

Kontroversität im Politikunterricht: Einblicke in den Umgang mit "controversial issues" in England

Panreck, Isabelle-Christine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Panreck, I.-C. (2021). Kontroversität im Politikunterricht: Einblicke in den Umgang mit "controversial issues" in England. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 70(1), 119-129. <https://doi.org/10.3224/gwp.v70i1.11>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Kontroversität im Politikunterricht

Einblicke in den Umgang mit „controversial issues“ in England

Isabelle-Christine Panreck

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert die politischen Rahmenbedingungen und wissenschaftlichen Empfehlungen zum Umgang mit kontroversen Themen im Politikunterricht in England. Besondere Aufmerksamkeit kommt der Frage zu, anhand welcher Kriterien „controversial issues“ überhaupt zu identifizieren sind.

1. Die Grenzen des Erträglichen

Nur vier Jahre nach ihrer Gründung im Jahr 2013 zog mit der Alternative für Deutschland (AfD) eine rechtspopulistische Partei als stärkste Oppositionskraft in den Bundestag ein, deren Jugendorganisation „Junge Alternative“ vom Verfassungsschutz Anfang 2019 als Verdachtsfall eingestuft wird. Die hohe Präsenz in der Öffentlichkeit und die Anschlussfähigkeit unter Jugendlichen rückt die Frage in den Vordergrund, wie die politische Bildung auf die Herausforderung durch rechtspopulistische Tendenzen reagieren soll (vgl. May 2020, S. 112f). Unter Druck geriet dabei der 1976 gefasste „Beutelsbacher Konsens“, der seither die Leitplanken für schulischen Politikunterricht festlegt (statt vieler Widmaier und Zorn 2016). So ist der Lehrkraft erstens nicht erlaubt, Schülerinnen und Schülern eine Meinung aufzudrängen und so am selbstständigen Urteil zu hindern (Überwältigungsverbot). Zweitens muss im Unterricht kontrovers sein, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist (Kontroversitätsgebot), drittens soll der Lernende in die Lage versetzt werden, die beobachtete politische Lage im Sinne eigener Interessen zu beeinflussen (Interessenorientierung) (vgl. Wehling 1977).



PD Dr. Isabelle-Christine Panreck

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung e.V. an der TU Dresden

Die Fragen, inwiefern sich gesellschaftliche Debatten im Unterricht spiegeln müssen, und wo die Grenzen des Erträglichen zu ziehen sind, beschäftigen dabei nicht nur die Politikdidaktik in Deutschland. Besonders in England geraten die politische Bildung sowie der Umgang mit polarisierenden Themen im Zuge der weitgreifenden Debatten um Identitäten, „Britishness“ und die Terrorismus- und Extremismusprävention als Reaktion auf die Anschläge auf die Londoner U-Bahn am 7. Juli 2005 ins Scheinwerferlicht der Öffentlichkeit.¹ Bereits seit der gesetzlichen Verankerung von „Citizenship“-Unterricht im Jahr 2002 sind die Schulen aufgefordert, polarisierende Themen im Klassenzimmer aufzugreifen.² Ziel ist, über das Behandeln von Streitthemen die Fähigkeit zur besonnenen Debatte zu vermitteln und gesellschaftliche Spaltungen trotz tiefeschürfender Konflikte in politischen Fragen zu überwinden (vgl. Panreck 2020).

Als Herausforderung für die Lehrkräfte erweist sich dabei, Streitthemen zu identifizieren: Anhand welcher Kriterien entscheidet sich, ob eine Problemstellung überhaupt kontrovers ist? Von Konsequenz ist diese Frage vor allem für die Unterrichtsgestaltung, da von ihr abhängt, welche Strategien und Rollen der didaktische Werkzeugkoffer umfasst. Der Beitrag wagt den Blick auf die Kontroverse um die englische „Citizenship“-Bildung, die aufgrund der späten Einführung schulischer politischer Bildung nicht auf einen Konsens à la Beutelsbach zurückgreifen kann.³ Die Argumentation zeichnet politische Rahmenbedingungen für den englischen Politikunterricht nach und wägt die in der wissenschaftlichen Debatte prominenten „numerischen“, „politischen“ und „epistemischen“ Kriterien zur Identifikation kontroverser Themen ab, wobei für eine erweiterte Variante des epistemischen Kriteriums geworben wird. Der Beitrag wirft schließlich ein Schlaglicht auf die Frage, welche Aspekte aus der britischen Kontroverse für die Politikdidaktik in Deutschland fruchtvoll sein könnten.

