Kapitel 15
Kontroversität
(Wie) wird im Unterricht diskutiert?

Katrin Hahn-Laudenberg & Hermann Josef Abs

15.1 Einleitung

Kontroversität gilt als Kernelement einer auf die Entwicklung politischer Mündigkeit ausgerichteten politischen Bildung (Müller, 2022). Zugleich erwachsen durch die Gestaltung von Kontroversität in Lehr-Lernprozessen besondere professionelle Herausforderungen an Lehrkräfte (Pace, 2021). ICCS 2022 trägt zum wissenschaftlichen Diskurs über Kontroversität im Unterricht bei, indem nachfolgend vorgestellt wird, wie offen und diskursiv aus Perspektive der Schüler*innen politische und soziale Themen im Unterricht behandelt werden (15.2) und welche Überzeugungen Lehrkräfte in Bezug auf die Behandlung kontroverser Themen im Unterricht vertreten (15.3).

Kontroversität als das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Positionen

Kontroversität entsteht durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher, ggf. auch als unvereinbar wahrgenommener Positionen. Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, also politische Fragen, kennzeichnen sich dadurch, dass es für sie keine richtigen, etwa durch wissenschaftliche Evidenz eindeutig bestimmbaren, Antworten gibt. Solche kontroversen Fragen in einem öffentlichen Diskurs zu verhandeln und auf dieser Basis demokratisch legitimierte Entscheidungen zu treffen, gilt als zentrales Kennzeichen offener pluralistischer Demokratien (Pohl & Buchstein, 2020).

Kontroversität als zentrales (fach-) didaktisches Prinzip

Aufgrund dieser demokratietheoretischen Bedeutung wurde Kontroversität zu einem zentralen (fach-)didaktischen Prinzip für politische Bildungsprozesse (Oberle, 2020). Der Beutelsbacher Konsens formuliert als Kriterien politischer Bildung, dass diese Lernende nicht indoktrinieren oder an der Entwicklung eines eigenen Urteils hindern dürfen (Überwältigungsverbot). Deshalb muss, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers erscheinen (Kontroversitätsgebot). Diese Grundsätze gelten als Voraussetzung für Bildungsprozesse, in denen Schüler*innen in die Lage versetzt werden, ihre politischen Interessen zu analysieren und politische Ziele zu verfolgen (Wehling, 1977). In den letzten Jahren wurde die Bedeutung von Kontroversität zunehmend auch in Bezug auf andere Fächer diskutiert (Drerup et al., 2021), wie auch der Dresdener Konsens (Fachverband Ethik, 2006) und der Schwerter Konsent mit Bezug auf den katholischen Religionsunterricht (Kommende Dortmund, 2022) verdeutlichen.

Kontroversität im Unterricht entsteht in der Interaktion von Lehrkraft, Schüler*innen und dem Gegenstand.

Kontroversität im Unterricht entsteht durch die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen, den Schüler*innen untereinander und mit dem Gegenstand. Die Lehrkraft kann einen Gegenstand kontrovers aufbereiten und geplant in den Unterricht einbringen. Aber auch durch die Positionierungen der Schüler*innen zu einem Gegenstand kann Kontroversität in der Klasse entstehen, die die Lehrkraft nicht in der Unterrichtsplanung antizipiert hat. Die Lehrkraft darf die Schüler*innen nicht mit einer bestimmten Position überwältigen und so

Hahn-Laudenberg, K. & Abs, H. J. (2024). Kontroversität. (Wie) wird im Unterricht diskutiert? In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 293–308). Waxmann. CC BY 4.0. https://doi.org/10.31244/9783830998228.15

an der Entwicklung eines eigenen Urteils hindern. Sie hat in diesem Zusammenhang auch die Aufgabe, einen Schutzraum zu schaffen, in dem die Schüler*innen ihre Position auch dann entwickeln können, wenn sie der Position anderer Schüler*innen widerspricht. Die Gestaltung von Kontroversität im Unterricht ist weiter eingebettet in den gesellschaftlichen Kontext. Auch Zielvorstellungen von (politischer) Bildung (vgl. Kap. 5 zu Bürgeridealen) werden hier verhandelt und wirken wiederum auf den didaktischen Diskurs und auf die Unterrichtsgestaltung (Grammes, 1996; Gronostay et al., in Vorbereitung).

Bedeutung der Kontroversität für die politische Kompetenzentwicklung

Eine auf Kontroversität ausgerichtete Unterrichtsgestaltung spiegelt bei sozialen und politischen Themen nicht nur die Kontroversität des Gegenstands wider, sie ist auch ein Mittel der kognitiven Aktivierung und im Besonderen geeignet, die Entwicklung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit anzuregen (Hahn-Laudenberg, 2022). Zur kontroversen Perspektivierung von Unterricht stehen mehrere ausgearbeitete Ansätze zur Verfügung. Nicht nur in Konfliktanalysen und Planspielen, auch in Problem- und Fallanalysen ist eine mehrperspektivische und kontroverse Auseinandersetzung mit einer politisch oder sozial relevanten Fragestellung inhärent (Reinhardt, 2018). Ebenso ist die Variation an (Mikro-)Methoden, die auf eine kontroverse Unterrichtsgestaltung zielen, in der politischen Bildung reichhaltig (Achour et al., 2020; Scholz, 2020). Bei meinungsheterogenen Gruppen können die Methoden eine moderierende Funktion der Lehrkraft und die gegenseitige inhaltliche Bezugnahme (auf die Argumente der anderen Transaktivität) fördern (Gronostay, 2019), bei stärker apathischen oder meinungshomogenen Gruppen können die didaktischen Strategien darauf zielen, die Spannungen zwischen verschiedenen Positionen in einer Kontroverse überhaupt erst zugänglich zu machen oder aufrechtzuerhalten (Flensner, 2020; Yacek, 2021; vgl. auch Reinhardt, 2018).

Gesellschaftliche Polarisierung als Herausforderung für die Gestaltung von Kontroversität im Unterricht

Die zunehmende Polarisierung politischer Diskurse zu zentralen Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und das Erstarken populistischer Gruppen tragen dazu bei, dass die Gestaltung von Kontroversität im Unterricht zumindest in Bezug auf aktuelle soziale und politische Fragen herausfordernder wird (Pohl, 2022). Zudem wird die Frage der Behandlung von kontroversen Themen in der Schule selbst in verstärktem Maße zu einer politisch kontrovers diskutierten Frage (Hentges & Lösch, 2021). Dabei wird insbesondere von rechtspopulistischen Akteuren versucht, eine kritische Auseinandersetzung mit von ihnen vertretenen, teilweise menschen- oder demokratiefeindlichen Positionen zu verhindern und so die normative Bindung von schulischer Bildung an Grundsätze demokratischer Verfahren und Menschenrechte aufzuweichen und darüber hinaus Positionen marginalisierter Gruppen aus dem schulischen Diskurs auszuschließen (Hafeneger & Jestädt, 2022). In einigen Bundesstaaten der USA schlägt sich dies in aktuellen gesetzlichen Regelungen nieder (Cahn et al., 2023).

Angriffe auf ein demokratisch gebundenes Kontroversitätsverständnis

In den vergangenen Jahren waren in Deutschland die AfD-Meldeplattformen, über die Eltern und Schüler*innen aufgerufen wurden, Lehrkräfte zu melden, die sich kritisch gegenüber der AfD oder AfD-nahen Positionen äußern, der sichtbarste Ausdruck dieser Entwicklung (Reinhardt, 2019). Das Recht und sogar die Pflicht zu einer Positionierung gegen demokratiefeindliche und menschenverachtende Äußerungen betont mit Bezug auf die demokratische Gebundenheit schulischer Bildung die Kultusministerkonferenz in einem Beschluss, der formuliert: „Standpunkte […], die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten nicht vereinbar sind, dürfen Lehrerinnen und Lehrer […] keinesfalls unkommentiert oder unreflektiert lassen“ (KMK, 2018, S. 5). In gleicher Klarheit formulieren dies politikdidaktische Fachgesellschaften, die darüber

hinaus das generelle Recht von Lehrkräften betonen, die eigene Position zu artikulieren, solange andere Positionen im Sinne des Überwältigungsverbots zugelassen werden (GPJE et al., 2018). Den sehr klaren Stellungnahmen ungeachtet wird eine breite Unsicherheit unter (angehenden) Lehrkräften hinsichtlich (eines vermeintlichen Neutralitätsgebots und) des Umgangs mit kontroversen Themen im Unterricht artikuliert (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023; Oberle, 2023).

