. Die TeilnehmerInnen stellen sich vor, sie nähmen an der öffentlichen Sitzung teil, die die Lehrkraft einberufen hat, um die öffentliche Unterstützung für den Wiederaufbau der Schule zu erhalten. Sie spielen die Rolle der Gemeinden: das Waldvolk befindet sich auf der einen Seite des Raumes, das Prärievolk auf der anderen. Der Trainer oder die Trainerin spielt die Rolle der Lehrkraft und steht vorne.

8. Die TeilnehmerInnen nehmen ihre Rolle ein. Der/Die Trainer/in begrüßt als Lehrkraft die Anwesenden. Er/sie beschreibt den Grund für das Treffen, erklärt, warum die Menschen eingeladen wurden und fragt, ob sie bereit sind, ihn/sie beim erfolgreichen Wiederaufbau der Schule zu unterstützen. Die TeilnehmerInnen, die die Gemeindemitglieder spielen, reagieren auf diese Bitte mit Fragen, Kommentaren etc. und das Rollenspiel geht weiter ... 15 Minuten sollten ausreichen, seien Sie aber darauf vorbereitet, die Zeit zu verlängern, wenn es besonders gut laufen sollte ... dann dankt der/die Seminarleiter/in als Lehrkraft dem Publikum fürs Kommen und schließt das Treffen.
9. Die TeilnehmerInnen verlassen ihre Rolle für die Diskussion.

Vorschlag

Diese Übung kann überaus wirksam sein, wenn die Rolle der Lehrkraft von einem der TeilnehmerInnen gespielt wird. Bitte beachten Sie aber, dass diese Rolle für die Übung ausschlaggebend ist, und am besten fragt man keine andere Person, diese zu übernehmen, wenn man nicht sicher ist, dass diese die Rolle gut ausfüllen wird.

Diskussion

Beginnen Sie eine Diskussion darüber, was die TeilnehmerInnen durch die Übung gelernt haben. Denken sie, diese sei im Unterricht wiederholbar? Wenn ja, welche/s Thema/Themen würden sie behandeln? Wie würden sie von dieser Parallele auf das eigentliche Thema kommen? Was sind ihres Erachtens die Vor- und Nachteile dieser Art von Übung?

Das Unterrichten kontroverser Themen durch Geschichten

Geschichten können eine exzellente Gelegenheit bieten, sensible und komplizierte Themen in den Unterricht und in die Schule einzuführen. Um jedoch gut zu funktionieren, muss die Situation in der Geschichte die wichtigsten Elemente des Themas wiedergeben, für das sie eingesetzt wird – es müssen die gleichen Ansichten, Argumente und Interessen etc. enthalten sein. Dies erreicht man häufig durch eine gezielt verfasste Geschichte oder durch das Anpassen der Elemente einer bestehenden Geschichte, um dem realen Thema zu entsprechen.

Die Geschichte, die dieser Übung zugrunde liegt, wurde in Großbritannien entwickelt (Huddleston/Rowe, 2001. Good Thinking: Education for Citizenship and Moral Responsibility, Volume 3, Evans: London). Die Geschichte, die ursprünglich Konflikte über die Bildungshoheit einführen sollte, wurde seither im Kontext gespaltener Gesellschaften eingesetzt, u. a. in Nordirland und Zypern.

Übung 2.3: Begleitmaterial

Die Schule am Waldrand

Vor vielen Jahren gab es einmal ein Land, dessen einziges hervorstechendes Merkmal darin bestand, dass es nahezu zweigeteilt war. Die Hälfte des Landes war von dichten Wäldern bedeckt. Die andere Hälfte bestand aus baumloser Prärie.

Das Waldvolk bestritt seinen Lebensunterhalt ausschließlich durch Bäume. Die WaldbewohnerInnen fällten riesige Eichen mit schweren Äxten, verbrannten Birkenholz zur Herstellung von Kohle und pflanzten Setzlinge, um die gefälltten Bäume aufzuforsten. Sie bauten Holzhäuser auf den Waldlichtungen und errichteten Altäre für die Geister des Waldes. Sie waren ängstliche Menschen, die ein spirituelles Leben in friedlicher Harmonie mit anderen Menschen und der Natur lebten.

Die PräriebewohnerInnen waren Farmer. Sie pflügten die Erde, um Getreide anzupflanzen. Ihre Häuser bestanden vollständig aus Stein. Ihr Gott war der Gott des Getreides. Einmal im Jahr im Herbst veranstalteten sie ein riesiges einwöchiges Fest, um das Ende der Erntezeit zu feiern, bei dem es viel zu essen, zu trinken und zügelloses Verhalten gab.

Außer dem Tauschhandel von grundlegenden Waren, gab es zwischen den beiden Gemeinschaften kaum Kontakt. Obwohl sie nahezu dieselbe Sprache sprachen, waren viele Wörter und Formulierungen einzigartig für die eine oder die andere Gruppe. Keiner versuchte ernsthaft, die Lebensweise des anderen zu verstehen, obwohl dies für beide Seiten von Vorteil gewesen wäre.

