

BEGLEITTEXT

ZUM UMGANG MIT PROBLEMATISCHEN SITUATIONEN IM KLASSENRAUM

VON KERSTIN POHL

Lehrkräfte sind in der Praxis sehr oft mit herausfordernden Situationen in Unterrichtsgesprächen konfrontiert. Um adäquat zu reagieren, benötigen sie vielfältige Kompetenzen.

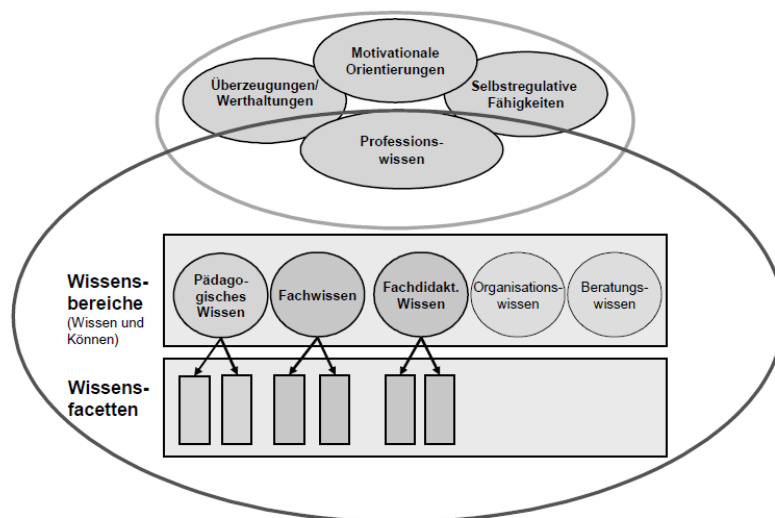
Relevant sind in diesem Zusammenhang zunächst die eigenen Überzeugungen und Werthaltungen sowie die motivationale Orientierung der Lehrkräfte, die wichtige Aspekte der professionellen Kompetenz darstellen (vgl. Baumert/Kunter 2006). Gerade in der Auseinandersetzung mit komplexen Problemen, die ein großes Potential zur Verunsicherung mit sich bringen, spielen diese eine herausragende Rolle.

So zeigt etwa Rico Behrens, wie die rechtsextreme Jugendkultur für die von ihm interviewten Lehrkräfte zu einer Herausforderung wird, die sie als individuelle Bewährungssituation erleben. Die Wahl der als angemessen empfundenen Handlungsstrategien hängt dann nicht nur von der handlungsauffordernden Situation als solcher ab, sondern auch von „individuellen beruflichen Selbstkonzepten bzw. Professionsorientierungen“ (Behrens 2014: 159). In Abhängigkeit davon ob – verkürzt gesagt – das primäre Ziel der Lehrkraft darin besteht, die reguläre Unterrichtsdurchführung für die Gesamtgruppe sicherzustellen, Aufklärungsarbeit zu leisten oder junge Menschen zu begleiten und zu erziehen, werden Auseinandersetzungen eher vermieden (um Sicherheit zu gewinnen), sie werden gesucht (um klare Fronten zu schaffen), sie werden bewusst eingegangen (um

Mehrheiten zu organisieren) oder sie werden vorsichtig dosiert (um die Beziehung zu den rechtsextrem eingestellten Jugendlichen nicht zu gefährden) (vgl. ebd. 65-154). Stellen sich Lehrkräfte die Frage nach einer angemessenen Reaktion auf eine herausfordernde Situation oder Äußerung, sollten sie also immer auch die persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen sowie die eigene motivationale Orientierung in ihrem Beruf selbstreflexiv in den Blick nehmen.

Beim Einsatz des Schülergesprächs über die Migrantenquote im Rahmen von Lehrveranstaltungen sollten diese Momente der Professionskompetenz und deren Einfluss auf das eigene Verhalten im Unterricht ebenfalls thematisiert werden.

Der Fokus in diesem Text soll allerdings auf dem Professionswissen liegen. Relevant sind in diesem Zusammenhang vor allem das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen sowie das pädagogisch-psychologische Wissen.



Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen,
Baumert/ Kunter 2006: 482

ZUR BEDEUTUNG DES FACHWISSENS

Das notwendige Fachwissen von Lehrkräften zur adäquaten Bewältigung der im Video gezeigten Herausforderungen umfasst alle die Aspekte, mit denen sich die folgenden Medienpakete des Projekts „Politische Bildung in herausfordernden Zeiten“ auseinandersetzen:

Kenntnisse über Rassismus, Verschwörungsmythen und Antisemitismus, Digitalisierung und deren Wirkungen auf Individuen, Gesellschaft und Politik. Dazu auch zentrale Konzepte im Zusammenhang mit Demokratie und Politik wie Pluralismus, Freiheit, Gleichheit, Konflikt, Institutionen und Partizipation. Je differenzierter die fachwissenschaftlichen Konzepte und Kenntnisse sind, desto leichter fällt die Einordnung und Bewertung der Äußerungen der Schüler*innen. Der fiktive Umgang der Lehrerin Polly mit ihrer eigenen Unsicherheit, sich das notwendige fachliche Wissen nachträglich anzueignen und dabei auch auf einen Austausch im Kollegium und die Zusammenarbeit mit Expert*innen zu setzen, stellt hier eine gute Strategie dar.

Das Fachwissen zu den einzelnen Herausforderungen steht im Zentrum der weiteren Medienpakete und bildet somit auch den Schwerpunkt des gesamten Projekts „Politische Bildung in herausfordernden Zeiten“.

Es empfiehlt sich daher auch, das Medienpaket 1 nach der Auseinandersetzung mit den Medienpaketen 2-5 erneut zu bearbeiten, um vor dem Hintergrund der erworbenen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse die Schüleräußerungen besser einschätzen zu können und adäquate inhaltliche Reaktionen der Lehrerin erneut zu reflektieren.

ZUR BEDEUTUNG DES FACHDIDAKTISCHEN WISSENS

Das letzte Medienpaket 6 thematisiert unter dem Titel „Politische Bildung als Entdeckungsreise“ mit Modellen und Herausforderungen politischer Urteilsbildung einen wichtigen Teil des fachdidaktischen Wissens, auf den deshalb in diesem Text nicht mehr eingegangen wird.

Auch hier gilt, dass eine erneute Bearbeitung des Medienpakets 1 nach der Bearbeitung von Medienpaket 6 sinnvoll sein kann.

Im Folgenden stehen zwei andere Facetten des fachdidaktischen Wissens im Zentrum: die für die politische Bildung essenziellen normativen Grundsätze des Überwältigungsverbots und des Kontroversitätsgebots. Sie sind Bestandteile des „Beutelsbacher Konsens“, der den für das Fach Politische Bildung ausgebildeten Lehrkräften meist bekannt ist. Fachfremd unterrichtende Lehrkräfte der Politischen Bildung und Lehrkräfte anderer Fächer, die natürlich auch mit entsprechenden Herausforderungen konfrontiert werden, kennen den „Beutelsbacher Konsens“ häufig nicht (vgl. Oberle et al. 2018), sodass er hier kurz erläutert wird:

Der Beutelsbacher Konsens wurde 1976 von Hans-Georg Wehling in einem Tagungsprotokoll zu einer Tagung im Ort Beutelsbach in Baden-Württemberg formuliert. Hier hatten sich auf Einladung des damaligen Direktors der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Siegfried Schiele, bekannte Politikdidaktiker*innen getroffen, die damals sehr zerstritten waren. Es gab ein linkes Lager und ein eher konservatives Lager – die ideologische Frontlinie, die seit dem Ende der 1960er-Jahre durch Gesellschaft und Politik verlief, spaltete auch die Politikdidaktik. Wehling hielt damals in seinem Protokoll drei Punkte fest, über die in den Diskussionen eine grundsätzliche Einigkeit bestand – darunter auch das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot:

- „Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination.“ (Wehling 1977: 179)
- Kontroversitätsgebot: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten.“ (ebd.)