Wenn im Folgenden Ergebnisse zur Schülerwahrnehmung von professionellen Verhalten und zu Überzeugungen von Lehrkräften dargestellt werden, ist der Zeitpunkt der Erhebung in der ausklingenden dritten Welle der Corona-Pandemie zu berücksichtigen. Während der Pandemie wurde zwar die Notwendigkeit, die besondere soziale und politische Situation mit Schüler*innen zu besprechen, betont, gleichzeitig war der Distanzunterricht häufig auf Kernfächer begrenzt. Explorative Befragungen mit Lehrkräften kamen zu dem Ergebnis, dass, wenn Politikunterricht in Distanz stattfand, dieser weniger aktuell und kontrovers aufbereitet war als im Präsenzunterricht (Pohl et al., 2021).

Kontroversität im Unterricht kann resümierend gleichzeitig als zentraler professioneller Anspruch und Herausforderung in der Umsetzung betrachtet werden. In dieser Spannung tragen die Ergebnisse von ICCS 2022 dazu bei, die Verbreitung von Kontroversität im Unterricht sowie die Voraussetzungen für Professionalisierung von Lehrkräften genauer zu bestimmen.

15.2 Gestaltung von Kontroversität im Unterricht aus Perspektive von Schüler*innen

Forschung zur Relevanz eines für Diskussionen offenes Unterrichtsklimas

Bereits in der ersten international vergleichenden IEA-Studie zu Civic Education 1971 wurden Fragen zur diskursiven Offenheit des Unterrichtsklimas eingesetzt (Torney et al., 1975). Nach Weiterentwicklungen für die CivEd-1999-Studie (Torney-Purta et al., 2001) und leichten Anpassungen für ICCS 2009 wird die Skala zum offenen Unterrichtsklima seitdem unverändert eingesetzt (Schulz et al., 2023). Die Skala repräsentiert eines der am häufigsten berücksichtigten Konstrukte in Sekundäranalysen zu ICCS-Studien (Geboers et al., 2013; Knowles et al., 2018) und wurde auch in weiteren nationalen und internationalen Studien eingesetzt, im deutschsprachigen Raum teilweise auch unter dem Begriff „demokratisches Unterrichtsklima“ (Abs et al., 2007) oder „demokratisches Klassenklima“ (Weißeno & Eck, 2013).

Analysen vorhergehender Studien zum offenen Unterrichtsklima zeigen, dass, ähnlich wie bei anderen Fragen der Unterrichtsqualität, der schulisch-pädagogisch (gestaltbare) Kontext relevant ist (Reichert et al., 2018). Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Unterrichtsklima von Schüler*innen innerhalb einer Klasse durchaus unterschiedlich bewertet wird (Watermann, 2003), daher ist eine differenzierte Betrachtung sowohl der individuellen Ebene als auch der Klassenebene sinnvoll (Barber et al., 2015). So ergeben sich empirische Hinweise darauf, dass ein für Diskussionen offenes Unterrichtsklima positiv mit politischem Wissen (Hahn-Laudenberg, 2019; Lin, 2014; Persson, 2015), politischer Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Godfrey & Grayman, 2014; Manganelli et al., 2015) und politischer Handlungsbereitschaft zusammenhängt (Deimel et al., 2020; Quintelier & Hooghe, 2013) – sowohl auf individueller Ebene als auch auf Klassenebene. Im internationalen Vergleich zeigen sich Unterschiede nicht nur im Niveau der wahrgenommenen Offenheit für Diskussionen, sondern auch, inwieweit die Wahrneh-

mung durch individuelle oder gruppenbezogene Merkmale beeinflusst wird und wie groß die Effekte auf die Entwicklung politischer Kompetenzen und Handlungsbereitschaften ausfallen (Claes et al., 2017; Knowles et al., 2018).

Operationalisierung offenen Unterrichtsklimas

Die Items zum offenen Unterrichtsklima im Rahmen von Diskussionen werden mit der Frage eingeleitet: „Wenn im Unterricht politische oder soziale Themen diskutiert werden, wie oft passieren dabei folgende Dinge?". Schüler*innen konnten ihre Einschätzung zu insgesamt zehn Aussagen in einem vierstufigen Antwortformat („Nie", „Selten", „Manchmal", „Oft") angeben. Nachfolgend werden zunächst die international eingesetzten sechs Items vorgestellt (IS4G16A-F):

A. Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen dazu, sich selbst eine Meinung zu bilden.
B. Schüler*innen bringen in der Klasse aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion.
C. Schüler*innen äußern ihre Meinung, auch wenn sie eine andere Meinung haben als die meisten anderen Schüler*innen.
D. Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen, mit Menschen zu diskutieren, die andere Meinungen haben.
E. Lehrkräfte erklären im Unterricht verschiedene Sichtweisen auf ein Problem.
F. Lehrkräfte ermutigen Schüler*innen dazu, ihre Meinungen deutlich zu machen.

Inhaltliche Einordnung der Items

Zwei der sechs Aussagen (B und C) beziehen sich auf Handlungen der Schüler*innen im Unterrichtskontext, die weiteren unmittelbar auf Handlungen der Lehrkräfte. Ferner fokussieren einige Aussagen auf die Ermutigung zur eigenständigen Meinungsbildung und -äußerung (A und F), während andere spezifische Kontroversität, also das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Perspektiven adressieren (insbesondere C, D und E). In Item B kommen stärker Prinzipien der Aktualität und Schülerorientierung zum Ausdruck. Alle sechs Aussagen werden in der Skala *offenes Unterrichtsklima* (S_OPDISC) zusammengefasst (Cronbachs $\alpha = 0.80$). Der Skalenwert ist besonders für den Vergleich zwischen Ländern oder unterschiedlichen Schülergruppen geeignet. Zudem ermöglicht er einen Vergleich über die Zeit, da er auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 auf Basis des internationalen Mittelwerts von ICCS 2009 kalibriert wurde. Die Aussagen sind gegenüber ICCS 2016 unverändert, allerdings wurde die Übersetzung von Item F im Deutschen leicht angepasst („Teachers encourage students to express their opinions." wurde 2016 noch übersetzt mit „Lehrkräfte ermutigen Schüler/-innen, Stellung zu nehmen.")

Erläuterungen zum Aufbau der Tabelle

Tabelle 15.1 zeigt die Ergebnisse für die Items A bis F und die Skala offenes Unterrichtsklima im internationalen Vergleich. Zu den Einzelitems wird jeweils der prozentuale Anteil an Schüler*innen benannt, die angegebene haben, dass die beschriebenen Dinge „manchmal" oder „oft" passieren. Für jeden Zahlenwert wird jeweils der Standardfehler der Populationsschätzung angegeben. In den ersten Zeilen finden sich die Ergebnisse für NRW und SH. Darunter ist der Vergleichswert Europa angeordnet, der sich aus den im weiteren aufgeführten europäischen Ländern zusammensetzt. Davon abgesetzt werden zuletzt die Werte der außereuropäischen Teilnahmeländer berichtet.

Mit Blick auf die eigene Urteilsbildung gibt eine deutliche Mehrheit der Schüler*innen in den meisten Ländern an, dass Lehrkräfte Schüler*innen „manchmal" oder „oft" ermutigen, sich ihre eigene Meinung zu bilden und diese auch deutlich zu machen, wenn im Unterricht politische oder soziale Themen diskutiert werden. In NRW und SH fühlen sich Schüler*innen zu 77 % und damit etwas häufiger als im europäischen Vergleich (73 %) ermutigt, sich selbst eine Meinung zu bilden.

