Universität Duisburg-Essen

Meta-Reflexive Lehrkräfteprofessionalisierung im Umgang mit Kontroversität und ihren Grenzen

Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades Dr. phil.,
vorgelegt bei der Fakultät für Bildungswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen
von Marcus Kindlinger

Datum der mündlichen Prüfung: 30. Oktober 2024
Erstgutachter: Prof. Dr. Hermann J. Abs
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katrin Hahn-Laudenberg

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts bibliothek

Diese Dissertation wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

DOI: 10.17185/duepublico/83414
URN: urn:nbn:de:hbz:465-20250507-115902-1

Alle Rechte vorbehalten.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG 1

2 META-REFLEXIVE PROFESSIONALISIERUNG 5

2.1 Begriffsbestimmung zur Meta-Reflexivität 5

2.2 Gängige Professionalisierungsansätze und ihre Verbindung 6

2.3 Ein neuer Ansatz 9

3 EPISTEMISCHE KOGNITION 12

3.1 Epistemologische Überzeugungen 12

3.2 Prozessbezogene epistemische Kognition 14

3.3 Epistemische Kognition und Professionalisierung 16

4 KONTROVERSITÄT 19

4.1 Eingrenzung und Differenzierung des Begriffs 19

4.2 Legitimationen und Funktionen von geplanter Kontroversität 23

4.3 Zwei Kritiklinien gegen Kontroversität in der politischen Bildung 28

4.4 Perspektiven aus anderen Fachdidaktiken 34

4.5 Kontroversität als Herausforderung und die Debatte um Grenzen 39

5 ZIELE UND METHODOLOGISCHER ANSATZ 51

6 BEITRAG I: META-REFLEXIVITY AND EPISTEMIC COGNITION IN SOCIAL SCIENCE TEACHER EDUCATION 56

6.1 Einordnung 56

6.2 Abstract 57

6.3 Introduction 57

6.4 Reflection and Meta-Reflexivity in General Teacher Education 58

6.5 Meta-Reflexivity and Multiperspectivity in Social Science Teacher Education 60

6.6 Epistemic Beliefs in Social Science Education Teacher Competence 64

6.7 Epistemic Cognition in Social Science Education 66

6.8 Epistemic Cognition as a Descriptive Basis for Meta-Reflexivity 71

6.9 Conclusion and Outlook 74

7 BEITRAG II: META-REFLEXIVITÄT UND DIDAKTIK DER POLITISCHEN BILDUNG 77

7.1 Einordnung 77

7.2 Abstract 78

7.3 Einleitung 78

7.4 Meta-Reflexivität und fachdidaktische Kontroversen 80

7.5 Meta-Reflexivität und Multidisziplinarität 81

7.6 Meta-Reflexivität und Kontroversität 82

7.7 Zwischenfazit 86

7.8 Versuch einer praktischen Umsetzung 87

8 BEITRAG III: PROZESSE EPISTEMISCHER VERÄNDERUNG IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT EINEM KOMPLEXEN UNTERRICHTSFALL . 89

8.1 Einordnung 89

8.2 Zusammenfassung 90

8.3 Einleitung 90

8.4 Theoretischer Hintergrund 91

8.5 Ziele und Fragestellungen 92

8.6 Methode 93

8.7 Ergebnisse 95

8.7.1 Lektüre der Situationsvignette 95

8.7.2 Auseinandersetzung mit Aufgaben und neuen Informationen 98

8.8 Diskussion 102

8.9 Konklusion 104

9 BEITRAG IV: CRITICAL INCIDENTS IM SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN FACHUNTERRICHT 105

9.1 Einordnung 105

9.2 Zusammenfassung 106

9.3 Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht: Eine Definition 106

9.4 Forschungsperspektiven auf Critical Incidents 107

9.5 Critical Incidents und professionelle Unterrichtswahrnehmung 111

9.6 Kategorien von Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Unterrichten 113

9.6.1 Herausforderungen der Diskursivität: Umgang mit Präkonzepten 114

9.6.2 Umgang mit Kontroversität 116

9.7 Critical Incidents als Reflexionsanlässe für professionelles Entscheiden und Handeln 119

10 BEITRAG V: GERMAN PRESERVICE TEACHERS' STANCES ON CRITERIA FOR DISCUSSING CONTROVERSIAL ISSUES IN THE CLASSROOM 120

10.1 Einordnung 120

10.2 Abstract 121

10.3 Introduction 121

10.4 Theoretical Background 122

10.4.1 Approaches to Dealing With Controversial Issues in the Classroom 122

10.4.2 Committed and Non-Committed Balancing 123

10.4.3 Criteria for Discussing Controversial Issues 124

10.5 Aims of the Study 126

10.6 Method 127

10.6.1 Participants and Procedure 127

10.6.2 Questionnaire Development 128

10.6.3 Data Cleaning and Interview Selection 128

10.6.4 Data Analysis and Integration 128

10.7 Results 129
10.7.1 Descriptive Results 129
10.7.2 Internal Consistency and Construct Validity 130
10.7.3 Qualitative Analyses 131

10.8 Discussion 134
10.8.1 Interpretation of Results 134
10.8.2 Limitations 136

10.9 Outlook 136

10.10 Appendices 138

11 BEITRAG VI: TEACHING ABOUT TEACHING CONTROVERSIAL ISSUES: INSIGHTS FROM TWO TEACHER EDUCATION COURSES ON CONTROVERSIAL ISSUES ACROSS SCHOOL SUBJECTS 140

11.1 Einordnung 140

11.2 Abstract 141

11.3 Introduction 141

11.4 Background 142
11.4.1 The Challenges of Teaching Controversial Issues 142
11.4.2 Dealing With Risk and Uncertainty in Teaching Controversial Issues 143
11.4.3 Limits of Controversy in the Classroom 144
11.4.4 Reflective Balancing and Meta-Reflexivity 145

11.5 Description of the Seminars 146

11.6 Aim of this Study 149

11.7 Methods 149
11.7.1 Participants 149
11.7.2 Data Sources and Measures 149
11.7.3 Data Analysis 150

11.8 Results 151
11.8.1 Surveys 151
11.8.2 Reflective Essays 151

11.9 Discussion 154
11.9.1 Absolutist Thinking as Risk Containment? 154
11.9.2 Balancing Guidance and Reflectivity 154

11.9.3 Limitations 155

11.10 Conclusions and Implications for Practice 155

11.11 Appendix 158

12 DISKUSSION 161

12.1 Ergebnisse der fünf Teilziele 161

12.2 Empfehlungen 164

12.2.1 Orientierung an einem räumlichen Modell der Kontroversität 164

12.2.2 Reflexion von komplexen Fällen und wissenschaftstheoretische Grundlagen 169

12.2.3 Unterstützende Maßnahmen auf Schulebene und darüber hinaus 172

12.3 Orientierungsmöglichkeiten in der Grenzbestimmung von Kontroversität 175

12.3.1 Wissenschaftsorientierung im epistemischen Kriterium 176

12.3.2 Unterbestimmung einer normativen Grenze beim politischen Kriterium 179

13 FAZIT UND AUSBLICK 187

LITERATURVERZEICHNIS 185

DANKSAGUNG 209

1 Einleitung

Die vergangenen Jahre haben Lehrkräfte mit gesellschaftlichen Entwicklungen konfrontiert, die oft in Form von emotional aufgeladenen und umstrittenen Fragen ihren Weg in Schule und Unterricht fanden: Wie sollen europäische Gesellschaften mit einem erstarkenden Rechtspopulismus umgehen? Wo liegen die Grenzen von staatlichen Eingriffen in einer Pandemie? Wie können Demokratien mit freien Märkten auf den Klimawandel reagieren? Welche Positionen lassen sich mit Blick auf Krieg in einem Nachbarland der EU oder ein Wiederaufflammen des Nahostkonflikts legitimerweise vertreten?

Zwar existiert bereits eine reichhaltige Forschung zu Herausforderungen der Kontroversität für Lehrkräfte; allerdings wird diese im deutschsprachigen Gebiet bisher nicht im Rahmen von professionstheoretischen Ansätzen verortet. Dieses Dissertationsprojekt versteht sich als Grundlagenarbeit an dem relativ neuen meta-reflexiven Ansatz der Lehrkräftebildung. Es fokussiert auf die Herausforderungen durch Kontroversität und im Besonderen auf Herausforderungen, die sich durch den Umgang mit Grenzen von Kontroversität ergeben – die Unterscheidung zwischen jenen Positionen, die in Schule und Unterricht gemäß dem Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977) auch als kontrovers erscheinen sollten, und solchen Positionen, die eben *nicht* mehr als kontrovers erscheinen sollten. Wie im Laufe der Arbeit mehrmals argumentiert werden wird, stellt dies einen wesentlichen Dreh- und Angelpunkt in der Auseinandersetzung mit Kontroversität dar. Eine kontroverse Gestaltung von Unterricht birgt vielfältige Chancen für das fachliche und gegebenenfalls überfachlich-demokratiebildende Lernen von Schüler:innen. Diese verkehren sich bei einer unbegrenzten Form von Kontroversität jedoch schnell in das Risiko, Schüler:innen in beidem zu unterminieren.

In diesem Kontext sind sechs Beiträge entstanden, denen ein einführender und verbindender Teil vorangestellt wird. Das übergreifende Ziel des Gesamtprojekts ist das Gewinnen von Gestaltungsempfehlungen für eine meta-reflexiv verstandene Professionalisierung von Lehrkräften mit Blick auf die Herausforderungen von Kontroversität. Dieses Ziel lässt sich mit Blick auf die einzelnen Beiträge in eine Reihe von Teilzielen differenzieren:

- Theoretisch soll die Integration politischer Bildung in den meta-reflexiven Professionalisierungsansatz analysiert und deren Zusammenhang mit der epistemischen Kognition von Lehrkräften erforscht werden.
- Methodisch soll der Einsatz von Modellen der epistemischen Kognition zur Beschreibung reflexiver Prozesse in komplexen, kontroversitätsbezogenen Unterrichtssituationen entwickelt werden.
- Praktisch-vorbereitend sollen Konzepte fallbasierten Lernens auf fachdidaktische Herausforderungen rund um Kontroversität angepasst werden.
- Empirisch sollen die Haltungen angehender Lehrkräfte zu Kontroversität erfasst werden.

- Praktisch-reflektierend sollen Herausforderungen von Professionalisierung im Umgang mit Kontroversität identifiziert und Lösungsansätze entwickelt werden.

Auf konzeptueller Ebene werden dafür drei sich überschneidende Bereiche miteinander verknüpft: Meta-Reflexivität als erziehungswissenschaftliche Professionstheorie, epistemische Kognition als bildungs-psychologisches Forschungsfeld und Kontroversität als Kernkonzept der politischen Bildung. Den drei Bereichen ist gemein, dass sie sich in theoretisch-konzeptueller Hinsicht noch in Entwicklung befinden.

Im zweiten Kapitel eröffnet diese Arbeit einen professionstheoretischen Rahmen. Das Kapitel beginnt mit einer Einführung in den meta-reflexiven Professionalisierungsansatz. Dieser ermöglicht einen fachübergreifenden Blick auf Professionalisierungsherausforderungen, die sich auf den Umgang mit verschiedenen Formen von Unsicherheit beziehen. Er bietet zum einen eine Möglichkeit, Kontroversität in den Blick zu nehmen, der von rein fachbezogenen Aspekten abstrahiert. So kann beispielsweise nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von politik- und philosophiedidaktischen sowie auch allgemein fachübergreifend-demokratiebildenden Konzeptualisierungen von Kontroversität gefragt werden. Zum anderen ermöglicht der noch in seiner Entstehung begriffene Ansatz eine Mitgestaltung, indem geprüft werden kann, inwiefern Kontroversität relevant für die allgemeine Lehrkräftebildung und damit für die theoretischen Hintergründe von Meta-Reflexivität werden kann. Der Ansatz nimmt in diesem Dissertationsprojekt zudem die Rolle einer übergreifenden, professionsbezogenen Verknüpfung von epistemischer Kognition und Kontroversität im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung ein.

Das dritte Kapitel gibt eine auf dieses Dissertationsprojekt bezogene, kurze Einführung in das Forschungsfeld der epistemischen Kognition. Dieses befasst sich mit dem Aufbau und der Bewertung von – aber auch verschiedenen Beziehungen zu – Wissen. Das Feld durchläuft eine fortwährende Evolution und eine damit unterschiedliche und noch unverbundene Rezeption in verschiedenen Ansätzen zur Lehrkräfteprofessionalisierung. Innerhalb des gesamten Forschungsfelds finden sich teilweise divergente konzeptuelle und empirische Zugänge, die grob in Überzeugungsansätze und prozessbezogene Ansätze unterschieden werden können. In Ersteren werden individuelle Tendenzen, Wissen zu erwerben und verschiedenen Beziehungen zum eigenen Wissen einzunehmen, in Form von Überzeugungen modelliert. In prozessbezogenen Ansätzen werden verschiedene Aspekte des epistemischen Denkens – beispielsweise wissensbezogene Ziele, hinführende Prozesse und Zielerreichungskriterien – oder verschiedene Reflexionsstadien beim Aufbau von Wissen unterschieden. Beide Zugangsformen bieten auf unterschiedliche Weise Möglichkeiten für empirische Näherungen an Aspekte von Meta-Reflexivität und Kontroversität, die genauer aufgezeigt werden.

Im vierten Kapitel folgt eine Auseinandersetzung mit Kontroversität im Unterricht. Dabei wird das Konzept zunächst definiert und mit Blick auf verschiedene Arten und Legitimationsmuster

differenziert. Zwei politikdidaktische Kritiklinien am gängigen Verständnis von und Umgang mit Kontroversität vor dem Hintergrund theoretischer Argumente werden diskutiert. Anschließend wird der Blick auf andere Fachdidaktiken und die Bildungstheorie gerichtet, und die Rolle und Adaption von Kontroversität in diesen Feldern werden zusammengefasst. Daraufhin wird die für das Dissertationsprojekt grundlegende Frage, welche Schwierigkeiten sich Lehrkräften beim Umgang mit Unterrichtsgegenständen stellen, angerissen und in einen bereiten Kontext eingebettet. Da dies in den Einzelbeiträgen vertieft wird, erhält im vierten Kapitel die anschließende Diskussion zur Notwendigkeit von Grenzen der Kontroversität mehr Raum. Zuletzt wird der in diesem Dissertationsprojekt auf diese Grenzen gelegte Fokus begründet.

Im fünften Kapitel wird die übergreifende methodologische Rahmung des Dissertationsprojekts in Form eines abgewandelten Design-Based-Research-(DBR-)Prozesses erörtert. Wie dabei erläutert wird, fokussieren übliche DBR-Projekte die Erkenntnisse über den Designprozess und daraus abzuleitende Empfehlungen; in diesem Dissertationsprojekt stehen jedoch eher die im Rahmen des Prozesses gewonnenen Erkenntnisse über die jeweiligen erforschten Bereiche und ihre Verknüpfungen im Vordergrund. Gleichwohl liefert der Designprozess einen methodologischen Rahmen für den Zusammenhang der Artikel. Auf dieser Grundlage werden die zuvor formulierten Teilziele elaboriert und den Einzelbeiträge der Dissertation zugeordnet. Im Kontext des Gesamtprozesses werden kurz die Entwicklung von und Forschung mit den im Projekt LArS.nrw (*Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlichen Unterrichts*) entstandenen Videovignetten diskutiert.

Die sechs Kapitel dieser Arbeit entsprechen den Einzelbeiträgen, die hier mit kurzen einordnenden Kommentaren im Gesamtzusammenhang verortet werden. Es handelt sich um folgende bereits veröffentlichte oder zur Veröffentlichung eingereichte Beiträge:

I. Kindlinger, M. (2021). Meta-reflexivity and epistemic cognition in social science teacher education. *Journal of Social Science Education, 20*(3). 29–54.
II. Kindlinger, M. (2023). Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung. C. Cramer (Hrsg.). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen.* Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven (S. 255–270). Waxmann.
III. Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). Prozesse epistemischer Veränderung in der Auseinandersetzung mit einem komplexen Unterrichtsfall. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *6*(1), 18–35.
IV. Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German Preservice Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Journal of Social Studies Research, 47*(3–4), 197–209.
V. Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Unterricht. D. Gronostay, S. Manzel & K. Hahn-Laudenberg

(Hrsg.). *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 87–107). Springer Nature.

VI. Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (o. J.). Teaching about teaching controversial issues. Insights from two teacher education courses on controversial issues across school subjects. Ersteinreichung bei *Education, Citizenship and Social Justice* im Juni 2024.

Im zwölften Kapitel wird in einer anschließenden Diskussion der gemeinsame Rahmen erneut aufgegriffen und geschlossen. Die Einzelbeiträge werden kurz in ihrem Bezug auf die in Kapitel 5 genannten Ziele diskutiert. Auf Grundlage der Erkenntnisse des Projekts wird eine Reihe von Empfehlungen für die meta-reflexive Professionalisierung im Umgang mit Kontroversität und ihren Grenzen formuliert. Dabei werden drei Säulen für eine meta-reflexive Professionalisierung betrachtet: universitäre Lehrkräftebildung, diskursive Formate an Schulen und durch relevante Institutionen bereitgestellte Expert:innenempfehlungen. Zuletzt werden einige weiterführende theoretische Überlegungen zu den Grenzen von Kontroversität angerissen, die sich aus den Ergebnissen des Dissertationsprojekts ergeben haben und zur Spezifikation der abgeleiteten Empfehlungen dienen. Hier wird versucht, Orientierungspunkte für eine epistemische und eine politisch-normative Grenze von Kontroversität an Schulen zu finden.

Abschließend wird im dreizehnten Kapitel auf Grundlage einiger offener Fragen der Diskussion ein Ausblick auf verschiedene laufende Projekte und andere Weiterentwicklungen gegeben, die aus dem Dissertationsprojekt entstanden sind. Dies betrifft unter anderem laufende empirische Untersuchungen zu meta-reflexiven Bedürfnissen von Lehramtsstudierenden und den Zusammenhang dieser Bedürfnisse mit Haltungen zu Kontroversität, sowie Weiterentwicklungen der aufgezeigten Überlegungen mit Blick auf digitale Räume.

2 Meta-reflexive Professionalisierung

Professionen zeichnen sich üblicherweise durch ein spezifisches wissenschaftliches Wissen, ein Maß an fachlicher Selbstverantwortlichkeit und eine individualisierte, asymmetrische Beziehung zu Klient:innen aus (Röhrig, 2022). Seit Anfang des Jahrtausends wird der Beruf von Lehrkräften verstärkt als Profession gefasst (Terhart, 2011). Die Vorstellung folgt damit auf frühere Konzeptualisierungen von ‚guten' Lehrkräften. Diese basierten zunächst teils auf Annahmen einer angeborenen Befähigung (zum Beispiel Spranger, 1958), bahnten später mit der Klassifizierung von kompetenten Lehrkräften als reflektierte Praktiker:innen (Schön, 1987) oder Expert:innen (Bromme, 1992) die aktuellen Professionstheorien an.

Der Begriff *Professionalisierung* ist doppeldeutig, da er zum einen die Entwicklung eines Berufs zur Profession und zum anderen den individuellen Erwerb von professionsbezogenen Handlungsfähigkeiten beschreibt (Huppert & Abs, 2013). Im Folgenden wird der Begriff in letzterer Bedeutung verwendet: Mit dem meta-reflexiven Ansatz wird zunächst eine neue theoretische Perspektive auf die Aneignung professioneller Handlungsfähigkeiten vorgestellt.

2.1 Begriffsbestimmung zur Meta-Reflexivität

Der meta-reflexive Professionalisierungsansatz wird von Cramer, Emmerich, Harant, Merk und Drahmann (2019) in ihrem grundlegenden Beitrag in der Zeitschrift für Pädagogik definiert als

> die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche zu verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können (Cramer et al., 2019, S. 410).

Als neuer Professionalisierungsansatz wird Meta-Reflexivität nicht zwischen andere, bereits bestehende Ansätze eingereiht und gegen diese abgegrenzt. Mit Blick auf die in dieser Definition eingesetzten räumlichen Bilder (‚verorten', ‚in ein Verhältnis setzen') fällt auf, dass der Ansatz dem eigenen Anspruch nach einen überblickenden, auf einer höher liegenden Ebene angesiedelten Standpunkt einnimmt. Dem eigenen Anspruch nach wird eine Perspektive eingenommen, die es erlauben soll, bestehende und für die – zunächst deutschsprachige – Lehrkräftebildung prägende Ansätze gleichsam in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu erkennen und untereinander in ein Verhältnis zu setzen. Als drei relevante Perspektiven auf Professionalisierung werden der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte sowie der berufsbiografische Ansatz abgegrenzt. Jeder der drei Ansätze transportiert eine eigene Vorstellung davon, was „Professionalität" bedeutet (Terhart, 2011). Aufgrund ihrer hohen Relevanz für das Verständnis sowohl des meta-reflexiven Ansatzes als auch des breiteren Diskurses um die Professionalität von Lehrkräften werden die drei Ansätze kurz dargestellt.

2.2 Gängige Professionalisierungsansätze und ihre Verbindung

Vertreter:innen des *strukturtheoretischen Ansatzes* konzeptualisieren die Professionalität von Lehrkräften in der Bewältigung von „Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 857). Diese können sich in unauflösbaren Antinomien wie der Spannung zwischen Nähe und Distanz im Verhältnis zu Lernenden (Helsper, 2004), darstellen. Lehrkräfte sind in ihrem alltäglichen Handeln zu einem reflektierten, abwägenden Umgang mit diesen Antinomien gefordert. Ihr Beruf zählt als Profession, weil sie – ähnlich wie Ärzt:innen – „mit der stellvertretenden Krisenlösung für Personen betraut sind“ (Helsper, 2016, S. 107). Die immer neuen Erscheinungsformen dieser Krisen und die damit verbundenen Spannungskonstellationen erlauben keine einfache Schematisierung. Sie folgen daher der Logik von Einzelfällen. Auf wissenschaftlichen Erkenntnissen fußendes Handeln führt nicht zwangsläufig zum Erfolg; als wesentliches Element von Professionalisierung muss daher die Fähigkeit zur wiederholten (Selbst-)Reflexion ausgebildet werden. Im Lehramtsstudium findet eine kasuistische Annäherung an die Praxis statt, in der die in Einzelfällen aufscheinenden Antinomien interpretierend rekonstruiert werden (Cramer & Drahmann, 2019).

Der *kompetenzorientierte Professionalisierungsansatz* rekurriert auf die Expertiseforschung zum Lehrberuf (zum Beispiel Berliner, 2004; Bromme, 1992) und rekonzeptualisiert die darin gefundenen Typen und Repräsentationsformen professionellen Wissens in Form von *Kompetenzen*. Diese werden im deutschsprachigen Raum typischerweise nach Weinert (2001) verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27–28), die für ihre bildungswissenschaftliche Operationalisierung unter anderem von Klieme und Leutner (2006) spezifiziert wurden. Die anzustrebende Professionalisierung im kompetenzorientierten Ansatz fokussiert auf den Aufbau von Handlungskompetenzen, die es Lehrkräften erlauben, in den – zumindest heuristisch abgrenzbaren – Anforderungsbereichen ihres Berufs erfolgreich zu handeln (König, 2020). Wissenschaftliches Wissen wird zwar nicht dekontextualisiert, aber als generalisierbar und unter vergleichbaren Bedingungen auf verschiedene Situationen übertragbar verstanden. Trotz komplexer Wirkungsketten kann *Erfolg* damit auch zumindest mittelbar und probabilistisch auf die schulischen Leistungen der von der Lehrkraft unterrichteten Lernenden bezogen werden (Terhart, 2011). Einen zentralen Beitrag zur Entwicklung des kompetenzorientierten Ansatzes der Lehrkräfteprofessionalisierung leisteten Baumert und Kunter (2006). Unter Rückgriff auf Shulman (1987) beschrieben sie allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, ergänzt durch Werthaltungen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten als messbare Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Die universitäre Lehrkräfte-

bildung hat nach diesem Ansatz vorrangig die Aufgabe, die Möglichkeit zur Aneignung von theoretisch-formalem Wissen zu schaffen, während praktisches Wissen nur erfahrungsbasiert erworben werden kann.