Der Beutelsbacher Konsens hat sich im Laufe der folgenden Jahre zu einer normativen Richtschnur für die politische Bildung entwickelt. Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot sind natürlich sehr allgemein formuliert und es gibt immer wieder Diskussionen, wie sie ausgelegt werden sollen und ob sie für die politische Bildung überhaupt hilfreich sind. Als Minimalkonsens ist der Beutelsbacher Konsens aber

weithin anerkannt (zur Entstehung und zur Diskussion vgl. Frech u.a. 2023, Frech/Richter 2017, Pohl/Will 2016, Widmaier/Zorn 2016, Wohnig/Zorn 2022).

Im Kontext des Schülergespräches ist zunächst das **Kontroversitätsgebot** relevant. Neue Daten aus der aktuellen ICCS-Studie zeigen, „dass der normative Gehalt des Kontroversitätsgebot von einer sehr breiten Mehrheit der Lehrkräfte geteilt und unterstützt wird“ (Hahn-Laudenberg/Abs 2024: 305-306). Es ist aber nicht nur normative Richtschnur als Bestandteil des Beutelsbacher Konsens, sondern ergibt sich auch aus der zentralen Stellung von Kontroversen und Konflikten in pluralistischen Demokratien (vgl. Pohl/Buchstein 2020). Nicht zuletzt ist es auch lerntheoretisch gut begründbar, da Kontroversität zur kognitiven Aktivierung beiträgt und die Entwicklung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit anregt (vgl. Hahn-Laudenberg 2022: 558; Hahn-Laudenberg/Abs 2024: 294).

Man kann zunächst sicher sagen, dass auch die von Manuel im Schülergespräch geäußerten problematischen Positionen in Gesellschaft und Politik an verschiedensten Stellen geäußert werden. Das gilt beispielsweise für seine Bemerkung, „dass ganz gezielt viele Ausländer und vor allem Islamisten nach Deutschland herkommen, weil sie hier die Mehrheit sein wollen. Und die Wahrheit ist auch, dass zu viel Vielfalt die Demokratie zerstört.“

Besagt nun das Kontroversitätsgebot, dass solche Äußerungen schon deshalb so stehen bleiben dürfen, weil sie in der Öffentlichkeit auch an anderen Stellen präsent sind? Genau das ist ein häufiges Missverständnis unter Lehrkräften und Studierenden. Hahn-Laudenberg und Abs (2024: 304) bestätigen die Ergebnisse früherer kleinerer Studien, dass „etwa ein Fünftel bis ein Viertel der Lehrkräfte“ eine „Gleichbehandlung extremistischer Positionen“ befürwortet“. Das Kontroversitätsgebot besagt aber gerade nicht, dass alle Positionen, die in Wissenschaft und Politik vertreten werden, im Unterricht anerkannt und gleichberechtigt behandelt werden müssen. Legitime Positionen im Sinne des Kontroversitätsgebots sind Positionen innerhalb des demokratischen Meinungsspektrums. Aber was zeichnet solche Positionen genau aus? Und wo genau verläuft die normative Grenze zwischen den legitimen und den nicht mehr legitimen Positionen? Schauen wir uns das genauer an.

Eine scheinbar plausible Antwort lautet: legitime Positionen sind solche, die sich innerhalb der Normen des Grundgesetzes bewegen. Nun gab es aber in den letzten 70 Jahren zahlreiche Änderungen im Grundgesetz, sogar in den Formulierungen der Grundrechte. Beispielsweise bekam 1994 Art. 3 den Zusatz, dass die

Gleichberechtigung von Frauen vom Staat gefördert werden muss. Hier wird deutlich, dass die genaue Ausgestaltung von Grundrechten sich ändern kann, dass sie umstritten sein kann und auch, dass es legitim sein kann, eine Änderung des Grundgesetzes zu fordern. Wir brauchen also eine engere normative Grenze zur Beantwortung der Frage, welche Positionen in einer Demokratie nicht mehr legitim sind. Dafür bietet sich die freiheitlich-demokratische Grundordnung an – die fdGO. Das Bundesverfassungsgericht hat diese erstmals in seinem Urteil zum Verbot der Sozialistischen Reichspartei von 1952 genannt. Kernelemente der fdGO sind – laut dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts im NPD-Verbotsverfahren von 2017 die „Würde des Menschen“, das „Demokratieprinzip“ sowie der „Grundsatz der Rechtsstaatlichkeit“ (BVerfG 2017).