Tabelle 15.1: Wahrnehmung der Schüler*innen zum offenen Unterrichtsklima

	Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Manchmal“ und „Oft“												Skalenwert		
	Ermutigung Meinung zu bilden		Einbringen aktueller politischer Ereignisse		Meinung äußern trotz Abweichung		Ermutigung: Diskussion mit anderen Meinungen		Lehrkräfte erklären verschiedene Sichtweisen		Ermutigung Meinungen deutlich zu machen		offenes Unterrichtsklima		
	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	*M*	(*SE*)	
Nordrhein-Westfalen[1]	77.1	(1.0)	70.3	(1.4)	78.8	(1.1)	57.7	(1.4)	76.0	(1.1)	73.3	(1.1)	52.0	(0.3)	↑
Schleswig-Holstein[1,2]	77.1	(1.4)	72.3	(2.8)	76.2	(1.6)	53.9	(1.7)	73.0	(1.6)	69.3	(1.8)	51.0	(0.5)	↑
VG Europa	73.1	(0.2)	44.2	(0.3)	72.5	(0.3)	54.6	(0.3)	65.7	(0.3)	76.9	(0.3)	49.4	(0.1)	
Bulgarien	69.8	(1.3)	38.9	(1.4)	69.4	(1.3)	47.4	(1.3)	66.9	(1.3)	76.1	(1.2)	48.4	(0.4)	↓
Dänemark[2]	80.3	(1.0)	58.5	(1.7)	82.0	(0.9)	67.7	(1.1)	71.1	(1.0)	83.6	(0.8)	52.2	(0.3)	↑
Estland	70.6	(1.1)	37.8	(1.6)	65.4	(1.3)	53.5	(1.4)	61.6	(1.2)	70.7	(1.4)	47.8	(0.4)	↓
Frankreich	75.3	(1.0)	42.9	(1.5)	61.3	(1.2)	47.1	(1.1)	62.0	(1.0)	72.7	(1.1)	47.9	(0.3)	↓
Italien	86.3	(0.8)	55.0	(1.5)	84.4	(0.9)	72.6	(1.0)	77.1	(1.1)	87.8	(1.0)	54.7	(0.3)	↑
Kroatien[4]	83.9	(0.9)	34.0	(1.4)	72.8	(1.1)	60.5	(1.3)	71.6	(1.1)	86.8	(0.9)	51.2	(0.3)	↑
Lettland[4]	57.9	(1.2)	39.1	(1.3)	64.8	(1.2)	46.3	(1.3)	53.5	(1.0)	68.1	(1.2)	45.7	(0.4)	↓
Litauen	69.7	(1.1)	45.9	(1.4)	70.7	(1.0)	51.6	(1.2)	64.0	(1.2)	75.8	(1.2)	49.0	(0.3)	●
Malta	69.7	(1.0)	39.7	(1.5)	73.8	(1.3)	67.1	(1.2)	65.9	(1.2)	80.4	(0.9)	49.7	(0.3)	●
Niederlande[3]	72.4	(1.3)	25.8	(1.3)	71.1	(1.2)	45.2	(1.4)	62.3	(1.6)	64.8	(1.6)	45.7	(0.4)	↓
Norwegen[4,5]	80.9	(0.7)	57.7	(1.1)	74.0	(0.8)	70.1	(1.0)	77.9	(0.8)	81.8	(0.8)	52.0	(0.3)	↑
Polen	73.0	(1.0)	69.9	(1.2)	78.0	(0.9)	43.4	(1.3)	70.6	(1.2)	76.6	(1.0)	51.2	(0.3)	↑
Rumänien	84.6	(1.0)	41.4	(1.7)	76.6	(1.3)	63.9	(2.5)	66.3	(1.7)	85.1	(0.8)	51.5	(0.3)	↑
Schweden[4]	77.9	(1.0)	60.2	(1.4)	69.3	(1.5)	59.1	(1.3)	65.9	(1.3)	76.6	(1.0)	50.5	(0.3)	↑
Serbien	69.5	(1.1)	32.9	(1.3)	75.5	(1.0)	41.2	(1.3)	59.6	(1.2)	77.2	(1.1)	47.6	(0.3)	↓
Slowakei	68.9	(1.1)	46.1	(1.5)	70.4	(1.2)	36.2	(1.2)	64.7	(1.1)	71.9	(1.4)	47.9	(0.3)	↓
Slowenien	56.5	(1.1)	30.0	(1.1)	66.8	(1.1)	46.1	(1.0)	61.9	(1.1)	71.6	(1.0)	46.2	(0.3)	↓
Spanien	78.7	(0.9)	38.9	(1.3)	74.1	(0.9)	62.3	(1.1)	67.2	(1.0)	81.2	(0.9)	50.3	(0.3)	↑
Zypern	62.6	(1.1)	45.6	(1.5)	77.0	(1.0)	56.6	(1.1)	58.5	(1.1)	72.2	(1.1)	48.5	(0.3)	↓
Außereuropäische Vergleichsländer															
Brasilien[2]	78.0	(0.9)	44.7	(1.4)	74.8	(1.1)	52.4	(1.1)	75.0	(1.0)	79.3	(0.9)	50.4	(0.4)	
Kolumbien	74.6	(1.0)	45.8	(1.2)	69.1	(1.2)	59.9	(1.1)	78.6	(1.2)	85.1	(0.7)	51.3	(0.3)	
Taiwan	76.5	(1.2)	50.0	(1.2)	77.9	(1.0)	75.9	(1.1)	81.3	(0.9)	86.1	(0.9)	53.7	(0.4)	

↑ Wert signifikant höher als VG Europa ($p < 0.05$)
● Keine siginifikante Abweichung von VG Europa
↓ Wert signifikant niedriger als VG Europa ($p < 0.05$)

VG Europa. Vergleichsgruppe Europa. Mittelwert der europäischen Ländergruppe.
1 Benchmark-Teilnehmer. Nicht Teil der VG Europa.
2 Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
3 Vorgaben für Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene unter Einbezug von Ersatzschulen werden beinahe erreicht.
4 Ausschlüsse der nationalen Zielpopulation liegen zwischen 5–10 %.
5 Abweichende Zielpopulation: 9. Klasse.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Mehr als drei von vier Schüler*innen fühlen sich manchmal oder oft ermutigt, sich eine Meinung zu bilden…

In Italien (86 %) fühlen sich besonders viele, in Slowenien (57 %) und Lettland (58 %) besonders wenige Schüler*innen zur Urteilsbildung ermutigt. Demgegenüber fühlen sich Schüler*innen in NRW (73 %) etwas und in SH deutlich (69 %) seltener ermutigt, ihre Meinung auch deutlich zu machen. Geringer als in SH ist der Anteil nur in den Niederlanden (65 %) und in Lettland (68 %). Im europäischen Vergleich geben demgegenüber 77 % der Schüler*innen an, dass dies manchmal oder oft passiert. Erneut sind es in Italien (88 %) besonders viele Schüler*innen, die sich zum Deutlichmachen ihrer Meinung ermutigt fühlen.

Mit Blick auf die Kontroversität im Unterricht zwischen Schüler*innen geben mehr als drei Viertel der Schüler*innen in NRW und SH an, dass Schüler*innen

… und ihre Meinung zu äußern, auch wenn sie Mitschüler*innen widerspricht.

im Unterricht manchmal oder oft ihre Meinung zu politischen oder sozialen Themen äußern, auch wenn sie eine andere Meinung haben als die meisten anderen Schüler*innen. Erneut ist in Italien (84 %) und auch in Dänemark (82 %) die Wahrnehmung besonders verbreitet, dass von der Mehrheit abweichende Meinungen manchmal oder oft geäußert werden. In Frankreich ist der Anteil mit 61 % am niedrigsten.

Deutlich geringer ist in allen Ländern der Anteil der Schüler*innen, die Schüler*innen durch Lehrkräfte ermutigt sehen, mit Menschen zu diskutieren, die andere Meinungen haben. Im europäischen Vergleich sind es 55 % der Schüler*innen, die berichten, dass dies manchmal oder oft passiert, wenn politische oder soziale Themen im Unterricht diskutiert werden. Damit ist der Anteil ähnlich wie der in SH (54 %) und etwas geringer als in NRW (58 %). Die Unterschiede zwischen den Ländern sind bei dieser Aussage relativ groß: In Taiwan wird eine Ermutigung zum kontroversen Diskutieren von 76 % der Schüler*innen berichtet, in der Slowakei ist der Anteil mit 36 % weniger als halb so hoch.

Die Darstellung verschiedener Sichtweisen durch die Lehrkräfte passiert in der Betrachtung einer mehr oder weniger deutlichen Mehrheit der Schüler*innen in allen Ländern manchmal oder oft. Erneut ist in Taiwan der Anteil mit 81 % mit Abstand am höchsten. In Europa sind es in Norwegen mit 78 % die meisten Schüler*innen, die angeben, dass Lehrkräfte manchmal oder oft im Unterricht verschiedene Sichtweisen auf ein Problem erklären. Auch NRW (76 %) und SH (73 %) gehören zu den Ländern, in denen Schüler*innen überdurchschnittlich häufig von einer kontroversen Darstellung durch Lehrkräfte berichten.