Der *berufsbiografische Ansatz* stellt demgegenüber die Verknüpfungen und die Brücke verschiedener Phasen der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften in den Vordergrund, wobei je nach Ausprägung auch die übrige Lebenszeit und private Entwicklungen mehr oder weniger stark einbezogen werden (Wittek et al., 2020). Im Fokus des Interesses liegen sowohl individuelle als auch gruppenbezogene Entwicklungsverläufe. Die zentralen Fragen der um diesen Ansatz entstandenen Forschung sind zum einen, inwieweit sich spezifische Handlungsanforderungen des Berufs in Biografien niederschlagen und zum anderen, wie sich biografisch und gesellschaftlich geformte Handlungsorientierungen – im Sinne eines Habitus – in der Bewältigung konkreter Anforderungen auswirken (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 391). Wiederkehrende Themen sind dabei längerfristige Kompetenzentwicklung, Weiterbildungserfahrungen, Karrieremuster, Lebensereignisse und ihre beruflichen Folgen sowie Belastungserfahrung und -bewältigung (Terhart, 2011, S. 208). In der Lehrkräftebildung wird insbesondere der längerfristige Blick auf Professionalisierung als fortlaufende Entwicklungsaufgabe sowie biografische Reflexion als bedeutende Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalisierung gerade im universitären Kontext betont (Wittek et al., 2020).

Insbesondere die Gegensätze zwischen dem strukturtheoretischen und dem kompetenzorientierten Ansatz wurden von deren Vertreter:innen prominent ausgearbeitet (Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2007). Der berufsbiografische Ansatz wird hingegen oft als eine spezifisch perspektivierte Mittelposition verstanden (Keller-Schneider & Hericks, 2014; Terhart, 2011; Wittek et al., 2020). Im Lehramtsstudium oder im Vorbereitungsdienst können diese unterschiedlichen Ansätze die theoretische Basis für verschieden Lernangebote darstellen und damit implizit auch stark divergierende Perspektiven auf das Praxisfeld Schule anbieten. Cramer et al. (2019) sehen im unverbundenen Nebeneinanderstehen dieser Ansätze allerdings eine Gefahr von Professionalisierungsbrüchen. Angehenden Lehrkräften wird möglicherweise nicht klar, wie sich diese widersprüchlich wirkenden Ansätze auf tatsächliches Handeln in der Schule übertragen lassen.

Meta-Reflexivität bedeutet hier, die Möglichkeit zu reflektieren, dass sich die Aufgabe von Lehrkräften aus einer Perspektive zum Beispiel eher als Lösung nicht vorab definierbarer Krisen und aus einer anderen Perspektive als situationsangemessene Anwendung von wissenschaftlichem Wissen verstehen lässt, dass diese beiden Perspektiven teils unterschiedliche normative und epistemische Voraussetzungen haben und beide einen Teilausschnitt des realen Praxisfelds beleuchten können. Meta-Reflexivität beugt hier auch einer unberechtigten Vorstellung eines linearen Durchgriffs von Theorie auf Praxis vor (Cramer et al., 2019).

Cramer et al. (2019) sowie Cramer und Drahmann (2019) erkennen in den drei behandelten Professionalisierungsansätzen zunächst jeweils eigene epistemische und normative Grundlagen. Allerdings sehen sie die Frage nach dem professionellen Umgang mit *Ungewissheit* als ein verbindendes Element: Während von Vertreter:innen des strukturtheoretischen Ansatzes explizit auf Ungewissheit rekurriert und Reflexion als wesentlich verstanden wird, verweisen Cramer und Drahmann (2019) beim kompetenzorientierten Ansatz auf die von Baumert und Kunter (2006) thematisierte Notwendigkeit der Unsicherheitsbewältigung durch Kompetenzaufbau. Davon ausgehend diskutieren Cramer und Drahmann auch die Rolle von *Reflexion* in der Bewältigung von Ungewissheit. Vertreter:innen des strukturtheoretischen Ansatzes sehen Reflexion als wesentlich für den Umgang mit antinomisch geprägten Herausforderungen. Für den kompetenzorientierten Ansatz sehen Cramer und Drahmann gerade in der Verbindung von theoretisch-formalen und praktischen Wissensformen eine – in der Eigenlogik des kompetenzorientierten Ansatzes begründete – Notwendigkeit von Reflexion im Aufbau von professioneller Handlungskompetenz.

Die Begriffe *Ungewissheit* und *Reflexion* werden in pädagogischen Kontexten teils unterschiedlich definiert und gebraucht (für Ungewissheit siehe beispielsweise Hanke et al., 2023, für Reflexion siehe Beauchamp, 2005). Bei ihrer Verwendung des Begriffs Ungewissheit beziehen sich Cramer et al. (2019) auf das von Luhmann und Schorr (1979) geprägte strukturelle Technologiedefizit der Erziehung, das sich – je nach Professionalisierungsansatz – in Form von Antinomien, probabilistischen Zusammenhängen oder zugleich habitual differenzierbaren und individuellen Entwicklungsaufgaben für Lehrkräfte zeige (S. 408). Ungewissheit zeige sich damit auf den Ebenen (a) der jeweils in sich mehrdimensional ausgelegten Professionalisierungsansätze, (b) sowohl im qualitativ-interpretativen als auch im quantitativ-probabilistischen Vorgehen in der Forschung zum Lehrkraftberuf, (c) in der in jedem Professionalisierungsansatz anerkannten Komplexität der Praxis, (d) in unterschiedlich expliziten Rekursen auf Ungewissheit in der theoretischen Fundierung dieser Ansätze, und schließlich (e) in der Pluralität der genannten und weiterer Professionalisierungsansätze.

Auch der Begriff Reflexion öffnet ein Spektrum unterschiedlicher Deutungen; von gegenstandsbezogener Analyse über Betrachtung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Objekt hin zu beinahe kontemplativen Selbstuntersuchungen (Beauchamp, 2005; Clarà, 2015; Collin et al., 2013). Cramer und Drahmann (2019) umgehen solche Unterschiede, indem sie „pädagogische Reflexion“ definieren als „akademische[] Bemühungen, die Praxis des Pädagogischen zum Gegenstand wissenschaftlicher Analyse zu machen, um so wiederum Orientierungswissen für die pädagogische Praxis zu generieren“ (S. 20). Neben Reflexion verweisen Cramer et al. (2019) auch auf die Rolle von epistemologischen Überzeugungen als ein mögliches auf Ungewissheit bezogenes Verbindungsglied, das sogar unmittelbar Möglichkeiten für einen empirischen Blick liefert (dazu Kapitel 3 sowie Kindlinger, 2021).

2.3 Ein neuer Ansatz

Im meta-reflexiven Ansatz werden die drei dominanten Ansätze – strukturtheoretisch, kompetenzorientiert und berufsbiografisch – auch als unterschiedliche Perspektiven auf das Berufsfeld von Lehrkräften verstanden. Zur Entwicklung einer neuen Form von Lehrkräftebildung, die diese vorhandenen Perspektiven aufnimmt und in Kombination nutzbar machen will, entwickeln Cramer et al. (2019) eine Reihe von Prinzipien meta-reflexiver Lehrkräftebildung. In einem späteren Text rahmt Cramer (2020) diese Prinzipien als „sekundäre Perspektiven" (S. 207) *auf* die verschiedenen gängigen Professionalisierungsansätze. Eine nicht abgeschlossene und als erweiterbar gedachte Liste von Prinzipien wie Transparenz (Offenlegung des hochschuldidaktischen Programms), Begründungspflicht (Offenlegung der Auswahlkriterien von Ansätzen und Quellen), Metakommunikation (Thematisierung der Art und Weise, wie mit Mehrperspektivität umgegangen wird) und Kontextgebundenheit (Erläuterung der Herkunft und Axiomatik einer spezifischen Betrachtungsweise eines Gegenstands; siehe Cramer et al., 2019, S. 415) zielt auf eine praktische Umsetzung der mit dem meta-reflexiven Ansatz verbundenen Erwartungen Damit stellt der Ansatz nicht nur hohe Ansprüche an Lehramtsstudierende, sondern auch an die Professionalität der im Feld Dozierenden (Cramer et al., 2019, S. 417).

Cramer et al. (2019) antizipieren die damit verbundene Kritik, dass Meta-Reflexivität als Ziel des Lehramtsstudiums vor allem zu einer Überforderung und Frustration von Studierenden führen könnte. Gerade vor dem Hintergrund reichweitenstarker Positionen, die der deutschen Lehrkräftebildung eine zu hohe Verwissenschaftlichung und einen Mangel an praktischer Relevanz attestieren, steht ein stark theorieorientierter Ansatz unter Legitimationsdruck[1]. Ähnlich wie im kompetenzorientierten Ansatz wird auch im meta-reflexiven Professionalisierungsmodell der universitäre Teil als probabilistisch wirkende Grundlage für Professionalisierung in der Auseinandersetzung mit schulischer Praxis verstanden. Die durch die obigen Prinzipien geleitete Auseinandersetzung mit theoretischen Zugängen bietet im ersten Schritt eine Grundlage für den Erwerb von „exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen" (Cramer et al., 2019, S. 410). Diese stellen Anwendungen des – multiperspektivischen – theoretischen Wissens auf konkrete Fälle dar. Auch hier wird, analog zu den dominanten Professionalisierungsansätzen, bereits angenommen, dass keine *direkte* Anwendbarkeit dieses situativen Deutungswissens auf die Praxis möglich ist. Vielmehr bieten sie eine Gelenkstelle zwischen Theorie und Praxis: Es wird nicht davon ausgegangen, dass Lehrkräfte nach ihrer universitären Vorbereitung direkt auf theoretisches und empirisches Wissen

[1] Dieser Druck entsteht nicht primär durch Positionen von Wissenschaft und Interessenverbänden zur Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium. Hier geht es stattdessen um die Erzeugung eines öffentlichen Eindrucks einer sinnfreien Praxisferne, der sich insbesondere in der Häufigkeit von Beiträgen auf reichweitenstarken Portalen zeigt, in denen (angehende) Lehrkräfte oder Studienabbrecher:innen mit diesen Positionen beinahe unkommentiert zitiert werden. Eine unsystematische Google-Suche zeigt allein für die zweite Hälfte von 2023 vier Beiträge nach diesem Schema: *Zu wenig Praxis: Angehende Lehrerin kritisiert Ausbildung*, ndr.de vom 29.8., *Lehramts-Studentin: Zu lang, zu viel Theorie, zu wenig Praxis*, Puls24 vom 4.10., *„Ich weiß nicht, wie guter Unterricht geht"*, rbb24.de vom 20.11. und, in leicht veränderter Form, Focus Online vom 21.11.

rekurrieren, sondern vielmehr erlebte Situationen mit diesen typisierten Situationen und deren theoretisch und empirisch fundierten Deutungen verknüpfen.

Auch wenn Cramer et al. (2019) an dieser Stelle (S. 410–411) keinen eindeutigen Qualitätsanspruch an ihren Professionalisierungsansatz formulieren, kann ein solcher zumindest interpretiert werden: Lehrkräfte, die eine gelungene meta-reflexiv ausgerichtete universitäre Professionalisierung durchlaufen, sollten demnach im Transfer ihres situativen Deutungswissens auf real erlebte Praxissituationen besser vorbereitet sein, die Differenz zwischen Theorie und Praxis – und somit eine Quelle von pädagogischer Ungewissheit – zu verarbeiten; das heißt, im Vergleich mit regulär vorbereiteten Lehrkräften, die verschiedene Ansätze als unverbunden und die einzelnen Verbindungen zur Praxis als inkongruent erleben, sollten sie besser in der Lage sein, wissenschaftsbasiertes Wissen auf ihre praktische Tätigkeit zu beziehen. Das Ziel der Anbahnung dieser als übertragbar gedachten Fähigkeit macht deutlich, dass mögliche Bedenken hinsichtlich einer Überfrachtung des Lehramtsstudiums mit zu zahlreichen möglichen Perspektiven unbegründet sind: Notwendig ist nicht die Abbildung *aller* für den Lehrberuf relevanten Perspektiven, sondern die Möglichkeit und die Grundlagen unterschiedlicher Betrachtungsweisen.[2]

Mit der zentralen Rolle von exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen im Lehramtsstudium bietet der meta-reflexive Ansatz praktische Anknüpfungspunkte vor allem an die in strukturtheoretischen Ansätzen verbreitete Arbeit mit Fällen (Helsper, 2020). Anstatt Fälle vor allem mit Blick auf professionsrelevante Formen von Ungewissheiten und Spannungen zu rekonstruieren, sollen in einer Situation Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Ansprüchen und Zugängen sichtbar werden, die beispielsweise aus strukturtheoretischen oder kompetenzorientierten Ansätzen abgeleitet sind. So könnte eine Situation zunächst intensiv mit Blick auf darin sichtbare Antinomieverhältnisse analysiert werden, um anschließend aus Perspektive der professionellen Unterrichtswahrnehmung (Seidel & Stürmer, 2014) neu betrachtet zu werden.

Während die ersten Texte zur Meta-Reflexivität noch stark im deutschsprachigen Diskurs um Professionalisierungsansätze verortet waren, wird der Begriff Meta-Reflexivität zunehmend davon losgelöst. So wird Meta-Reflexivität in einer Studie von Hartmann, Kindlinger und Trempler (2021) als für die Lehrkräfteprofessionalisierung relevantes Konstrukt verstanden, das, der Definition folgend, alle „unterschiedliche[n], auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogene[n] theoretische[n] Zugänge und empirische[n] Befunde“ (Cramer et al., 2019, S. 410) adressieren kann. In der Operationalisierung wurden gerade die Distanznahme und Integration von theoretischem Wissen in den Fokus gestellt (siehe auch Groß Ophoff & Hartmann, 2023). Cramer, Brown und Aldrigde arbeiteten in einem Beitrag im *Journal of Teacher Education* (2023) darüber hinaus die Rolle von Ungewissheit für das Handeln von Lehrkräften und ihrer Möglichkeiten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis als Anknüpfungspunkt an internationale Diskurse heraus. Sowohl in diesem

[2] Dennoch stellt sich die Frage der Auswahl an relevanten Positionen, mit denen dies geleistet werden soll.

Beitrag als auch im Rahmen dieses Dissertationsprojekts – die sich zeitlich überschnitten – wurden besondere Potenziale des meta-reflexiven Ansatzes für demokratiebildende Perspektiven und den Umgang mit Kontroversität herausgearbeitet. So wurde im Rahmen eines Beitrags zu einem Sammelband, der den meta-reflexiven Ansatz nochmals theoretisch und empirisch fundiert, ein Beitrag zur Übertragbarkeit des Ansatzes auf die Fachdidaktik der Ankerfächer der politischen Bildung erarbeitet (Kindlinger, 2023; siehe siebtes Kapitel). Die Fachdidaktik wurde dabei nicht als eine einheitliche, zusätzliche primäre Perspektive auf Lehrkräfteprofessionalität verstanden, sondern als in sich heterogenes Feld, das nach einer eigenen Form von Meta-Reflexivität verlangt. Dies ist unter anderem den oft fehlenden Abgrenzungen zwischen gefestigten Professionalisierungsparadigmen im Feld und der zugleich hohen Spannung zwischen verschiedenen auf die Lehrkräftebildung bezogene Theorien und Befunden geschuldet. In diesem Beitrag wird ebenfalls die zentrale Rolle von Kontroversität für sowohl die Didaktik der politischen Bildung als auch die überfachliche Demokratiebildung diskutiert. Mit Verweis auf den Beitrag wurde Kontroversität von Cramer (2023a) als mögliches zusätzliches Prinzip beziehungsweise als zusätzliche sekundäre Perspektive zur Verortung von Professionalisierungsansätzen diskutiert.

Eine andere Erweiterung, die in diesem Mantelteil ausgeführt wird, betrifft die Auseinandersetzung mit dem Core-Practices-Ansatz in einem Beitrag zum LArS-Projekt und dem Lernen mit Videos im Beitrag von Kindlinger und Hahn-Laudenberg (2024a, neuntes Kapitel). Darüber hinaus wurde in Kindlinger (2021, sechstes Kapitel) der Versuch unternommen, die konzeptuelle Verbindung der von Cramer und Kolleg:innen formulierten Vorstellung von Meta-Reflexivität als anzustrebendes Outcome von Professionalisierungsprozessen mit Modellen der epistemischen Kognition zu stärken. Die Grundlagen zu epistemischer Kognition und die bereits von Cramer et al. (2019) aufgezeigten Verbindungen werden im folgenden Kapitel eingeführt.

3 Epistemische Kognition

Eine wesentliche Rolle von Lehrkräften besteht darin, Angebote für den Aufbau von *Wissen* zu schaffen. Derartige Angebote gehen idealerweise über das bloße Teilen und Übermitteln von Informationen hinaus. Lehrkräfte sind gefordert, das kognitive Engagement von Lernenden beim Generieren, Hinterfragen und Überarbeiten von Wissen in verschiedenen Bereichen aktiv und gezielt zu unterstützen (Muis et al., 2006). Dies bedeutet, dass sie auch ihr eigenes Verständnis von Lernen und Lehren ständig vertiefen und reflektieren müssen. Sie erfüllen also eine Doppelrolle und -verantwortung, in der sie sowohl Anleitende beim Aufbau von Wissen als auch selbst ständig Lernende sind (Buehl & Fives, 2016).

In einer Zeit, die von schwindendem Vertrauen in wissenschaftliche Konsenspositionen (Kienhues et al., 2020) und tiefgreifenden Differenzen in Positionen über die Natur von Fakten, zuverlässigen Quellen und der Gültigkeit verschiedener Methoden (Chinn et al., 2020) geprägt ist, wird diese Doppelrolle zu einer besonderen Herausforderung. Fragen, wie Lehrkräfte über Lehren und Lernen sowie über die Natur von Wissen selbst denken, gewinnen bei der Untersuchung und Gestaltung von Lehrkräfteprofessionalisierung daher zunehmend an Bedeutung. Diese Fragen wurden in verschiedene, miteinander verknüpfte Konzepte eingeordnet, insbesondere

- *Persönliche Epistemologien* (zum Beispiel Brownlee et al., 2013), also fokussiert auf individuelle Theorien über die Natur von Wissen
- *epistemologische Überzeugungen* beziehungsweise implizit oder explizit vertretene Annahmen über die Theorie des Wissens (zum Beispiel Krettenauer, 2005) oder in jüngerer Zeit
- *epistemische Kognition* (zum Beispiel Greene et al., 2016a)

Für dieses Dissertationsprojekt sind epistemologische Überzeugungen und Modelle der epistemischen Kognition relevant. Beide sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

3.1 Epistemologische Überzeugungen

Epistemologische Überzeugungen bezeichnen die Überzeugungen von Individuen über Wissen und den Prozess des Wissenserwerbs. Sie können in Überzeugungen über die Gewissheit, die Einfachheit und die Rechtfertigung von Wissen sowie Überzeugungen über die Quellen, aus denen Wissen abgeleitet wird, differenziert werden (Hofer & Pintrich, 1997). Entwicklungsmodelle unterscheiden typischerweise zwischen verschiedenen Niveaus epistemologischer Überzeugungen[3]. Beispielsweise

[3] Während der Terminus *epistemological beliefs* zunächst auch im Englischen geläufig war (Schommer, 1990), werden dieselben Konstrukte, die im deutschsprachigen Raum als ‚epistemologische' Überzeugungen bezeichnet werden, in der Anglosphäre inzwischen fast durchgängig als ‚epistemic beliefs' benannt. Unter anderem Kitchener (2002) argumentiert, dass tatsächlich ‚epistemologische' bzw. erkenntnistheoretische Überzeugungen nahelegten, dass sich die untersuchten Überzeugungen nicht auf subjektive Vorstellungen von Wissen, sondern auf Vorstellungen von Wissenstheorien beziehen. Solche komplexen Vorstellungen seien bei den meisten Menschen nicht vorhanden; ihre Vorstellungen bezögen sich Wissen selbst und nicht Theorien

identifizierten Kuhn, Cheney und Weinstock (2000) vier Ebenen: Auf weniger anspruchsvollen Ebenen neigen Menschen dazu, *realistische* oder *absolutistische* Überzeugungen über Wissen zu haben. Dabei wird Realität als direkt erkennbar aufgefasst; Behauptungen über die Realität werden als Kopien („realism“) oder als entweder wahre oder falsche Abbildungen („absolutism“) verstanden (Kuhn et al., 2000, S. 311). Demgegenüber behandeln Individuen mit *multiplistischen* Überzeugungen Behauptungen als bloße Meinungen, die ausschließlich den Standpunkt ihres Schöpfers widerspiegeln. Erst die differenzierteren *evaluativistischen* Überzeugungen erkennen die komplexen und vermittelten Beziehungen zwischen Darstellungen und Realität an, wobei auch die Möglichkeit qualitativer Unterschiede in diesen Beziehungen gesehen wird (Kuhn et al., 2000).

Epistemologische Überzeugungen werden aus verschiedenen Blickwinkeln in die Forschung zu Lehrkräften und Lehrkräfteprofessionalisierung integriert, beispielsweise als Bestandteile ihrer beruflichen Rollenidentitäten (Garner & Kaplan, 2019). Empirisch zeigten sich reifere epistemologische Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden bisher häufig als Prädiktoren für bessere Lernergebnisse sowie tendenziell als positiver Einfluss auf unterschiedliche Aspekte der Unterrichtsqualität von Lehrkräften; wobei gerade letztere Zusammenhänge als komplex einzuschätzen sind (Lunn et al., 2015).

Gerade die üblichen Arten der Messung epistemologischer Überzeugungen wurden in der Vergangenheit vor unterschiedlichen Hintergründen kritisiert. Zunächst ist eine große Vielfalt von Messansätzen und Instrumenten festzustellen, die zum Teil domänen- oder themenspezifisch ausdifferenziert sind. In einem aktuellen Review zu Messinstrumenten für epistemologische Überzeugungen bezogen auf naturwissenschaftliches Lernen und Lehren fanden Lee et al. (2021) insgesamt 53 verschiedene Fragebogen. Studien von Merk et al. (2018) und Urhahne und Kremer (2023) unterstreichen zunehmend die nicht nur domänen-, sondern oft auch themenspezifische Natur epistemologischer Überzeugungen, die neue, möglicherweise stärker themen- und situationsbezogene Messungen notwendig machen.

Kritiker bemängeln jedoch zum einen, dass Entwicklungsmodelle und andere normative Ansätze eine westliche Perspektive auf Erkenntnistheorie implizieren können. Diese sollte überdacht und zumindest angepasst werden, wenn Lernende aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten betrachtet werden (Lammassaari et al., 2021; Odebiyi & Choi, 2022): Je nach Kontext werde Wissen möglicherweise nicht als individuelles Streben, sondern vielmehr als gemeinschaftliches Gut betrachtet, das eng mit sozialen und relationalen Strukturen verflochten sei. Ebenso könnten entscheidende Aspekte epistemischer Überzeugungen, wie die Autorität des Wissens, die Rolle der Lehrkraft und die Natur von Wahrheit, unterschiedliche interpretiert werden.

darüber. So fokussieren auch die meisten Forschungsarbeiten auf allgemeinere, oft implizite Überzeugungen in Bezug auf Wissen.

Zum anderen werden gängige Operationalisierungen verschiedener Entwicklungs- oder Differenzierungsniveaus auch vor dem Hintergrund ihrer philosophischen Grundlagen infrage gestellt. So basieren Unterscheidungen zwischen niedrigeren und höheren Niveaus epistemologischer Überzeugungen zumindest teilweise auf Annahmen, die in der Erkenntnistheorie umstritten oder sogar eher Minderheitenpositionen sind (Chinn & Rinehart, 2016). In manchen Untersuchungen wird beispielsweise die Annahme einer möglichen Erreichbarkeit von Wahrheit oder auch ein Vertrauen in Expertise als Indikator für absolutistische und somit weniger ausgereifte Niveaus verstanden, obgleich diese Positionen in der Erkenntnistheorie weiterhin weit verbreitet sind und keinesfalls als überwunden oder naiv angesehen werden (Chinn & Rinehart, 2016). Studien ohne Lehramtsfokus liefern überdies Hinweise, dass je nach Disziplin und Thematik weniger ‚reife' epistemologische Überzeugungen sogar vorteilhaft für die Lernprozesse von Studierenden sein können (Merk et al., 2017; Rosman et al., 2017).