Vielmehr beäugten sich die beiden Völker mit gegenseitigem Misstrauen. Das Prärievolk glaubte, dass das Waldvolk, wenn es nur die Gelegenheit bekäme, ihre geliebten Felder mit Bäumen bepflanzen würde. Das Waldvolk wiederum war der Überzeugung, dass das Prärievolk, würde man es ihm gestatten, alle Bäume fällen und den Boden umpflügen würde.

Nur wenige Menschen im Lande waren gebildet. Das Waldvolk und das Prärievolk waren beide extrem arm. Viele verdienten gerade so viel, um zu überleben, im Gegensatz zu den Menschen in den Nachbarländern, die durch den Verkauf von Lebensmitteln, Textilien und produzierten Waren reich geworden waren.

Eines Tages kam ein junger Lehrer und bezog ein Haus am Rande des Waldes. Der junge Mann war anders. Denn obwohl er in der Prärie aufgewachsen war, stammte seine Mutter von einer Waldvolkfamilie ab.

Der junge Lehrer beschloss, eine Schule zu bauen. Es wäre die erste Schule in dieser Region. An der Grenze zwischen Wald und Prärie errichtete der junge Mann ein kleines einstöckiges Haus aus Holz und Steinen.

Dann lud er die Menschen aus dem Wald und aus der Prärie ein, ihre Kinder in seine neue Schule zu bringen. Die Eltern zögerten zuerst, besonders das Waldvolk. Aber ausreichend viele unter ihnen waren bereit, ihre Kinder zum Unterricht zu schicken und dem Lehrer die geringe Gebühr zu zahlen, um die Eröffnung der Schule zu ermöglichen.

In der ersten Woche sprachen die Präriekinder und die Waldkinder kaum miteinander. Die Waldkinder blieben unter sich und weigerten sich, etwas mit den anderen Kindern aus ihrer Klasse oder auf dem Schulhof zu tun zu haben. Die Präriekinder beschimpften die Waldkinder und forderten sie zum Kampf heraus.

In der zweiten Woche gab es einige Beschwerden der Eltern, die alle dem Lehrer die Schuld gaben, den Kindern der anderen Gruppe eine Vorzugsbehandlung zukommen zu lassen.

In der dritten Woche schienen sich die Dinge etwas zu bessern. Die Präriekinder erschienen weniger aggressiv und die Waldkinder waren eher bereit zu sprechen.

In der vierten Woche brannte die Schule bis auf die Grundmauern ab.

ÜBUNG 2.4: IN DIE SCHUHE EINES ANDEREN SCHLÜPFEN

Kinder und Jugendliche neigen generell zu einer einseitigen Auffassung von einer Situation und haben Schwierigkeiten damit, andere Standpunkte zu erkennen. Obwohl die Fähigkeit, Alternativen zu erkennen, mit dem Alter steigt, wird diese häufig durch soziale und kulturelle Normen überdeckt oder ihre Entwicklung bleibt aufgrund fehlender Lernerfahrungen aus. Kontroverse Themen andererseits sind tendenziell vielschichtig.

Kindern und Jugendlichen beim Perspektivenwechsel zu helfen, ist ein wichtiges Element des Unterrichts kontroverser Themen. In der nachstehenden Übung untersuchen die TeilnehmerInnen Möglichkeiten, wie man SchülerInnen helfen kann, Themen von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten.

Ziel

Untersuchung, wie man SchülerInnen helfen kann, Themen von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten.

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- erkennen das vielschichtige Wesen kontroverser Themen
- verstehen, warum SchülerInnen manchmal Schwierigkeiten haben, andere Standpunkte zu sehen
- sind vertraut mit Techniken, die SchülerInnen helfen, Themen von verschiedenen Perspektiven aus zu sehen

Dauer

30–40 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- „Fußabdruck“-Kopien

Vorbereitung

Schneiden Sie aus einigen leeren Karten lebensgroße Fußabdrücke aus oder verwenden Sie die Vorlage im Begleitmaterial. Sie benötigen einen Fußabdruck pro TeilnehmerIn und einige zusätzliche Fußabdrücke.

Präsentieren Sie ein beliebiges kontroverses Thema in Form einer Frage, z. B.:

„Was sollte die Regierung Ihrer Meinung nach gegen religiösen Extremismus unternehmen?“ (Bsp. aus Frankreich)

oder:

„Sind Sie der Meinung, das *Fracking* nach Öl sollte in Nordengland erlaubt werden?“ (Bsp. aus Großbritannien).

Wählen Sie eine Frage, die die TeilnehmerInnen wahrscheinlich spalten wird. Schreiben Sie auf die zusätzlichen Fußabdrücke verschiedene Meinungen zu der Frage, vorzugsweise solche, die von den TeilnehmerInnen vielleicht nicht geäußert werden – nicht mehr als zwei bis drei Sätze.