Schüler*innen in NRW und SH berichten besonders häufig, dass Schüler*innen aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion bringen.

Aktuelle politische Ereignisse scheinen im internationalen Vergleich in sehr unterschiedlichem Maß im Unterricht aufgegriffen zu werden. Gemeinsam mit den Schüler*innen aus Polen (70 %) geben Schüler*innen in SH (72 %) und in NRW (70 %) am häufigsten an, dass es bei der Diskussion sozialer und politischer Themen im Unterricht manchmal oder oft passiert, dass Schüler*innen in der Klasse aktuelle politische Ereignisse zur Diskussion bringen. In 15 der 24 Bildungssysteme sind es deutlich weniger als die Hälfte der Schüler*innen, die dies angeben. In den Niederlanden ist das Einbringen aktueller politischer Ereignisse durch Schüler*innen besonders wenig verbreitet: Nur 26 % berichten, dass dies manchmal oder oft passiert; d. h. 74 % der Schüler*innen in den Niederlanden berichten, dass dies selten oder nie passiert.

Das Unterrichtsklima wird in Italien, Taiwan und NRW offener wahrgenommen als in ICCS 2016, u. a. in Dänemark und den Niederlanden weniger offen.

Auf Skalenebene wird deutlich, dass in Italien und Taiwan das Unterrichtsklima am offensten wahrgenommen wird. In beiden Ländern hat sich im Vergleich mit ICCS 2016 der Skalenwert signifikant erhöht (in Italien von 53.2 auf 54.7, in Taiwan von 52.1 auf 53.7). Dagegen wird das Unterrichtsklima von Schüler*innen in Dänemark, welches in ICCS 2016 mit 53.3 Skalenpunkten das Land mit dem höchsten Wert war, zwar immer noch überdurchschnittlich aber etwas weniger offen als 2016 eingeschätzt (53.8 auf 52.2). Besonders deutlich ist das Niveau der Diskursivität des Unterrichts in der Wahrnehmung der Schüler*innen in Slowenien (-3.5) und in Lettland (-3.2 Skalenpunkte) gesunken. Ebenfalls signifikant niedriger als in ICCS 2016 ist der Wert im nordrhein-westfälischen Nachbarland Niederlande, ausgehend von einem bereits 2016 niedrigen Niveau (-1.7 Skalenpunkte). In SH und noch deutlicher in NRW liegt der Skalenwert 2022 signifikant höher als im europäischen Vergleich. In NRW scheint – auch unter Berücksichtigung der eingeschränkten Vergleichbarkeit der Stichproben (vgl. Kapitel 20), das Unterrichtsklima 2022 offener wahrgenommen zu werden als 2016.

Nationale Ergänzungsfragen zum offenen Unterrichtsklima

Vier weitere Aussagen (NS4G16G-J) wurden unmittelbar im Anschluss im gleichen Frageblock als nationale Ergänzung in NRW und SH eingesetzt:

G. Lehrkräfte fordern Schüler*innen bei Diskussionen dazu auf, verschiedene Sichtweisen auf ein umstrittenes Thema zu bedenken.
H. Lehrkräfte fordern Schüler*innen dazu auf, sich mit gegensätzlichen Meinungen zu befassen.
I. Lehrkräfte leiten Schüler*innen an, Informationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu suchen.
J. Lehrkräfte achten darauf, dass Schüler*innen auf Gegenargumente der anderen eingehen.

Inhaltliche Verortung der nationalen Ergänzungsfragen

Die vier Antwortoptionen waren identisch mit denen zu den vorherigen Items. Die vier Items adressieren die Förderung von Mehrperspektivität und Kontroversität bei der Recherche (I), der Urteilsbildung (H) und der Argumentation (G und J). Item J bezieht sich spezifisch auf die Transaktivität von Argumentationen (Gronostay, 2019). Ziel war es, durch die Ergänzungen diskursive Unterrichtsgestaltung zum einen stärker auf das politische Urteilen zu beziehen, zum anderen vertiefende Analysen zu Dimensionalität des Konstrukts zu ermöglichen. Tabelle 15.2 zeigt die Ergebnisse der Ergänzungsfragen für NRW und SH und im Vergleich zwischen den Schulformen. Je Bundesland wird in der obersten Zeile aufgeführt, zu welchem prozentualen Anteil die Schüler*innen „oft“ oder „manchmal“ ausgewählt haben. Danach werden die Ergebnisse differenziert für die verschiedenen Schulformen angegeben. In SH werden die Ergebnisse für die Förderschule nicht berichtet, da die Populationsschätzung auf Antworten von weniger als 50 Schüler*innen basiert.

Tabelle 15.2: Nationale Ergänzungsfragen zur Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas im Schulformvergleich

		Anteil Schüler*innen für die Antwortkategorien „Manchmal“ und „Oft“							
	Anteil Schüler*innen[2]	verschiede Sichtweisen bedenken		sich mit gegensätzlichen Meinungen befassen		Informationen aus verschiedenen Blickwinkeln		auf Gegenargumente eingehen	
	%	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen	**100**	**64.5**	**(1.1)**	**62.8**	**(1.2)**	**63.4**	**(1.3)**	**70.1**	**(1.2)**
Gymnasium	38	71.4	(1.7)	70.6	(2.0)	68.9	(2.4)	80.7	(1.6)
Integrierte Gesamtschule	28	61.5	(1.8)	60.1	(2.2)	60.9	(1.6)	64.3	(2.4)
Realschule	20	58.9	(3.2)	57.0	(2.9)	59.2	(2.1)	62.9	(3.3)
Sekundarschule	5	58.9	(1.7)	54.5	(4.1)	59.5	(4.7)	61.1	(3.6)
Hauptschule	5	55.2	(1.3)	52.8	(2.8)	57.5	(5.5)	58.4	(4.6)
Förderschule	4	56.5	(4.0)	48.5	(2.4)	51.1	(17.1)	56.2	(3.0)
Schleswig-Holstein[1]	**100**	**62.6**	**(1.6)**	**60.6**	**(1.3)**	**62.3**	**(1.2)**	**66.8**	**(1.4)**
Gymnasium	37	70.5	(1.7)	70.2	(1.7)	69.7	(1.7)	76.2	(2.0)
Integrierte Gesamtschule	62	57.2	(2.3)	54.4	(1.8)	57.3	(1.6)	60.9	(1.8)

[1] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[2] Gewichteter Anteil Schüler*innen in Population.
Ergebnisse für Förderschule SH wird nicht berichtet, da N>50.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study © ICCS 2022

Multiperspektive Urteilsbildung und Argumentation werden etwas seltener wahrgenommen als die Ermutigung zur Meinungsbildung

Die vier Aussagen zu multiperspektivischer Urteilsbildung und Argumentation werden auf Ebene der Bundesländer von den Schüler*innen recht ähnlich eingeschätzt. Die Anteile der Schüler*innen, die angeben, dass es „manchmal" oder „oft" passiert, dass sie aufgefordert werden, verschiedene Sichtweisen auf ein umstrittenes Thema zu bedenken, sich mit gegensätzlichen Meinungen zu befassen und dass sie dazu angeleitet werden, Informationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu suchen oder auf Gegenargumente einzugehen, liegen zwischen 61 % und 67 % in SH und zwischen 63 % und 70 % in NRW. Die tendenziellen Unterschiede zwischen NRW und SH setzen das bereits beobachtete Muster eines leicht diskursiveren Unterrichtsklimas in NRW fort, in der Regel können diese Unterschiede aber nicht als empirisch signifikant abgesichert werden.

Schüler*innen an Gymnasien berichten deutlich häufiger eine Förderung von Mehrperspektivität und Kontroversität.