3.2 Prozessbezogene epistemische Kognition

Epistemische Kognition bezieht sich auf „alle Arten expliziter oder impliziter Kognitionen im Zusammenhang mit epistemischen oder epistemologischen Angelegenheiten" (Chinn et al., 2011, S. 141, eigene Übersetzung). Der Begriff wird teilweise als Oberbegriff für epistemologische Überzeugungen und andere Phänomene verwendet (Chinn et al., 2014; Greene et al., 2018). Alternativ wird er jedoch von epistemologischen Überzeugungen abgegrenzt, da er sich direkter auf die beteiligten kognitiven Prozesse bei der Reflexion über Wissen bezieht (Greene et al., 2016b). Im Gegensatz zu eher statisch zu verstehenden epistemologischen Überzeugungen stellt epistemische Kognition prozesshafte mentale Aktivitäten wie Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Erinnerung, Argumentation und Entscheidungsfindung in den Vordergrund. Der Fokus liegt auf der Art und Weise, wie Individuen Wissen verarbeiten und bewerten und so epistemische Produkte generieren. Diese Produkte beschränken sich nicht auf Wissen über einen bestimmten Gegenstand oder Sachverhalt, sondern umfassen darüber hinaus weitere repräsentationale mentale Phänomene wie Verständnisse, Beweise oder Modelle (Chinn et al., 2014).

Ein grundlegendes Modell im Bereich der prozessorientierten epistemischen Kognition ist das von Chinn, Rinehart und Buckland (2014) entwickelte AIR-Modell (*Aims, Ideals, Reliable Processes*). Es ermöglicht eine Differenzierung und Untersuchung

- der Ziele, die sich Personen bei epistemischen Aktivitäten wie beispielsweise Lernprozessen setzen;
- der Ideale, anhand derer sie epistemische Produkte und erreichte Ziele bewerten, und
- der Prozesse, die sie zur Generierung und Validierung von epistemischen Produkten einsetzen.

Aktivitäten, die aus der Beobachterperspektive als epistemisch erscheinen, können auch nichtepistemische Ziele beinhalten oder primär von diesen geleitet werden. So ist beispielsweise

davon auszugehen, dass eine Gruppe Lehramtsstudierender, die Reflexionsessays über ihre praktischen Unterrichtserfahrungen schreiben, nicht (nur) darauf zielen, begründete Verständnisse einer Unterrichtssituation zu erarbeiten. Vermutlich ist ihre Aktivität auch durch die Motivationen geleitet, eine gute Note zu erhalten oder die Aufgabe möglichst ressourcenschonend zu erledigen. Die Art und Weise, wie diese Lehramtsstudierenden Wissen oder Verständnis für die jeweilige Situation generieren, wird durch die Interaktion zwischen verschiedenen individuellen epistemischen und nichtepistemischen Zielen beeinflusst. Neben den Zielen werden auch Ideale für epistemische Produkte relevant. Auch dann, wenn alle angehenden Lehrkräfte das primäre Ziel teilen, Unterrichtssituationen zu verstehen, können sie dennoch unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was „Verstehen" ausmacht und ab wann dieses Ziel erreicht ist. Verschiedene Ideale dienen als Maßstäbe für die Bewertung möglicher Ergebnisse und haben somit großen Einfluss auf den Prozess, mit dem sie zu Erkenntnissen gelangen. In der Anfertigung ihrer Essays haben die angehenden Lehrkräfte dabei unterschiedliche Möglichkeiten. Die Betrachtung der Situation aus mehreren Blickwinkeln auf der Grundlage theoretischer Perspektiven und Forschungsergebnisse wäre ein relativ verlässlicher Prozess, um ein Verständnis der Situation zu erarbeiten. Demgegenüber wäre die Verwendung komplexer, wissenschaftlicher Terminologie, die vor allem auf die Beeindruckung und Verwirrung der Lesenden angelegt ist, ein unzuverlässiger Prozess. Um eine hohe Chance auf die erfolgreiche Erarbeitung von Verständnis zu bieten, müssen diese Prozesse weitgehend zuverlässig sein, beispielsweise eine begründete Argumentation und die sorgfältige Abwägung von Beweisen einbeziehen, anstatt sich lediglich auf Bestätigung und Rhetorik zu verlassen (Chinn et al., 2014; Chinn & Rinehart, 2016).

Das AIR-Modell und dessen Vorgänger von Chinn, Buckland und Samarapungavan (2011) wurden von Buehl und Fives (2016) lehrkräftespezifisch erweitert. Ihre Anpassung geht über die bloße Betrachtung von Lehrkräften als Wissenserwerbende hinaus. Ihr Modell betont die Doppelrolle von Lehrkräften zum einen als selbst lebenslange Lernende und zum anderen als Akteure, die eine entscheidende Rolle für das Lernen ihrer Schüler:innen spielen. Nach dem erweiterten Modell beziehen sich epistemische Ziele also nicht nur auf das persönliche Erreichen epistemischer Ergebnisse, sondern auch auf Ziele wie die Unterstützung anderer beim Erwerb von Wissen und anderen epistemischen Produkten. Das Modell wurde bereits in ersten qualitativen Studien an Lehrkräften angewandt (Barnes et al., 2020; Fowler et al., 2022; Primor & Barzilai, 2024; Rinehart et al., 2022). Barzilai und Chinn (2018) erweiterten das Modell in ihrem Apt-AIR Modell darüber hinaus mit einem Blick auf die epistemischen Vorstellungen und Strategien von Expert:innen.

Neben dem AIR-Modell und seinen Erweiterungen ist insbesondere auf das von Lunn Brownlee, Ferguson und Ryan (2017) entwickelte 3R-EC-Framework (3R = *Reflection, Reflexivity and Resolved Action*; EC = *Epistemic Cognition*) hinzuweisen. Dieses reichert das AIR-Modell mit einer umfassenden dynamischen Perspektive auf intentionale Veränderungen in der epistemischen Kognition von Lehrkräften durch Reflexion an. Dabei werden drei Schritte abgegrenzt:

(1) Reflexionen zur Unterrichtspraxis, bei denen Lehrkräfte Probleme oder Herausforderungen in ihrem Unterricht sowie ihre epistemischen Ziele im Zusammenhang mit ihrer Unterrichtspraxis identifizieren und überdenken
(2) reflexives Denken, bei dem Lehrkräfte sich in einen internen Dialog begeben, um vor dem Hintergrund von Komponenten des AIR-Modells die Zuverlässigkeit ihrer eigenen Praktiken beim Erreichen epistemischer Ziele zu bewerten
(3) Maßnahmen, wobei die Lehrkräfte Entscheidungen treffen und im Klassenzimmer auf der Grundlage ihrer Erkenntnisse in Schritt 2 umsetzen

Fives et al. (2017) zeigen an einem fiktiven Beispiel, wie der 3R-EC-Rahmen auf Leistungsbewertung angewendet werden kann. So überdenkt eine Lehrkraft, die nach diesem Modell vorgeht, zunächst die epistemischen Ziele spezifischer Prüfformate (Reflexion); anschließend bewertet sie die Wirksamkeit dieser Formate auf Grundlage unterschiedlicher Perspektivierungen, wobei sie verschiedene Aspekte ihrer eigenen epistemischen Kognition – wie die Ideale, an denen sie Wirkung misst, oder die Prozesse, die sie bei der Reflexion anwendet – berücksichtigt (Reflexivität). Schließlich passt sie die epistemischen Ziele an, die sie für ihre Schüler:innen gesetzt hat (entschlossenes Handeln).

In ersten qualitativen Studien konnte die Forschendengruppe die Anwendbarkeit des Modells auf Bildungsprozesse bei Lehrkräften und Lehrkräfteausbildenden evaluieren. Dabei zeigten sich gerade bei den späteren Schritten der Reflexion Herausforderungen für die Teilnehmenden (Lunn Brownlee et al., 2019; McCaw et al., 2023). McCaw, Ryan und Lunn Brownlee (2023) untersuchten mithilfe des Modells auch, wie angehende Lehrkräfte über „Post-Truth"-Phänomene (McIntyre, 2018) reflektieren. Neben der detaillierten Beschreibung der deliberativen Prozesse, die in einer Gruppe ablaufen, die über ihre eigene epistemische Erkenntnis reflektiert, liefert die Studie Einblicke in wiederkehrende Ungenauigkeiten und Missverständnisse, die Lehrkräfte hinsichtlich epistemischer Aspekte postfaktischer Debatten hegen könnten. Zu den Hauptproblemen, die in der Studie identifiziert wurden, gehörten eine pauschale Bezugnahme auf das individuelle Recht auf Meinungsäußerung sowie die Vermischung des Respekts vor anderen Menschen mit dem Respekt vor der Wahrhaftigkeit ihrer Überzeugungen.

3.3 Epistemische Kognition und Professionalisierung

Im deutschsprachigen Professionalisierungsdiskurs ist mit Blick auf epistemologische Überzeugungen deren Aufnahme als eines der Elemente beruflicher Kompetenz von Lehrkräften besonders hervorzuheben (Baumert & Kunter, 2013). Auf der Grundlage von Untersuchungen insbesondere aus der Mathematik- und Naturwissenschaftsdidaktik gehen sie davon aus, dass epistemologische Überzeugungen in Zusammenhang mit zentralen Aspekten von Unterrichtsführung stehen (Baumert & Kunter, 2013, S. 499–500).

In der Übertragung des Modells von Baumert und Kunter auf die Politikdidaktik insbesondere durch die Dissertation von Weschenfelder (2014) wurde die Rolle epistemologischer Überzeugungen beibehalten. Baumert und Kunter liefern keine theoretische Fundierung für die Aufnahme epistemologischer Überzeugungen in ihr Modell, sondern begründen sie allein durch die empirischen Zusammenhänge mit anderen, stärker im Zentrum des Interesses liegenden Konstrukten. Demgegenüber stellt Weschenfelder die konzeptuelle Nähe zu Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie zu Steuerungsprozessen der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs auch auf konzeptueller Ebene ausführlich dar. Dies bildet außerdem die Basis für eine eigene Untersuchung, die in einer späteren Studie gemeinsam mit Weißeno und Oberle vertieft wird (Weißeno et al., 2015). Als Instrument wurde zunächst der im deutschsprachigen Raum häufig verwendete Fragebogen von Krettenauer (2005) eingesetzt, der die Befragten mit einer Reihe von wissenschaftlichen Kontroversen konfrontiert und die Zustimmung zu absolutistisch, relativistisch und postrelativistisch[4] ausgeprägten Überzeugungen misst. Daneben wurden eigene, auf die Natur politikwissenschaftlichen Wissens ausgerichtete Skalen konstruiert, die zu erfassen versuchten, zu welchem Grad politikwissenschaftliches Wissen als statisch oder dynamisch verstanden wird und inwiefern eher transmissive oder konstruktivistische Lernprozesse sowie Aspekte von Begabung und Konzeptwechseln für fachbezogenes Wissen angenommen werden (Weschenfelder, 2014, S. 175–181). Mit Blick sowohl auf die Entwicklungsniveaus als auch auf die zusätzlichen Skalen konnte Weschenfelder tendenziell positive Zusammenhänge zwischen reiferen und lernkonstruktivistisch orientierten Überzeugungen und verschiedenen fachlichen und fachdidaktischen Wissens-dimensionen finden.

Darüber hinaus zeigt gerade der meta-reflexive Ansatz auf, inwiefern evaluativistisch ausgeprägte Überzeugungen ein wesentliches Element pädagogischer Professionalität sein könnten. Cramer et al. (2019) sehen explizite Parallelen zwischen ihrer Vorstellung von Meta-Reflexivität als Ziel von Lehrkräfteprofessionalisierung und einem evaluativistischen Blick auf professionsrelevante Zugänge und das berufsbezogene Theorie-Praxis-Verhältnis: Evaluativismus wird als bildungspsychologische Perspektive auf die Fähigkeit zu einer meta-reflexiven Betrachtung verstanden. Die konzeptuelle Nähe zwischen den beiden Konstrukten zeigte sich empirisch auch in ersten quantitativen Untersuchungen zur Erfassung von Bedürfnissen nach Meta-Reflexivität bei Lehramtsstudierenden (Schmidt et al., 2023).

In Kindlinger (2021, siehe sechstes Kapitel) wird darüber hinaus konzeptuell herausgearbeitet, inwiefern die prozessorientierten Modelle epistemischer Kognition auch zur Operationalisierung von Teilen eines meta-reflexiven Professionalisierungsprozesses genutzt werden können: Gerade der zweite Schritt im 3R-EC-Modell beschreibt eine Variante von Meta-Reflexivität, die vorherige reflexive Prozesse betrachtet und durch Alternativen anzureichern versucht. Cramer et

[4] Relativismus und Post-Relativismus in Krettenauers Modell entsprechen weitestgehend Multiplismus und Evaluativismus im oben präsentierten Modell von Kuhn et al. (2000).

al. (2023) erkennen ebenfalls die Parallelen zwischen diesen Ansätzen, weisen aber unter anderem darauf hin, dass Meta-Reflexivität nicht nur epistemische – also wissensbezogene oder zumindest repräsentational strukturierte – Aspekte von Kognition betrifft. Meta-Reflexivität umfasst auch einen Nachvollzug und die Abgrenzung von unterschiedlichen normativen Grundlagen (Cramer et al., 2023). Der Forschungsansatz ist zwar überwiegend qualitativ ausgerichtet; allerdings zeigt die Forschungsgruppe um Joanne Lunn Brownlee, dass zumindest von ihrer Seite keine grundsätzlichen Probleme mit Versuchen in Richtung einer quantitativen Erfassung gesehen werden; ein erstes Instrument wurde 2023 erarbeitet (L'Estrange et al., 2023)

Weschenfelder (2014) stellt, wie oben erwähnt, einen Bezug zwischen epistemologischen Überzeugungen und der Struktur und Erlernbarkeit von Wissen – in ihrem Fall politisches Wissen – auf. Allerdings ist der konzeptuelle Zusammenhang zwischen epistemischer Kognition beziehungsweise epistemologischen Überzeugungen und der spezifischen Qualität der *Inhalte* von fachbezogener und überfachlicher politischer Bildung noch wenig ausdifferenziert. Gerade mit Blick auf den für politische Bildung zentralen Anspruch an die Kontroversität von Unterricht zeigt sich, dass ein Nachvollzug dessen, was mit Kontroversität gemeint ist, bei Schüler:innen und insbesondere bei Lehrkräften hohe Anforderungen an epistemische Kognition stellt: Schließlich sollen auch hier (meta-reflexiv) verschiedene Perspektivierungen, die unterschiedliche normative und epistemische Grundlagen und Geltungsansprüche haben können, gegeneinander abgewogen und gerade nicht in absolutistischen oder multiplistischen beziehungsweise relativistischen Fehlschlüssen aufgelöst werden. Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über das breite Feld der Kontroversität gegeben und Zusammenhänge zu Meta-Reflexivität und epistemischer Kognition aufgezeigt.

4 Kontroversität

Mit der Diskussion des meta-reflexiven Ansatzes in Kapitel 2 wurde zunächst ein professionstheoretischer Rahmen eröffnet, innerhalb dessen in diesem Dissertationsprojekt Herausforderungen für angehende Lehrkräfte betrachtet werden. Mit dem in Kapitel 3 folgenden Überblick über das Feld der epistemischen Kognition – und epistemologischen Überzeugungen, die je nach Definition als eine mögliche Modellierung in diesem Feld verstanden werden können – wurde eine bildungspsychologische Grundlage geliefert, die durch ihre konzeptuelle Nähe Möglichkeiten zur konzeptuellen Konkretisierung und empirischen Untersuchung von Meta-Reflexivität bietet. In diesem Kapitel soll mit Kontroversität ein konkreter und, ähnlich wie bei Meta-Reflexivität und prozessbezogener epistemischer Kognition, tendenziell wenig erforschter Herausforderungsbereich eingeführt werden. Der zuweilen unterschiedlich verstandene Begriff (Al Badri, 2016) erhält zunächst eine relativ breite Definition, aus der wesentliche Merkmale deutlich werden. In den folgenden Abschnitten wird Kontroversität selbst sowie ihre Stellung in der politischen Bildung und in anderen Schulfächern und Disziplinen kontextualisiert.

4.1 Eingrenzung und Differenzierung des Begriffs

Kontroversität kann als eine Eigenschaft verstanden werden, die Themen in spezifischen sozialen Kontexten zugeschrieben wird. Kontroverse Themen nach dem in diesem Dissertationsprojekt verwendeten Verständnis sind solche, die „starke Gefühle hervorrufen und Gemeinschaften oder Gesellschaften spalten“ (Kerr & Huddleston, 2015, S. 8, eigene Übersetzung). Nach dieser Definition, die sich an eine ältere von Stradling und Kollegen (1984) anlehnt, hat Kontroversität zwei wesentliche Merkmale:

Zum einen setzt sie eine Verschiedenheit von Positionen voraus, die sich in einer Teilung von Gruppen ausdrückt. Die Größe dieser Gruppen reicht dabei von Gemeinschaften – hier wären zum Beispiel Klassengemeinschaften, aber auch internationale wissenschaftliche Gemeinschaften denkbar – bis hin zu gesamten Gesellschaften. Bei Letzteren könnte gerade in Fällen, die zu einer deutlichen Sortierung der Gruppen in Lager führen, auch von „polarisierenden“ Themen gesprochen werden. Kontroverse Themen sind jedoch nicht auf diese tiefgreifenden Fälle beschränkt. Sie können mildere und fluidere Formen von Spaltung einschließen, die gegebenenfalls auch nur temporär bestehen können. Hess (2009) betont, dass Kontroversität nicht als *statische* Qualität von Themen verstanden werden sollte, sondern Themen von einer öffentlichen Wahrnehmung als abgeschlossen und nicht-kontrovers in die Kontroversität „kippen“ (S. 115) können – und ebenso in die Gegenrichtung.

Zum anderen wird eine affektive Komponente vorausgesetzt. Eine reine ‚unkontroverse‘ Positionsverschiedenheit könnte beispielsweise auch bei interesselosen Urteilen über Gefallen und Missfallen oder in gemeinsamen Problemlösungsprozessen bei unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten von Daten auftreten. Kontroversität ist nach diesem Verständnis jedoch nicht mit

einem sachlichen Ausdiskutieren von Positionsverschiedenheiten gleichzusetzen, sondern involviert eine zumindest emotionale Betroffenheit der Parteien. Die Rede von ‚starken Gefühlen' eröffnet ein breites Spektrum, das beispielsweise positive Assoziationen bei bestimmten sprachlichen Bildern oder negative Gefühle gegenüber Vertreter:innen der Gegenposition einschließt. Der Einbezug der affektiven Komponente in die Definition von Kontroversität ist nicht allgemein akzeptiert. So verzichtet zum Beispiel Hand (2008) in seiner Definition des Begriffs auf dieses Merkmal und definiert sie nur über das Element der Perspektivverschiedenheit. Allerdings ist das Merkmal einer oft negativ ausgeprägten affektiven Spannung bei der Behandlung von kontroversen Themen in der Schule gerade für die Frage, wann und warum Kontroversität für Lehrkräfte nicht bloß zu einer Gegebenheit oder einer Anforderung, sondern auch zu einer Herausforderung wird, essenziell.

Hier ist eine zusätzliche Differenzierung sinnvoll. So gibt es Themen, die *gesellschaftlich* sensibel sind, die also vor allem in der breiteren, gegebenenfalls auch explizit politischen Öffentlichkeit, auf die Schüler:innen vorbereitet werden, zu starken Emotionen führen. Diese können, müssen aber nicht identisch sein mit Themen, die *bei Schüler:innen selbst* starke Emotionen evozieren. Warnsink und Kolleg:innen sprechen im letzteren Fall von „hot topics" (Wansink et al., 2024, S. 3). Fragen der Erinnerungskultur können beispielsweise in der deutschen politischen Öffentlichkeit emotional geführt werden, wobei die Hintergründe für Jugendliche jedoch möglichweise zunächst unzugänglich und unverständlich sind. Trotz einer starken gesellschaftlichen Sensibilität des Themas kann dieses Thema für Schüler:innen ‚kalt' sein. Demgegenüber ist möglich, dass Fragen, die gesellschaftlich nicht kontrovers oder sensibel sind, weil sie zum Beispiel wenig berichtete Konflikte auf anderen Kontinenten betreffen, für manche Schüler:innengruppen emotional aufreibend sind. Die Definition aus der Publikation des Europarats bezieht sich hier auf Themen, die typischerweise gesellschaftlich sensibel sind, nicht notwendigerweise bei den Schüler:innen selbst.[5]

Nach anderen Definitionen von Kontroversität könnten weitere Merkmale ergänzt werden; beispielsweise nach Grammes (2020) eine längere Dauer der Auseinandersetzung und der Bezug auf eine Sachfrage. Unter den Bedingungen einer zunehmend kurzfristigen Aufmerksamkeitsökonomie muss das Merkmal einer längeren Dauer jedoch infrage gestellt werden – für den Schulunterricht können auch gerade entbrannte und möglicherweise kurzzeitige Streitigkeiten relevant sein, wenn sie beispielweise mit einem tieferen Wertekonflikt in Verbindung stehen oder einen Zugang dazu erlauben. Die Einschränkung auf Sachfragen ist tendenziell eher anwendbar; obgleich fraglich ist, ob nicht auch ästhetische Urteile als Grundlage für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werthorizonten dienen können.

Jenseits der definitorischen Merkmale existieren unterschiedliche Grundlagen für die Kontroversität eines Themas, anhand derer verschiedene Formen unterschieden werden können.

[5] Ebenso können bestimmte Themen für Schüler:innen ‚cold', aber für ihre Eltern ‚hot topics' sein und dadurch zur Herausforderung für Lehrkräfte werden. Das Merkmal der emotionalen Betroffenheit lässt also den Blick auf unterschiedliche Stakeholder zu.

Zunächst kann hier auf Gronostays Differenzierung verwiesen werden (Gronostay, 2019, S. 37). Sie unterschiedet vier Arten politischer Kontroversität:

(1) *Dissense aufgrund einer unzureichenden Datenlage.* Themen werden kontrovers, weil Daten zu wesentlichen Fragen nicht vorhanden oder widersprüchlich sind. Zumindest auf der Ebene von Verifikations- oder Falsifikationsprozessen lässt sich der Dissens aber prinzipiell lösen.
(2) *Dissense bedingt durch unterschiedliche Interessen.* Die Kontroversität eines Themas beruht auf Interessenkonflikten zwischen unterschiedlichen Gruppen.
(3) *Dissense aufgrund unterschiedlicher Interpretationen von Urteilskriterien, ihren Priorisierungen oder Relevanzzuschreibungen.* Gronostay unterscheidet bei den durch Differenzen in Urteilskriterien hervorgerufenen Kontroversen zwischen solchen, bei denen die Parteien zwar Werte teilen, aber unterschiedlich deuten oder gegeneinander abwägen, und solchen bei denen unterschiedliche Wertvorstellungen vorliegen.
(4) *Dissense aufgrund unterschiedlicher Ideologien.* Diese Form übersteigt den dritten Typus. Die Perspektiven auf einen Sachverhalt sind mit so tief gespaltenen Wert- und Rationalitätsvorstellungen verbunden, dass bereits die Grundlagen für eine Verständigung über Fakten- und Wertannahmen fehlen.

Gronostays Differenzierung berücksichtigt implizit nur Kontroversen, die aufgrund einer strukturellen Bedingung nicht oder zumindest nicht unmittelbar von rational agierenden Parteien aufzulösen sind. Damit werden emotional aufgeladene Dissense, die auf prinzipiell schnell auflösbaren Einschränkungen der Rationalität oder Kommunikationsfähigkeit der Parteien basieren, nicht beachtet – das heißt beispielsweise Positionsverschiedenheiten auf Grundlage reiner Missverständnisse oder unreflektierter Bezüge auf unterschiedliche Betrachtungsebenen (beispielsweise Mikro- vs. Makroebene) eines Problems.