2. Curriculare Demokratiebildung in England: politischer Rahmen

England ist ein Spätzügler der curricularen Demokratiebildung – erst im Jahr 2002 führte die Labour-Regierung „Citizenship“ als Pflichtfach an weiterführenden Schulen ein.⁴ Tony Blair und seine Mitstreiterinnen und Mitstreiter orientierten sich dabei maßgeblich am Bericht der Advisory Group on Citizenship (1998) unter Federführung des Didaktikers Bernhard Crick. Der „Crick-Report“ empfahl, die englische Demokratiebildung anhand von drei Säulen zu organisieren: Unter „soziale und moralische Verantwortung“ (I) fällt der Anspruch, Kindern und Jugendlichen Selbstbewusstsein sowie sozial und moralisch verantwortungsvolles Handeln im Klassenraum und darüber hinaus, gegenüber Autoritäten und gegenseitig zu vermitteln. „Gesellschaftliches Engagement“ (II) strebt an, Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich in ihren Gemeinschaften einzubringen, wobei über die Praxis des zivilgesellschaftlichen Engagements Lernprozesse angestoßen werden sollen. „Politische Alphabetisierung“ (III) will schließlich befähigen, durch Wissen, Fähigkeiten und Werte das öffentliche Leben mitzuprägen (vgl. Advisory Group on Citizenship 1998, S. 40f).

Dem Umgang mit Polarisierung misst der Report Gewicht zu: Gerade die Debatte von emotional behafteten Punkten im Klassenraum gilt nun als Schritt einer umfassenden Bildung hin zum verantwortungsbewussten „Citizen“ (vgl. Advisory Group on Citizenship 1998, S. 60). Jede Form der Überwältigung der Lernenden durch (partei-)politisch motivierte Lehrkräfte schließt der Bericht aus, zugleich legt er den Finger in die Wunde des Indoktrinationsverbots von 1986 und 1996 (vgl. Education (No. 2) Act 1986; Education (No. 2) Act 1996): Wie vollkommene Objektivität unmöglich sei, erscheine eine solche nicht immer wünschenswert, etwa im Vermitteln von Menschenrechten. Ziel des Unterrichts soll daher sein, das Bewusstsein der Lernenden für diese Bias zu schärfen, sie zu befähigen, Begründungen abzuwägen, nach alternativen Standpunkten zu suchen, ihre Position zu unterfüttern und dieses argumentative Geschick auch von anderen zu fordern (vgl. Advisory Group on Citizenship 1998, S. 56).

Gewicht erhält dieser Auftrag mit Blick auf die Debatte kontroverser Problemstellungen. Als solche definiert der Report: „A controversial issue is an issue about which there is no one fixed or universally held point of view. Such issues are those which commonly divide society and for which significant groups offer conflicting explanations and solutions. There may, for example, be conflicting views on such matters as how a problem has arisen and who is to blame; over how the problem may be resolved; over what principles should guide the decisions that can be taken, and so on“ (Advisory Group on Citizenship 1998, S. 56). Die Lehrkraft mag in der Kontroverse aus drei Rollen wählen: als „Neutral Chairman“ nimmt sie keine eigene Haltung ein und sie strebt lediglich an, die Diskussion zu eröffnen und möglichst vielen Positionen Geltung zu verschaffen. Im „balanced approach“ nehmen die Lehrenden die Rolle des „Advocatus diaboli“ ein, indem sie alle Aspekte eines Themas beleuchten und verschiedene Stellungnahmen ausdrücken. Aus dieser Vielzahl entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler für eine Position. Der Ansatz des „Stated Commitment“ fordert von den Lehrerinnen und Lehrern einen eigenen Standpunkt, an dem sich die Schülerinnen und Schüler reiben sollen, um selbst Meinungen zu entfalten. Der Crick-Report lässt den Lehrpersonen dabei die Freiheit, aus den verschiedenen Strategien zu wählen oder diese zu kombinieren. Eine Variation oder Mischung der verschiedenen Ansätze erscheint den Experten und Expertinnen sinnvoll (vgl. Advisory Group on Citizenship 1998, S. 59f).