Wesentlich deutlicher sind die Unterschiede zwischen den Schulformen: In SH und NRW berichten die Schüler*innen an Gymnasien deutlich häufiger über die Förderung von Mehrperspektivität und Kontroversität. Der Unterschied zwischen Gesamtschule und Gymnasium beträgt dabei in SH jeweils mehr als 12 Prozentpunkte, im vielgliedrigen Schulsystem NRW sind es ebenfalls mindestens 8 Prozentpunkte, während der Anteil von Schüler*innen, der entsprechende Unterrichtsmerkmale manchmal oder oft wahrnimmt, in den weiteren Schulformen nochmal (meist tendenziell) niedriger ist. Besonders stark unterscheidet sich die Einschätzung der Schüler*innen hinsichtlich der Aussage, inwieweit Lehrkräfte darauf achten, dass Schüler*innen auf Gegenargumente der anderen eingehen. 76 % der Schüler*innen an Gymnasien in SH und 81 % in NRW geben an, dass dies manchmal oder oft passiert, an den Gesamtschulen ist der Anteil jeweils 15 bis 16 Prozentpunkte niedriger, hier sind es nur 61 % in SH und 64 % in NRW. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass etwa 40 % der Schüler*innen an Schulformen jenseits des Gymnasiums selten oder nie wahrnehmen, dass Lehrkräfte darauf achten, dass Schüler*innen in Diskussionen aufeinander eingehen.

15.3 Gestaltung von Kontroversität im Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte

Einstellungen zur Gestaltung von Kontroversität im Unterricht können als handlungsleitende Überzeugungen zum Lehren und Lernen und damit als Teil einer professionellen Kompetenz von Lehrkräften verstanden werden (Oberle, 2022). In Orientierung an Hess (2004) können vier typische Formen unterschiedenen werden, wie Lehrkräfte mit kontroversen Inhalten im Unterricht umgehen: Die (1) Balancierung verschiedener Positionen zielt auf eine ausgewogene Darstellung verschiedener Positionen. Bei der (2) Privilegierung wird zwar durch die Lehrkraft transparent gemacht, dass ein Thema kontrovers ist, einer Position wird aber in der Diskussion mehr Raum zugestanden und es wird vermittelt, dass diese Position als die wünschenswertere bewertet wird. Dabei besteht die Gefahr einer Überwältigung der Schüler*innen. Bei der (3) Vermeidung werden entweder Themen vollständig oder mit Blick auf den kontroversen Gehalt aus dem Unterricht ausgeklammert. Somit werden die Schüler*innen nicht überwältigt, aber auch nicht auf selbst begründete, mündige Entscheidungen bei kontroversen Themen vorbereitet. Bei der (4) Leugnung des kontroversen Gehalts eines Themas wird dieses nur aus einer als richtig anzunehmenden Position dargestellt. In diesem Fall ist die Unvereinbarkeit mit dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversitätsgebot offenkundig.

Balancierung, Privilegierung, Vermeidung und Leugnung als Formen des Umgangs mit Kontroversität im Unterricht

Wenngleich die Balancierung kontroverser Themen als didaktisches Ideal gelten kann, hat sich in den letzten Jahren ein Diskurs darüber intensiviert, nach welchen Kriterien entschieden werden sollte, ob ein Thema kontrovers im Sinne eines offenen Ausgangs und ohne Überzeugungsabsicht innerhalb des Diskurses behandelt werden sollte. So betonen Yacek (2018) und Drerup (2021), dass nur Positionen, die grundsätzlich rational begründbar (epistemisches Kriterium) und in Rahmen grundlegender demokratischer und menschenrechtlicher Werte verortbar sind (politisch-demokratisches Kriterium) balanciert im Unterricht behandelt werden sollten. Rucker (2021) bezeichnet Streitfragen, zu denen die gegensätzlichen Positionen diese Kriterien erfüllen, als komplexe Problemstellungen. Für diese seien „keine Regeln bekannt […], die es erlauben würden, ein gegebenes Problem erwartbar erfolgreich zu lösen" (S. 151).

Kontroversitätskriterien

Für die Lehrkraftbefragung im Rahmen von ICCS 2022 wurde ein Instrument als nationale Ergänzung entwickelt, in dem versucht wurde, die von Hess entwickelte Typologie in Form von Aussagen zu operationalisieren. Die eingesetzten Items zielen auf Aspekte der Vermeidung, Privilegierung und Balancierung von kontroversen Themen. Wenngleich die Leugnung des kontroversen Gehalts von Themen konzeptionell als eine relevante Form des Umgangs mit Kontroversität beschrieben werden konnte, wurde auf eine Operationalisierung verzichtet, weil sie im Selbstbild der Lehrkräfte erwartbar nicht vorkommt und somit keine Varianz in den Antworten zu erwarten war.

Operationalisierung von Überzeugung zur Kontroversität von Lehrkräften in ICCS 2022

Der Frageblock wurde eingeführt mit der Formulierung: „Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, wie kontroverse soziale und politische Themen im Unterricht behandelt werden sollten. Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie zu?". Die Lehrkräfte konnten die 13 Items (NT4G28A-M) auf einer vierstufigen Antwortskala (Stimme stark zu, Stimme zu, Stimme nicht zu, Stimme gar nicht zu) bewerten. Für die einzelnen Bereiche gibt es ungleichmäßig viele Items, weil aufgrund von Feldtestanalysen einige Items ausgeschlossen wurden.

Sechs Items formulieren Formen und Motive für die Vermeidung von kontroversen Inhalten:

Aussagen zur Vermeidung von Kontroversität

C. Im Unterricht sollten Lehrkräfte es vermeiden, kontroverse Fragen zu besprechen, weil die Situation außer Kontrolle geraten kann.
D. Lehrkräfte sollten kontroverse Diskussionen im Unterricht vermeiden, weil die Mehrheit der Schüler*innen die Minderheit zu sehr beeinflussen könnte.
E. Eltern, nicht Lehrkräfte, sind dafür verantwortlich, kontroverse politische Fragen mit den Heranwachsenden zu besprechen.
G. Aufgrund der Entwicklung der Wissenschaft können heute viele kontroverse Themen im Lehrplan gestrichen werden.
K. Um eine klare Werteorientierung zu fördern, ist es besser, im Unterricht nicht zu viele Wertedebatten anzustoßen.
L. Wenn Lehrkräfte bei einem kontroversen Thema stark betroffen sind, sollten sie vermeiden, dieses Thema im Unterricht zu besprechen.

Zwei Items konkretisieren Aussagen zur Privilegierung bestimmter Positionen:

Aussagen zur Privilegierung kontroverser Positionen

A. Wenn ungelöste politische Fragen diskutiert werden, ist es die Pflicht der Lehrkraft, Schüler*innen eine klare inhaltliche Orientierung zu bieten.
B. Bei vielen kontroversen Fragen gibt es klare curriculare Vorgaben, welche Position unterstützt werden sollte.

Aussagen zur Balancierung kontroverser Positionen

Vier Items beziehen sich auf die balancierte Darstellung von kontroversen Themen bzw. auf die aktive Balancierung von Positionen insb. bei meinungshomogenen Gruppen.

F. Die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft in kontroversen Diskussionen ist es, dass Schüler*innen auch etwas über wenig beachtete Positionen lernen.
H. Wenn die Klasse sich bei einer politischen Frage einig ist, ist es die Aufgabe der Lehrkraft, eine nicht repräsentierte Position zu vertreten.
I. Für mich ist es wichtiger alle einschlägigen Positionen in einer Diskussion zu erarbeiten als tatsächlich zu einem Ergebnis zu kommen
M. Lehrkräfte sollten sicherstellen, dass bei kontroversen Fragen verschiedenen Positionen fair behandelt werden.

Aussage zur Gleichbehandlung extremistischer Positionen

Ein Item erfasst eine Überzeugung von Lehrkräften zum balancierten Umgang mit extremistischen Positionen.

J. Lehrkräfte sollten auch Positionen, die außerhalb des Grundgesetzes liegen, gleichberechtigt im Unterricht behandeln.

Datenbasis und Aufbau der Tabelle zu Vermeidung und Priveligierung

Der Fragenblock zum Umgang mit Kontroversität im Unterricht wurde ausschließlich Lehrkräften angezeigt, die im Fragebogen zuvor angegeben hatten, dass sie in der Jahrgangsstufe 8 ein Fach unterrichten, das im weiteren Sinne mit politischer Bildung und Demokratieerziehung zu tun hat (N_{NRW} = 1012). Aufgrund der zu geringen Ausschöpfung der Lehrkraftstichprobe können die Daten aus SH nicht als repräsentativ gewertet werden und sind daher nicht in der Tabelle aufgeführt. Ebenfalls werden die Ergebnisse der Lehrkräfte an Förderschulen aufgrund der geringen Fallzahl (<50) nicht aufgeführt. Ferner werden Daten der nationalen Ergänzungsstichprobe, die Lehrkräfte umfasst, welche an den befragten Schulen außerhalb des Jahrgangs acht sozialwissenschaftliche Fächer unterrichten, in dieser Ergebnisdarstellung nicht einbezogen.