Die Abgrenzung zwischen diesen unterschiedlichen Grundlagen kann erschwert werden, wenn Oberflächendissense auf einer Ebene tieferliegende Dissense verdecken. Mit Blick auf gesellschaftliche Kontroversen um Umweltmaßnahmen oder Impfungen stellt Bogner (2021) die These auf, dass Dissense über Datenlagen unter den Bedingungen gegenwärtiger Öffentlichkeiten häufig Dissense in Wertfragen ersetzen. Anstelle bei Impfungen über den Wert von Leben oder bei Klimafragen über den Wert von kurzfristiger Bedürfnisbefriedigung zu diskutieren, würden dann eher wissenschaftliche Konsense angezweifelt (siehe dazu auch das folgenden Kapitel 4.2).

Mit Blick auf die öffentliche Verhandlung von Kontroversen unterscheiden Zimmerman und Robertson (2017, S. 49) zwischen drei Erscheinungsformen von Kontroversität:

(1) *Maximal kontroverse Themen.* Hierbei liegt ein Dissens sowohl zwischen Personen, die tiefere Kenntnis über das Thema und seine Hintergründe besitzen, als auch in der

allgemeinen breiten Bevölkerung vor. Diese Erscheinungsform von Kontroversität kann alle vier von Gronostay unterschiedenen Arten betreffen.

(2) *Dissense zwischen Expert:innen und der Bevölkerung.* Hier liegt auf der Ebene von Personen mit tieferer Kenntnis ein Konsens vor, während in der Allgemeinbevölkerung unterschiedliche Positionen vertreten werden. Diese Form lässt sich nicht eindeutig mit dem von Gronostay aufgestellten Schema verbinden, da zwischen Expert:innen hier kein Dissens über die Datenlage vorliegt, dies aber von der Bevölkerung so aufgenommen wird. Klassisches Beispiel – das auch Zimmerman und Robertson (2017) verwenden – ist der Klimawandel. Befragungen geben hier Hinweise, dass der Grad des Expert:innen-Konsenses über einen anthropogenen Klimawandel in der Bevölkerung weiterhin stark unterschätzt wird (Duffy, 2022).

(3) *Dissense allein zwischen Expert:innen.* Hiermit sind Kontroversen gemeint, die der breiteren Bevölkerung entweder nicht bekannt sind oder dort kein (affektives) Interesse hervorrufen. Dies können beispielsweise akademische Streitfragen sein, die im schulischen Fachunterricht relevant sind, aber für Schüler:innen keine Kontroversität besitzen. Sie können allen vier Arten nach Gronostay entsprechen; allerdings sind sie für die Schüler:innen zunächst ‚kalte' Sachfragen. Hier kann es die Aufgabe von Lehrkräften sein, den Dissens für die Lernenden zunächst zugänglich zu machen (Yacek, 2021).

Zu den von Gronostay formulierten Arten von Kontroversität kann somit ergänzt werden, dass die Beziehung zwischen der Dissenshaftigkeit zwischen Expert:innen und der Bevölkerung variieren kann.

Als zusätzliche Unterscheidung kann gefragt werden, ob Schüler:innen, wenn sie die Kontroversität eines Themas nachvollziehen und gegebenenfalls affektiv einbezogenen werden, auch persönlich von einer mit dem Thema verbundenen Entscheidung betroffen sind. Kontroverse Diskussionen über die Interpretation von Daten oder Konflikte zwischen unterschiedlichen Weltbildern können beispielsweise im Religions- oder Philosophieunterricht so geartet sein, dass keine direkten (lebensweltlich wahrnehmbaren) Konsequenzen für die Beteiligten folgen. Andere Kontroversen können hingegen so beschaffen sein, dass sie für Schüler:innen reale, wahrnehmbare Konsequenzen nach sich ziehen können. Gegebenenfalls wird dies nur für eine Teilgruppe von Schüler:innen der Fall sein. Diese Unterscheidung wird besonders dort relevant, wo bei der Diskussion von kontroversen Themen Marginalisierungseffekte beachtet werden müssen (Wansink et al., 2023).

Im Schulkontext können Kontroversen sowohl auf Ebene der Beziehung zwischen einzelnen Schüler:innen und Lehrkräften, auf Unterrichtsebene oder auf Ebene der gesamten Schule relevant werden. Kontroversen können von Lehrkräften geplant in den Unterricht eingebracht werden oder auch von Schüler:innen oder Eltern ohne Kontrolle durch Lehrkräfte in die Schule getragen werden (Behrens et al., 2021; Hess, 2009; Journell, 2022). Auf Ebene des Unterrichts wird häufig

unterschieden zwischen dem planvollen Unterrichten kontroverser Themen und dem Umgang mit ungeplanter Kontroversität (Cassar et al., 2023; May, 2016). Bei einer planvollen Gestaltung von Kontroversität besitzt die Lehrkraft ein höheres Maß an Kontrolle, wie ein Sachverhalt im Unterricht präsentiert wird; Argumente für unterschiedliche Positionen können vorab vorbereitet werden. Ein Umgang mit ungeplanter Kontroversität, die beispielsweise durch nicht erwartete Äußerungen von Schüler:innen in den Unterricht eingebracht wird, zwingt Lehrkräfte hingegen, spontan situationsadäquate Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Zugleich sind die beiden Handlungsformen mit Blick auf ihre Legitimationen und Funktionen nicht vollständig voneinander trennbar: Eine Herausforderung jenseits reiner Klassenführungsüberlegungen stellt sich dann, wenn von Schüler:innen eingebrachte, ungeplante Kontroversität nicht lediglich als Ablenkung vom Unterrichtsgeschehen betrachtet, sondern in ihrer Bearbeitung ein Wert gesehen wird. Der Umgang mit ungeplanter Kontroversität sollte somit auch in einen intentionalen Umgang mit Kontroversität münden – wenn auch unter dem Vorzeichen einer weniger strukturierten Umgebung.

Allerdings macht gerade der Blick auf ungeplante Kontroversen deutlich, dass das Phänomen Kontroversität eine Herausforderung an alle Lehrkräfte darstellen kann, obgleich nur von Lehrkräften in bestimmten Fächern – insbesondere in den *social studies* beziehungsweise den Ankerfächern der politischen Bildung – eine besondere Expertise erwartet wird. Im Rahmen eines überfachlichen Auftrags an Demokratiebildung kann hier argumentiert werden, dass alle Lehrkräfte zumindest mit Grundlagen des Umgangs mit verschiedenen Formen von Positionsdifferenzen vertraut sein sollten. Allerdings kann die Unterscheidung zwischen verschiedenen Auslösern von Kontroversität im Schulkontext verdecken, dass auch Fächer jenseits der Ankerfächer der politischen Bildung kontroverse Inhalte enthalten können, sodass Kontroversität hier auch ein fachlicher Auftrag und nicht nur eine Frage nach dem Umgang mit einer als fachextern verstandenen Anforderung an Demokratiebildung wird. Im folgenden Kapitel werden verschiedene Möglichkeiten der Legitimation von intentional von Lehrkräften zu gestaltender Kontroversität für politisches und darüberhinausgehendes Lernen erörtert.

4.2 Legitimationen und Funktionen von geplanter Kontroversität

In pluralen, liberalen Demokratien kann Schulen die Aufgabe zugeschrieben werden, Bürger:innen explizit auf den Umgang mit der Vielfalt von in der Gesellschaft vorhandenen Positionen vorzubereiten (A. Gutmann & Thompson, 1996). Wo sich pädagogische Auseinandersetzungen mit Kontroversität als Aufgabe für Schule und Lehrkräfte explizit auf Demokratietheorien beziehen, werden häufig deliberative Ansätze und insbesondere Publikationen von Gutmann und Thompson (1996, 2004) oder Habermas (1981, 1992) referenziert (beispielsweise Drerup, 2021d; Hess & McAvoy, 2015; Journell, 2022). Ein zentrales Merkmal dieser Ansätze ist die Annahme einer Basis geteilter kommunikativer Werte sowie eine Betonung von Rationalität im Austausch von Argumenten. Deliberation zielt auf Entscheidungen ab. Nach Gutmann und Thompson (2004) sollte dabei angestrebt werden, dass getroffene Entscheidungen für unterschiedliche Parteien transparent

und durch eine auf nachvollziehbaren Begründungen basierende öffentliche Aushandlung, zumindest mit Blick auf die Verfahrensweise akzeptabel werden. Kontroversität im Unterricht dient in deliberativen Ansätzen im weiteren Sinne der Herstellung der Voraussetzungen für eine kritische Öffentlichkeit; im engeren Sinne der Förderung von Fähigkeiten und Bereitschaften, eigene Positionen rational zu artikulieren, zu begründen, andere Positionen zu akzeptieren und Gegenargumente zur Prüfung der eigenen Positionen aufzunehmen, und letztere gegebenenfalls zu revidieren (Drerup, 2021d).

Pädagogische Strategien, die das selbst erklärte Ziel verfolgen, auf eine oft als „Post-Truth“ (McIntyre, 2018) bezeichnete Erosion geteilter epistemischer Grundlagen zu reagieren, können zumeist deliberativen Ansätzen zugeordnet werden. Sie tendieren dazu, die erste Art von Kontroversität in Gronostays Schema (siehe Seite 21) zu fokussieren. So plädieren mit Chinn, Barzilai und Duncan (2020) prominente Forscher:innen aus dem Kontext der epistemischen Kognition für Unterrichtsmodelle, die ein meta-epistemisches Vordringen in „deep epistemic disagreements“ (S. 167) vorsehen. Aufbauend auf ihrer Forschung zu epistemischer Kognition gehen sie davon aus, dass beispielsweise unterschiedliche Wertungen von Evidenz – das heißt, unterschiedliche epistemische Ideale – zu naturwissenschaftlichen Fragen[6] auf unterschiedliche Weise des Wissens rückführbar sind. Diese sollen von Schüler:innen durchdrungen und insbesondere mit Blick auf ihre Ziele kontrastiert werden. So würden zum Beispiel bei stark religiös motivierten Positionen, die wissenschaftliche Erkenntnisse ablehnen, die jeweiligen Ziele, Ideale und Prozesse herausgearbeitet, die dieser Ablehnung zugrunde liegen sollen. Implizit wird angenommen, dass dies zu einer Klärung der Kontroversen beiträgt.

Selbst wenn Chinn et al. auch nichtepistemische Ziele in ihre Diskussion einbeziehen, kann bei diesen Ansätzen gefragt werden, inwiefern augenscheinlich epistemische Kontroversen beispielsweise um Fragen des Klimaschutzes oder der Sicherheit von Impfstoffen, Atomenergie und genetisch modifizierten Nahrungsmitteln bei den konfligierenden Parteien auch hauptsächlich durch Unterschiede in epistemischen Zielen und Verfahrensweisen motiviert sind. Noch über eine Betrachtung von zusätzlichen nichtepistemischen Zielen (siehe Kapitel 3.1) hinaus könnte angenommen werden, dass Unterschiede in der Bewertung von wissenschaftlichem Wissen fundamental nichtepistemisch motiviert sind; dass sie beispielsweise eher als nachträgliche Rechtfertigungen entwickelt werden, um Unterschiede in politischen Identitäten, Gruppeninteressen oder Werten zu überdecken (Lewandowsky et al., 2013; Scott et al., 2018; Wollebæk et al., 2022). Um solchen Fragen effektiver zu begegnen, könnte es daher sinnvoll sein, sich nicht nur auf Strategien zu verlassen, die sachlich Vorurteile und Fehlinformationen reduzieren wollen, sondern die politische Dimension dieser Fragen und den Einfluss von politischen Werten unterschiedlicher

[6] Man denke an zahlreiche Debatten um Impfstoffe, auch vor der Coronapandemie.

Gruppen auf ihre Bewertungen von Evidenz, Argumentation und Rationalität einzubeziehen (Bogner, 2021).

Daran anknüpfend lässt sich auf agonistische demokratietheoretische Ansätze wie von Mouffe (2000, 2014) verweisen. Angelehnt unter anderem an Schmitt (2015 [1932]) konzeptualisiert Mouffe Politik als andauernden, nicht auflösbaren Konflikt zwischen sich gegenüberstehenden Gruppen, ihren Interessen und Perspektiven. Demokratien zielen darauf, Relationen der Feindschaft im Schmitt'schen Sinne in Gegnerschaft – die auf Basis der Akzeptanz der Anderen als legitime Opponenten besteht – zu überführen. Mouffe unterstellt deliberativen und liberalen Ansätzen ein Streben nach Konsens. Ein solches Streben laufe Gefahr, Auseinandersetzungen, die für Demokratien notwendig und produktiv seien, zu unterdrücken und so zu politischer Apathie oder einem unerwarteten Umschlagen in destruktive Formen von Feindschaft führen (Mouffe, 2014).

Bildungsforscher:innen wie Ruitenberg (2009), Lo (2017) oder Sant und Kolleg:innen (2021) haben diese Kritik an deliberativen Ansätzen aufgenommen und warnen in ihren agonistisch verorteten Beiträgen vor einer Tendenz von Schüler:innen und Lehrkräften, in kontroversen Diskussionen zu schnell nach Konsens zu streben[7]. Nach Ruitenberg (2009) darf politische Bildung in Kontroversen nicht allein die Rationalität von Argumentation und ihre Vereinbarkeit mit geteilten öffentlichen Werten betrachten; sie müsse auch den Wunsch nach Zugehörigkeit zu Gruppen, die damit verbundenen Emotionen und die Machtverhältnisse zwischen verschiedenen Gruppen einbeziehen. Sant und Kolleg:innen (2021) formulieren einen Vorschlag, wie die Behandlung von kontroversen Themen nach einem agonistisch ausgelegten Modell gestaltet werden könnte, wobei Ziele wie die Formation von eigenen politischen (Gruppen-)Identitäten und vor allem das Aushalten von Differenzen im Fokus stehen.

Gerade mit Blick auf den Vorwurf eines überbordenden Konsensstrebens in deliberativen Ansätzen sollte darauf hingewiesen werden, dass Konsensorientierung in deliberativen Prozessen dezidiert *nicht* impliziert, dass dies notwendigerweise als Ergebnis jedes deliberativen Prozesses vorausgesetzt oder erwartet wird. Vielmehr kann Konsens als ein Horizont gesehen werden, dem Parteien entgegenstreben müssen, wenn sie Punkte der Übereinstimmung *und* Differenzen klären wollen (A. Gutmann & Thompson, 2004). Ungeachtet der tiefgreifenden konzeptuellen und auch auf pädagogische Fragen wirkenden Unterschiede zwischen diesen beiden Grundlagen von Kontroversität (Biesta, 2023) können agonistische pädagogische Ansätze auch als notwendige Vorarbeiten auf dem Weg zu deliberativen Zugängen gedacht werden (Englund, 2016). Diese Ansätze fokussieren die Akzeptanz des Anderen und die Auseinandersetzung mit der eigenen – auch sozialen – Position. Sie rücken zwei zentrale Aspekte stärker in den Vordergrund: erstens den für Lehrkräfte herausfordernden Umgang mit Emotionen, der auch Strategien der Einhegung voraussetzen kann

[7] Empirische Untersuchungen, denen keine klare agonistische Verortung unterstellt werden kann, bestätigen diese Tendenz und zeigen die Probleme vorzeitiger Abbrüche von Lernprozessen durch verfrühte Konsensbildungen auf, u. a. Gronostay (2020), Lind et al. (2023), Pollak et al. (2018).

(Sætra, 2021), sowie zweitens die in der Praxis als durchaus problematisch einzuschätzende Tendenz zu einer voreiligen Konsensfindung (siehe auch Oulton et al., 2004).

Ohne direkte demokratietheoretische Bezüge wird Kontroversität im Bereich der deutschen politischen Bildung insbesondere durch den Beutelsbacher Konsens und dessen erste beiden Prinzipien legitimiert (Wehling, 1977). Die von Wehling auf Grundlage einer Tagung zwischen Fachdidaktikern konstruierten Prinzipien gelten als zentrale Referenzpunkte für pädagogische Professionalität in der politischen Bildung (Grammes, 2016; Sutor, 2002). Im Kontext des Beutelsbacher Konsenses dient Kontroversität zunächst dazu, Vereinnahmungen der schulischen politischen Bildung durch politische Interessen vorzubeugen (Frech & Richter, 2017). In Wissenschaft und Politik kontroverse Sachverhalte dürfen demnach im Unterricht nicht einseitig erscheinen; Lehrkräfte sind aktiv dazu aufgefordert, die Positionsvielfalt aufzuzeigen.

Darüber hinaus wird Kontroversität als fachdidaktisches Prinzip verstanden. Damit kann es, je nach Konzeptualisierung der Aufgabe von didaktischen Prinzipien, unterschiedliche Ansprüche erfüllen – beispielsweise als „Scheinwerfer" auf einen spezifischen Aspekt des Politischen (Sander, 2013b, S. 191) oder als Bindeglied zwischen der Logik von Politik beziehungsweise Gesellschaft und der „Psychologik" (Detjen, 2013, S. 320) fungieren. Neben der Abwehrfunktion gegenüber Vereinnahmungen und Vereinseitigungen erhält Kontroversität zwei weitere miteinander verknüpfte Funktionen: Erstens soll sie es erlauben, mit Blick auf die Unterrichtsinhalte, die als besonderes Wesensmerkmal des Politischen angenommene Konflikthaftigkeit didaktisch abzubilden und zu erfassen. Damit wird zweitens, mit Blick auf die Unterrichtsziele und -wirkungen, auch, obgleich weniger explizit, das Vorliegen besonderer Lerneffekte angenommen. Die Diskussion solcher Wirkungen bleibt jedoch auf der Ebene von Plausibilisierungen.

Wird der Abbildung von Kontroversität im Unterricht, beispielsweise in Form von kontroversen Unterrichtsdiskussionen[8], nicht lediglich eine normative Abwehrfunktion, sondern auch ein eigener pädagogischer Wert zugeschrieben, lassen sich wieder verschiedene Kategorien unterscheiden (A. Cohen, 2020). Zunächst lässt sich Kontroversität im Unterricht von demokratierelevanten Zielen abgrenzen und primär als Aspekt bestimmter Lernmethoden betrachten. So können kontroverse Diskussionen unabhängig von ihrem Gegenstand zur Motivation, kognitiven Aktivierung und zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gegenständen beitragen (Gronostay, 2019). Im fremdsprachlichen Unterricht könnte ein kontroverses Thema beispielsweise genutzt werden, um die Fähigkeit zur Argumentation zu fördern. Inwiefern die Schüler:innen dabei

[8] Kontroversität im Unterricht wird in einigen Texten implizit mit kontroversen (Klassen-)Diskussionen gleichgesetzt. Allerdings kann argumentiert werden, dass dies nicht nur eine unzulässige methodische Eingrenzung darstellt, sondern das Verständnis der Kontroversität eines Sachverhalts je nach Gegenstand und Lerngruppe lernwirksamer in Kleingruppendiskussionen (Pace, 2021a) oder in gelenkten Inquiry-Prozessen (Drerup, 2021d; Kauppi & Drerup, 2021) gefördert werden kann.

differenzierte Positionen über den kontroversen Sachverhalt oder Fähigkeiten zur Perspektivübernahme erwerben, ist nachrangig.

Eher wirkungsorientiert kann auf empirische Untersuchungen verwiesen werden, die die Vermutung stützen, dass kontroverse Diskussionen gerade über aktuelle Ereignisse unter anderem das politische Wissen, das Interesse und die Selbstwirksamkeit von Schüler:innen erhöhen können (Bittman & Russell, 2016; Feldman et al., 2007; Knowles & McCafferty-Wright, 2015). Hinsichtlich eher diskursiver Ziele wie Toleranz ist die Studienlage jedoch uneindeutiger. Während es aus außerschulischen Kontexten Hinweise gibt, dass Austausch über ideologische Grenzen hinweg zu erhöhter Toleranz führen kann (McAvoy & McAvoy, 2021; Mutz, 2006), kann er je nach Format und Personen auch mit einer Verhärtung von bestehenden Positionen einhergehen (Bail et al., 2018; McAvoy & McAvoy, 2021; Mendelberg, 2002). Ebenso ist zwar ein offenes Unterrichtsklima mit einer erhöhten politischen Partizipationsbereitschaft assoziiert (Deimel et al., 2020), zugleich wurde in einer Reihe von außerschulischen Studien jedoch befunden, dass kontroverse oder multiperspektivische Diskussionen im eigenen Umfeld auch mit einer Abnahme von Partizipationsbereitschaft einhergehen können (Bond & Messing, 2015; Huckfeldt et al., 2004; Mutz, 2002).

Zuletzt kann Kontroversität – beispielsweise in Anlehnung an die oben dargestellten demokratietheoretischen Hintergründe – als eigenwertig betrachtet werden. Stark intrinsische Vorstellungen des Werts von kontroversen Diskussionen sehen diese als Ausdruck und Realisierung von ebenjenen demokratischen Prozessen, die durch sie erlernt werden sollen (A. Cohen, 2020; Hess, 2009). Mittel und Wirkung sind in solchen Konzeptualisierungen untrennbar miteinander verbunden. Ob eine Position, die vollkommen auf Wirkungslegitimationen verzichtet, jedoch auch langfristig überzeugend ist, ist zu bezweifeln (Drerup, 2021d).

Zusammenfassend lässt sich der Anspruch an Lehrkräfte, Kontroversität in ihrem Unterricht darzustellen und den Umgang mit Kontroversität als pädagogische Aufgabe ernst zu nehmen, insbesondere durch die Abwehr von Vereinseitigung bei uneindeutigen, multiperspektivisch zu betrachtenden Sachverhalten sowie durch bestimmte positive Lerneffekte im Zusammenhang mit Motivation und kognitiver Aktivierung legitimieren. Beide Aspekte sind überfachlich relevant; eine vereinseitigende Darstellung von Inhalten kann beispielsweise auch im naturwissenschaftlichen Unterricht eine Verkürzung und somit Verzerrung des Lerngegenstands bedeuten. Für weitere, stärker demokratiebezogene Effekte kann auf eine reichhaltige Einbettung in theoretische Zusammenhänge und empirische Forschung verwiesen werden, wobei mit Blick auf zahlreiche angenommene Wirkungen einer Auseinandersetzung mit kontroversen Inhalten für Lernende noch Forschungslücken bestehen. In Kapitel 4.5 wird mit Blick auf den Umgang mit Grenzen von Kontroversität eine weitere Möglichkeit aufgezeigt, die Auseinandersetzung von Lehrkräften mit dem Umgang mit kontroversen Sachverhalten zu legitimieren. Zuvor soll jedoch die intentionale

Abbildung von Kontroversität mit Blick auf Kritik in der politischen Bildung und Entwicklungen in anderen Fachkontexten vertieft werden.

4.3 Zwei Kritiklinien gegen Kontroversität in der politischen Bildung

Die Rolle, Interpretation und die Konsequenzen der im Beutelsbacher Konsens formulierten Vorstellung von Kontroversität sind selbst Gegenstand von fachdidaktischen und breiter verstandenen auf politische Bildung bezogenen Auseinandersetzungen[9]. Hier lassen sich zwei Kritiklinien differenzieren. Eine Kritiklinie identifiziert ein Missverständnis- und Missbrauchspotenzial von Kontroversität und weist insbesondere auf die mangelnde Reflexion von Machteffekten hin, die entweder die diskutierten Sachverhalte oder die Grundlagen der Diskussion selbst betreffen können. Eine zweite Kritiklinie fokussiert stärker auf die Unschärfe des Konzepts und stellt seinen Wert für eine luzide und operationalisierbare Formulierung der Ziele politischer Bildung infrage.