Als blinder Fleck der Handlungsempfehlungen galt besonders deren weitgehende Ignoranz von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen entlang der Schlagworte „Race“ und „Gender“ (vgl. diese Zusammenstellung bei Kerr et al. 2008, S. 254). Die Kritik fügte sich ein in eine weitgreifende Debatte um die nationale Identität Großbritanniens im neuen Jahrtausend, in der um Dimensionen von „Britishness“ gerungen wurde: Welche Werte und Normen sollten die Grundlage für das gesellschaftliche Zusammenleben bilden? (vgl. Davies 2012, S. 228) Zwar hatte der Crick-Report diese Aspekte nicht gänzlich ausgeblendet, aber die Maßgaben für die Praxis waren – jenseits des Auftrags, gesellschaftliche Polarisierung zu thematisieren – nur schablonenhaft angedeutet (vgl. Ajegbo et al. 2007). Dringlich erschien die Reform aufgrund eines Konglomerats an Krisen auf der Insel, die als Symptom tiefer gesellschaftlicher Zerwürfnisse galten: Die nationalen Unabhängigkeitsbestrebungen in

Schottland und – mit enormen Abstrichen – in Wales nahmen zu, städtische Unruhen erschütterten den Norden Englands im Jahr 2001, islamistischer Fundamentalismus und seine Verbindungen zum Terrorismus gewannen an Gewicht, besonders im Zuge der Anschläge auf die Londoner U-Bahn im Jahr 2005, die Immigration nach Großbritannien durch die EU-Osterweiterung galt als Problem und die Sorge um Jugendkriminalität prägte die Schlagzeilen (vgl. Jerome und Clemitshaw 2012, S. 22; zur Devolution und den Segregationstendenzen siehe Sturm 2019).

Die vielschichtigen Aspekte griff das Gutachten einer Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern um Keith Ajebo auf, auf deren Expertise die Reformen der curricularen Demokratiebildung gründeten. Der „Ajebo-Report“ aus dem Jahr 2007 setzte auf die Sichtbarkeit von Transnationalität sowie diasporischen Communities und Minderheiten in der politischen Bildung. Kurzum: Die angehenden Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sollten die Vielschichtigkeit und Komplexität ihrer Gesellschaft reflektieren und sie schätzen lernen (vgl. Farini 2019, S. 366). Der Report umfasst die Anliegen, das Verständnis für Großbritannien als multinationalen Staat, bestehend aus England, Nordirland, Wales und Schottland, zu fördern, ein Bewusstsein für Immigration, das Commonwealth und das Vermächtnis des Empires sowie die Europäische Union zu schärfen und die Ausweitung des Wahlrechts zu behandeln, etwa über Gesetzgebung für Chancengleichheit. Die kritische Deutung von Ethnizität, Religion und „Race“ soll angeregt, die Verknüpfung mit geteilten Werten und politischen Themen erhellt und die Zeitgeschichte als Erfahrungsschatz hinzugezogen werden (vgl. Ajebo et al. 2007, S. 97). Die drei Säulen des „Crick-Reports“ wurden sohin um eine vierte ergänzt: „Identity and diversity: Living Together in the UK“.

Die Relevanz von Streitthemen im Unterricht wurde durch den Ajebo-Report nochmals gestärkt. Schulen sollen strittige Themen im „sicheren“ Raum des Unterrichts behandeln und so konstruktives Lernen ermöglichen (vgl. Ajebo et al. 2007, S. 68). Der Auftrag fordert von Lehrkräften einen Balanceakt: Einerseits sollen sie kontroverse, partikuläre Identitäten betreffende Streitthemen im Unterricht thematisieren, andererseits dürfen sie Stereotypen und Vorbehalten gegenüber „dem Anderen“ keinen Vorschub leisten. Als probates Mittel, um kontroverse Themen zu adressieren, gelten Debatten im Klassenzimmer (vgl. Hand und Levinson 2013, S. 614-624). Die Initiative rief in den Schulen nicht nur Begeisterung hervor, da Verunsicherung der Lehrkräfte und Destabilisierung des jungen Faches durch eine zeitnahe Reform befürchtet wurden. Andere wiederum sahen kulturelle und historische Elemente im Kontext von Identität bereits ausreichend durch die Vorgaben des Crick-Reports abgedeckt (vgl. Jerome und Clemitshaw 2012, S. 24). Die Reform setzte sich dennoch durch: Bis heute beruht die politische Bildung an Schulen in England in ihren Grundzügen auf den vier Säulen der Crick- und Ajebo-Reports. Als Herausforderung erweist sich dabei, kontroverse von nicht-kontroversen Themen zu unterscheiden und die Grenzen des Erträglichen zu bestimmen – eine Aufgabe, an der sich die politische Bildungsforschung die Zähne ausbeißt, die in der Praxis aber zumeist an einzelnen Lehrkräften hängen bleibt – und diese teils überfordert (vgl. Hess und Avery 2008, S. 510).