Methode

1. Stellen Sie die Sessel in einem großen Kreis auf und legen Sie auf jeden eine leere Fußabdruck-Karte.
2. Stellen Sie die zuvor von Ihnen ausgesuchte Frage und bitten Sie die TeilnehmerInnen, ihre Antworten aufzuschreiben (ohne miteinander zu reden). Zwei bis drei Sätze reichen.
3. Sammeln Sie alle Karten ein, mischen Sie diese und legen Sie sie verkehrt auf den Boden in die Mitte des Raumes. Fügen Sie die zuvor von Ihnen vorbereiteten Karten hinzu.
4. Die TeilnehmerInnen wählen nun jeweils eine beliebige Karte und lesen diese leise für sich.
5. Bitten Sie eine/n Freiwillige/n aufzustehen, eine Stelle im Raum zu suchen und die Meinung auf ihrer/seiner Karte vorzulesen.

6. Die anderen TeilnehmerInnen prüfen die Meinungen auf ihren Karten und wenn es die gleiche ist, stellen sie sich neben die erste Person.
7. Ein/e zweite/r Freiwillige/r liest seine ihre/seine Karte vor und sucht sich eine Stelle im Raum in Relation zur ersten geäußerten Meinung aus – je ähnlicher, desto näher; je verschiedener, desto weiter weg.
8. Den Vorgang wiederholen, bis alle stehen.
9. Die TeilnehmerInnen schauen sich im Raum um, wie viele Meinungen es gibt, und setzen sich dann für eine Diskussion wieder hin.

Tipp und Alternativen

Diese Übung funktioniert dann am besten, wenn man bereits im Vorfeld zu diesem Thema gearbeitet hat. Es hilft, die TeilnehmerInnen für die Übung aufzuwärmen.

Es gibt viele weitere Übungen, die den SchülerInnen helfen, in die „Schuhe eines anderen zu schlüpfen“ – u. a. **Rollenspiele, Simulationen und formale Debatten.**

Die hier vorgestellte Übung ist eine Adaption einer Übung, die in Irland entwickelt wurde (CDVEC Curriculum Development Unit, 2012: Tackling Controversial Issues in the Classroom).

Diskussion

Leiten Sie eine kurze Diskussion darüber, was die TeilnehmerInnen durch diese Übung gelernt haben, z. B.:

Was haben sie über das fragliche Thema gelernt?

Hat diese Übung zu einem Meinungswandel bei ihnen geführt?

Könnten sie die Übung in der Schule wiederholen?

Was sind die Vor- und Nachteile?

Kennen sie ähnliche Übungen, die sie vorstellen möchten?

Übung 2.4: Begleitmaterial
Fußabdruckvorlage



Übung 2.5: Weltcafé

Eine der größten Herausforderungen beim Unterrichten kontroverser Themen ist ihre Komplexität. Diese Themen im Unterricht zu behandeln scheint großes Experten- und Fachwissen zu erfordern, über das nur wenige Lehrkräfte verfügen und es kann schwierig und zeitaufwändig sein, sich entsprechend vorzubereiten. Noch schwieriger ist es, wenn das Thema sehr aktuell ist oder sich immer noch weiterentwickelt. Das Fehlen korrekter und ausgewogener Informationen ist eine der größten Sorgen von Lehrkräften, wenn es um kontroverse Themen geht.

In der nachstehenden Übung untersuchen die TeilnehmerInnen, wie man Übungen zur „gemeinschaftlichen Konfliktlösung“ einsetzen kann, um kontroverse Themen sicher und ohne umfassende Hintergrundinformationen zu behandeln. Die „gemeinschaftliche Konfliktlösung“ kehrt den traditionellen Ansatz im Klassenzimmer und in der Schule um. Es ist nicht die Lehrkraft, die den SchülerInnen Informationen präsentiert, sondern die SchülerInnen fragen sich gegenseitig nach diesen Informationen oder wo man diese findet.

Ziel

Untersuchung, wie die „gemeinschaftliche Konfliktlösung“ erlaubt, kontroverse Themen ausgewogen und fair im Unterricht und in der Schule zu behandeln, wenn nur wenige Hintergrundinformationen zur Verfügung stehen.

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- verstehen die Idee der „gemeinschaftlichen Konfliktlösung“
- machen sich ihre potenziellen Vorteile bewusst
- können Techniken der „gemeinschaftlichen Konfliktlösung“ im Unterricht und in der Schule anwenden

Dauer

30–40 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- Bilder, die sich auf kontroverse Themen beziehen
- Flipchart

Vorbereitung

Wählen Sie ein aktuelles kontroverses Thema aus und sammeln Sie Abbildungen, die sich auf dieses Thema beziehen – Fotos aus Zeitungen, Internet-Downloads, Comics etc. Diese sind für die Arbeit in Kleingruppen gedacht, daher brauchen Sie für jede Gruppe eine Kopie. Kleben Sie jede Abbildung in die Mitte eines Flipcharts.