Gerade von politischen Bildner:innen, die sich tendenziell in der Nähe der ‚kritischen' politischen Bildung verorten lassen, wird ein Verständnis des Kontroversitätsgebots als *Neutralitätsgebot* problematisiert (Eis, 2016; Geßner et al., 2016). Dies erzeuge einen unpolitischen, Passivität erzeugenden Politikunterricht, indem Lehrkräfte ihre eigene Position nicht offenlegten und verschiedene Positionen beliebig erschienen (Nonnenmacher, 2018). Was in der Gesellschaft kontrovers verhandelt werde, sei auf enge Ausschnitte beschränkt (Lösch, 2016). Einige Vertreter:innen dieser Kritiklinie ergänzten den Beutelsbacher Konsens daher nach ihren Vorstellungen in der *Frankfurter Erklärung – Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung* (Eis et al., 2015). Das zweite Prinzip darin spezifiziert Kontroversität mit der Erklärung, „Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten". Neben Elementen der Machtkritik wird mit der Frankfurter Erklärung vor allem eine stärkere Dissensorientierung des politischen Unterrichts gefordert. Mit der obigen Kritik verbunden, teilweise über sie hinausgehend, wird Kontroversität auch als Element einer (neo-)liberalen ‚Hegemonie' betrachtet, innerhalb dessen unzulässige Machtungleichgewichte bestehen und erhalten werden (beispielsweise Hammermeister, 2016; Rodrian-Pfennig, 2018).

Behauptungen, gegenwärtige gesellschaftliche politische Diskurse seien von Konsensorientierung geprägt und ließen keine tieferen Konfliktlinien hervortreten, greifen die agonistische Kritik an deliberativen Ansätzen auf. Allerdings muss gefragt werden, wie aktuell diese Kritik vor dem Hintergrund aktueller politischer Entwicklungen und Polarisierungstendenzen über Fragen wie Gesundheits- oder Migrationspolitik noch ist. Zu leicht bietet sich diese Kritik dabei für eine (Selbst-

[9] Man könnte, mit Blick auf das Konzept der Meta-Reflexivität und seiner theoretischen Grundlagen, von einer *Meta-Kontroversität* sprechen. Kontroversität über die Frage, welche Ziele mit Kontroversität verfolgt werden können und sollten, wurden im vorherigen Kapitel diskutiert und dienen als Hintergrund insbesondere für Beitrag IV (Kapitel 11). Diese Meta-Kontroversen sind auch für die Professionalisierung von Lehrkräften relevant; für die in diesem Kapitel (4.3) diskutierten Kritiklinien gilt dies jedoch nur teilweise. Das sollte im Folgenden deutlich werden.

)Legitimierung von Positionen an, die eine Forderung nach Dissens und Herrschaftskritik entgegen ihrer kritischen Absicht für sich nutzen. So werden Konzepte von Macht- und Herrschaftskritik ebenso wie Narrative einer liberalen Hegemonie, die bereits seit den achtziger Jahren von rechtsextremen Akteuren aufgegriffen wurden, immer erfolgreicher vor allem von rechten und rechtsextremen Organisationen und Parteien verwendet (Gläser & Kater, 2023; Jorek, 2022). Dissensorientierung sowie Macht- und Hegemoniekritik benötigen somit selbst einen Konsens über normative Grundlagen, auf denen sie operieren.

Über die Forderung nach Dissens hinaus enthalten die Texte oft auch die Annahme, es bestehe eine Spannung oder zumindest ein Missverhältnis zwischen (der aktuellen Realisierung von) Kontroversität im Unterricht und macht- und herrschaftskritischen Perspektiven. Mit Blick auf die daraus ableitbaren Forderungen lassen sich grob zwei Interpretationsmöglichkeiten unterscheiden. So könnten einerseits Forderungen abgeleitet werden, Kontroversität im Sinne einer Darstellung unterschiedlicher Perspektiven dort *einzuschränken*, wo ein Sachverhalt sowohl aus macht- und herrschaftskritischen als auch beispielsweise aus sicherheitspolitischen oder neoklassisch-ökonomischen Perspektiven betrachtet werden kann. Die Vermittlung einer machtkritischen Perspektive würde damit als einziges emanzipatorisches Ziel des Unterrichts verstanden, würde andere Perspektiven ausschließen und wäre selbst *nicht* kontrovers. Dabei wäre allerdings stark begründungsbedürftig, warum eine Auswahl an theoretischen Perspektiven, die gesellschaftlich, politisch und wissenschaftlich zweifelsohne strittig sind, im Kontext Unterricht eine als unbestritten und absolut vorausgesetzte Geltung haben sollte.

Alternativ und plausibler könnte die Kritik auch so verstanden werden, dass macht- und herrschaftskritische Perspektiven in kontroversen Unterrichtsdiskussionen überhaupt als legitime Perspektivierungen erscheinen sollten, gekoppelt mit dem impliziten Hinweis, dass dies aktuell nicht in ausreichendem Maße geschehe. Damit würde eine grundsätzlich plausibel begründbare Forderung gestellt. Diese müsste mit Blick auf die Bedingungen notwendiger didaktischer Reduktion und die Frage, welche Auswahl von professionsrelevanten Perspektiven angehende Lehrkräfte in ihrem Studium erwerben sollten (siehe Kapitel 2), diskutiert werden. Allgemein ist angesichts der Komplexität sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektiven die Vermutung plausibel, dass Lehrkräfte hier einen erhöhten Professionalisierungsbedarf haben und diese daher aktuell nicht ausreichend in kontroversen Unterrichtsdiskussionen eingebracht werden. Kindlinger und Hahn-Laudenberg (2023b, siehe Kapitel 8) zeigen beispielsweise, dass angehende Lehrkräfte sogar aus den Sozialwissenschaften Schwierigkeiten haben, rassistische Äußerungen als solche zu beschreiben. So könnte auch davon ausgegangen werden, dass herrschaftskritische Perspektiven im Unterricht nicht formuliert werden können und dadurch nicht erscheinen.

Verwandt mit den obigen Perspektiven sind diskriminierungskritische Kritiken, nach denen das Kontroversitätsgebot dazu führen kann, dass diskriminierende Strukturen im Unterricht nicht nur dargestellt, sondern aufrechterhalten oder sogar verstärkt werden (Tanyılmaz et al., 2022). Kritiken

an einer mangelnden Reflexion unterschiedlicher Zugangsmöglichkeiten zu Diskursen problematisieren einen Umgang mit Kontroversität, der auf Voraussetzungen fußt, die auf Grundlage überwältigender soziologischer Evidenz nicht haltbar sind. So wirken sich beispielsweise sozial bedingte Unterschiede im Bildungssprachgebrauch (Steinig, 2020) auch auf den Zugang zu kontroversen Diskussionen aus. Fraglich bleibt allerdings, wie Lehrkräfte mit diesem Problem umgehen können.

Analog zur herrschafts- und machtkritischen Perspektive weiter oben sind auch auf Ebene der theoretischen Grundlagen wieder verschiedene Formen der Kritik abzugrenzen. Einerseits können Machteffekte als konstitutiv für Diskurse verstanden werden. So kann zum Beispiel argumentiert werden, dass Regeln dafür, was als gutes Argument oder als Evidenz zählt, durch Macht konstituiert sind.[10] Dies kann wiederum die Grundlage für die Annahme liefern, dass scheinbar ‚rationale' Diskussionen und die in ihnen generierten Ergebnisse untrennbar von diesen durchzogen sind.[11] In ihrer Extremform sieht diese Argumentationslinie Diskurse als Ringkämpfe, für die eine hegemoniale Struktur die Regeln so festlegt, dass die Inhaber privilegierter sozialer Positionen einen Vorteil haben. Angehörige marginalisierter Gruppen sind dadurch auf eine Weise benachteiligt, die nicht als prinzipiell überwindbare Verzerrung verstanden wird, sondern der Struktur von Rationalität und Diskurs ontologisch eingeschrieben ist. Akzeptiert man diese Perspektive, wirft dies für Bildung Fragen auf, die den Umgang mit Kontroversität weit übersteigen – problematischer wäre in diesem Fall sogar alles, was im Unterricht als *nicht* kontrovers vermittelt wird. Mit traditionellen Verständnissen von Wissenserwerb, die eine epistemologische Perspektive eines Bezugs auf eine – durchaus unterschiedlich interpretierbare – Form von Wahrheit implizieren (Ichikawa & Steup, 2018), lässt sich diese Perspektive nicht vereinen.

Eine weniger starke Infragestellung von diskursiven Prozessen kann vorliegen, wenn zwar angenommen wird, dass marginalisierte Gruppen – also Gruppen, die in den angenommenen sozialen Ordnungen über weniger Privilegien und Macht verfügen – aufgrund ihrer Benachteiligung über vergleichsweise geringere Möglichkeiten verfügen, gleichberechtigt an Diskursen teilzunehmen, zugleich aber davon ausgegangen wird, dass diese Nachteile durch eine Stärkung ihrer Positionen überwindbar oder zumindest minderbar sind. Fricker (2007) schlägt dafür reflektierte, sich selbst hinterfragende Arten des Zuhörens vor. Lehrkräfte wären in der Anbahnung und Durchführung von kontroversen Unterrichtssettings also gefordert, sowohl bei Lernenden als auch bei sich selbst „Tugenden" (Fricker, 2007, S. 60) des Zuhörens zu kultivieren. Für kontroverse Unterrichtsdiskussionen sollte aus diesen Positionen jedoch nicht abgeleitet werden, dass Lehrkräfte Kontroversität im Sinne einer gleichberechtigten Gegenüberstellung verschiedener Positionen

[10] D.h. bestimmte Interpretationen beispielsweise von Foucault oder Butler, die pauschalisierend unter dem Label ‚postmodern' zusammengefasst werden.
[11] In der feministischen Theorie wäre beispielsweise Cathrine MacKinnon eine Vertreterin einer solchen Position, die das Konzept der Objektivität aufgrund der Verwobenheit mit patriarchalen Machtstrukturen grundsätzlich – also auch als anzustrebenden Horizont – ablehnt (MacKinnon, 1982).

insofern einschränken müssten, als dass als marginalisiert angenommene Positionen nicht nach gleichen argumentativen Standards wie als dominant angenommene Positionen behandelt werden müssten. Aus deliberativ-demokratischer Sicht kann demgegenüber argumentiert werden, dass die Annahme einer prinzipiellen Unfähigkeit marginalisierter Gruppen, ihre Positionen den Standards öffentlich-argumentativer Diskurse entsprechend vorzutragen, einer Bevormundung dieser Gruppen gleicht und sich auch mit Blick auf emanzipatorische Bewegungen in der Geschichte nicht bewahrheiten lässt (A. Gutmann & Thompson, 2004).

Stattdessen kann es sinnvoll sein, dass Lehrkräfte Schüler:innen, die marginalisierten Gruppen angehören, darin bestärken, ihre Positionen zu vertreten (Wansink et al., 2023). Im Rahmen des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsens ist explizit gewünscht, dass Lehrkräfte weniger stark vertretenen Positionen einen Raum geben. Dies kann bedeuten, dass sie gegebenenfalls auch selbst Positionen von Gruppen vertreten, denen sie nicht angehören. Hier stellt sich jedoch das Problem des „Sprechens für andere“ (Alcoff, 1992). Auch von Philosoph:innen, die diese Art des Wortergreifens zumindest temporär als notwendig betrachten, wird kritisch darauf hingewiesen, dass sie sowohl einen Zugriff auf als auch eine Homogenisierung der Interessen dieser Gruppen voraussetzen kann (Alcoff, 1992) oder dass ein Risiko besteht, dass marginalisierte Stimmen in diesen Repräsentationsprozessen verzerrt und falsch repräsentiert werden (Spivak, 1988). Sowohl Alcoff als auch Spivak problematisieren dies auch für Positionen, die stattdessen vor allem ein Selbst-Sprechen marginalisierter Gruppen fordern. Auch hier bleibt die Frage offen, wer ‚die‘ angenommene Position einer gesamten Gruppe angemessen vertreten kann. Für kontroverse Unterrichtssettings ist hier neben der implizierten Multiperspektivität eine Offenheit gegenüber Fehlern (Alcoff, 1992) und das Ideal eines „brave space“ statt „safe space“ (Hameister, 2023) nötig.

Die oben aufgezeigte Kritik kann als wesentliche Erweiterung und Reflexionsgrundlage für den Umgang mit Kontroversität im Klassenzimmer verstanden werden. Eine andere Kritiklinie um das Konzept Kontroversität fokussiert hingegen weniger die praktische Umsetzung und ihre Effekte als die Bedeutung von Kontroversität innerhalb eines politikdidaktischen Kompetenzmodells und einer fachdidaktischen Theorie.

Manzel (2017) verweist auf die Unschärfe des Konzepts Kontroversität und seiner Formulierung als Unterrichtsprinzip im Beutelsbacher Konsens. Unklar sei beispielsweise in Bezug auf Kontroversität, inwiefern sich verschiedene Formen oder Grade unterscheiden ließen, auf welchen Gegenstand sie sich im schulischen Lernen beziehen lasse, und an welchen Stellen Grenzen gezogen werden könnten und müssten. Manzel fragt, ob eine politikdidaktische Theorie allein durch Kontroversität gebildet werden könne – und kommt zu einem negativen Ergebnis. Sie spricht Kontroversität immerhin noch eine Rolle im normativen Entstehungs- und Verwertungszusammenhang von Politikdidaktik und eine konstitutive Rolle in inhaltlichen, konflikthaften Aspekten von Politik sowie in der Anbahnung kognitiver Aktivierung im Unterricht zu. Sie sieht die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens tendenziell in den Dimensionen des Modells der

Politikkompetenz (Detjen et al., 2012) aufgelöst. Weißeno (2017) greift Manzels Argumentation explizit auf und teilt gerade den Gedanken der Auflösung von Kontroversität im Politikkompetenzmodell. Er geht jedoch über Manzels Kritik hinaus, indem er zumindest implizit eine Abkehr von Kontroversität als Leitprinzip politischer Bildung fordert, wenn er erklärt, Kontroversität sei eine (unzulässige) Vereinfachung der Anforderungen an professionelles Handeln (S. 50).

Beide Autor:innen zeigen die Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung kontroversen Unterrichtens gut begründet auf. Mit Blick auf die Verortung von Kontroversität innerhalb einer fachdidaktischen Theorie entstehen jedoch Fragen, die gerade durch die präzise formulierte Begründungsstruktur, mit der Manzel arbeitet, besonders hervortreten. Manzels Argumentation ist stark formalisiert und wissenschaftstheoretisch abgeleitet. Sie prüft, ob Kontroversität als Konzept verschiedene Merkmale einer wissenschaftlichen Theorie erfüllt und veranschaulicht dabei die Uneindeutigkeit des Begriffs. Mit einem logischen Syllogismus zeigt sie auf, dass Kontroversität nicht unbeschränkt gilt: Es gibt Sachverhalte im Politikunterricht, die *nicht* kontrovers sind. Damit sei bereits das Kriterium der Vollständigkeit nicht erfüllt (im Folgenden direkt zitiert nach Manzel, 2017):

> Prämisse: Politisches Fachwissen ist nicht immer kontrovers
> Prämisse: Politikunterricht behandelt u. a. politisches Fachwissen
> Konklusion: Politikunterricht ist nicht immer kontrovers (S. 40)

Bei diesem Ansatz ist jedoch fraglich, ob die Anwendung der Kriterien für eine wissenschaftliche Theorie auf das Konzept Kontroversität gerechtfertigt ist. Asendorpf (2007), auf den Manzel sich bezieht (Manzel, 2017, S. 38), listet die Kriterien zur Prüfung, ob ein „System von Aussagen" Theoriestatus hat (Asendorf, 2007, S. 7). Es bleibt in Manzels Text unklar, welche Aussagen dies im Falle von Kontroversität sein sollen; schließlich argumentiert Manzel selbst, dass der Begriff schlecht definiert sei. Ebenso ist unklar, wieso die kaum bestreitbare Feststellung, dass nicht alle Sachverhalte innerhalb einer Domäne kontrovers sein können, beweisen soll, dass ein System von Sätzen, das um das Konzept von Kontroversität gebildet wird, keinen Theoriewert haben soll. Dies gilt höchstens dann, wenn ‚Kontroversität' als Behauptung aufgefasst wird, dass *alles* innerhalb des Fachs als kontrovers verstanden werden müsse.[12] Allerdings ist die Vorstellung einer begrenzten Kontroversität – die in dieser Dissertationsarbeit entwickelt wird – nicht selbst-widersprüchlich und setzt sogar voraus, dass bestimmte Elemente eben nicht selbst kontrovers sind, aber dennoch die Grundlage für Kontroversität darstellen können.

[12] Eine solche Vorstellung wäre eigenartig und es ist fraglich, ob es in anderen Disziplinen Grundkonzepte gibt, die einen empirischen Wert haben (bzw. sich auf reale Sachverhalte beziehen lassen) und gleichzeitig einen solchen Universalanspruch erfüllen können. So ist beispielweise in der neoklassischen Ökonomik unter anderem das Konzept des Gleichgewichts elementar; allerdings ist offensichtlich, dass nicht alle ökonomisch relevanten Sachverhalte zwangsläufig Gleichgewichtszustände sein können.

In Manzels Text wird die mögliche Rolle von Kontroversität anschließend weiter reduziert. Ein zweiter Syllogismus in ihrem Text nimmt eine eingeschränkte Setzung von Kontroversität im Unterricht auf („Politikunterricht behandelt *u. a.* politische Streitfragen"; Manzel, 2017, S. 40; eigene Hervorhebung). Dadurch wird scheinbar ein selbstwidersprüchlicher Satz produziert (im Folgenden wieder direkt zitiert nach Manzel, 2017):

Allaussage:	Alle politischen Streitfragen sind kontrovers
Prämisse:	Politikunterricht behandelt u. a. politische Streitfragen
Konklusion:	Politikunterricht, der politische Streitfragen behandelt, ist kontrovers
Umkehrschluss:	Politikunterricht, der politische Streitfragen nicht kontrovers behandelt, ist kein Politikunterricht! (S. 40)

Der letzte Satz im Syllogismus ist auf logischer Ebene selbstwidersprüchlich („Politikunterricht ist kein Politikunterricht") und nach einem informellen Alltagsverständnis auch nicht zustimmungsfähig. Hier wird die Vorstellung evoziert, selbst ein eingeschränktes Verständnis von Kontroversität („Politikunterricht behandelt u. a. politische Streitfragen") führe zu Problemen.

Allerdings kommt diese problematische Aussage im Umkehrschluss nicht, wie Manzel impliziert, durch die Einschränkung, sondern durch die von Manzel zuvor selbst identifizierte Mehrdeutigkeit des Begriffs Kontroversität zustande. Der Syllogismus vermengt ‚kontrovers sein' als Eigenschaft eines Sachverhalts und ‚kontrovers sein' als Eigenschaft einer Unterrichtsgestaltung. Es gibt jedoch keinen rein logischen Grund, warum sich die Eigenschaft des Sachverhalts auch auf den Unterricht, in dem er behandelt wird, übertragen sollte.[13] Der Fehlschluss wird deutlich, wenn der Syllogismus sprachlich ein wenig präzisiert wird:

Allaussage:	Alle politischen Streitfragen sind kontroverse Sachverhalte
Prämisse:	Politikunterricht behandelt u. a. politische Streitfragen
Konklusion:	Politikunterricht, der politische Streitfragen behandelt, *behandelt kontroverse Sachverhalte.*
Umkehrschluss:	Politikunterricht, der politische Streitfragen behandelt, *aber keine kontroversen Sachverhalte behandelt*, ist kein Politikunterricht!

Der letzte Satz ist nun banal: Politikunterricht, der politische Streitfragen behandelt, ohne damit gleichzeitig auch kontroverse Sachverhalte zu behandeln, ist unmöglich.

Manzel und Weißeno nutzen die Uneindeutigkeit des Konzepts, um seine Rolle innerhalb einer fachdidaktischen Theoriebildung zurückzuweisen. Die Probleme einer unscharfen Begriffsverwendung werden eindrücklich demonstriert. Wenn Weißeno allerdings davon ausgeht, dass Kontroversität beispielsweise in den dort formulierten Anforderungen an fachsprachliches Argumentieren in überprüfbare Standards überführt wurde (S. 52), dann wird Kontroversität eine Rolle innerhalb dieses Zusammenhangs zugewiesen. Um entscheiden zu können, was im Zusammenhang mit fachsprachlicher Argumentation ein kontroverser Sachverhalt ist und was nicht, kann das

[13] Folgte aus der Kontroversität eines Sachverhalts bereits rein logisch eine kontroverse methodisch-didaktische Umsetzung im Unterricht, wäre das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens gar nicht nötig.

Konzept Kontroversität nicht ausgeklammert werden. Die Argumentation demonstriert implizit geradezu die Notwendigkeit, Kontroversität näher zu bestimmen – gerade dann, wenn die Inhalte nicht als abgeschlossen, sondern als konstanten Veränderungen unterworfen angenommen werden.[14]

Die Frage, welche Rolle das Konzept Kontroversität in politikdidaktischer Theoriebildung einnehmen kann und sollte, steht nicht im Fokus dieser Arbeit. Zugleich ist klar, dass sie auch den Wert der in dieser Dissertation geleisteten Forschungsarbeit betrifft. Es konnte gezeigt werden, dass entsprechende Argumentationen Schwachstellen aufweisen, sodass aktuell noch gute Gründe für die zentrale Rolle von Kontroversität sprechen. Die Auseinandersetzung mit dem Konzept bleibt dementsprechend eine Daueraufgabe des Fachs.

4.4 Perspektiven aus anderen Fachdidaktiken

Der zweiten zuvor diskutierten Kritiklinie in der Politikdidaktik, die sich für eine Abkehr von Kontroversität als prägendem Unterrichtsprinzip ausspricht, steht eine verstärkte Rezeption in der Bildungstheorie und in anderen deutschen Fachdidaktiken gegenüber.[15] Jenseits der Politikdidaktik wurde Kontroversität bislang allen voran in der Geschichtsdidaktik rezipiert. Dabei wurde sie mit dem fachdidaktischen Anspruch an Mehrperspektivität in Verbindung gebracht und gerade mit Blick auf Fragen, die in besonders engem Bezug zum demokratiebildenden Auftrag im Fach stehen, von diesem abgegrenzt (Borries, 2013; Brüning, 2021; Thyroff, 2021). Wo für Kontroversität anstatt reiner Mehrperspektivität argumentiert wird, beziehen sich die Autor:innen üblicherweise auf Schnittmengen von historischer und politischer Bildung. Hier wird der Beutelsbacher Konsens unmittelbar auf fachrelevante Kontexte übertragen.

Im Bereich der Wirtschaftsdidaktik wird Kontroversität im Sinne des Beutelsbacher Konsens unter anderem durch den sozioökonomischen Ansatz von Hedtke als elementares Unterrichtsprinzip gefordert (Hedtke, 2002, 2015a, 2015b). Er geht von einem multiperspektivischen Ansatz an die Gegenstände und die wissenschaftlichen Grundlagen des Fachs aus und versteht Kontroversität als eine – gerade mit Blick auf Unterrichtsprozesse diskutierte – „relational-konflikthafte Form“ von Multiperspektivität (Hedtke, 2015b, S. 446). Einen stärker abgrenzenden Bezug auf den Beutelsbacher Konsens und das Kontroversitätsgebot liefert Loerwald (2012), der kritisch auf mangelnde Spezifikationen der lernwirksamen Umsetzung von Kontroversität hinweist (siehe dazu Kapitel 4.2). Er sieht Kontroversität als eines von mehreren Prinzipien für die ökonomische Bildung, warnt aber vor einer Überhöhung des Prinzips – nicht jeder ökonomische Gegenstand müsse

[14] Die Annahme, Kontroversität sei im Modell der Politikkompetenz aufgelöst und nur als Teil des Entstehungs- und Verwertungszusammenhangs einer politikdidaktischen Theorie (Manzel, 2017) zu sehen, kann so verstanden werden, dass mit diesem Modell selbst bereits ein endgültig begründeter Abschluss für politikdidaktische Fragen gefunden wurde, der keiner Weiter- oder Fortentwicklung mehr bedarf. Wissenschaftstheoretisch unterläuft eine solche Argumentation ihren eigenen Anspruch, wenn sie die fallibilistische und konstant entwicklungsbedürftige Qualität von wissenschaftlichen Modellen ausblendet.

[15] In internationalen Debatten wird die Beschäftigung mit Kontroversität seit Langem etwas stärker bereichsübergreifend in den Social Studies, in Moral and Religious Education und im breiten Feld der Humanities verortet (Stradling et al., 1984).

multiperspektivisch aufbereitet werden, und nicht jede multiperspektivische Aufbereitung müsse auch kontrovers sein (Loerwald, 2012).