An Brisanz gewann die Problematik, als die britische Regierung im Jahr 2015 den „Counter-Terrorism and Security Act“ und die damit einhergehende „Prevent-Duty“

verabschiedete (vgl. Counter-Terrorism and Security Act 2015, Part 5, Chapter 1, Absatz 26 (1)). Schulen kommt dabei einerseits die Aufgabe zu, Radikalisierungstendenzen bei Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen und – bei besorgniserregendem Verhalten – an das staatliche Präventionsprogramm „Channel“ zu melden.⁵ Andererseits sollten weiterhin strittige Themen im Unterricht behandelt werden (vgl. Department for Education 2015, S. 5-8). Die Maßnahmen zum Demokratieschutz verlangen den Lehrkräften sohin einiges ab: Erstens müssen sie parteipolitische Positionierungen meiden, zweitens sollen sie polarisierende Streitthemen zum Gegenstand von Debatten im Unterricht machen, drittens müssen sie Schülerinnen und Schüler melden, die radikalierungsgefährdet erscheinen. Um der Entscheidung zu entgehen, ob es sich bei den Positionen der Lernenden in Debatten um Streitthemen bereits um erste Anzeichen von Radikalisierung handelt und aus Sorge, die Diskussion nicht in besonnenen Bahnen halten zu können, neigt ein erheblicher Teil dazu, Streitthemen aus dem Unterricht auszusparen – dies läuft dem eigentlichen Ziel des Faches „Citizenship“ entgegen (vgl. Liddle 2016, S. 9).

3. „Controversial issues“ erkennen und lehren: wissenschaftliche Reflexionen

Die wissenschaftliche Politikdidaktik nimmt sich des Balanceaktes an und fragt, bis zu welchem Punkt die Lehrkraft die Diskussion fließen lassen soll und unter welchen Umständen sie zum Eingriff verpflichtet ist. Das grob gefasste Indoktrinationsverbot der Gesetzgebung und die Plädoyers für das Behandeln von Streitthemen können nur bedingt als Kompass dienen und gehen teils an der Praxis vorbei. Selbst die im Crick-Report formulierten Rollenmodelle für Lehrkräfte schlagen sich im Unterricht kaum nieder. Wie die empirische Studie Michael Hands und Ralph Levinsons offenbart, nehmen Lehrerinnen und Lehrer zumeist die Rolle der kritisch Nachfragenden ein (vgl. Hand und Levinson 2013, S. 624) – eine Strategie, die der Crick-Report nicht kennt (siehe auch Liddle 2016, S. 12).

Die Frage, inwiefern ein Thema als strittig gelehrt werden soll, ist dabei älter als der staatlich verankerte Politikunterricht.⁶ Mithin debattiert die Didaktikforschung drei Ansätze, um eine Fragestellung als Streitthema zu identifizieren: das behaviorale/numerische, das politische und das epistemische Kriterium. Das simpelste der drei – sobald in einer Gesellschaft Dispute über ein Thema herrschen, muss sich der Konflikt auch im Klassenraum wiederfinden – verwarf Robert Dearden bereits im Jahr 1981 als unbrauchbar (vgl. Dearden 1981). Wer dieses „behavioral criterion“ anlegt, gelangt schnell zur Erkenntnis, es gebe keine unkontroversen Fragen. Überdies erscheint es verwerflich, undemokratischen Positionen in einem falschen Verständnis von Liberalität Gehör zu verschaffen (vgl. Archard 1998, S. 446f). Zudem mögen Gesellschaften Fragen debattieren, auf die bereits gut begründete Antworten existieren (vgl. Hand 2008, S. 214).

Ist das Verwerfen des numerischen Kriteriums in der britischen Bildungsforschung breit anerkannt, variieren die Gegenentwürfe. Unter das politische Kriterium fallen Ansätze, die gesellschaftliche Konflikte mit dem liberal-demokratischen Konsens kon-

trastieren. Grundlegend ist die Annahme, jeder Unterricht – selbst in moralischen Fragen – müsse darauf zielen, die Autonomie des Individuums auszuweiten. Bildung soll die Lernenden zu unabhängigen Bürgerinnen und Bürgern erheben (vgl. Archard 1998, S. 448). Als kontrovers gilt ein Thema aus dieser Warte dann, wenn mehrere Positionen mit dem Bekenntnis zu den Grundrechten und –freiheiten, verstanden als „öffentliche“ Werte, vereinbar sind. Die Lehrkraft muss also zunächst unterscheiden, ob die debattierte Fragestellung in die private oder öffentliche Sphäre fällt. Privates soll im Unterricht nicht verhandelt werden, sofern es dennoch in die Debatte eingeht, darf die Lehrkraft keine Partei ergreifen. Berührt die Fragestellung öffentliche Werte, muss die Lehrkraft für die liberal-demokratische Ausprägung eintreten. Sind mehrere Antworten mit dem liberal-demokratischen Konsens vereinbar, wird die Fragestellung als nicht geklärt, also kontrovers, unterrichtet (vgl. Hand 2008, S. 221-223).