Was folgt daraus für die politische Bildung? Positionen, die die fdGO infrage stellen, müssen natürlich weiterhin im Unterricht thematisiert werden – sonst müssten auch alle Dokumente der NSDAP aus den Geschichtsbüchern verbannt werden. Positionen, die die fdGO verletzen, dürfen aber inhaltlich nicht als gleichberechtigte Diskurspositionen anerkannt werden. Aussagen, die die Menschenwürde verletzen – z.B. rassistische oder antisemitische Aussagen – müssen im Unterricht als problematisch markiert werden. Im Idealfall machen das – wie auch im Schülergespräch an vielen Stellen – die Mitschüler*innen. Aber auch die Lehrkraft sollte hier ein klares „Stopp“-Signal senden. Das gilt auch, wenn das Demokratieprinzip in Frage gestellt wird, das zwar in der politischen Ideengeschichte „Volkssouveränität“ heißt, aber mitnichten von einem einheitlichen Volkswillen ausgeht, sondern die Pluralität der Interessen und Wertvorstellungen in der Bevölkerung anerkennt. Diese individuellen Interessen und Wertvorstellungen machen die Individualität jedes Einzelnen aus, seine entsprechenden Rechte als Subjekt können nur in einem Rechtsstaat geschützt werden.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Kontroversität im Sinne des Beutelsbacher Konsens bedeutet, nur solche Positionen als gleichberechtigte Diskurspositionen zuzulassen, die die Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung anerkennen. Positionen, die die fdGO infrage stellen, dürfen geäußert werden, müssen aber im Unterricht problematisiert werden.

Das **Überwältigungsverbot** wird häufig als Kehrseite des Kontroversitätsgebot betrachtet, was sich auch schon aus dem Wortlaut des Kontroversitätsgebot ableitet: „...denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen

unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten“ (Wehling 1977: 179). Das Überwältigungsverbot steht also, wie auch das Kontroversitätsgebot, in engem Zusammenhang mit unserem pluralistischen Demokratieverständnis: Wenn unterschiedliche Positionen legitim sind, müssen wir den Schüler*innen auch ermöglichen, sich eigene Urteile zu kontroversen politischen und gesellschaftlichen Sachverhalten zu bilden. Diese Kontroversen müssen in unserem Unterricht repräsentiert sein, sodass eine eigenständige Urteilsbildung möglich ist.

In der Politikdidaktik gilt es dabei nicht als grundsätzlich problematisch, als Lehrkraft auch die eigene Position zu äußern. Ganz im Gegenteil ist es im Sinne der Vorbildfunktion wichtig, dass Lehrkräfte sich als politische Menschen zu erkennen geben, die politische Positionen haben und auch bereit sind, diese öffentlich zu äußern und dafür einzustehen. Im Unterricht sollte dann aber klar sein, dass man an dieser Stelle die Lehrerrolle verlässt und als gleichberechtigte Bürgerin mit anderen Bürger*innen in einen demokratischen Meinungsaustausch tritt. Das darf aber nicht dazu führen, die Lernenden bewusst oder unbewusst in ihrer Urteilsbildung zu beeinflussen. Je jünger diese sind, desto mehr Vorsicht ist hier geboten.¹

In den Begriffen Überwältigungsverbot und auch Indoktrination schwingt aber über die Kontroversität als notwendige Voraussetzung für die eigenständige Urteilsbildung hinaus noch ein anderer Aspekt mit: Hier geht es nicht nur um die sachlichen Positionen, sondern auch um die Emotionen der Schüler*innen. Wenn man sie als Subjekte ernst nimmt, gehört dazu auch, ihre Meinungen erst mal grundsätzlich zu respektieren und sie nicht, wie es im Wortlaut bei Wehling heißt, mit vermeintlich überlegenen Positionen zu „übereinnahmen“. Hier zeichnet sich allerdings ein Spannungsverhältnis ab: Wenn die Positionen der Schüler*innen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung widersprechen und deshalb nicht als gleichberechtigt anerkannt werden können, welche pädagogische Reaktion ist dann gefragt, wenn man eine Überwältigung und Überwältigung vermeiden will? An dieser Stelle wird auch das pädagogisch-psychologische Wissen im Rahmen der Professionskompetenz der Lehrkraft relevant.