Ein intensiverer Blick soll im Folgenden auf Entwicklungen in der Philosophie- und Religionsdidaktik geworfen werden, die seit 2016 verschiedene eigene, auf die fachspezifischen Voraussetzungen angepasste Abwandlungen des Beutelsbacher Konsens erarbeitet haben oder noch erarbeiten. So vereinbarten der Fachverband Philosophie e.V., Fachverband Ethik e.V. und das Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik 2016 den *Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht* über Grundsätze der Praxis des Fachunterrichts (Fachverband Philosophie e.V. et al., 2016). Wegen seiner expliziten Unterstützung durch die Fachverbände kann für den Dresdner Konsens eine besondere Legitimität für das Fach angenommen werden.

Seine vier Prinzipien *Stärkung der Urteilskraft*, *Gebot der Kontroversität*, *Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität* und *Bewusstsein von Suggestivität* greifen dabei sowohl die ersten beiden Prinzipien des Beutelsbacher Konsens als auch darauffolgende Debatten auf, zeigen jedoch auch eine fachbezogene Spezifikation der Prinzipien. *Stärkung der Urteilskraft* scheint sich relativ eng am im Prinzip des Überwältigungsverbots formulierten Ziel der „Gewinnung eines eigenen Urteils“ (Wehling, 1977, S. 179) zu orientierten. Im zweiten Punkt, *Gebot der Kontroversität*, werden hingegen Unterschiede deutlich – der Dresdner Konsens liefert hier, anders als der Beutelsbacher Konsens, zunächst eine Erläuterung dazu, was Kontroversität in Bezug auf Unterricht bedeuten soll: „Es gilt demnach, den Unterricht zu einem strittigen Sachverhalt so zu strukturieren, dass mehrere, wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind“ (Fachverband Philosophie e.V. et al., 2016, S. 1). Er grenzt diese Definition anschließend ein: „Er besteht nicht allein im Austausch dieser Standpunkte, vielmehr sollen schlechter begründete und belegte Argumente aufgrund ihrer normativen, sachlichen oder logischen Fragwürdigkeit zurückgestellt und besser begründete und belegte Argumente demgegenüber gewürdigt werden können“ (Fachverband Philosophie e.V. et al., 2016, S. 1). Das dritte Prinzip, *Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität*, führt diesen Gedanken fort. Hier wird durch die explizite Ablehnung von ‚Beliebigkeit‘ zunächst einem möglichen Missverständnis von Kontroversität entgegengetreten (Koschmieder & Koschmieder, 2019). Das Gegenbild von Indoktrination sei eine „standpunktlose Unentschiedenheit“, die im Unterricht ebenfalls zu vermeiden sei (Fachverband Philosophie e.V. et al., 2016, S. 1). Anstelle der ‚Korrekturfunktion‘ der Lehrkraft im Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977, S. 179) wird die Warnung formuliert, Lehrkräfte dürften nicht „durch eine besondere Akzentuierung bestimmter weltanschaulicher oder religiöser Standpunkte oder sonstiger Voreinstellungen partieller Interessengruppen“ in die Urteilsbildung von Schüler:innen eingreifen (Fachverband Philosophie e.V. et al., 2016, S. 1). Hier wird eine fachbezogene Vorstellung von Kontroversität formuliert, die sich gerade in ihrer expliziten Orientierung an Kategorien von logischer und argumentativer Qualität und betonter Ablehnung von Beliebigkeit von jener der politischen Bildung unterscheidet. Während dem Beutelsbacher Konsens

eine durch soziale und politische Interessen geleitete Vorstellung von kontroversem Diskurs zugrunde liegt, fokussiert der Dresdner Konsens auf eine epistemisch ausgeprägte Suche nach Wahrheit.[16]

Im Bereich der katholischen Religionsdidaktik entstand 2022 auf einer Fachtagung in der Katholischen Akademie Schwerte der *Schwerter Konsent*, der dem eigenen Anspruch nach den „politischen Dimensionen religiöser Bildung gerecht werden will“ (Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund & Kommende Dortmund, 2022, S. 1. Siehe zu Hintergründen des Konsents auch Herbst et al., 2023). Anschließend integrierte die Deutsche Bischofskonferenz die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsens als „Grundregeln“, die für den Religionsunterricht „wie für jedes andere Fach“ gelten (Deutsche Bischofskonferenz, 2023, S. 3), in die Musterordnung für die Missio Canonica. Diese stellen die Rahmenbedingungen für die kirchliche Bevollmächtigung für Lehrkräfte der katholischen Religion dar. Kontroversität wird dabei wie folgt ausformuliert:

> Diesem Ziel [*Ermöglichung eines selbständigen Urteils, eigene Anmerkung*] dient das Kontroversitätsgebot für den schulischen Unterricht; nach diesem Prinzip muss das, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden. In der Theologie und im Leben der Kirche gibt es eine legitime Pluralität von Überzeugungen, die im Religionsunterricht zur Sprache kommen sollen. Denn wenn unterschiedliche Standpunkte und deren theologische Begründungen unerörtert blieben, widerspräche dies seiner oben genannten Zielsetzung und der intendierten Förderung der Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. (Deutsche Bischofskonferenz, 2023, S. 3)

Während die Formulierung des Beutelsbacher Konsens weitestgehend beibehalten und auf Fachinhalte transferiert wird, muss beachtet werden, dass Kontroversität hier im Kontext der Positionierung von Lehrkräften „im Sinne einer kritischen Loyalität“ zu kontrovers diskutierten kirchlichen Themen expliziert wird (Deutsche Bischofskonferenz, 2023, S. 3). Die Musterordnung verweist darüber hinaus auch unmittelbar in ihrer Präambel auf den allgemeinen schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie die Bindung von Lehrkräften an die freiheitliche demokratische Grundordnung, wodurch bereits normative Grenzen von Kontroversität deutlich werden.

Im Vergleich zur direkten Anlehnung an den Beutelsbacher Konsens in der Musterordnung stellt der Schwerter Konsent eine stärkere Anpassung des Kontroversitätsprinzips dar. In Anlehnung an die Formulierung im Beutelsbacher Konsens sollen in der religiösen Bildung „Themen kontrovers diskutiert werden, zu denen es differierende Positionen in Theologie, Kirche und Gesellschaft gibt“ (ebd.). Wie der Dresdner Konsens schränkt auch der Schwerter Konsent sofort explizit daraufhin ein: Bedingung sei, dass die Positionen weder den Menschrechten noch wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprächen. Auch neben diesen Grenzziehungen wird hier, ähnlich wie im Dresdner Konsens, ein fachspezifisch nuanciertes Verständnis von Kontroversität formuliert. So wird zum einen Kontroversität ‚ad intra‘ – innerhalb von Religion(en) – von Kontroversität ‚ad extra‘ – in

[16] Der Wahrheitsbegriff ist dabei nicht festgelegt.

Differenz zu säkularen Weltanschauungen – abgegrenzt. Zum anderen wird Kontroversität eine machtkritische Perspektive analog zur Frankfurter Erklärung an die Seite gestellt, die explizit zur Artikulation von „Kritik, Widerspruch und Protest gegenüber den bestehenden religiösen, sozialen, psychischen und naturbezogenen Herrschaftsverhältnissen“ aufruft. Dies drückt sich auch in dem im Konsent verwendeten Begriff der „Positionalität“ (ebd.) aus, mit dem nicht eine konfessionelle Bindung des Unterrichts, sondern das Eintreten für marginalisierte Gruppen bezeichnet wird. Herbst (2021b), einer der am Konsent maßgeblich beteiligten Fachdidaktiker:innen, grenzt eine ‚positionierte‘ von einer ‚neutralitätsorientierten‘ Kontroversität ab. Positionalität bedeutet hier ein aktives Hervorheben von Positionen, die aufgrund von Machteffekten vom Diskurs ausgeschlossen oder übersehen werden. Herbst begründet dieses Prinzip auf Grundlage eines religiösen Auftrags und macht so seine normative Grundlage transparent.[17]

Bis hierhin wurden mit der Geschichts-, Wirtschafts-, Philosophie- und Religionsdidaktik Bereiche genannt, die der politischen Bildung in ihren Gegenständen, Methoden und zum Teil auch Referenzen nahestehen. Zuletzt sollte mit Blick auf Fachdidaktiken, denen üblicherweise keine besondere Affinität zur politischen Bildung unterstellt wird, auf eine sich entwickelnde Bedeutung von Kontroversität – und zum Teil auch Rezeption bestehender Diskurse – hingewiesen werden.

So ist beispielsweise das Ziel der Argumentation auch in den (fremd-)sprachlichen Fächern vertreten, wobei Kontroversität hier einem instrumentellen Zweck dienen kann (siehe Kapitel 4.2). Zugleich können die Lerneffekte über Normen, Werte und Normalitätsvorstellungen, die durch die Auswahl und das Framing von kontroversen Fragen erzeugt werden, nicht ignoriert werden. Welche Themen im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden, ist teilweise von Markteffekten, die auf die Anbieter von Lehrmaterial wirken, bestimmt. Gerade Lehrbuchanbieter, deren Material weltweit eingesetzt wird, haben einen Anreiz, kontroverse Themen zu vermeiden, um ihre Verkaufschancen nicht einzuschränken. In der Englischdidaktik wird unter anderem die Tabuisierung von sogenannten PARSNIP-Themen („Politics, Alcohol, Religion, Sex, Narcotics, Isms wie Socialism oder Agnosticism und Pornography“; Gerlach, 2020a, S. 23)[18] problematisiert. Internationale Entwicklungen aufgreifend formierte sich in Deutschland in den vergangenen Jahren eine kritische Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020b). In diesem Kontext wird der Beutelsbacher Konsens mit Blick auf die Rolle von Lehrkräften referenziert, Material und Lehrplanvorgaben zu hinterfragen und

[17] Der ökumenische *Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung* als kontroversitätsbezogene Übereinkunft zwischen evangelischen und katholischen religionsdidaktischen Fachgesellschaften war zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit noch unveröffentlicht und nur von evangelischen Fachverbänden beschlossen (Evangelisch-Theologischer Fakultätentag, 2023). In einer unveröffentlichten Beschlussfassung wird Kontroversität, in Analogie zum Dresdner Konsens, auf den Austausch von Argumenten, „vernünftigen Diskurs“ und Begründbarkeit bezogen, wodurch ein „Pluralismus der Beliebigkeit“ vermieden werden soll (Evangelisch-Theologischer Fakultätentag, Konferenz der Institute für Evangelische Theologie & Katholisch-Theologischer Fakultätentag, o. J.).
[18] Oft steht das zweite „P“ auch für „Pork“ (Ludwig & Summer, 2023)

sich in der Unterrichtsgestaltung gegebenenfalls bewusst von diesen abzugrenzen (Gerlach, 2020a, S. 25).

In den deutschen Naturwissenschaftsdidaktiken wurden unter anderem durch Forschung von Beniermann, Mecklenburg und Upmeier zu Belzen (2021) internationale Debatten um „controversial scientific issues“ (McComas, 2014) und „socioscientific issues“ (Borgerding & Dagistan, 2018) aufgegriffen. Dabei werden zum einen Kontroversen problematisiert, die auf Seite 22 als Dissense zwischen Expert:innen und der Bevölkerung abgegrenzt wurden – beispielsweise um die Existenz eines von Menschen maßgeblich verursachten Klimawandels –, sowie zum anderen Fragen der Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse bei politischen Entscheidungen, beispielsweise über die Verwendung von Atomenergie oder Fracking. In der deutschsprachigen Chemiedidaktik wird auch gefragt, wie im Unterricht mit medial verbreiteten Vereinfachungen und Vorbehalten beispielsweise im Bereich der Nachhaltigkeit umgegangen werden kann (Burmeister & Eilks, 2011).

Kontroversität in den Naturwissenschaften bezieht sich stark sowohl auf den Nachvollzug als auch das Vertrauen in wissenschaftliche Erkenntnisse und die Prozesse ihrer Genese (Barzilai & Chinn, 2020). Der von Gronostay aufgestellten Typologie von Kontroversitätsarten (siehe Seite 21) könnte mit Blick auf naturwissenschaftliche Fragen ein möglicher Dissens über epistemologische Grundannahmen hinzugefügt werden. Nicht das Vorhandensein oder die Interpretation von Daten stünde dabei im Vordergrund, sondern die komplexe Frage, was als Evidenz zählt und welche Quellen – auch wessen Expertise (Barzilai & Chinn, 2020; Borgerding & Dagistan, 2018) – als vertrauenswürdig betrachtet werden sollten. Diese Fragen berühren einerseits die stark argumentativ-wahrheitssuchend verstandene Form von Kontroversität, die im *Dresdner Konsens* formuliert wurde; andererseits betreffen sie auch weniger kontroversitätsbezogene Aspekte von Medienbildung. Fragen nach dem gesamtgesellschaftlichen Umgang mit wissenschaftlichem und technischem Wissen führen hingegen unmittelbar in den Kern der politischen Bildung und zeigen die Durchlässigkeit zwischen den Fächern auf.

Nicht nur in Fachdidaktiken jenseits der politischen Bildung, auch in der deutschsprachigen Bildungstheorie wird Kontroversität zunehmend diskutiert und konzeptuell untersucht. Zumeist wird ein fachübergreifendes Verständnis von Kontroversität angelegt, dass demokratiebildende Aspekte zentral fokussiert, aber gerade über die zuvor aufgezeigten Brücken auch Diskurse einschließt, die eher indirekten Bezug zu politischer Bildung haben. Die bildungstheoretische Debatte um Kontroversität (beispielsweise Drerup, 2021b; M.-L. Frick, 2023; Rucker, 2021; Yacek, 2021) ist stark von der internationalen Debatte um die Grenzen von Kontroversität, die im folgenden Kapitel diskutiert wird, geprägt.

4.5 Kontroversität als Herausforderung und die Debatte um Grenzen

Drerup (2021) weist darauf hin, dass Fragen des angemessenen Umgangs mit kontroversen Themen selbst Gegenstand von wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Kontroversität sein können. Dabei würde sich eine Reihe von Fragen stellen:

> Wie sollen z. B. Lehrkräfte mit konfliktbeladenen und polarisierenden Themen wie Klimawandel, Migration, oder geschichtsrevisionistischen Postulaten von rechtspopulistischen Politikern im Unterricht umgehen? Wie können Schüler lernen, konstruktiv mit solchen Streitthemen umzugehen? Folgt aus der Etablierung von rechtspopulistischen Argumentationen in öffentlichen Debatten, dass diese im Unterricht gleichberechtigt mit anderen politischen Positionen diskutiert werden müssen? Dürfen Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene politische Meinung im Unterricht offenlegen? Können oder sollen sie politisch neutral bleiben? Wie sollten sie sich zu politischen Konflikten verhalten, wo liegen die Grenzen von Meinungsfreiheit im Unterricht? (Drerup, 2021c, S. 9)

Diese Fragen betreffen sowohl methodische, didaktische, als auch allgemein pädagogische Ebenen des Unterrichtens, der darüber hinausgehenden Interaktion mit Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen sowie – beispielsweise mit Blick auf schulische Leitbilder – auch der Schulentwicklung. Für angehende Lehrkräfte ist jedoch die Unterrichtsebene von zentraler Bedeutung. Internationale Untersuchungen zeigen, dass sich Lehrkräfte oft nur unzureichend auf den Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht vorbereitet fühlen (Byford et al., 2009; Chikoko et al., 2011; Engebretson, 2018; Erlich-Ron & Gindi, 2019; Ersoy, 2010; Gindi et al., 2021; Nganga et al., 2020). Dies kann dazu führen, dass kontroverse Themen im Unterricht gänzlich vermieden werden (Hess, 2009).

Oft wird gefordert, Lehrkräfte durch bessere Unterstützungsangebote in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung zu mehr Kontroversität und Dissens zu bewegen (Carter Andrews et al., 2018; Oulton et al., 2004). In diesem Zusammenhang wurde in den vergangenen Jahren eine Reihe vor allem praktisch-methodischer Prinzipien für den Umgang mit Kontroversität erarbeitet (Kerr & Huddleston, 2015; Pace, 2019, 2021b). Dazu zählen eine umfassende Vorbereitung des Themas, das Schaffen einer positiven Lernkultur, der Umgang mit Emotionen (Pace, 2021b) oder ein verändertes Rollenverständnis der Lehrkraft sowie die Bereitschaft, externe Beteiligte und andere Lehrkräfte bei der Planung und Umsetzung hinzuzuziehen (Kerr & Huddleston, 2015). Diese und weitere Strategien können durchaus als *good practices* im Umgang mit Kontroversität im Unterricht verstanden werden – sie schaffen nicht lediglich Sicherheit für die Lehrkraft, sondern ermöglichen auch eine Gestaltung von Kontroversität, die gerade sensible Themen erst bearbeitbar und für unterschiedliche Schüler:innengruppen zugänglich machen.

Allerdings muss auch bei einer methodisch gelungenen Gestaltung von Kontroversität gefragt werden, ob eine kontroverse Darstellung eines Themas auch in jedem Fall sinnvoll und angebracht ist – beziehungsweise, ob ‚mehr' Kontroversität auch immer besser ist. Dies wird dort

deutlich, wo Lehrkräfte zu einer Gleichbehandlung von anti-wissenschaftlichen, irrationalen Positionen, anti-demokratischen oder diskriminierenden Positionen tendieren können.[19]

Mit einem Rückblick auf die Entwicklungsstufen epistemologischer Überzeugungen (Kapitel 3.1) lässt sich feststellen, dass die Ermutigung zu Kontroversität im Unterricht üblicherweise als ein Wegführen von quasi-absolutistischen Haltungen verstanden wird, also im Sinne einer Befähigung zur Perspektivübernahme auch als eine Loslösung von der Verabsolutierung der eigenen Perspektive und ihres universellen Wahrheitsanspruchs. Ein sinnvolles Ziel kann es hierbei sein, dass Schüler:innen zunächst Offenheit für andere Perspektiven entwickeln. Wo es um Werturteile geht, lassen sich diese Perspektiven als alternative, auf anderen Wertebezügen oder Werteprioriserungen basierende Betrachtungsweisen eines Phänomens verstehen. Im Fall von Sachurteilen wären andere, der eigenen Überzeugung widersprechende Behauptungen hingegen als *potenziell* wahre Aussagen zu betrachten, die eine kritische Prüfung nötig machen können – und zwar auch der eigenen Annahmen. Diese Offenheit sollte jedoch nicht als Aufruf zur Beliebigkeit aufgefasst werden, wonach die Validität von Argumenten oder Verweise auf Evidenz nur noch rein individuell-subjektiv bewertbare Aussagen wären. Eine bloße Umkehrung des Absolutismus wird im Bereich der epistemologischen Überzeugungen als ‚Multiplismus' oder ‚Relativismus' bezeichnet (siehe Kapitel 3.1).[20] Derartige Haltungen von Schüler:innen und Studierenden werden in der Philosophiedidaktik seit Längerem als problematisches, anti-rationales Verständnis intensiv diskutiert (Andre, 1983; T. Gutmann, 2021). Anti-rationale Überzeugungen, die auch anti-wissenschaftliche Ausprägungen einschließen können, sind dabei nicht nur ein Problem für argumentativ-kommunikative Prozesse, sondern stellen auch ein wesentliches Verfehlen allgemein akzeptierter Ziele von Bildung dar. Jeder Fachunterricht basiert auch auf der Akzeptanz fachwissenschaftlicher Prozesse und der (wenn auch kritischen) Annahme der Gültigkeit ihrer Ergebnisse (Manzel, 2017).

Allerdings kann unmittelbar mit Blick auf eine Vorbereitung auf eine vollwertige Bürger:innenrolle in einer pluralen, auf Teilhabe angewiesenen Demokratie ähnlich argumentiert werden. Schulische Bildungsprozesse sollten zunächst keinesfalls relativistischen Orientierungen, die anti-wissenschaftliche Positionen als prinzipiell gleichberechtigt auffassen, Vorschub leisten. Hierfür sind zwei Argumentationslinien denkbar: Aus einer präventionsorientierten Sicht können relativistische ‚Post-Truth'-Haltungen und der Verlust gemeinsamer Bezugspunkte wesentlich zu Zersetzungsprozessen von wirtschaftlicher Stabilität, öffentlicher Ordnung und Sicherheit beitragen

[19] Die Kategorien sind nicht immer trennscharf – siehe dazu die Diskussion um deliberative und agonistische Perspektiven in Kapitel 4.2.

[20] Dabei sollte auch darauf hingewiesen werden, dass ‚Relativismus' hier mit Blick auf philosophische Hintergründe eine ungenaue Bezeichnung ist, da Relativismus in der Philosophie *nicht* mit der Vorstellung einer umfassenden Subjektivität oder Beliebigkeit von Positionen gleichzusetzen ist. In dieser Dissertation wird der Begriff dennoch auf diese verkürzte Weise benutzt; er lehnt sich dabei an die Nutzung des Begriffs im Kontext der Messung von epistemologischen Überzeugungen (beispielsweise Krettenauer, 2005) sowie auch in bildungstheoretischen Verwendungen (beispielsweise Yacek, 2021) an.

(Kavanagh & Rich, 2018). Aus einer stärker demokratietheoretisch fundierten Sicht kann mit der Notwendigkeit einer gemeinsamen Basis von Vorstellungen über Prozesse zur Einigung auf Wahrheiten und Werte (Habermas, 2021) oder zumindest – wenn auch unterschiedlich interpretierbaren – ethischen Prinzipien (Mouffe, 2000) argumentiert werden.

Wenn in kontroversen Unterrichtssettings anti-rationale oder anti-demokratische Positionen als gleichberechtigt erscheinen, besteht die Gefahr, dass diese Positionen normalisiert werden und sich bei einzelnen Schüler:innen festsetzen (Dannemann, 2024; Peters & Johannesen, 2020). Anti-pluralistische Positionen, die in manchen Fällen anti-rational oder anti-wissenschaftlich fundiert sein können, zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie die in liberalen Demokratien gewährten gleichen Grundrechte einzelner Gruppen infrage stellen. Wenn diese Positionen im Klassenzimmer einzelne Schüler:innen betreffen, kann dies aus verschiedenen Gründen einen Diskursausschluss bewirken (Heyman, 2008, S. 179/279)[21]. Das scheinbar offene, tolerante Zulassen dieser Positionen kann im Resultat zu einer *Einschränkung* von Perspektivvielfalt führen – möglicherweise unbemerkt, da die Positionen von Betroffenen gar nicht erst sichtbar werden.

In der politischen Bildung wird ein relativistisches Verständnis des Kontroversitätsgebots, wonach jegliche Position im Unterricht zulässig und gleich zu behandeln sei, manchmal unter dem Begriff einer missverstandenen „Neutralität“ diskutiert (T. Krüger, 2020; Oberle, 2023; Oberle et al., 2018). Allerdings ist der Begriff ‚Neutralitätsmissverständis‘ mindestens doppelt besetzt. Die Rede vom Neutralitätsmissverständnis wird auch dort vorgebracht, wo es um die Frage geht, ob Lehrkräfte ihre eigenen politischen Überzeugungen in den Unterricht einbringen dürfen – wobei dies üblicherweise bejaht und mit der Forderung verknüpft wird, dass dies stärker geschehen solle (Geßner et al., 2016; Heil, 2020; Hoffmann, 2016; Schröder, 2016). Diese Begriffsverwendungen sind jedoch inhaltlich voneinander trennbar. Eine Lehrkraft, die Positionen in kontroversen Debatten in ihrer Planung und Umsetzung auf evidenz-, rationalitäts- und wertbezogene Grundlagen prüft und dementsprechend unterschiedlich behandelt, muss dabei selbst nicht als politische Person im Unterricht auftreten. Umgekehrt kann eine dezidiert politisch auftretende Lehrkraft zu einem Eindruck von Beliebigkeit beitragen, wenn sie – auf Grundlage ihres Verständnisses des Kontroversitätsgebots – stets versucht, auch gegenteilige Positionen abzubilden, allerdings beide nicht begründet. Im Folgenden wird, wie in den referenzierten Texten von Oberle, ein relativistisches Verständnis von Kontroversität fokussiert.[22]

[21] Heyman bezieht sich hier auf Hassrede und nennt verschiedene Argumente, von denen zwei besonders hervorstechen: 1) Auf einer unmittelbaren Ebene kann abwertende Rede die Betroffenen zu Zielpunkten von Hass und Gewalt machen, 2) auf einer indirekteren Ebene wird ihnen in diesen Diskursen die Anerkennung entzogen, wodurch bereits mit Blick auf die Bedingungen, unter denen der Diskurs stattfindet, die Möglichkeit zu einer gleichberechtigten Teilnahme genommen wird.