Überzeugt einerseits die Verpflichtung zu liberal-demokratischen Idealen, haftet der Unterscheidung von öffentlichen und privaten Werten die Schwäche des liberalen Trennungsdispositivs an. Nicht selten mündete dies in den Verweis, etwa von Geschlechterverhältnissen, in die Sphäre des Privaten. Das Zuordnen von „Männlichkeit“ ins Öffentliche und „Weiblichkeit“ in die „private“ Sphäre des Familiären verhinderte über Jahrhunderte die Teilhabe von Frauen im öffentlich-politischen Raum, im aktiven wie im passiven Wahlakt. Die rechtliche Gleichstellung behob dieses Manko nur bedingt (siehe hierzu ausführlich Sauer 2001; Phillips 2016). In der Politikdidaktik leistet das Kriterium damit der Tendenz Vorschub, Themen wie gleichwertige Lebensverhältnisse der Geschlechter als „privat“ und damit nicht vom liberal-demokratischen Versprechen abgedeckt zu betrachten.

Den Fallstrick der Trennung privater und öffentlicher Werte umgeht das epistemische Kriterium. Zunächst vorgebracht durch Dearden, Ende der 1990er vertieft von Michael Hand, prägt es bis heute die wissenschaftliche Debatte um den Umgang mit Streitthemen. Kontrovers ist demnach eine Frage, zu der mehrere *vernünftige* Antworten existieren (vgl. Hand 2008, S. 214; ferner Hand 2016). Als vernünftig gilt, was mit empirischer Evidenz begründet werden kann. Finden sich Erfahrungen oder Ereignisse in Gegenwart und Zeitgeschichte, welche die eigene Position belegen? Scheitert eine Meinung an dieser Prüfung, wird sie verworfen. Meistern mehrere Antworten den Test, ist die Fragestellung kontrovers. Ziel der curricularen politischen Bildung ist demnach, rationales Denken zu fördern, indem Meinungen argumentativ begründet werden müssen. Kurzsichtigen und oberflächlichen Parolen, etwa von populistischen Kräften, läuft dieser Anspruch entgegen. Der Unterricht soll befähigen, Argumente für Standpunkte zu finden, diese zu evaluieren und nur anzunehmen, sofern sie nach einigem Drehen und Wenden epistemisch überzeugend sind (vgl. Hand 2008, S. 217).

Das epistemische Kriterium wurzelt in der Annahme, aus vernunftbegabtem Denken folge das Bekenntnis zu liberal-demokratischen Werten, die somit – anders als beim politischen Kriterium – ohne großen Zwang durch die Lehrkraft unterrichtet werden können (vgl. Hand 2008, S. 227). Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem epistemischen Kriterium für die Unterrichtspraxis? Sofern mehrere gut begründbare, vernünftige Positionen vorherrschen, das Thema also kontrovers ist, soll sich die Lehrkraft zurückhalten. Wenn das Thema indes nicht kontrovers ist, also nur eine gut

begründbare Antwort vorliegt, soll die Lehrkraft diese im Unterricht – unter Parteilnahme – vermitteln (vgl. Hand 2008, S. 218-220).

Findet Hands Plädoyer für Rationalität als Schritt des kritischen Hinterfragens und Begründens als übergeordneter Zweck politischer Bildung Anklang, erntet sein Plädoyer für einen festen normativen Standpunkt der Lehrkraft im Falle nicht-kontroverser Fragen Kritik. Hand begründet seine Position mit der Sorge vor Relativismus. Wenn die „gute“ Antwort – etwa das Verbot von Sklaverei – auf dem Tisch liege und die Lehrkraft sie nicht verteidige, würde das nicht den normativen Konsens aushöhlen? Diesem Schluss widersprechen Bryan Warnick und Spencer Smith (2014, S. 234). Ganz im Gegensatz zu Hands Annahme gehen sie davon aus, dass Neutralität das Selbstvertrauen der Schüler und Schülerinnen in die eigene Denkfähigkeit erhöht – gerade bei so eindeutigen Problemstellungen wie der Sklaverei. Ohnehin erlerne sich Rationalität nicht über die Vorbildrolle der Lehrperson: „[W]hat new ‘reason’ is provided to the student when a teacher actually endorses a position and guides or encourages students to accept it?“ (Warnick und Spencer Smith 2014, S. 236) Nähme die Lehrkraft eine gewisse Position ein, so könnten sich Schüler und Schülerinnen nur aufgrund von sozialer oder epistemischer Autorität der Lehrenden (als Expertinnen und Experten) für diese entscheiden, nicht aufgrund der Evidenz von Argumenten (vgl. Warnick und Spencer Smith 2014, S. 236f).