Methode

1. Stellen Sie die Sessel rund um die Tische für das Arbeiten in Kleingruppen und legen Sie ein Flipchart mit einer Abbildung auf jeden Tisch.
2. Teilen Sie die TeilnehmerInnen in Kleingruppen ein und skizzieren Sie kurz das Thema, das die Gruppen bearbeiten sollen.
3. Die Gruppen diskutieren die Abbildung an ihrem Tisch und schreiben auf dem Flipchart alle Fragen auf, die sie in Bezug auf das Thema haben.

Vorschlag

Die **6 „W“s** sind hierfür eine nützliche Methode. Sie wurden in Großbritannien verwendet, um Jugendlichen beim Formulieren von Fragen zu helfen. Die Lehrkraft legt fest, dass jede Frage, die die SchülerInnen formulieren, mit einem der folgenden Wörter beginnen sollte: **Was? Wann? Wo? Wer? Wie? oder Warum?**

4. Nach zwei oder drei Minuten wechseln die Gruppen an einen neuen Tisch, an dem sie die von der vorherigen Gruppe formulierten Fragen diskutieren und versuchen, einige Antworten zu geben, die sie neben die Fragen auf das Flipchart schreiben. Die Gruppen können auch weitere Fragen aufschreiben, wenn sie dies wünschen.
5. Die Gruppen wechseln erneut und wiederholen den Vorgang. Sie machen das so lange, bis jede Gruppe alle Tische besucht hat.
6. Die TeilnehmerInnen gehen dann im Raum umher und lesen die Fragen und Antworten an jedem Tisch.
7. Fragen Sie sie, was sie ihrer Meinung nach durch diese Übung über das Thema gelernt haben. Haben die TeilnehmerInnen das Gefühl, dass die Übung ihr Verständnis erweitert hat? Was möchten sie gern als nächstes tun?

Diskussion

Leiten Sie eine kurze Diskussion über die Verwendung der „gemeinschaftlichen Konfliktlösung“ zur Unterstützung des Unterrichtens kontroverser Themen, z. B. was sind deren Vor- und Nachteile? Könnten sie das Weltcafé in der Schule wiederholen? Wenn ja, wie würden sie dieses nachbereiten? Kennen Sie ähnliche Übungen, die sie vorstellen möchten?

Alternative

Stille Diskussion ist eine ähnliche Übung wie Weltcafé und kann für den gleichen Zweck eingesetzt werden. Die Lehrkraft formuliert einige Fragen zu einem Thema und schreibt jede Frage auf ein Flipchart. Die Flipcharts werden auf mehrere Tische verteilt und die SchülerInnen gehen herum und schreiben still Antworten auf die Fragen auf. Sie lesen dann die Antworten der anderen und reagieren auf diese mit eigenen Antworten usw.

Versionen, dieser beiden Übungen, wurden in britischen Schulen verwendet, um die Unruhen in London im Jahr 2010 zu behandeln.

ÜBUNG 2.6: FORUM-THEATER

Lehrkräfte können nicht alles im Klassenzimmer oder in der Schule kontrollieren. Auch wenn eine Unterrichtsstunde mit extremer Sorgfalt vorbereitet wurde, besteht immer die Möglichkeit, dass die Lehrkraft durch unsensible Bemerkungen der SchülerInnen in oder außerhalb der Klasse „kalt erwischt wird“. In der nachstehenden Übung analysieren die TeilnehmerInnen verschiedene Reaktionen auf diese Art von Bemerkungen und erörtern die Rolle von Unterrichts- und Schulvorschriften bei der Schaffung einer Atmosphäre, die zum einen die Häufigkeit dieser Bemerkungen reduziert und zum anderen den Lehrenden zeigt, wie man damit sensibel umgehen kann.

Ziel

Untersuchung der Möglichkeiten, mit unsensiblen Bemerkungen von SchülerInnen umzugehen und der Rolle von Unterrichts- und Schulvorschriften zur Schaffung einer Atmosphäre, die zum einen die Häufigkeit solcher Bemerkungen reduziert und zum anderen den Lehrenden aufzeigt, wie man auf diese reagieren kann.

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- können unsensible SchülerInnenbemerkungen selbstbewusst und effektiv handhaben
- verstehen, wie das Schaffen von richtigen Unterrichts- und Schulvorschriften und einer guten Atmosphäre helfen kann
- erkennen den Wert von Schulvorschriften bei der Schaffung einer unterstützenden Schulethik

Dauer

25–30 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- Arbeitsblätter mit typischen Beispielen für merkwürdige Kommentare von SchülerInnen

Vorbereitung

Denken Sie an zwei oder drei Beispiele für unsensible Bemerkungen, die SchülerInnen in Bezug auf kontroverse Themen im oder außerhalb des Klassenzimmers getätigt haben, z. B. die Frage an den Lehrer „Sind Sie homosexuell?“ (Montenegro) oder der Satz „Pakis sind alle gleich“ (Großbritannien). Es gibt einige Beispiele aus anderen Ländern auf den Arbeitsblättern im nachstehenden Begleitmaterial.