[22] Dies soll nicht implizieren, dass die zweite Frage unbedeutend wäre; sie wird in diesem Text lediglich nicht weiter vertieft.

Zunächst lässt sich auf Basis von empirischen Untersuchungen gut begründen, dass es sich hierbei nicht lediglich um ein spekulatives, sondern um ein in Daten erkennbares Problem handelt. Ergebnisse von Oberle, Ivens und Leunig (2018), Heil (2020) und aus der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022 (Hahn-Laudenberg & Abs, 2024) deuten darauf hin, dass größere Anteile von Lehrkräften dazu tendieren, auch extremistische Positionen im Unterricht gleichberechtigt darzustellen. Oberle et al. befragten eine Gelegenheitsstichprobe von 125 praktizierenden und angehenden Politiklehrkräften, wovon etwa ein Viertel der Aussage zumindest ‚eher'[23] zustimmte, dass „extremistische Positionen im Politik- bzw. Gesellschaftslehreunterricht gleichberechtigt mit anderen Positionen behandelt werden sollten" (Oberle et al., 2018, S. 59). In Heils (2020) Studie wurden 248 Lehramtsstudierende befragt. Davon stimmten 13 Prozent der Aussage uneingeschränkt oder ‚eher' zu, dass Lehrkräfte gar nicht erst versuchen sollten, Schüler:innen, die extremistische Positionen vertreten, von demokratischen Werten zu überzeugen (Heil, 2020, S. 119). Insgesamt 60 Prozent stimmten zumindest ‚eher' zu, dass Lehrkräfte sich stets neutral äußern sollten. In einer Erhebung der Daten von 1007 Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen im Rahmen von ICCS 2022 stimmte knapp ein Fünftel zu oder ‚stark' zu, dass extremistische Positionen im Unterricht gleichbehandelt werden sollten. Bezogen auf eher wissenschaftlich problematische Positionen fand eine repräsentative Befragung von 1500 amerikanischen Naturwissenschaftslehrkräften, dass 31 Prozent der Lehrkräfte in ihrem Unterricht *sowohl* den wissenschaftlichen Konsens zu einem hauptsächlich menschlich verursachten Klimawandel *als auch* gegensätzliche Positionen von einzelnen Wissenschaftler:innen betonen würden (Plutzer et al., 2016). Im Rahmen dieses Dissertationsprojekts wurde der antizipierte Umgang mit sowohl politisch extremen als auch anti-wissenschaftlichen Positionen als Teil einer Skalenentwicklung untersucht, wobei ähnliche Werte gefunden wurden (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023; siehe Kapitel 10).

Wie schon im eingangs zitierten Text von Drerup (2021) stellt sich auch in der Politikdidaktik die Frage, ob, wo und wie Grenzen des Kontroversen gezogen werden sollten. Politikdidaktiker:innen scheinen sich darüber einig, dass nicht jede Position im Unterricht gleichwertig behandelt werden muss (May, 2016; Pohl, 2015), dass also irgendwo – wenn auch unscharfe – Grenzen existieren. Zugleich macht der häufig zitierte Wortlaut des Beutelsbacher Konsens keine Aussagen über solche Grenzen, die damit eine Neutralitätsvorstellung explizit ausschließen würden. Stattdessen kann sogar vermutet werden, dass er zum Verständnis einer grenzenlosen Kontroversität geradezu einlädt.

Die zentrale Forderung des Kontroversitätsgebots, „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen" (Wehling, 1977, S. 179), beschreibt auf Satzebene eine Wenn-Dann-Beziehung: Wenn etwas in Wissenschaft und Politik kontrovers ist,

[23] Die drei hier angegebenen Studien verwenden vierstufige Skalen, wobei zum Vergleich stets alle Ausprägungen der Zustimmung summiert werden.

dann muss es auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Daraus lässt sich ohne weitere Kontextualisierung nicht schließen, dass es *nur* dann kontrovers erscheinen soll, wenn es die einleitenden Bedingungen erfüllt. „Kontroversität in Wissenschaft und Politik" sind logisch gesehen reine Positivkriterien, die nicht ausschließen, dass auch Sachverhalte, die beispielsweise nur entweder in Politik *oder* in Wissenschaft kontrovers sind – oder gegebenenfalls auch in keinem Bereich eindeutig kontrovers sind –, im Unterricht kontrovers erscheinen dürfen. Mit Blick auf die Verknüpfung ‚und' ist schließlich auch unklar, nach welchen Maßstäben politische *und* wissenschaftliche Kontroversität festgestellt werden soll. Reicht es im Zweifel, wenn beispielsweise ein Gast in einer politischen Talkshow eine abweichende Meinung zu einem Sachverhalt vertritt – und die Lehrkraft zum Thema keine wissenschaftliche Einschätzung finden kann?

Gegen eine ‚entgrenzte' Lesart des Beutelsbacher Konsens lässt sich auf verschiedene Weisen argumentieren. So kann beispielsweise auf den Entstehungskontext des Konsenses und die zu dieser Zeit relevanten Kontroversen verwiesen werden. Allerdings markiert die Betonung des Entstehungskontexts den Konsens auch als Produkt seiner Zeit, dessen aktuelle Verwendbarkeit, in Anbetracht neuer und damals nicht abzusehender Herausforderungen, fraglich erscheinen muss. Die Argumentation läuft also Gefahr, das Kontroversitätsgebot nicht nur einzugrenzen, sondern zugleich obsolet erscheinen zu lassen.

Eine andere Strategie besteht darin, auf die Grundlagen von Kontroversität selbst zu verweisen. Eine Entgrenzung von Kontroversität bis hin zur Akzeptanz von extremistischen oder irrationalen Positionen wird dabei als eine Art performativer Widerspruch behandelt. So argumentiert beispielsweise Rucker (2021), dass gerade menschenverachtende Positionen durch das Absprechen von gleichberechtigter Diskursteilnahme (siehe Heyman, 2008, oben) sich gegen Kontroversität selbst richteten und das Gebot der Kontroversität somit seiner eigenen Grundlagen beraubten. Eine Gleichbehandlung implizit kontroversitätsablehnender Positionen sei damit „widersinnig" (Rucker, 2021, S. 146). Man könnte dieses Argument mit Blick auf epistemische Fragen erweitern und analog über irrationale Positionen urteilen, die die Regeln, nach denen kontroverse Positionen überhaupt als diskutierbar gelten können, ablehnen.

Diese Argumentation läuft darauf hinaus, die Infragestellung von Kontroversität wie einen logischen Fehlschluss wirken zu lassen. Dies ist jedoch kaum überzeugend. Zunächst stellen die ersten beiden Prinzipien des Beutelsbacher Konsens Forderungen an das Handeln von Lehrkräften, nicht an die Positionen von Schüler:innen dar. So kann argumentiert werden, dass Lehrkräfte zwar widersinnig handeln würden, wenn sie selbst Positionen einbringen, die sich gegen die Grundlagen von Kontroversität richten; damit ist aber noch nicht gesagt, dass sie diese Positionen auch bei Schüler:innen problematisieren müssen – dies wäre eine separate, zusätzliche Forderung, die sich aus dem Beutelsbacher Konsens nicht explizit ergibt. Darüber hinaus gibt es keinen guten Grund anzunehmen, dass diskursive Prinzipien implizit immer eine Verteidigung ihrer eigenen Grundlagen und eine auf Dauer ausgelegte Bewahrung beinhalteten; dass ihre Bestandsgarantie also ‚logisch'

auch dann enthalten sei, wenn sie explizit nirgendwo formuliert und durchgesetzt wird. Progressive wie auch regressive Strömungen verstehen die diskursiven Prinzipien einer pluralen liberalen Demokratie als Spielregeln, die den Weg ihrer eigenen Überwindung öffnen. Diese Perspektive kann man normativ ablehnen, sie stellt aber keinen logischen Fehlschluss dar.

Wie bereits am Dresdner Konsens und am Schwerter Konsent deutlich wird, weisen neuere Texte, die auf Kontroversität referieren, inzwischen häufig explizit auf Grenzen hin. So schränkt auch die Kultusministerkonferenz der Länder in ihrer Empfehlung zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (Kultusministerkonferenz, 2018) den Hinweis auf einen notwendigen Einbezug von widerstreitenden und umstrittenen Positionen im Unterricht folgendermaßen ein:

> Dies bedeutet nicht, dass jede Position akzeptiert werden muss oder alle Positionen in gleicher Weise gelten. Wenn Schülerinnen und Schüler in einer Diskussion Standpunkte äußern, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten nicht vereinbar sind, dürfen Lehrerinnen und Lehrer diese keinesfalls unkommentiert oder unreflektiert lassen. Werden in der Schule kontroverse Thematiken behandelt, haben Lehrkräfte die anspruchsvolle Aufgabe, den Unterrichtsgegenstand multiperspektivisch zu beleuchten, zu moderieren, bei Bedarf gegenzusteuern, sowie Grenzen aufzuzeigen, wenn diese überschritten werden. Voraussetzung für die Umsetzung des Beutelsbacher Konsenses ist somit eine Grundrechtsklarheit und ein entsprechendes Selbstbewusstsein der Lehrkräfte. (S. 5)

Gerade mit Blick auf das professionelle Handeln von Lehrkräften kann eine stärkere Auseinandersetzung damit entscheidend sein, welche Fragen im Unterricht sinnvoll kontrovers zu behandeln sind und bei welchen Positionen eine Grenze gezogen werden sollte (Ho et al., 2014). Wenn es in kontroversen Unterrichtsdiskussionen darum gehen soll, Fähigkeiten zur Argumentation und zu einer evaluativistischen Betrachtung von gegensätzlichen Positionen zu entwickeln, dann kann es dafür notwendig sein, einen normativen und epistemischen Rahmen zu schaffen, in dem dies überhaupt stattfinden kann (Yacek, 2021; siehe auch Kapitel 11). Diese Grenzen sind nicht als scharfe Demarkationslinien zu denken, die regelförmig eine festgelegte Reaktionsart der Lehrkraft hervorrufen sollten. Sie können auch als Signale dienen, dass bei einer vermuteten Überschreitung eine Reflexion über angemessenes Handeln nötig wird. Indem Kontroversität in der Lehrkräftebildung von ihren Grenzen her gedacht wird – also von der Frage her, welche Bedingungen an einen Sachverhalt gestellt werden sollten –, wird klar, welchen Zweck die Auseinandersetzung mit kontroversen Fragen im Unterricht haben kann. Zu erkennen, welche Aussagen im Unterricht nicht unwidersprochen stehen gelassen werden sollten, zeigt zugleich auf, welche Ziele mit unterschiedlichen Streitfragen und unterschiedlichen Methoden überhaupt sinnvoll verfolgt werden können.

Mit Blick auf eine meta-reflexive Professionalisierung und den Erwerb von exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen (siehe Kapitel 2.3) stellt eine solche Auseinandersetzung eine Form der Vorab-Reflexion (Reflection-for-action; Killion & Todnem, 1991) dar, die fremde Unterrichtsfälle zum Ausgangspunkt nehmen kann. Wie in Kapitel 4.1 erläutert, wird der planende

Blick auf Kontroversität in der Diskussion häufig der Herausforderung eines Umgangs mit spontaner, ungeplanter Kontroversität gegenübergestellt (Cassar et al., 2023; May, 2016). Der Umgang mit einer spontan auftretenden Form von Kontroversität wird in diesen Gegenüberstellungen zuweilen als die anspruchsvollere und stärker diskussionsbedürftige Form dargestellt. Allerdings fällt diese Herausforderung auf eine reflexive Auseinandersetzung mit den Grenzen von politischen und wissenschaftlichen Diskursen zurück, in der geplante und spontan auftretende Kontroversität nicht getrennt gedacht werden sollten. Noch vor der Frage des konkreten Handelns, das je nach Situation unterschiedlich ausfallen sollte (May, 2016), steht die Frage nach Themen und Positionen, für die Kontroversität angemessen ist. Die Frage des Rahmens einer solchen Kontroversität – welche Positionen und welche Themen Lehrkräfte als angemessen sehen und welche nicht – ist gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskursverschiebungen (Wodak, 2023) essenziell, die sowohl die Themenauswahl von Lehrkräften als auch die Einwürfe von Schüler:innen beeinflussen.

International wird der Frage nach den Grenzen von Kontroversität im Diskurs über Kontroversitätskriterien nachgegangen. Die Debatte wurde insbesondere durch einen Beitrag von Hand (2008) angestoßen, der drei Kriterien dafür, wann Unterricht *nichtdirektiv* gestaltet sein sollte, abgrenzt. Direktivität kann in diesem Kontext so verstanden werden, dass Lehrkräfte eine Auswahl an Positionen als korrekt oder richtig ansehen und der Unterricht zu diesen Positionen hinführen soll – unabhängig davon, wie dies didaktisch oder methodisch realisiert wird. Nichtdirektiver Unterricht zeichnet sich demgegenüber dadurch aus, dass alle Personen tatsächlich als gleichwertig angenommen werden. Hand (2008) bezieht sich bei seiner Diskussion von Kriterien, die die Anwendung dieser beider Formen des Unterrichtens normativ abgrenzen sollen, auf einen älteren Beitrag von Dearden (1981), der bereits die Begriffe „behavioural criterion“ und „epistemic criterion“ abgrenzt (Dearden, 1981, S. 31). In Hands Text, in dem die Kriterien als alternativ und sich gegenseitig ausschließend verstanden werden, argumentiert er für das epistemische Kriterium und elaboriert dabei auch zwei andere. Er unterscheidet drei Kriterien:

(1) Das *verhaltensbezogene Kriterium* („behavioral criterion“; Hand, 2008, S. 217), nach dem Themen dann nichtdirektiv zu unterrichten sind, wenn sie bei ausreichend vielen Individuen zu Meinungsdifferenzen führen. Dearden (1981) bezieht sich hier auf eine Definition von Kontroversität im Unterrichtskontext nach Bailey (1975). Dearden lehnt dieses Kriterium aus zwei Gründen ab: Erstens würden damit auch schlichtweg uninformierte Streitfragen – wie über die Hauptstadt eines Landes, wenn ein Teil der Gruppe falsch informiert ist – zu Kontroversen erklärt; zweitens leiste die rein verhaltensbezogene Betrachtung Relativismus Vorschub, da jede Behauptung kontrovers werde, sobald jemand sie anzweifle. Hand lehnt das erste Argument ab und arbeitet in seinem Text eine modifizierte Variante des zweiten Arguments aus.
(2) Das *politische Kriterium* („political criterion“; Hand, 2008, S. 214), das sich nach Hand vor allem auf moralische Fragen bezieht. Nach diesem Kriterium sollen Fragen dann im

Unterricht nichtdirektiv behandelt werden, wenn sie nicht auf Basis öffentlicher Werte („the public values of the liberal democratic state"; S. 221) entscheidbar sind. Hand kritisiert, dass damit diese Werte unbegründet angenommen würden, was dem Ziel von Bildung zuwiderlaufe.[24]

(3) Das von Hand hervorgehobene *epistemische Kriterium* („epistemic criterion", S. 213), wonach Fragen dann nichtdirektiv zu unterrichten sind, wenn Personen unterschiedliche Positionen zu diesen Fragen haben können, ohne dass die Positionen dadurch „im Widerspruch zur Vernunft" („without being contrary to reason"; S. 217) stünden. Demnach, so Hand, müssten Positionen auf Basis von Evidenz und Argumenten beurteilt werden.

Der Beitrag rief sowohl kritische Differenzierungen mit Blick auf die Übergänge zwischen Direktivität und Nichtdirektivität (Warnick & Smith, 2014; zur Reaktion darauf siehe Tillson, 2017) als auch Vorschläge für neue Kriterien hervor. Gerade vor dem Hintergrund des Operationalisierungsversuchs in Kindlinger und Hahn-Laudenberg (2023; Kapitel 10) sollen diese kurz genannt und ihre Hintergründe erläutert werden:

(4) Das von Hess und McAvoy (2015) vorgeschlagene *politisch-authentische Kriterium* („politically authentic criterion"; S. 168) bezieht sich auf politische Unterrichtsgegenstände. Dieses Kriterium zieht seine Grenzen um Fragen, die Einzug in die politische Sphäre gefunden haben, also beispielweise in Wahlprogrammen, Volksentscheiden oder parlamentarischen Debatten erscheinen. Das Kriterium kann als Variante des verhaltensbezogenen Kriteriums gesehen werden und kann die gleiche Kritik auf sich ziehen (Drerup, 2021d). Hess und McAvoy sehen das Kriterium selbst als imperfekt, gehen aber davon aus, dass das epistemische Kriterium keine sinnvolle Entscheidungsgrundlage liefert. Sie betrachten die Frage, was mit Vernunft vereinbar ist, als weniger eindeutig beantwortbar als Hand. Zugleich wird in ihrem Text deutlich, dass sie die Kriterien weniger auf die Frage der Unterscheidung zwischen Direktivität und Nichtdirektivität als auf methodische Entscheidungen über die Repräsentation verschiedener Positionen beziehen.

(5) Aus einer religionspädagogischen Perspektive kritisiert Cooling (2012) das epistemische Kriterium als zu einschränkend und argumentiert, dass Hand in seiner Argumentation unter anderem Bezüge auf die Autorität religiöser Texte falsch charakterisiere. Er schlägt ein vergleichsweise komplexes *Diversitätskriterium* („diversity criterion", S. 177) vor, das Elemente aller drei von Hand angebrachten Kriterien kombiniert.

> [T]he diversity criterion maintains that we should teach as controversial those matters where significant disagreement exists between different belief communities in society where those communities honour the importance of reason giving and exemplify a commitment to peaceful co-existence in society and teach as settled only those matters where there is

[24] Zugleich muss darauf hingewiesen werden, dass Hand davon ausgeht, dass sich zahlreiche moralische Fragen durch rationale Argumentation ausreichend eindeutig entscheiden lassen, als dass eine Position direktiv unterrichtet werden kann; siehe seine Argumentation zur (eindeutigen) moralischen Zulässigkeit von Homosexualität in Hand (2007).

> demonstrable consensus in society which derives from wide agreement and compelling evidence. (S. 177)

Durch die Kombination von Elementen aus verschiedenen Kriterien öffnet sich das Kriterium jedoch für dieselbe Kritik.

(6) Yacek (2018, 2021) verfolgt einen am realen Unterricht orientierten Ansatz, wenn er nach den Voraussetzungen fragt, die gegeben sein müssen, damit Kinder und Jugendliche eine kontroverse Streitfrage – ob gesellschaftlich/politischer oder wissenschaftlicher Art – überhaupt als solche wahrnehmen können. Dafür müsse zunächst eine geistige Spannung angebahnt werden, die eine altersgerechte Auswahl und Heranführung benötige. Er führt das *psychologische Kriterium* an, wonach nur das als kontrovers zu unterrichten sei, was bei Schüler:innen eine produktive geistige Spannung, die überhaupt erst Zugang zu einer Kontroverse erlaubt, erzeugt.[25]

(7) May (2022) weist darauf hin, dass das politische und epistemische Kriterium zunächst ohne direkte Anweisung über die Umsetzung ihrer Grenzziehungen auskommen:

> Die Kriterien fungieren eher als Meilensteine der professionellen Reflexion, an denen Lehrer/innen innehalten und überlegen sollten, inwiefern es geboten sein könnte, die Kontroverse aufrechtzuerhalten, zu vertagen, zu suspendieren oder in ein dialogisch-steuerndes Gesprächsformat zu wechseln. Dann wären aber die Außengrenzen der Kontroverse im Unterricht noch nicht gefunden. Wie weit kann die Kontroverse also gehen? (S. 51)

May schlägt auf dieser Grundlage ein ergänzendes Kriterium vor. Sein Beitrag ist dadurch von den anderen Beiträgen zur Kriteriendiskussion abzugrenzen, die ihre jeweiligen Vorschläge stets als in Konkurrenz zu den anderen Vorschlägen stehend verstanden haben. Sein *pädagogisches Kriterium* rückt die Lernchancen durch Kontroversen in den Vordergrund: Inhalte sollten dann kontrovers diskutiert werden, wenn demokratisches Wissen, demokratische Werte und Prozesse durch sie besser erlernbar werden als in anderen Unterrichtsgestaltungen. Bei Inhalten, die durch eine kontroverse Auseinandersetzung am besten erlernt werden könnten, könne auch eine Öffnung der zulässigen Positionen über die Grenzen des epistemischen und politischen Kriteriums hinaus sinnvoll sein (May, 2022; May & Hameister, 2023). Ähnlich wie der Beitrag von Hess und McAvoy geht es auch May weniger um die Frage von Direktivität als um eine allgemeine Frage der Darstellung von Positionen als kontrovers (siehe unten).

(8) Zuletzt ist auf die verbindende Position von Drerup (2021) einzugehen. Er nimmt die Kritik Hands am politischen Kriterium auf, wendet aber ein, dass unrealistisch sei, politische Grundwerte allein aus epistemischen Gründen zu verteidigen. Anstelle eines neuen alternativen Kriteriums schlägt er einen „alternativen Orientierungsrahmen“ (S. 68) vor, in

[25] Dies bedeutet nicht, dass die Themen zu „hot topics“ (Wansink et al., 2024) werden müssen. Bei einer psychologischen Eröffnung von Kontroversität muss vielmehr gefragt werden, welche *Art* von Emotionalität für das Erkennen einer Spannung zwischen zwei gleichermaßen legitimen Perspektiven nötig ist (siehe auch Leiviskä & Pyy, 2021).

dem das politische und ein als „wissenschaftsbezogenes“ Kriterium adaptiertes epistemisches Kriterium kombiniert werden.

Das psychologische und das pädagogische Kriterium beziehen sich weniger auf die abstrahiert-normative Frage, wann die Lehrkraft ein – methodisch nicht umrissenes – Ziel annimmt, sondern fokussieren auf die Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schüler:innen. Damit sind sie stärker mit fachdidaktischen Fragen verbunden als die drei klassischen von Hand genannten Kriterien, die sich enger an den Themen in ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Zusammenhängen[26] orientieren und daher stärkere Ähnlichkeiten über Fachkontexte hinweg aufweisen. Yacek und May legen in ihren Abgrenzungen vom epistemischen Kriterium jedoch auch ein deutlich engeres Verständnis von Direktivität an als Hand (2008), der dies explizit nicht methodisch bestimmt. Sie verstehen Direktivität als eine offene und für Schüler:innen sichtbare Form von Lenkung und Bestimmung von Grenzen der Diskussion.[27] Direktivität kann in einem offeneren Verständnis, im Sinne einer bewussten Lenkung hin zu Zielpositionen auch in Entscheidungen darüber bestehen, welche Positionen in welcher Altersstufe wie intensiv diskutiert und hinterfragt werden, für welche Position ansprechende oder weniger ansprechende Beispiele geliefert werden, wie Sachverhalte gerahmt und gegebenenfalls auch emotional besetzt werden.[28] Nach diesem Verständnis wäre das epistemische Kriterium problemlos mit dem psychologischen und dem pädagogischen Kriterium vereinbar. Sie können dann auch als notwendige Ergänzungen verstanden werden, die neben der Sachlogik die Psychologie der Schüler:innen in verschiedenen Altersstufen – die damit auch

[26] D.h. bezogen auf Dissens zwischen Gruppen, auf politische Werte oder auf wissenschaftliche Evidenzstandards und abstrakte Regeln der Logik.