Stattdessen schlagen die Autoren das Instrument des „soft-directive teaching“ vor: Die Lehrkraft nimmt zwar eine Position an, stellt diese aber zur Debatte und lebt so die Prinzipien des Fallibilismus vor. Welche Strategie die Lehrerinnen und Lehrer letztlich wählen, hängt laut Autoren nicht von der epistemischen Qualität der Fragestellung als kontrovers oder nicht-kontrovers ab, sondern vom Unterrichtskontext. Ihre Empfehlung, starke Stellungnahmen, „soft-directive teaching“ und Neutralität je nach Situation zu variieren, leuchtet ein (vgl. Warnick und Spencer Smith 2014, S. 244). Allerdings bleiben die Autoren mit Blick auf die Grenzen des Sagbaren blass. Sind nicht doch Unterrichtssituationen denkbar, die eine starke Präsenz der Lehrkraft erzwingen?

In die Lücke stößt John Tillson, der Hands Ausführungen um die Kritik von Warnick und Smith weiterentwickelt (vgl. Tillson 2017): Die Lehrkraft soll im Sinne des epistemischen Kriteriums Rationalität fördern und den Schülerinnen und Schülern abverlangen, ihre Positionen zu begründen. Leitplanken soll die Lehrkraft im Gegensatz zu Hand aber nur dann aufstellen, wenn die Lernenden eine Position einnehmen, die der kritischen Vernunft entgegenläuft *und* die fehlende Korrektur schwerwiegende Folgen nach sich ziehen würde (vgl. Tillson 2017, S. 184). Denn den Optimismus Warnicks und Smiths mit Blick auf die Rationalität von Schülerinnen und Schülern teilt Tillson nicht: Nur weil das stärkste Argument im Raum stehe, müsse dies nicht in die Annahme durch die Lernenden münden – selbst unter Erwachsenen münde Evidenz nicht zwangsweise in Überzeugung, wie der weitverbreitete Glauben an den Zusammenhang von Autismus und Impfungen belege (vgl. Tillson 2017, S. 190f).⁷

4. Plädoyer für das erweiterte, epistemische Kriterium

Tillsons Erweiterung des epistemischen Kriteriums birgt Überzeugungskraft. Es verlangt den Lehrenden ab, ein Thema anhand von drei Fragen zu beleuchten: erstens, lässt sich die Meinung mit Evidenz unterlegen und gut begründen? Zweitens, existieren mehrere vernünftig begründbare Meinungen? Drittens, würde das Ausbleiben einer Korrektur schwerwiegende Folgen nach sich ziehen? Der Ansatz meidet das simple Spiegeln von gesellschaftlichen Streitpunkten des numerischen Kriteriums, umgeht den Fallstrick des Sonderns öffentlicher und privater Werte des politischen Ansatzes und räumt der Vernunftbegabung Vorrang ein, verstanden als Ansporn des kritischen Hinterfragens und zur Evidenzsuche. Anhand fundamentaler Spielregeln bestimmt es die Grenzen des Sagbaren. Ist der Raum für die Schüler und Schülerinnen somit weit, über eigene Reflexionsprozesse zur Achtung der grundlegenden Spielregeln von Demokratie zu gelangen, werden normenvergessenen Positionen Grenzen aufgezeigt. Die Regeln Hands und Levinsons zum Gelingen einer Debatte sind dabei von Gewicht (vgl. Hand und Levinson 2013, S. 614-624). Wer zu Beginn einer Klassenraumdiskussion gemeinsam überlegt, inwiefern ein Austausch von Argumenten verletzend wirken kann und welche Sprache angemessen erscheint, vermittelt: Regeln und Normen folgen keinem autoritären Selbstzweck. Die Reflexion von Regeln und Normen im Kleinen steht sodann als Platzhalter für lange historische Prozesse, ohne sich in Abstraktion zu verlieren.