Tabelle 15.3 zeigt die Ergebnisse zu den auf Vermeidung und Privilegierung bezogenen Aussagen für Lehrkräfte in NRW. Die Anteile (starker) Zustimmung werden nach Schulform differenziert angegeben. Dabei wurden die Lehrkräfte an Real-, Sekundar- und Hauptschulen aufgrund der kleineren Fallzahlen zusammengefasst. Ebenfalls werden die Ergebnisse differenziert für Lehrkräfte ohne und mit Lehrbefähigung in den Fächern Politik, Sozialwissenschaft, Sozialkunde oder Soziologie aufgeführt. Die Aussagen sind dabei, anders als bei den vorhergehenden Tabellen, angeordnet nach dem Anteil der (starken) Zustimmung innerhalb der jeweiligen Typen, hier Vermeidung und Privilegierung.

Nur kleine Minderheit teilt Überzeugungen kontroverse Themen besser zu vermeiden.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Aussagen, die auf die explizite Vermeidung von Themen zielen, nur von einer kleinen Minderheit der Lehrkräften Zustimmung erfahren. Bei den nicht in der Tabelle abgebildeten Aussagen zur Vermeidung sind es jeweils weniger als 5 %, die den Aussagen (stark) zustimmen. Etwa jede fünfte Lehrkraft stimmt aber zu, dass Lehrkräfte bei starker eigener Betroffenheit ein kontroverses Thema vermeiden sollte. Dabei zeigen sich keine bedeutsamen Schulformunterschiede, wohl aber Unterschiede mit Blick auf die Lehrbefähigung: SoWi-Fachlehrkräfte stimmen dieser Aussage nur zu 13 % und damit deutlich seltener zu als die übrigen Lehrkräfte ohne staatliche Lehrbefähigung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Hinsichtlich der Aussage, dass die wissenschaftliche Entwicklung viele kontroverse Themen erübrigt, liegt der Anteil der Zustimmung bei etwa 8 %; wobei Lehrkräfte an Gymnasien dem nochmal signifikant seltener zustimmen als Lehrkräfte an den beiden anderen Schulformen.

Tabelle 15.3: Einstellungen der Lehrkräfte zur Vermeidung und Privilegierung bei kontroversen Themen

		Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorie „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“											
		Vermeidung								Privilegierung			
	Lehrkräfte[2]	Kontroverse Themen bei Betroffenheit vermeiden		Eltern, nicht Lehrkräfte verantwortlich		nicht zu viele Wertdebatten		Wissenschaft erübrigt kontroverse Themen		Pflicht zur klaren inhaltlichen Orientierung		Vorgaben, eine Positionen zu unterstützen	
	N	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	1.007	21.7	(1.1)	12.4	(1.0)	8.8	(1.0)	7.7	(0.9)	52.9	(1.7)	20.9	(1.5)
Gymnasium	386	20.1	(1.5)	11.1	(1.6)	9.3	(1.7)	5.3	(1.1)	51.3	(2.8)	18.6	(2.2)
Integrierte Gesamtschule	292	22.1	(3.0)	16.7	(2.0)	7.8	(1.4)	10.4	(2.1)	55.2	(2.6)	22.9	(2.5)
Real-, Sekundar- und Hauptschule	294	24.2	(2.0)	13.0	(1.8)	10.2	(2.4)	9.6	(1.9)	59.1	(3.3)	25.8	(3.3)
mit staatlicher Lehrbefähigung SoWi	197	13.0	(2.4)	8.2	(1.9)	5.1	(1.6)	5.7	(1.6)	52.5	(3.9)	17.0	(2.8)
ohne staatliche Lehrbefähigung SoWi	568	24.0	(1.9)	12.9	(1.5)	9.3	(1.3)	8.6	(1.1)	51.7	(2.7)	18.7	(1.8)

[1] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[2] Datenbasis: Anzahl der Lehrkräfte, die die Itembatterie (auf Basis von Item NT4G28M) beantwortet haben. Ergebnisse für die Förderschule werden nicht berichtet, da mit N = 38>50. Die Differenz zwischen der Summe der LK mit und ohne Lehrbefähigung und der Gesamtzahl ist durch fehlende Angaben bei der Frage der Lehrbefähigung begründet.
Die berichteten Ergebnisse zu den Items repräsentieren die gewichteten Anteile in der Population.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Mit Blick auf die Privilegierung von Themen stimmt etwa die Hälfte der Lehrkräfte der Aussage (stark) zu, dass es bei einer Diskussion ungelöster politischer Fragen die Pflicht der Lehrkraft sei, Schüler*innen eine klare inhaltliche Orientierung zu bieten. Hier ist der Anteil an der Aussage zustimmenden Lehrkräften an Real-, Sekundar- und Hauptschulen (aufgrund der Unsicherheit der Schätzung tendenziell) etwas erhöht.

Aufbau der Tabelle zu Balancierung und zur Gleichbehandlung extremistischer Positionen

Tabelle 15.4 folgt dem gleichen Aufbau wie die vorhergehende Tabelle. Inhaltlich werden Aussagen, die eine balancierte Darstellung kontroverser Themen konkretisieren erneut geordnet nach dem Anteil der Zustimmung vorgestellt. In der letzten Spalte wird der Anteil der Lehrkräfte berichtet, die der Aussage (stark) zustimmen, auch Positionen, die außerhalb des Grundgesetzes liegen, sollten gleichberechtigt im Unterricht behandeln werden. Die Gleichbehandlung extremistischer Positionen wird, wie in der Einleitung erläutert, in der Politikdidaktik als Ausdruck eines falsch verstandenes Neutralitätsverständnis kritisiert und könnte in Anlehnung an medienbezogene Diskurse als *false balance* bezeichnet werden (Strobl, 2021).

Breite Zustimmung zu balancierter Behandlung kontroverser Themen

Einhellig stimmen die Befragten der Aussage (stark) zu, dass Lehrkräfte sicherstellen sollten, dass bei kontroversen Fragen verschiedene Positionen fair behandelt werden. Mehr als drei Viertel geben darüber hinaus ihre (starke) Zustimmung an, dass es die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft in kontroversen Diskussionen ist, dass Schüler*innen auch etwas über wenig beachtete Positionen lernen und dass es für sie wichtiger ist, alle einschlägigen Positionen in einer Diskussion zu erarbeiten, als tatsächlich zu einem Ergebnis zu kommen. Hierbei zeigen sich keine relevanten, signifikant abgesicherten Unterschiede zwischen den Schulformen und Lehrkräften mit und ohne sozialwissenschaftliche Lehrbefähigung. Bei der

Tabelle 15.4: Einstellungen der Lehrkräfte zur Balancierung kontroverser Themen und zur Gleichbehandlung extremistischer Positionen

		Anteil Lehrkräfte für die Antwortkategorie „Stimme stark zu“ und „Stimme zu“									
	Lehrkräfte[2]	sicherstellen, dass Positionen fair behandelt werden		etwas über wenig beachtete Positionen lernen		Mehrperspektivität wichtiger als Ergebnis		Aufgabe, nicht repräsentierte Position zu vertreten		Gleichbehandlung extremistischer Positionen	
	N	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)	%	(*SE*)
Nordrhein-Westfalen[1]	1.007	97.4	(0.5)	77.9	(2.3)	77.7	(1.3)	53.0	(1.7)	19.9	(1.6)
Gymnasium	386	98.6	(0.6)	79.3	(2.2)	75.4	(2.5)	61.5	(2.7)	17.0	(2.3)
Integrierte Gesamtschule	292	97.3	(0.9)	75.4	(3.1)	77.6	(2.2)	48.4	(3.0)	22.6	(3.0)
Real-, Sekundar- und Hauptschule	294	95.8	(1.4)	80.1	(2.4)	76.8	(2.0)	45.9	(3.5)	21.0	(2.6)
mit staatlicher Lehrbefähigung SoWi	197	96.2	(1.1)	77.9	(5.6)	76.6	(3.0)	63.8	(4.3)	22.6	(5.1)
ohne staatliche Lehrbefähigung SoWi	568	97.7	(0.6)	76.7	(2.1)	78.4	(1.7)	52.4	(2.5)	18.9	(1.9)

[1] Teilnahmequoten auf Schul- und/oder Schülerebene liegen unterhalb der internationalen Vorgaben, wodurch Repräsentativität nicht in gleicher Weise abgesichert ist.
[2] Datenbasis: Anzahl der Lehrkräfte, die die Itembatterie (auf Basis von Item NT4G28M) beantwortet haben.
Ergebnisse für die Förderschule werden nicht berichtet, da mit N = 38>50. Die Differenz zwischen der Summe der LK mit und ohne Lehrbefähigung und der Gesamtzahl ist durch fehlende Angaben bei der Frage der Lehrbefähigung begründet.
Die berichteten Ergebnisse zu den Items repräsentieren die gewichteten Anteile in der Population.