Methode

1. Vorstellen des Problems unsensibler SchülerInnenbemerkungen mit Hilfe der Beispiele auf den Arbeitsblättern oder den von Ihnen vorbereiteten Beispielen. Die TeilnehmerInnen mit diesbezüglichen persönlichen Erfahrungen können ein oder zwei Beispiele nennen, wenn sie dies wünschen. Sprechen Sie kurz über die Schwierigkeiten beim Umgang mit diesen Bemerkungen und die Gefahren, nicht oder falsch darauf zu reagieren.
2. Wählen Sie drei Freiwillige aus, die die Rolle der Lehrenden übernehmen. Ihre Rolle wird sein, auf unsensible Bemerkungen von SchülerInnen zu reagieren. Bitten Sie sie, draußen vor der Tür zu warten, bis Sie sie herein rufen.
3. Die restlichen TeilnehmerInnen bleiben im Raum und spielen die SchülerInnen.
4. Bitten Sie die TeilnehmerInnen im Raum, zwei Beispiele auf dem Arbeitsblatt auszuwählen oder eigene Beispiele für unsensible Bemerkungen anzuführen, mit denen Lehrkräfte manchmal konfrontiert werden – entweder als Aussagen oder als Fragen.
5. Die erste „Lehrkraft“ wird in den Raum gerufen und reagiert auf eines der Beispiele, das ein/e „Schüler/in“ äußert.
6. Die beiden anderen „Lehrkräfte“ werden nacheinander herein gerufen und reagieren ebenfalls auf dieselbe Aussage/Frage.

7. Die „SchülerInnen“ vergleichen die drei Reaktionen und diskutieren, welche sie für die beste halten. Dann können sie eigene Reaktionen vorschlagen.
8. Wiederholen Sie den Vorgang mehrere Male mit unterschiedlichen Äußerungen/Fragen.

Diskussion

Leiten Sie eine kurze Diskussion darüber an, was die TeilnehmerInnen durch diese Übung gelernt haben, z. B. welche Reaktionen sind ihrer Meinung nach am effektivsten? Haben Sie eigene Techniken, die sie den anderen vorstellen möchten? Welchen Einfluss haben ihres Erachtens Unterrichts- und Schulvorschriften und die allgemeine Atmosphäre im Klassenzimmer? Würden sie befürworten, diese Situationen durch eine allgemeine Schulvorschrift regeln zu lassen? Haben sie diesbezügliche Erfahrungen?

Übung 2.6: Begleitmaterial

Beispiele für kontroverse Bemerkungen oder Fragen, um die Diskussion zu beginnen

Die SeminarleiterInnen/TrainerInnen sollten Bemerkungen wählen, die sich für die lokalen Gegebenheiten am besten eignen.

- „Ich hasse Ausländer – es gibt zu viele von ihnen und sie nehmen uns unsere Arbeitsplätze weg.“
- „Können wir nächste Woche mal über Lesben reden?“
- „Sie bevorzugen immer die Mädchen in der Klasse!“
- „Werden Sie uns in dieser Stunde wieder sagen, was wir denken sollen?“
- „Was ist so schlimm daran, ein Rassist zu sein? Mein Vater sagt, er sei einer.“
- „Es ist überflüssig, die fetten Kinder nach gesunder Ernährung zu fragen.“
- „Können wir nicht mal zur Abwechslung einen nationalistischen Sprecher einladen, der zur Klasse spricht?“
- „Es ist unser Menschenrecht, unsere Meinung nicht zu äußern, wenn wir dies nicht wollen.“
- „Sind Sie schwul? Müssen Sie wohl, denn sie reden dauernd darüber.“
- „Wen werden Sie bei der nächsten Wahl wählen?“
- „Sie sind immer unentschieden, wenn wir Themen diskutieren. Haben Sie keine eigene Meinung?“
- „Es ist okay, sexistisch zu sein – schauen Sie doch in die Medien und ins Internet.“
- „Der Schulleiter redet von Demokratie in dieser Schule, aber er verbringt die meiste Zeit damit, als Tyrann aufzutreten, und ihr Lehrer tut nichts dagegen.“
- „Unsere Klasse glaubt, dass Sie ein geheimer Kommunist sind und dass man Sie den örtlichen Behörden melden sollte.“
- „Sie lassen uns nie über „reale Dinge“ in unserer Gemeinde sprechen, weil Sie Angst davor haben, was lokale Politiker dazu sagen, wenn sie davon erfahren.“
- „Wir, als Jugendliche, werden von den Erwachsenen häufig zu Themen befragt, aber sie hören nie wirklich zu, was wir sagen und was wir ändern wollen.“

KAPITEL DREI: REFLEXION UND EVALUATION

PLANUNG

In Kapitel 3 beginnen die TeilnehmerInnen zu **planen**, was sie tun werden, wenn sie wieder an ihrer Schule unterrichten. Sie **wiederholen** die Gründe für das Unterrichten kontroverser Themen und erörtern die **Ziele** des Unterrichtens und Lernens in diesem Bereich. Abschließend **reflektieren** sie über das Fortbildungsprogramm als Ganzes, wie es zu ihrer **beruflichen Fortbildung beigetragen hat** und wie sie in **Zukunft auf dem Gelernten aufbauen können**.