Über das Einbinden von Verletzlichkeit und der Geschichte als Erfahrungsraum wird auch dem poststrukturalistischen Einwand begegnet, das Pochen auf Vernunft verdränge Emotionalität aus der Öffentlichkeit, die sich dann umso heftiger an den fundamentalistischen und extremistischen Rändern entlade (vgl. statt vieler Mouffe 2018). Freilich kann die Debatte an dieser Stelle nur angerissen werden. Allerdings verspricht das Sichtbarmachen von Verletzlichkeit einerseits und Wut andererseits, den propagierten Gegensatz von Emotionalität und Rationalität zu überwinden. Das Verbalisieren von Gefühlen eröffnet, wie und warum Rationalität gerade Emotionen und Vulnerabilität achtet. Rationalität ist aus dieser Sicht kein Herrschaftsinstrument, sondern ein Hilfsmittel, hitzige Kontroversen in demokratische Bahnen zu lenken.

5. Fruchtbar für die deutsche Debatte?

Wer den Blick jenseits der Politikdidaktik in der Bundesrepublik über die Kontroversen in Großbritannien schweifen lässt, dem drängen sich gewisse Parallelen zwischen der Debatte um den Beutelsbacher Konsens und den Reflexionen von „controversial issues“ auf. Beide eint das Indoktrinationsverbot und der Versuch, Streitthemen nicht aus dem Unterricht auszuschließen. Stärker als im deutschen Kontext rückt in England jedoch die Debattenkultur in den Vordergrund: Die Schülerinnen und Schüler sollen erlernen, fremde Meinungen zu hinterfragen und ihre Positionen zu begründen und nach Evidenz zu suchen. Die Geschichte und das tägliche Miteinander dienen

dabei als Lagerhaus der Erfahrungen. Das Augenmerk richtet sich dabei auf die Frage, was eine gute Begründung ausmacht.

Dem Gewichten und Austauschen von Argumenten wohnt freilich ein Bias hin zum liberalen Demokratieverständnis inne. Die Sichtbarmachung von Emotionen in der Zeitgeschichte einerseits und die Betonung, dass inhaltliche Positionen sich widersprechen können und sie dennoch – oder gerade – dem Spannungsverhältnis von Freiheit und Gleichheit gerecht werden, darf dabei nicht zu kurz kommen. Zuvor-derst die Reflexionen zur Debattenkultur und zum Umgang mit der politischen Widersprüchlichkeit von Normen birgt das Potenzial, die Debatte um den Beutelsbacher Konsens in Deutschland zu befruchten.

Anmerkungen

- 1 Bildungspolitik liegt in Großbritannien in der Verantwortung der „home nations“ England, Schottland, Nordirland und Wales. Zum politischen System des Vereinigten Königreiches siehe Sturm 2017.
- 2 Vgl. als politische Grundlage für die Einführung des neuen Faches Advisory Group on Citizenship 1998.
- 3 Kritisch zum konsensualen Charakter: Däuble 2016.
- 4 Ein historischer Abriss über politische Bildung im Vereinigten Königreich findet sich bei Heater 2001.
- 5 Die Teilnahme ist freiwillig und keine Sanktion, vgl. Home Office 2019.
- 6 Die Debatte um „controversial issues“ brach in den 1980ern und 1990ern in Großbritannien im Bereich Sexualkunde auf.
- 7 Die „wissenschaftliche“ Studie, die diesen Zusammenhang proklamierte, hat sich als Fälschung erwiesen. Dennoch hält sich der Irrglaube beständig.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Advisory Group on Citizenship (1998): Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship. 22. September 1998. Online verfügbar unter https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf, zuletzt geprüft am 03.06.2020.
- Ajegbo, Keith; Kiwan, Dina; Sharma, Seema (2007): Diversity and Citizenship Curriculum Review. Online verfügbar unter <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2007-ajegbo-report-citizenship.pdf>, zuletzt geprüft am 03.06.2020.
- Archard, David (1998): How should we teach sex? In: *Journal of Philosophy of Education* 32 (2), S. 437-449. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00107>
- Counter-Terrorism and Security Act (2015). Online verfügbar unter <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2015/6/contents/enacted>, zuletzt geprüft am 05.06.2020.
- Däuble, Helmut (2016): Der fruchtbare Dissens um den Beutelsbacher Konsens. In: *Gesellschaft - Wirtschaft - Politik* 65 (4), S. 449-458. <https://doi.org/10.3224/gwp.v65i4.05>
- Davies, Ian (2012): Citizenship Education. In: Andrew Peterson und James Arthur (Hg.): *The Routledge companion to education*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 228-235.