IEA: International Civic and Citizenship Education Study

© ICCS 2022

Aussage zur aktiven Balancierung, also, ob es in meinungshomogenen Klassen die Aufgabe der Lehrkraft ist, eine nicht repräsentierte Position zu vertreten, zeigen sich demgegenüber relevante Unterschiede: Lehrkräfte an Gymnasien sowie Lehrkräfte mit sozialwissenschaftlicher Lehrbefähigung stimmen der Aussage mit deutlicher Mehrheit und damit signifikant häufiger zu als Lehrkräfte an anderen Schulformen und ohne Lehrbefähigung.

Eine von fünf Lehrkräften befürwortet eine Gleichbehandlung extremistischer Positionen.

Hinsichtlich der Frage der Gleichbehandlung extremistischer Positionen bestätigt sich der in kleineren Studien aufgeführte Befund (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023; Oberle et al., 2018), dass etwa ein Fünftel bis ein Viertel der Lehrkräfte eine solche Gleichbehandlung befürworten. Dabei zeigt sich bei den Befragten kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen oder Lehrkräften mit und ohne staatliche Lehrbefähigung für sozialwissenschaftliche Fächer. Der im Vergleich der Items hohe Standardfehler bei den Lehrkräften mit sozialwissenschaftlicher Lehrbefähigung verweist auf eine hohe Varianz der Antworten in dieser Gruppe. Der tendenziell sogar höhere Anteil an Zustimmung unter Lehrkräften mit Fachbefähigung kann aufgrund des heterogenen Antwortverhaltens und der geringen Fallzahl nicht empirisch abgesichert werden.

15.4 Diskussion

Die Ergebnisse vermitteln zunächst ein positives Bild zu den Unterrichtserfahrungen der Schüler*innen in NRW und SH. Die deutliche Mehrheit berichtet, dass sich zentrale Aspekte von Kontroversität im Unterricht „manchmal“ oder „oft“ (im Unterschied zu „selten“ und „nie“) ereignen. Vor dem Hintergrund der pan-

demischen Auswirkungen auf schulische Lehr-Lernprozesse hätten auch weniger positive Ergebnisse nicht überrascht. Stattdessen vermitteln die Ergebnisse den Eindruck, dass eine politischere Schülerschaft Schule als einen Raum nutzt und wahrnimmt, in dem aktuelle politische Themen diskutiert werden können.

Schüler*innen nehmen Schule mehrheitlich als Raum wahr, in dem aktuelle gesellschaftliche Kontroversen verhandelt werden können.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die vier auf Mehrperspektivität und Transaktivität bezogenen Items diskursiven Unterrichtsklimas, die national ergänzt wurden, etwas seltener als reguläre Praxis berichtet werden als die vorausgehenden Items aus der internationalen Skala, die sich etwa auf die eigene Meinungsbildung und das Einbringen aktueller Themen beziehen. Diese Ergebnisse unterstreichen die fachdidaktische Herausforderung, auf Grundlage von geäußerten politischem Interesse und Diskussionen im Unterricht über ein manchmal nur oberflächliches Berichten oder Meinungsbekunden hinauszugehen und die Entwicklung argumentativer und urteilsbezogener Kompetenz anzuregen (Gronostay, 2019). Dies bedarf nicht nur des guten Willens seitens der Lehrkräfte, sondern auch einer ausgebildeten fachdidaktischen Professionalität.

Diskursive Unterrichtsgestaltung ist mehr als reiner Meinungsaustausch.

Besondere Beachtung erfordert die aus Perspektive der Schüler*innen zum Teil deutlich geringere Diskursivität von Unterricht an Gesamtschulen, Real-, Sekundar- und Hauptschulen. Die Ergebnisse im Schulformvergleich stehen in Übereinstimmung zu vertiefenden Analysen auf Basis von ICCS 2016, in denen ebenfalls erkennbar wurde, dass Schülerinnen in weniger privilegierten Kontexten das Unterrichtsklima weniger diskursiv wahrnehmen.

Die Selbstauskünfte der Lehrkräfte zeigen mit Blick auf die eigenen Überzeugungen in eine ähnliche Richtung. Die Ergebnisse sprechen insgesamt dafür, dass sich die Formation von Professionalität nicht nur in primären Ausbildungskontexten (Lehramtstudium) ereignet, sondern auch in der beruflichen Sozialisation, d. h. in den einzelnen Bildungsinstitutionen, die durch Schulformen und unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Schüler*innen als differentielle Lern- und Entwicklungsmilieus strukturiert sind (Baumert et al., 2006). Auch unterschiedliche curriculare Anforderungen tragen zur Plausibilisierung von Unterschieden hinsichtlich der leitenden Überzeugungen von Lehrkräften bei der Thematisierung von kontroversen Themen bei. So könnte z. B. die allgemein stärkere Berufsorientierung in den Schularten ohne Sekundarstufe II und eine im Vergleich dazu stärkere Diskursorientierung in den Schularten mit Sekundarstufe II befördern, dass Lehrkräfte in Gymnasien es sich signifikant häufiger zur Aufgabe machen, eine nicht vertretene Position zu repräsentieren. Gleichzeitig sind die ermittelten Schulformunterschiede zu problematisieren, da sie differentielle Entwicklungskontexte bestätigen, in denen ohnehin häufiger privilegierte Schüler*innen an Gymnasien durch eine diskursivere Gestaltung des Unterrichts stärker in der Entwicklung politischer Kompetenzen gefördert werden. Die Ergebnisse unterstreichen auch die fachdidaktische Aufgabe, Methoden und Konzepte für unterschiedliche Kontexte und Voraussetzungen (weiter) zu entwickeln und zu erproben. Bestehende Konzepte sind dahingehend zu reflektieren, inwieweit sie die für diskursive Anforderungssituationen erforderlichen Kompetenzen fördern, ohne sie bereits weitgehend vorauszusetzen.

Särkere Adressierung von Möglichkeiten und Herausforderungen der Gestaltung von Kontroversität im Unterricht in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Der Überzeugung, kontroverse Themen besser zu vermeiden, stimmt nur eine sehr kleine Minderheit (stark) zu. In der Befragung der Lehrkräfte wurde „Vermeidung“ nicht auf bestimmte Themen bezogen. Bei der Interpretation muss daher berücksichtigt werden, dass auch Effekte sozialer Erwünschtheit und Begrenzungen bei der Möglichkeit der Selbstreflexion bei den Antworten zum Tragen kamen. Nichtsdestoweniger kann als Ergebnis festgehalten werden, dass der

Insgesamt breite Verankerung des Kontroversitätsgebots in der Lehrerschaft

normative Gehalt des Kontroversitätsgebot von einer sehr breiten Mehrheit der Lehrkräfte geteilt und unterstützt wird.

Relevant ist auch das Ergebnis, dass es in der vorliegenden Stichprobe keinen signifikanten Unterschied zwischen Lehrkräften mit und ohne staatliche Lehrbefähigung in den Sozialwissenschaften gibt, wenn es darum geht, Positionen außerhalb des Grundgesetzes im Unterricht (nicht) gleich zu behandeln. Hier könnte es sein, dass die aktuelle Diskussion um die Grenzen der Kontroversität noch nicht hinreichend in der Praxis rezipiert wurde. Auch wäre hierzu eine vertiefende Analyse zum Alter und der damit verbundenen Bildungs- und Berufserfahrung der Lehrkräfte aufschlussreich, um mögliche Kohorteneffekte in der Lehrerprofessionalisierung zu erkennen.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine große Bereitschaft von Schüler*innen für politische Diskussionen, die als Ressource verstanden werden kann. Lehrkräfte können diese Bereitschaft nutzen, um die Entwicklung von Fähigkeiten und Bereitschaften zu fördern, die eine Voraussetzungen für eine selbstbestimmte Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen wichtig sind. Die Möglichkeiten einer kompetenzorientierten kontroversen Gestaltung von Unterricht und die demokratisch normative Gebundenheit des Kontroversitätsgebot bedürfen einer (stärkeren) expliziteren Adressierung auch in der fachübergreifenden Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Literatur

Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H. & Klieme, E. (2007). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen*. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. DIPF.