¹ Für eine systematische Diskussion der Argumente und empirischen Befunde in der Frage der Offenlegung der eigenen Position durch Lehrkräfte vgl. Gronostay 2021.

ZUR BEDEUTUNG DES PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHEN WISSENS

Auch wenn die fdGO als normativer Maßstab im inhaltlichen Umgang mit extremistischen oder anderen demokratiefeindlichen Argumentationen für mehr Klarheit sorgen kann, bedarf natürlich die Reaktion auf entsprechende Schüleräußerungen darüber hinaus auch pädagogisch-psychologischer Überlegungen: Wie reagiere ich im Unterricht, wenn Schüler*innen in ihren Äußerungen die zentralen Grundwerte der Demokratie verletzen?

Dafür benötige ich zunächst abstraktes Wissen, etwa über die Wirkung von Lob und Kritik, Anerkennung und Zurückweisung. Michael May und Gudrun Heinrich (2020) weisen in ihrem praxisorientierten Buch „Rechtsextremismus pädagogisch begegnen. Handlungswissen für die Schule“ darauf hin, dass Lernerfolge auch von gelingenden Anerkennungsbeziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden abhängen und warnen unter Berufung auf den Erziehungswissenschaftler Benno Hafeneger (Hafeneger 2013) davor, dass im pädagogischen Handeln immer die Gefahr der Beschämung und Missachtung bestehe, was rechtsextreme Tendenzen sogar verstärken könne (May/Heinrich 2020: 76). Auch die Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study von 2017 (Datenerhebung 2016) zeigen für die untersuchten 14-jährigen SuS eine signifikant positive Korrelation zwischen der wahrgenommenen Qualität der Beziehung zu ihren Lehrkräften und ihren demokratierelevanten Einstellungen. Die Autorinnen schreiben über die teilnehmenden Schüler*innen in Nordrhein-Westfalen: „Je besser die erlebte Beziehungsqualität, desto positiver sind ihre demokratierelevanten Einstellungen“ (Gutzwiler-Helfenfinger/Ziemes 293). In der neuen ICCS-Studie von 2024 (Datenerhebung 2022) werden diese Zusammenhänge nicht ausdrücklich untersucht. Dafür kommen die Autorinnen und der Autor hier zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte die Sozialbeziehungen zwischen den Schüler*innen oft nicht richtig einschätzen: offenbar bewerten sie diese im Durchschnitt besser als die Lernenden selbst und nehmen beispielsweise Diskriminierung der Lernenden untereinander nicht zuverlässig wahr (vgl. Ziemes u.a. 2024: 320-325). Gerade für den Umgang mit diskriminierenden, etwa rassistischen oder antisemitischen Äußerungen, wie sie auch im Schülergespräch fallen, ist es aber zentral, dass die Lehrenden die sozialen Beziehungen und damit auch die sozialen Positionen derjenigen Lernenden, die sich

entsprechend äußern und derjenigen Lernenden, die davon direkt betroffen sind, richtig einschätzen können.

Was folgt daraus für die konkrete pädagogische Reaktion auf problematische Schüleräußerungen?

Zunächst benötigen Lehrkräfte Wissen über die sozialen Beziehungen in der Lerngruppe sowie über die konkreten Schüler*innen, ihre Persönlichkeit, ihren sozialen Hintergrund und ihre Stellung in der Gruppe. Sodann gilt es, vor dem Eingreifen zunächst einmal die konkrete „Situation zu verstehen, in der eine scheinbar rechtsextreme oder abwertende Äußerung fällt“ (May/Heinrich 2020, S. 122). Darauf aufbauend kann man dann verschiedene Fälle unterscheiden (vgl. ebd: 137-143)²:

- Wenn sich entsprechende Äußerungen unmittelbar gegen anwesende Mitschüler*innen richten, die aufgrund zugeschriebener Gruppenzugehörigkeiten abgewertet werden, gilt es, für die Geschädigten Partei zu ergreifen.
- Wenn die Äußerung einer Schülerin oder eines Schülers primär darauf zielt, den eigenen Status zu verbessern, indem er oder sie andere Menschen abwertet, sollte man darauf hinweisen, dass Selbsterhöhung auf Kosten anderer der Menschenwürde widerspricht – egal ob diese anderen auch im Raum sind oder nicht.
- Demokratiefeindlichen Äußerungen von manifest rechtsextremen Schüler*innen muss man natürlich widersprechen. Hier reicht aber das pädagogische Handeln der einzelnen Lehrkraft oft nicht mehr aus. Es sind dann schulische Erziehungs- oder Ordnungsmaßnahmen nötig. Unter Umständen ist auch die Hinzuziehung staatlicher Ordnungsbehörden sinnvoll – vor allem bei Propagandadelikten, Volksverhetzung und der Verbreitung von Hass. Allerdings sollte eine Anzeige gegen eine Schülerin oder einen Schüler „immer das letzte Mittel sein, weil Schule damit Gefahr läuft, die pädagogische Beziehung zu den betroffenen Schüler/innen zu zerstören“ (ebd., S. 140).³

² Neben May und Heinrich hat auch Anja Besand (2018, S. 399) einen Systematisierungsvorschlag zu Strategien im Umgang mit Rechtspopulismus vorgelegt, der zwischen aufnehmend zugewandten, sachlich nüchternen und konfliktorientierten, agonalen Strategien unterscheidet.

³ Niedrigschwelligere Vorschläge für systemisches Handeln und demokratische Schulentwicklung sowie zu administrativen Hilfen bietet der frei zugängliche Band von Rico Behrens, Anja Besand und Stefan Breuer (2021) „Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule“.

Wenn diese drei Fälle nicht zutreffen, kann es sein, dass es sich auch bei normativ problematischen Äußerungen um eine authentische Orientierungssuche eines Schülers oder einer Schülerin handelt. In diesem Fall sollte man Orientierungsangebote machen. Das gilt gerade auch dann, wenn es um „kulturessentialistische Weltdeutungen und Gesellschaftsvorstellungen“ geht – also wenn Schüler*innen zum Beispiel für eine „Begrenzung von Zuwanderung“ plädieren. Politische Bildung habe dann die Aufgabe „zusammen mit Schüler/innen, die dorthin tendieren, auch Wege auszuloten, *konservativ* zu sein, ohne menschen- und demokratiefeindliche Konsequenzen zu riskieren“ (ebd. 159, Hervh. i.O.).⁴

Für das konkrete, fiktive Schülergespräch liegen keine Hintergrundinformationen vor, sodass es schwerfällt, problematische Äußerungen entsprechend zu kategorisieren.⁵ Die Unsicherheiten, die Alex äußert, deuten in jedem Fall auf eine authentische Orientierungssuche hin. Bei Manuel wäre über entsprechende Rückfragen erst mal herauszufinden, wie er zu seinen Positionen und Informationen gekommen ist, wie es auch die am interaktiven Video beteiligten Expert*innen immer wieder deutlich machen.

Für die inhaltliche Auseinandersetzung mit Manuels Position kann beispielsweise das Argumentationsdreieck eine Hilfe bieten (Behrens/Besand/Breuer 2021: 300-302). Damit wird zunächst bei der Analyse von Schüleräußerungen zwischen einer Analyse der behaupteten Fakten, der dahinterliegenden Grundüberzeugungen sowie des enthaltenen Appells unterschieden. Für die inhaltliche Reaktion kann dann eine Strukturierung der entsprechenden Antworten bzw. eine Systematisierung des folgenden Unterrichtsgesprächs getrennt für diese drei Ebenen vorgenommen werden.