- Dearden, Robert (1981): *Controversial Issues and the Curriculum*. In: *Theory and Practice in Education* 13 (1), S. 37-44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Department for Education (2015): *The Prevent Duty*. Departmental advice for schools and childcare providers. Online verfügbar unter https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/439598/prevent-duty-departmental-advice-v6.pdf, zuletzt geprüft am 05.06.2020.
- Education (No. 2) Act (1986). Online verfügbar unter <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1986/61/enacted>.
- Education (No. 2) Act (1996). Online verfügbar unter <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1986/61/1996-04-05>, zuletzt geprüft am 04.06.2020.
- Farini, Federico (2019): *The paradox of citizenship education in early years (and beyond)*. The case of education to fundamental British values. In: *Journal of Early Childhood Research* 17 (4), S. 361-375. DOI: 10.1177/1476718X19860552. <https://doi.org/10.1177/1476718X19860552>
- Hand, Michael (2008): *What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion*. In: *Educational Theory* 58 (2), S. 213-228. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x> DOI: 10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- Hand, Michael (2016): *Should we teach homosexuality as a controversial issue?* In: *Theory and Research in Education* 5 (1), S. 69-86. DOI: 10.1177/1477878507073614. <https://doi.org/10.1177/1477878507073614>
- Hand, Michael; Levinson, Ralph (2013): *Discussing Controversial Issues in the Classroom*. In: *Educational Philosophy and Theory* 44 (6), S. 614-629. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Heater, Derek (2001): *The history of citizenship education in England*. In: *The Curriculum Journal* 12 (1), S. 103-123. DOI: 10.1080/09585170122713. <https://doi.org/10.1080/09585170122713>
- Hess, Diana; Avery, Patricia G. (2008): *Discussing Controversial Issues as a Form and Goal of Democratic Education*. In: Carole Hahn, Ian Davies und James Arthur (Hg.): *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. Los Angeles, Calif., London: SAGE, S. 206-516.
- Home Office (2019): *Prevent and Channel Factsheet*. Online verfügbar unter <https://homeofficemedia.blog.gov.uk/2019/12/19/prevent-and-channel-factsheet/>, zuletzt geprüft am 10.08.2020.
- Jerome, Lee; Clemitchaw, Gary (2012): *Teaching (about) Britishness? An investigation into trainee teachers' understanding of Britishness in relation to citizenship and the discourse of civic nationalism*. In: *The Curriculum Journal* 23 (1), S. 19-41. DOI: 10.1080/09585176.2012.650468. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.650468>
- Kerr, David; Smith, Alan; Twine, Christine (2008): *Citizenship in the United Kingdom*. In: Carole Hahn, Ian Davies und James Arthur (Hg.): *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. Los Angeles, Calif., London: SAGE, S. 252-260. <https://doi.org/10.4135/9781849200486.n20>
- Liddle, Anna (2016): *Controversial Issues in the Citizenship Classroom: Lessons from the Literature*. In: *Teaching Citizenship* (43), S. 8-12.
- May, Michael (2020): *„Der Herausforderung entgegenzutreten“*. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Rechtspopulismus. In: Isabelle-Christine Panreck (Hg.): *Populismus - Staat - Demokratie*. Ein interdisziplinäres Streitgespräch. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-133. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30076-0_6
- Mouffe, Chantal (2018): *Für einen linken Populismus*. Berlin.
- Panreck, Isabelle-Christine (2020): *Zulasten zivilgesellschaftlicher Freiräume? Staatlich geförderte Demokratiebildung in Großbritannien*. In: *Zeitschrift für Politik* 67(4), S. 437-454.

- Phillips, Anne (2016): Must Feminists Give up on Liberal Democracy? In: *Political Studies* 40 (1_suppl), S. 68-82.
DOI: 10.1111/j.1467-9248.1992.tb01813.x. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1992.tb01813.x>
- Sauer, Birgit (2001): *Die Asche des Souveräns. Staat und Demokratie in der Geschlechterdebatte*. Frankfurt am Main.
- Sturm, Roland (2017): *Das politische System Großbritanniens*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10288-3>
- Sturm, Roland (2019): Die Autonomie von Schottland, Wales und Nordirland (devolution). In: Roland Sturm (Hg.): *Länderbericht Großbritannien*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 99-117.
- Tilson, John (2017): When to Teach for Belief. A Tempered Defense of the Epistemic Criterion. In: *Educational Theory* 67 (2), S. 173-191.
DOI: 10.1111/edth.12241. <https://doi.org/10.1111/edth.12241>
- Warnick, Bryan R.; Spencer Smith, D. (2014): The Controversy Over Controversies. A Plea for Flexibility and for "Soft-Directive" Teaching. In: *Educational Theory* 64 (3), S. 227-244.
DOI: 10.1111/edth.12059. <https://doi.org/10.1111/edth.12059>
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, S. 173-184.
- Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.) (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.