Achour, S., Frech, S., Massing, P. & Straßner, V. (Hrsg.). (2020). *Methodentraining für den Politikunterricht*. Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.46499/503

Barber, C., Sweetwood, S. O. & King, M. (2015). Creating classroom-level measures of citizenship education climate. *Learning Environments Research*, *18*(2), 197–216. https://doi.org/10.1007/s10984-015-9180-7

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). VS / GWV. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4

Cahn, N. R., Ziegler, M. E. & Eichner, M. (2023). *Erosion by Misdirection: The New Uses and Abuses of Parental Rights* (Virginia Public Law and Legal Theory Research Paper No. 2023-62). https://ssrn.com/abstract=4552363

Claes, E., Maurissen, L. & Havermans, N. (2017). Let's Talk Politics: Which Individual and Classroom Compositional Characteristics Matter in Classroom Discussions? *Young*, *25*(4_suppl), 18S-35S. https://doi.org/10.1177/1103308816673264

Deimel, D., Hoskins, B. & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, *40*(2), 146–166. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305

Drerup, J. (2021). Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. *Zeitschrift für Pädagogik*, *67*(4), 480–496. https://doi.org/10.3262/ZP2104480

Drerup, J., Zulaica y Mugica, M. & Yacek, D. W. (Hrsg.). (2021). *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Kohlhammer.

Fachverband Ethik (2006). Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (3), 106.

Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, *14*(4). https://doi.org/10.5617/adno.8347

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & Dam, G. ten (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, *9*, 158–173. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001

Godfrey, E. B. & Grayman, J. K. (2014). Teaching Citizens: The Role of Open Classroom Climate in Fostering Critical Consciousness Among Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(11), 1801–1817. https://doi.org/10.1007/s10964-013-0084-5

GPJE, DVPB & DVPW-Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung. (2018). *Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen"*. Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung; Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB); Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft. http://gpje.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme_Meldeplattform_GPJE_DVPB_DVPW-Sektion_101813595.pdf

Grammes, T. (1996). Unterrichtsanalyse: Ein Defizit in der Fachdidaktik. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 143–169). Wochenschau Verlag.

Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5

Gronostay, D., Hahn-Laudenberg, K. & Christensen, A. S. (in Vorbereitung). *Controversiality as an element of teaching quality: A framework and its application to a Danish an German classroom case.*

Hafeneger, B. & Jestädt, H. (2022). Jugend- und Bildungsverständnis hinter den Neutralitätsforderungen der AfD. In A. Wohnig & P. Zorn (Hrsg.), *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung* (S. 119–136). Bundeszentrale für politische Bildung.

Hahn-Laudenberg, K. (2019). Bedeutung länder- und gruppenspezifischer Unterschiede in der Wahrnehmung des offenen Unterrichtsklimas: Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016). In M. Lotz & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel: Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik* (S. 169–177). Wochenschau Verlag.

Hahn-Laudenberg, K. (2022). Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungssituationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung.* 5. Auflage (S. 543–552). Wochenschau Verlag.

Hentges, G. & Lösch, B. (2021). Politische Neutralität vs. politische Normativität in der politischen Bildung. In M. S. Hubacher & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit: Umgang mit politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen* (S. 131–152). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33255-6_7

Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science & Politics*, *37*(2), 257–261. https://doi.org/10.1017/S1049096504004196

Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German Pre-Service Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Journal of Social Studies Research*, *2023*(3-4), 197–209. https://doi.org/10.1177/23522798231206194

KMK. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf

Knowles, R. T., Torney-Purta, J. & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, *13*(1), 7–30. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1

Kommende Dortmund. (2022). *Schwerter Konsent.* Institut für katholische Theologie, Uni Dortmund & Kommende Dortmund. https://www.kommende-dortmund.de/aktuelles/schwerter-konsent

Lin, A. R. (2014). Examining Students' Perception of Classroom Openness as a Predictor of Civic Knowledge: A Cross-National Analysis of 38 Countries. *Applied Developmental Science*, *18*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/10888691.2014.864204

Manganelli, S., Lucidi, F. & Alivernini, F. (2015). Italian adolescents' civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *41*, 8–18. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.07.001

Müller, S. (2022). Kontroversität. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung.* 5. Auflage (S. 231–239). Wochenschau Verlag.

Oberle, M. (2020). Beutelsbacher Konsens. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 30–32). Wochenschau Verlag.

Oberle, M. (2022). Kompetenzmodelle bei Politiklehrkräften. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 157–172). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_11

Oberle, M. (2023). Wie kontrovers darf es sein? Vorstellungen von Lehrkräften zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses. In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Kontroversität in der politischen Bildung* (S. 88–107). Wochenschau Verlag.

Oberle, M., Ivens, S. & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In L. Möllers & S. Manzel (Hrsg.), *Populismus und politische Bildung* (S. 53–61). Wochenschau Verlag.

Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield.

Persson, M. (2015). Classroom Climate and Political Learning: Findings from a Swedish Panel Study and Comparative Data: Classroom Climate and Political Learning. *Political Psychology*, *36*(5), 587–601. https://doi.org/10.1111/pops.12179

Pohl, K. (2022). Populismus als Herausforderung – Antworten des Unterrichtsfaches Politische Bildung. In K. Pohl & M. Höffer-Mehlmer (Hrsg.), *Brennpunkt Populismus: 15 Antworten aus Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 73–90). Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.46499/1946

Pohl, K. & Buchstein, H. (2020). Die Kontroverse als Konsens? *Journal für politische Bildung*, *10*(4), 8-17. https://doi.org/10.46499/1779.1693

Pohl, K., Schreiber, L. & Straßner, V. (2021). Politikunterricht während der Corona-Pandemie: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *POLIS*, *25*(4), 7–10. https://doi.org/10.46499/1899.2292

Quintelier, E. & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, *39*(5), 567–589. https://doi.org/10.1080/03054985.2013.830097

Reichert, F., Chen, J. & Torney-Purta, J. (2018). Profiles of Adolescents' Perceptions of Democratic Classroom Climate and Students' Influence: The Effect of School and Community Contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(6), 1279–1298. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0831-8

Reinhardt, S. (2018). *Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (7. [überarbeitete] Auflage). Cornelsen.

Reinhardt, S. (2019). Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, *68*(1), 13–19. https://doi.org/10.3224/gwp.v68i1.01

Rucker, T. (2021). Moderne Gesellschaft, nichtaffirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität. *Pädagogische Rundschau*, *75*(2), 135–156. https://doi.org/10.3726/PR022021.0012

Scholz, L. (2020). *Methoden-Kiste: Methoden für Schule und Bildungsarbeit*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., Ainley, J. & Friedman, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report.* IEA. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4

Strobl, N. (2021). *Radikalisierter Konservatismus: Eine Analyse*. Suhrkamp.

Torney, J. V., Oppenheim, A. & Farnen, R. F. (1975). *Civic Education in Ten Countries*. John Wiley.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Watermann, R. (2003). Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *23*(4), 356–370.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & K. G. Fischer (Hrsg.), *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Teil 17. Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–183). Klett.

Weißeno, G. & Eck, V. (2013). *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse: Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz*. Waxmann.

Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*, *52*(1), 71–86. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12282

Yacek, D. (2021). Mut zur Wut? *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 513–527. https://doi.org/10.3262/ZP2104513

Bildnachweis S. 291:
Franziska Schardt, Das Redaktionsteam von AM BLOCK zu Gast im Podcast „The mermaid project", Kinder- und Jugendzentrum Köln Meschenich 2023
Das Redaktionsteam von AM BLOCK – zu Gast im Podcast „The mermaid project" (von Yolande Sommer). Was AM BLOCK sonst macht: Das junge Team (zwischen 14 und 18 Jahren) spricht mit Leuten aus medial unterrepräsentierten oder einseitig dargestellten Stadtteilen Kölns. Sie berichten von den Menschen und ihren Geschichten. Doku über Köln-Porz zum Beispiel hier: https://www.youtube.com/watch?v=I8edx3NadYo&t=518s