ÜBUNG 3.1: SCHNEEBALL

Die Behandlung kontroverser Themen ist mehr, als SchülerInnen die Chance zu geben, in kontrollierter Umgebung „Dampf abzulassen“, wie wichtig dies auch sein mag. Es geht vor allem ums Lernen, über unterschiedliche Werte und Interessen und wie man entstehende Konflikte bearbeitet. Lerninhalte haben auch einen Einfluss auf die verwendeten Methoden. In der nachstehenden Übung reflektieren die TeilnehmerInnen im Rahmen einer „Schneeball“-Diskussion die Ziele des Unterrichtens kontroverser Themen, z. B. die dabei zu entwickelnden Kompetenzen.

Ziel

Reflexion über die Ziele des Unterrichtens kontroverser Themen

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- verstehen die Bedeutung von Lernzielen
- sind in der Lage, geeignete Lernziele für das Unterrichten kontroverser Themen zu identifizieren

Dauer

25 Minuten

Methode

1. Stellen Sie die Übung vor, indem Sie die Rolle von Zielen beim Unterrichten sowie die Bedeutung einer klaren Vorstellung der Lernziele erklären. Sagen Sie den TeilnehmerInnen, dass die nächste Übung ihr eigenes Verständnis der Ziele in Bezug auf das Unterrichten kontroverser Themen verdeutlichen soll.
2. Teilen Sie die TeilnehmerInnen in vier Gruppen auf.
3. Die Gruppen diskutieren, wie sie das Ziel des Unterrichtens kontroverser Themen einer Gruppe von 14-jährigen SchülerInnen erklären würden. Dies sollte ca. 3–4 Minuten in Anspruch nehmen.
4. Zwei Mitglieder aus jeder Gruppe wechseln in eine andere Gruppe. Sie tauschen die Gedanken aus den vorausgegangenen Diskussionen aus und bauen auf diesen auf, um ihr Vorgehen bei dieser Aufgabe weiterzuentwickeln. Dies sollte weitere 3–4 Minuten dauern.
5. Der Vorgang wird so lange wiederholt, wie Zeit zur Verfügung steht bzw. bis alle TeilnehmerInnen in einer Gruppe zusammen gewesen sind.
6. Stellen Sie Stühle für eine Diskussion in einem Kreis auf.

Tipp

Es ist sinnvoll, das Alter der SchülerInnen bei dieser Aufgabe festzulegen, damit die Reaktionen der Gesamtgruppe stimmig sind. Welches Alter Sie auch wählen, es sollte für alle Gruppen dasselbe sein.

Diskussion

Leiten Sie eine Diskussion darüber an, was die TeilnehmerInnen durch diese Übung gelernt haben; hat sie z. B. zu einer Verdeutlichung ihrer (Lern-)Ziele beigetragen? Gibt es einen Unterschied zwischen langfristigen und kurzfristigen Zielen? Welche SchülerInnenkompetenzen sollten ihres Erachtens entwickelt werden? Ist es ihnen wichtig, zu versuchen, die Einstellungen der SchülerInnen zu bestimmten Themen zu ändern?

ÜBUNG 3.2: STUNDENPLAN

Im Anschluss an die Untersuchungs- und Reflexionsarbeit, die den Großteil des Fortbildungsprogramms ausmacht, erhalten die TeilnehmerInnen die Gelegenheit, das von ihnen Gelernte in die Praxis umzusetzen.

Ziel

Umsetzung des im Fortbildungsprogramm Gelernten in die Praxis

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- erstellen einen Skizzenplan für eine einstündige Lernaktivität zu einem kontroversen Thema ihrer Wahl.

Dauer

20 Minuten

Methode

1. Die TeilnehmerInnen wählen jeweils ein kontroverses Thema und beginnen mit der Planung, wie sie mit ihren SchülerInnen an dieses Thema herangehen werden, wenn sie wieder in ihren Schulen sind. Sie erstellen einen Plan für eine einstündige Lernaktivität und setzen dabei eine oder mehrere Techniken oder Lernaktivitäten des Fortbildungsprogramms ein. Dies kann jede Person alleine durchführen oder in Kleingruppen erfolgen. Dies sollte ca. 15 Minuten in Anspruch nehmen.
2. Versammeln Sie die TeilnehmerInnen für ca. 5 Minuten, um etwaige Fragen zu dieser Übung zu beantworten.