⁴ Vgl. zur Entwicklung von konservativen demokratischen Alternativen zu rechtsextremistischen und rechtspopulistischen Positionen auch Petrik/Jahr 2018 sowie Pohl 2020. Einen Überblick über verschiedene Strategien der außerschulischen politischen Bildung bietet der Band von Boehnke et al. 2019; theoretische Überlegungen, Unterrichtsstrategien und empirische Ergebnisse zur politischen Bildung im „postfaktischen Zeitalter“ finden sich im Sammelband von Carl Deichmann und Michael May (2019) und die Herausforderungen durch den Rechtsextremismus für Schule und Unterricht thematisieren Schedler et a. 2019.

⁵ Für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden schlägt Michael May eine „didaktische Fallarbeit“ an authentischen Situationen aus dem Schulalltag vor, in der zunächst die soziale Funktionalität der konkreten Schüler- und Lehrer-Handlungen rekonstruiert wird, bevor Handlungsmöglichkeiten für die Szene entwickelt und auf Vor- und Nachteile geprüft werden (May 2018).

Beispielsweise für die folgende Äußerung von Manuel im Schülergespräch:

„Ich habe da auch diesen Podcast über Carl Schmitt gehört. Das war ein großer deutscher Denker. Und der sagt, dass zu einer wirklichen Demokratie vor allem Homogenität gehört. Und dass Heterogenität auch zerstört werden muss. Aber die ganzen Medien und Politiker reden immer nur über Vielfalt und Toleranz. Und dadurch wird halt alles kaputt gemacht.“

- Analyse der Faktenebene: Medien und Politiker befürworten Vielfalt und verkennen die Probleme.
- Analyse der Grundüberzeugungen: Demokratie erfordert Homogenität – Zustimmung zu Carl Schmitt.
- Analyse der Appellebene: Probleme anerkennen, Migration beschränken.
- Strukturierung Faktenebene: Notwendigkeit von Zuwanderung für den Arbeitsmarkt, Unterschiedliche Positionen in Medien und Politik.
- Strukturierung der Grundüberzeugung: Pluralismus als essenzielles Element der Demokratie bei Notwendigkeit eines Minimalkonsenses; Carl Schmitt war kein Demokrat – er hat bspw. den Parlamentarismus, die Gewaltenteilung und die individuelle Grundrechtssicherung abgelehnt; Asylrecht als Menschenrecht.
- Strukturierung der Appellebene: Unterschiedliche Bewertung der Probleme bei verschiedenen politischen Akteuren; bereits existierende Regelungen – auch Beschränkungen – für Migration.

Darüber hinaus kann im Anschluss auch ein Gespräch über die Ursachen sinnvoll sein, warum Menschen für Deutungsangebote empfänglich sind, die Eindeutigkeit und Gewissheiten versprechen (vgl. dazu das Medienpaket zu Verschwörungsmythen und Antisemitismus).

Grundsätzlich steht die Lehrkraft in einem Schülergespräch, wie wir es für dieses Medienpaket entwickelt haben auf jeden Fall vor einem „Handlungsdilemma“ mit sehr hohem situativen Handlungsdruck und es gilt, sich bei inhaltlich problematischen Äußerungen der Herausforderung zu stellen „politische Gegnerschaft“ und „pädagogische Partnerschaft“ sinnvoll auszubalancieren (May 2018: 120-121). Dafür ist neben demokratischen Überzeugungen und Werthaltungen und der Motivation, die demokratische politische Mündigkeit der Lernenden zu fördern sowohl fachwissenschaftliches wie auch fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Professionswissen unverzichtbar.

Literatur:

- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike 2006: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9:4, S. 469-520.
- Behrens, Rico 2014: So lange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts.
- Behrens, Rico / Besand, Anja / Breuer, Stefan 2021: Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt/M.
- Besand, Anja 2018: Von Sachsen lernen. Oder wie angemessene „Bearbeitungsstrategien“ auf rechtspopulistische Bewegungen aussehen könnten. In: Blitzegeio, Ursula / Decker, Frank / Fischer, Sandra / Stolzenberg, Thorsten (Hrsg.): Flucht, Transit, Asyl. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein europäisches Versprechen. Bonn, S. 394-409.
- Boehnke, Lukas / Thran, Malte / Wunderwald, Jacob (Hrsg.) 2019: Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung. Wiesbaden.
- BVerfG 2017: Urteil des Zweiten Senats vom 17. Januar 2017 – 2 BvB 1/13 –, Rn. 1-1010. Verfügbar unter: <http://www.bverfg.de/e/bs20170117_2bvb000113.html> (10.01.2021).
- Deichmann, Carl / May, Michael (Hrsg.) 2019: Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Wiesbaden.
- Frech, Siegfried / Geyer, Robby / Oberle, Monika 2023: Kontroversität in der politischen Bildung. Frankfurt/M.
- Frech, Siegfried / Richter, Dagmar 2017: Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.
- Gronostay, Dorothee 2021: Das Offenlegen politischer Ansichten der Lehrperson: theoretische Rahmungen und empirische Befunde. In: Drerup, Johannes / Zulaica y Mugica, Miguel / Yacek, Douglas (Hrsg.): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. Stuttgart, S. 145-156.
- Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline / Ziemes, Johanna F. 2017: Qualität der schulischen Sozialbeziehungen. In: Abs, Hermann Josef / Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster/New York, S. 279-305.
- Hafeneger, Benno 2013: Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt/M.

- Hahn-Laudenberg, Katrin 2022: Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungssituationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben. In Sander, Wolfgang / Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage, Frankfurt/M., S. 543-552.
- Hahn-Laudenberg, Katrin / Abs, Hermann Josef 2024: Kontroversität: (Wie) wird im Unterricht diskutiert? In: Abs, Hermann Josef / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster/New York, S. 293-308.
- May, Michael / Heinrich, Gudrun 2020: Rechtsextremismus pädagogisch begegnen. Handlungsweisen für die Schule, Stuttgart.
- May, Michael 2018: Vorurteile bearbeiten durch politische Bildung. Ergebnisse eines didaktischen Fallseminars, in: Beelmann, Andreas (Hrsg.): Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Beiträge aus Psychologie und Sozialwissenschaft. Frankfurt/M., S. 107-125.
- Oberle, Monika / Ivens, Sven / Leunig, Johanna 2018: Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Möllers, Laura / Manzel, Sabine (Hrsg.): Populismus und politische Bildung. Frankfurt/M., S. 53–61.
- Petrik, Andreas / Jahr, David 2018: Sokratische Lehrerstrategien gegen rechtspopulistische Schüleräußerungen: ein formales Modell auf der Basis von Unterrichtsfällen. In: Möllers, Laura / Manzel, Sabine (Hrsg.): Populismus und politische Bildung. Frankfurt/M., S. 108-114.
- Pohl, Kerstin 2022: Populismus als Herausforderung – Antworten des Unterrichtsfaches Politische Bildung. In: Pohl, Kerstin / Höffer-Mehlmer, Markus (Hrsg.): Brennpunkt Populismus. 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Frankfurt/M., S. 73-90.
- Pohl, Kerstin / Buchstein, Hubertus 2020: Die Kontroverse als Konsens? Kontroversität in der Demokratie und in der politischen Bildung, in: Journal für politische Bildung, Heft 4, S. 10-16.
- Pohl, Kerstin / Will, Stephanie 2016: Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? In: Widmaier, Benedikt / Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 39-67.
- Schedler, Jan / Achour, Sabine / Elverich, Gabi / Jordan, Annemarie (Hrsg.) 2019: Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung. Wiesbaden.

- Wehling, Hans-Georg 1977: Konsens à la Beutelsbach, in: Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184.
- Widmaier, Benedikt / Zorn, Peter (Hrsg.) 2016: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn.
- Wohnig, Alexander / Zorn, Peter (Hrsg.) 2022: Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn.
- Ziemes, Johanna F. / Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline / Abs, Hermann Josef 2024: Schulische Sozialbeziehungen. Von Respekt bis Diskriminierungserfahrungen, in: Abs, Hermann Josef / Hahn-Laudenberg, Katrin / Deimel, Daniel / Ziemes, Johanna F. (Hrsg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster / New York, S. 311-329.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

TWIND

Technik & Wirtschaft: Integrierte Didaktik