ÜBUNG 3.3: BLAUE BRIEFE

Ein Feedback der TeilnehmerInnen trägt zur verbesserten Umsetzung der Fortbildungsübungen bei zukünftigen Gruppen bei. Es hilft darüber hinaus den TeilnehmerInnen, allgemeine Fragen zu reflektieren, die im Laufe der Übungen aufgeworfen wurden und ihnen das Gefühl zu geben, persönlich zum Fortbildungsprogramm beigetragen zu haben.

„Blaue Briefe“ ist eine kurze schriftliche Übung, die den TeilnehmerInnen ermöglicht, dem/der Trainer/Trainerin ihre Erfahrungen im Hinblick auf das Fortbildungsprogramm persönlich mitzuteilen.

Ziel

Gelegenheit für die TeilnehmerInnen, dem/der Trainer/Trainerin ihre Erfahrungen mit dem Fortbildungsprogramm mitzuteilen

Ergebnisse

TrainerIn

- erfährt, wie die Lernaktivitäten für zukünftige Gruppen verbessert werden können

TeilnehmerInnen

- haben das Gefühl, persönlich zum Fortbildungsprogramm beigetragen zu haben

Dauer

5 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- Schreibpapier und Umschläge

Methode

1. Die TeilnehmerInnen erhalten jeweils ein Blatt Papier und einen Umschlag.
2. Sie schreiben einen kurzen Brief an den/die Trainer/in, in dem sie Fragen oder Gedanken formulieren, die durch ihre Teilnahme an der Fortbildung aufgeworfen wurden und weitere Fragen, die sie stellen möchten.
3. Die Briefe werden in die Umschläge gesteckt und dem/r Trainer/in übergeben.
4. Diese/r beantwortet die Briefe per E-Mail nach Abschluss der Fortbildung – entweder individuell oder en bloc oder in Kombination dieser beiden Möglichkeiten.

Vorschlag

Wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, kann es sinnvoll für den/die Seminarleiter/in sein, einige der Briefe zu öffnen und der Gruppe vorzulesen und die darin enthaltenen Fragen zu beantworten.

ÜBUNG 3.4: Spaßbaum

Zusätzlich zu einem Feedback zum Fortbildungsprogramm ist es wichtig, dass die TeilnehmerInnen am Ende der Fortbildung die Gelegenheit erhalten, das während der Fortbildung Gelernte zu reflektieren und was getan werden muss, bevor sie dieses in der Schule in die Praxis umsetzen können. Der „Spaßbaum“ ist eine simple Übung, die den TeilnehmerInnen nach der Fortbildung eine Reflexion ihrer beruflichen Entwicklung ermöglicht.

Ziel

Gelegenheit für die TeilnehmerInnen, am Ende der Fortbildung ihre berufliche Entwicklung zu reflektieren

Ergebnisse

TeilnehmerInnen:

- erkennen, was sie durch die Fortbildung gelernt haben und was sie brauchen, um das Gelernte im Unterricht und in der Schule in die Praxis umzusetzen.

Dauer

10 Minuten

Ressourcen

Sie benötigen:

- ein großes Flipchart mit den Umrissen eines Baums
- Post-it – orange, grün und gelb

Vorbereitung

Zeichnen Sie auf ein großes Flipchart die Umriss eines Baums

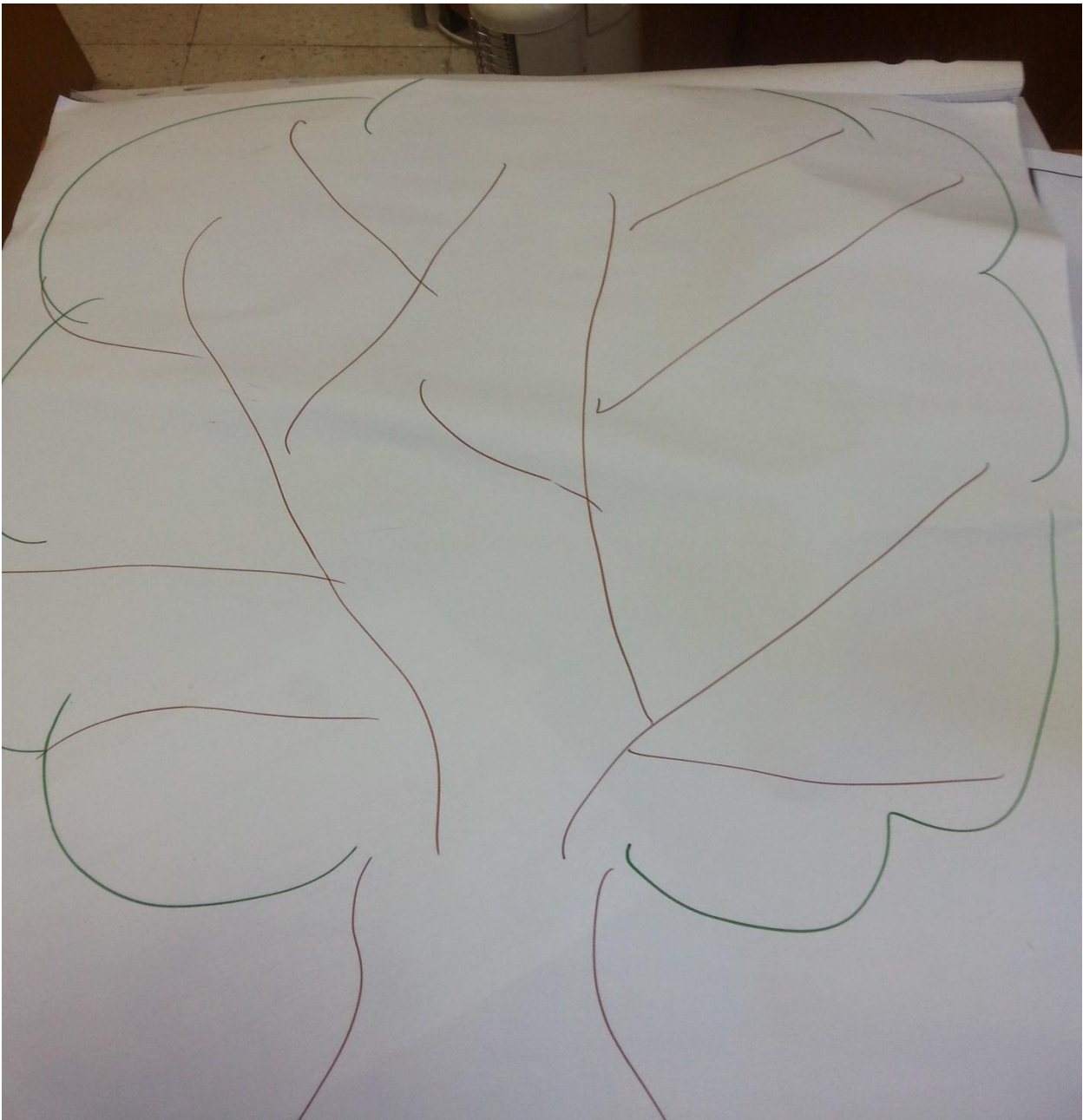
Methode

Die TeilnehmerInnen kommentieren Ideen, Techniken und das von ihnen Gelernte auf verschiedenfarbige Post-its und befestigen diese wie folgt am „Baum“.

- **Orange** für Kommentare zu Ideen, Techniken und Lerninhalten, die ihrer Meinung nach **reif und bereit** sind, um im Unterricht eingesetzt zu werden.
- **Grün** für Kommentare zu Ideen, Techniken und Lerninhalten, die sie noch als **unreif** betrachten und über die sie noch einmal nachdenken müssen, bevor sie diese im Unterricht/an der Schule einsetzen können.
- **Gelb** für Kommentare zu Ideen, Techniken und Lerninhalten, die ihrer Meinung nach **zwischen reif und bereit** und **unreif** liegen und über die sie noch etwas nachdenken müssen, bevor sie diese im Unterricht und an der Schule einsetzen können.

Übung 3.4: Begleitmaterial

Der Spaßbaum - vorher



Der Spaßbaum - nachher





Der Europarat ist Europas führende Organisation für Menschenrechte. Er hat 47 Mitgliedsstaaten, darunter die 28 Mitglieder der Europäischen Union. Alle Mitgliedsstaaten des Europarates haben die Europäische Menschenrechtskonvention gezeichnet, ein Vertrag zum Schutz der Menschenrechte, der Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte überwacht die Umsetzung der Konvention in den Mitgliedsstaaten.

www.coe.int

Die Europäische Union ist eine einzigartige wirtschaftliche und politische Partnerschaft zwischen 28 demokratischen europäischen Staaten. Ihre Ziele sind Frieden, Wohlstand und Freiheit für 500 Millionen Bürgerinnen und Bürger – in einer sicheren und gerechteren Welt. Um dies zu gewährleisten, haben die EU-Mitgliedsstaaten ein institutionelles Gefüge gegründet, das nicht nur die allgemeine politische Richtung der EU festlegt, sondern auch die gesetzgebende Gewalt ausübt: die wichtigsten Institutionen sind das Europäische Parlament (vertritt die europäischen Bürgerinnen und Bürger), der Rat der Europäischen Union (vertritt die Regierungen der einzelnen Mitgliedsländer), die Europäische Kommission (vertritt das allgemeine EU-Interesse).

<http://europa.eu>

Funded
by the European Union
and the Council of Europe



EUROPEAN UNION

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Implemented
by the Council of Europe