[27] May warnt hier, wie auch in anderen Texten (May, 2021), davor, die Lenkungsfähigkeit von Lehrkräften in kontroversen Unterrichtssettings zu überschätzen und bezieht sich dabei insbesondere auf allzu optimistische Annahmen, dass Schüler:innen allein durch Ausschluss von Positionen oder Widerspruch von problematischen Positionen abgebracht werden könnten. Dies ist ein relevanter Einwand und sollte einem aktionistischen Holzhammer-Verständnis von direktivem Unterrichten vorbeugen. Es muss allerdings angefügt werden, dass auf der methodischen Ebene – die hier nur kurz angerissen werden kann – Zuwendung nur einen möglichen Modus darstellt. Das Einlassen auf Streit, der je nach Situation auch eine Anerkennung der jeweiligen Schüler:innen implizieren kann, kann hingegen auch eine sinnvolle Reaktion sein (Besand, 2017). Für schulische Unterrichtsprozesse spannt Behrens (2014) zudem das Spektrum an möglichen Handlungsoptionen in einem aus verschiedenen Spannungsachsen gebildeten Raum auf: So kann eine zugewandte Reaktion auf eine grenzüberschreitende Schüler:innenaussage zwar die Beziehung zu den jeweiligen Schüler:innen aufrechterhalten, dafür aber den Schutz der übrigen Klasse infrage stellen oder zur Normalisierung der Positionen beitragen. Darüber hinaus können die von Hand (2008) eingeführten Kriterien auch über Unterrichtsprozesse hinaus, beispielsweise auf der Ebene von Interaktionen mit Eltern oder schulischen Entscheidungen über den Umgang mit politischen Entwicklungen, relevant werden. Hier plädiert Tryggvason (2017) im Kontext agonistischer dafür, auch die Kategorie der *Feindschaft* zu aktivieren und argumentiert für explizite Diskursausschlüsse.

[28] Es wäre müßig, zu versuchen, direktives oder nichtdirektives Unterrichten allein auf isolierte Handlungsweisen zu beziehen; diese müssen vielmehr nach ihrem Zweck und Kontext beurteilt werden. Ein weiteres illustratives Beispiel wäre das bewusste *Ignorieren* von Schüler:innenäußerungen. In der Diskussion eines Themas, das die Lehrkraft als legitime Kontroverse versteht, kann das Ignorieren von provokativen Schüler:innenäußerungen zum unkommentierten Zulassen und gegebenenfalls auch zur stillen Legitimierung der jeweiligen Position genutzt werden. Bei einer Kontroverse, die die Lehrkraft als illegitim oder ungleich versteht, kann Ignorieren hingegen eingesetzt werden, um bestimmten Positionen Raum und Aufmerksamkeit zu nehmen. In beiden Fällen kann Ignorieren Teil einer Priorisierungsüberlegung der Lehrkraft sein, um ihr Handeln auf andere, als bedeutender eingeschätzte Elemente des Unterrichts zu fokussieren.

unterschiedliche Grade an Komplexitätsreduktion erfordern (Winckler, 2019) – in den Vordergrund rücken.

In der deutschen politischen Bildung wurde die Kriteriendebatte bislang unterschiedlich aufgenommen. Teils werden die Terminologie und Differenzierung problemlos in die klassische Auseinandersetzung mit Kontroversität integriert (Grammes, 2020), teils finden sich kritische und mit Ergänzungen verknüpfte Positionen wie in Form des pädagogischen Kriteriums von May (2022). Ebenso werden Einwände formuliert, die den Vorwurf einer angeblichen Diskursverengung stärker in den Vordergrund stellen und tendenziell auf eine Ablehnung von Kontroversitätskriterien hinauslaufen (Bechtel et al., 2023; Martena, 2023). Zumindest einer pauschalen Ablehnung kann dabei jedoch entgegengehalten werden, dass bei jeder Entscheidung darüber, Unterricht kontrovers zu gestalten oder nicht, zumindest implizit ein Kriterium angelegt wird und eine scheinbare Ablehnung von Kriterien lediglich auf eine Variante des sozialen beziehungsweise verhaltensbezogenen Kriteriums hinausläuft (Rucker, 2021).

An anderen Stellen wird deutlich, dass die Kriteriendebatte für die politische Bildung durchaus eine starke Anschlussfähigkeit aufweist. In einem häufig zitierten Text, der noch keine explizite Rezeption der Debatte aufzeigt, unterscheidet Pohl (2015) mit Blick auf das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens zwei Grenzen: So müssten Lehrkräfte zum einen notwendigerweise die Fülle an potenziell im Unterricht darstellbaren Positionen schon aus praktischen und auf andere Lernziele bezogenen Gründen, also im Rahmen einer didaktischen Reduktion beschränken. Positionen sind demnach so auszuwählen, dass sie für Schüler:innen einen Zugang zu der Kontroverse erlauben und gleichzeitig eine einigermaßen authentische Abbildung der gesellschaftlichen Streitfrage ermöglichen. Insofern finden sich in dieser Grenze Bezüge sowohl zu den pädagogisch-psychologischen Kriterien nach May und Yacek als auch Bezüge zum sozialen Kriterium, das gerade die Authentizität der Kontroverse in den Vordergrund rückt. Von Letztem unterscheidet sich Pohls Hinweis auf didaktische Reduktion jedoch insofern, als didaktische Reduktion je nach Situation auch gerade die Abbildung von weniger bekannten Positionen sinnvoll machen kann, wenn sie sich beispielsweise besonders gut eignen, um einen Zugang zu schaffen oder den normativen Kern der Streitfrage besonders gut sichtbar machen. Als zweite Grenze weist Pohl auf grundlegende demokratische Werte und spezifiziert diese durch die freiheitliche demokratische Grundordnung. Vor allem menschenverachtende Positionen dürften nicht gleichberechtigt neben anderen stehen. Pohl fordert politische Bildner:innen hier auf, Position für Menschenwürde zu beziehen.

Die Debatte um Kontroversitätskriterien ist ein bedeutender Hintergrund sowohl für den methodischen Ansatz in einem Einzelbeitrag zu diesem Dissertationsprojekt (Kapitel 10) als auch für die in diesem Projekt zu entwickelnden Empfehlungen. Dies gilt insbesondere für Drerups Vorschlag eines gekoppelten Kriteriums. Daher wird die Debatte im zweiten Teil der Diskussion, angereichert durch die Erkenntnisse aus den Einzelbeiträgen, nochmals aufgegriffen und vertieft. Im Folgenden

werden die konkreten Ziele dieses Dissertationsprojekts sowie der sie verbindende methodologische Ansatz dargestellt.

5 Ziele und methodologischer Ansatz

Übergreifendes Ziel dieses Dissertationsprojekts ist die Gewinnung von Gestaltungsempfehlungen für eine meta-reflexiv verstandene Professionalisierung von Lehrkräften mit Blick auf die Herausforderungen von Kontroversität. In diesem Mantelteil wurde versucht, Verbindungen zwischen den oben dargestellten theoretischen Hintergründen aufzuzeigen, die jenseits dieses Projekts oft noch nicht konzeptuell ausgearbeitet sind. Das Dissertationsprojekt versteht sich daher auch als Grundlagenarbeit an diesen Verbindungen.

Wie im vorangehenden Kapitel deutlich wurde, stellen sich mit Blick auf Kontroversität vielfältige Herausforderungen für Lehrkräfte. Dieses Projekt fokussiert mit dem Umgang mit Grenzen nur auf einen Teil, der aus den in Kapitel 4.5 aufgezeigten Gründen als zentral betrachtet wird. Methodische Fragen und Fragen *konkreter* Inhalte werden weitgehend ausgeklammert. Dieser Fokus erlaubt für das Projekt und die Einzelbeiträge zum einen eine Verbindung von eher politikdidaktischen mit überfachlichen und allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Fragen sowie zum anderen eine Anknüpfung an internationale Debatten.

Der methodologische Rahmen dieses Promotionsprojekts orientiert sich an *design based research* (DBR).[29] Dieser Ansatz geht auf verschiedene bildungswissenschaftliche Kombinationen von Interventionsforschung und Design-Studien zurück (Cobb et al., 2003; Collins et al., 2004). DBR findet in realen Lehr-/Lernsituationen statt und besteht in der mehrschrittigen Entwicklung und Evaluation gezielter, forschungsbasierter Interventionen zur Verbesserung der Lehre. Im Gegensatz zu (quasi-)experimentellen quantitativen Interventionsstudien liefern die meisten DBR-Studien keine Gegenüberstellungen von Interventions- und Kontrollgruppen (Bakker, 2019). An die Stelle von experimentellen Designs treten meist mehrere aufeinanderfolgende Zyklen von Interventionen und anschließenden datenintensiven, evaluierenden Analysen des Prozesses und Kontextes. Im Vordergrund steht weniger die Frage, *ob* und *in welchem Ausmaß* eine Intervention mit Blick auf verschiedene anvisierte Ziele wirkt, sondern *auf welche Weise* und *warum* sie in bestimmten Kontexten unterschiedliche Effekte nach sich zieht. Der Ansatz ähnelt darin der Aktionsforschung (Anderson & Shattuck, 2012). Über den Gestaltungskontext hinaus dient der Designprozess der praxisbasierten Entwicklung von Annahmen, die in anderen Kontexten getestet werden können (Reinmann, 2005).

Das Dissertationsprojekt weicht jedoch vom üblichen DBR-Ablauf ab. Ein großer Teil der Arbeit versteht sich daher auch als Versuch des Aufzeigens konzeptueller Verbindungen zwischen verschiedenen Bereichen. Der meta-reflexive Ansatz, das Feld der epistemischen Kognition sowie auch der Begriff der Kontroversität selbst sind in vielerlei Hinsicht noch theoretisch unterbestimmt oder im Prozess der Formierung (siehe Diskussionen in Cramer (2023b) zu Meta-Reflexivität,

[29] Zur Verwendung des Begriffs ‚methodologischer Rahmen' in diesem Kontext siehe Bakker (2019, S. 6–8).

Greene et al. (2016a) zu epistemischer Kognition und (Manzel, 2017) zum Konzept der Kontroversität).

Während im DBR-Ansatz üblicherweise von noch wenig spezifizierten und oft qualitativ erforschten Fragen ausgegangen und in späteren Phasen zu Hypothesenbildung und zunehmend quantitativen Forschungsdesigns übergegangen wird, so wird mit dieser Arbeit eher ein Prozess der anfänglichen Eingrenzung und anschließenden Öffnung verfolgt. Gerade in den chronologisch frühen Phasen des Dissertationsprojekts ist der Fokus noch stark auf die im Projekt *Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlichen Unterrichts* (LArS.nrw) entwickelten Videovignetten gerichtet, die Herausforderungen von Kontroversität sichtbar machen sollten. In folgenden Phasen wurde versucht, erste Erkenntnisse aus diesem Projekt auf die überfachlich-demokratiebildende Lehrkräftebildung zu beziehen. Kontroversität, die sich – wie weiter oben argumentiert wurde – in verschiedenen Fachkontexten sowie auch in überfachlichen Kontexten zeigen kann, wird als wesentlicher Aspekt von Demokratiebildung im Sinne eines fachübergreifenden Unterrichtsprinzips (Oberle, 2022) verstanden. Lehrkräfte aus verschiedenen Fächern sollten auf den Umgang mit Kontroversität und insbesondere deren Grenzen vorbereitet werden, wofür in den frühen Projektphasen im politikdidaktischen Kontext erworbene Erkenntnisse adaptiert wurden.[30]

Bei der im Dissertationsprojekt verfolgten DBR-Variation steht die Entwicklung von theoretischen Annahmen, die in anderen Kontexten getestet werden können, im Vordergrund (Reinmann, 2005). Das Projekt verfolgt damit wissenschaftstheoretisch einen nutzenorientierten Anspruch. Dieser wird gerade mit Blick auf Mixed-Methods-Designs (Creswell & Plano Clark, 2018) sowie Evaluationsforschung (Patton, 2015) als wissenschaftstheoretische Grundlage diskutiert. Neben dem instrumentellen Nutzen, der sich in der direkten Integration der im Projekt gewonnenen Erkenntnisse und in der Weitergabe der entwickelten Empfehlungen ausdrückt, zeigt sich der konzeptuelle Nutzen[31] des Projekts im Beitrag zur Entwicklung des meta-reflexiven Professionalisierungsansatzes sowie zum Verständnis von Kontroversität im fachdidaktischen und überfachlichen Zusammenhang.

Am Ende der verschiedenen Projektzyklen stehen Empfehlungen zur Gestaltung einer meta-reflexiven Professionalisierung im Umgang mit Kontroversität und ihren Grenzen. Bis dahin wurden eine Reihe von Teilzielen bearbeitet und damit verbundene Fragen beantwortet, die auch die Struktur des Dissertationsprojekts bilden. Die Einzelbeiträge sind ab Kapitel 6 in der Reihenfolge der folgenden Teilziele angeordnet.

[30] Darüber hinaus kann ein Bewusstsein für politikdidaktische Grundbegriffe unter Bedingungen eines Bildungssystems, in dem zum einen gerade der Wert fächerübergreifender Ansätze und Projekte betont wird und zum anderen Politikunterricht außerordentlich häufig fachfremd unterrichtet wird (Gökbudak et al., 2022) besonders relevant sein.

[31] Zur verwendeten Unterscheidung zwischen Nutzenarten siehe Alkin und King (2016).

1. Zunächst soll auf theoretischer Ebene geklärt werden, wie sich (überfachliche) politische Bildung in den meta-reflexiven Professionalisierungsansatz einfügt und inwiefern die politische Bildung selbst bereits Züge von Meta-Reflexivität aufweist. Dabei soll auch untersucht werden, wie dieser Schnittbereich mit der epistemischen Kognition von Lehrpersonen zusammenhängt. Diesem Ziel sind folgende Einzelbeiträge zugeordnet:
   I. Kindlinger, M. (2021). Meta-reflexivity and epistemic cognition in social science teacher education. *Journal of Social Science Education, 20*(3). 29–54.
   II. Kindlinger, M. (2023). Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 255–270). Waxmann.
2. Auf methodischer Ebene soll bei der Entwicklung der LArS-Vignetten ein Zugang geschaffen werden, wie Modelle der epistemischen Kognition für die Beschreibung reflexiver Prozesse in der Auseinandersetzung mit komplexen, unsicherheitsbehafteten Unterrichtssituationen genutzt werden können. Diesem Ziel ist folgender Beitrag zugeordnet:
   III. Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). Prozesse epistemischer Veränderung in der Auseinandersetzung mit einem komplexen Unterrichtsfall. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 6*(1), 18–35.
3. Auf praktischer Ebene soll gezeigt werden, wie die Konzepte fallbasierten Lernens mit Videos auf fachdidaktische Herausforderungen im Umgang mit Kontroversität angepasst werden können. Diese Frage wird sowohl auf theoretischer Grundlage als auch auf Grundlage von ersten Erkenntnissen aus der Durchführung erster Lehrveranstaltungen mit LArS-Vignetten bearbeitet. Diesem Ziel ist folgender Beitrag zugeordnet:
   IV. Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 87–107). Springer Nature.
4. Auf methodischer Ebene soll untersucht werden, wie die Haltungen von angehenden Lehrpersonen mit Blick auf den Umgang mit Grenzen von Kontroversität empirisch erfasst werden können. Diese Frage wird auf Grundlage der ersten LArS-Evaluationsdaten bearbeitet. Diesem Ziel ist folgender Beitrag zugeordnet:
   V. Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German preservice teachers' stances on criteria for discussing controversial issues in the classroom. *The Journal of Social Studies Research, 47*(3–4), 197–209.
5. Zuletzt soll im Rahmen der Praxisimplementation und -evaluation eines abschließenden Seminars der Frage nachgegangen werden, welche Herausforderungen sich im Rahmen der angestrebten Professionalisierungsziele als besonders persistent erweisen. Dieses Ziel baut

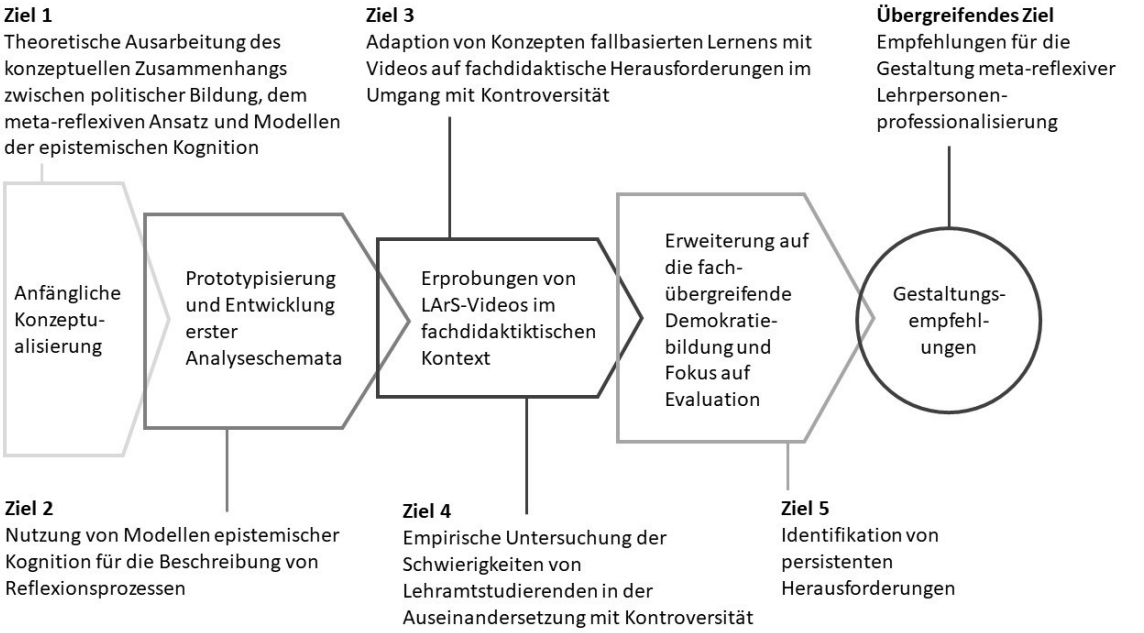
auf zuvor entwickelte Methoden sowie auf die in die LArS-Vignetten und dazugehörige Lehrformate eingeflossenen Erkenntnisse auf. Diesem Ziel ist ein noch nicht veröffentlichter Beitrag zugeordnet:

VI. Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. Teaching about teaching controversial issues. Insights from two teacher education courses on controversial issues across school subjects. Ersteinreichung bei *Education, Citizenship and Social Justice* im Juni 2024.

In diesem Dissertationsprojekt bilden die Entwicklungszyklen so die Grundlage für eigenständige Untersuchungen, die die unterschiedlichen, im vorangehenden Abschnitt aufgefächerten Ziele adressieren. Der Zusammenhang ist in Abbildung 5.1 dargestellt.

Abbildung 5.1

Zusammenhang der Teilziele im Rahmen der DBR-Variation



Zum übergreifenden Ziel der Formulierung von Empfehlungen für die Gestaltung einer meta-reflexiven Lehrkräfteprofessionalisierung entstand bereits ein Entwurf für einen Sammelband zu einer Tagung im September 2023 an der Vrije Universiteit Amsterdam. Der Vorschlag für diesen Sammelband befand sich bei Abgabe dieser Arbeit beim Verlag Oxford University Press im Gesamtreviewverfahren. Der Entwurf kann aus rechtlichen Gründen hier nicht einbezogen werden; ausgewählte Inhalte und Gedanken werden jedoch in den Kapiteln 4.5 und 12.2 berücksichtigt.

Die empirischen Untersuchungen in diesem Dissertationsprojekt sind explorativ und überwiegend qualitativ orientiert. Ein Schwerpunkt liegt auf dem Schaffen empirischer Zugänge zu bislang wenig empirisch erforschten Feldern (Meta-Reflexivität und Grenzen von Kontroversität). Alle Untersuchungen fokussieren auf Studierende, wobei für die empirischen Studien zunächst qualitative und quantitative Daten von Studierenden aus den Sozialwissenschaften und anschließend

Daten Studierender verschiedener Fächer und Schulformen erhoben werden. Während die Wahl der Datenerhebungsmethoden stark vom Feldzugang abhängig war, wurden die unterschiedlichen Analysemethoden vor allem nach dem Grad der bereits vorliegenden theoretischen Strukturierung gewählt. So wurde in Beitrag III, in dem die Untersuchung auf die Nutzbarmachung von bereits relativ stark strukturierten Epistemic-Cognition-Modellen zielte, das stärker strukturierte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) verwendet. Bei besonders explorativen Untersuchungen zu möglichen Herausforderungen im Umgang mit Kontroversität, die sich nur teilweise über epistemische Modelle fassen lassen, kamen offenere Verfahren wie die thematische (Braun & Clarke, 2006) oder die interpretativ-phänomenologische Analyse (Smith & Nizza, 2022) zum Einsatz. Neben diesen strukturierten Datenerhebungs- und Auswertungszyklen integrierte das Projekt über seinen gesamten Ablauf ein rezeptiv-kommunikatives Element durch die ständigen Rückmeldungen von Studierenden und die Adaption auf ihre Bedürfnisse. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Zugänge kurz zusammengefasst:

- Für Ziel 2 (Beitrag III, Kapitel 8) wurden im Rahmen der Entwicklung von LArS-Vignetten acht Think-Aloud-Interviews (Leighton, 2017) durchgeführt, die anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden.
- Diese Interviews und ihre Auswertung bilden auch eine Grundlage für Ziel 3, wobei hier zusätzlich unstrukturierte Mitschriften aus Seminaren und einem Expert:innenworkshop zur LArS-Entwicklung verwendet wurden.
- Für Ziel 4 (Beitrag IV, Kapitel 9) wurden im Rahmen einer Mixed-Methods-Untersuchung (Creswell & Plano Clark, 2018) in drei Verfahren Daten erhoben. Zunächst wurden quantitative Daten von im ersten Schritt 162 und im zweiten Schritt 90 Studierenden mittels selbst entwickelter Fragebogen erhoben und faktorenanalytisch untersucht. Dies erlaubte zum einen die Pilotierung eines quantitativen Instruments in einem quantitativ untererforschten Feld, zum anderen die Analyse von Daten einer größeren Anzahl von Studierenden und damit eine tendenziell höhere Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Daneben wurde diese quantitative Erhebung durch 27 problemzentrierte (Leitfaden-)Interviews (Misoch, 2019; Witzel, 2000) angereichert, die mittels interpretativer phänomenologischer Analyse ausgewertet wurden. Die Methodentriangulation erlaubte einen tieferen Einblick in Extrempunkte der quantitativen Daten. Durch die Verbindung von quantitativer und phänomenologisch-hermeneutischer Analyse wurde auch ein innovativer methodischer Ansatz erprobt (Mayoh & Onwuegbuzie, 2015).

- Für Ziel 5 wurden Reflexionsessays von 32 Studierenden mittels thematischer Analyse untersucht und mit einer kleinen Zahl von Fragebogendaten kombiniert.

Die folgenden sechs Kapitel bilden die in diesem Projekt entstandenen Einzelbeiträge ab.

6 Beitrag I: Meta-reflexivity and epistemic cognition in social science teacher education

6.1 Einordnung

Der erste Beitrag des Dissertationsprojekts entstand zu Beginn des LArS-Projekts. Ausgangspunkt bilden die besonderen fachlichen Herausforderungen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts für Lehrkräfte. Gerade der integrative Charakter des Fachs und die Auseinandersetzung mit Kontroversität liefern Anknüpfungspunkte an den meta-reflexiven Professionalisierungsansatz sowie das Feld der epistemischen Kognition, das bereits über den Einbezug von epistemologischen Überzeugungen in das Modell von Weschenfelder (2014) in der fachdidaktischen Lehrkräftebildung vertreten ist. Der Artikel bahnt dabei die Verknüpfung unterschiedlicher Modelle der epistemischen Kognition mit meta-reflexiver Professionalisierung an und argumentiert, dass diese zur Operationalisierung von Meta-Reflexivität genutzt werden könnten. Meta-Reflexivität wird dabei in Ansätzen fachdidaktisch adaptiert. An einem fiktiven Beispiel wird ein Ablauf für epistemische Reflexion im politikdidaktischen Kontext erläutert. Elemente aus diesem Beispiel dienten später als Grundlage für verschiedene Reflexionsaufgaben, die in den Seminaren mit LArS-Video durchgeführt wurden.

Der Beitrag wurde veröffentlicht als:

Kindlinger, M. (2021). *Meta-reflexivity and epistemic cognition in social science teacher education*. Journal of Social Science Education, 20(3). 29–54. https://doi.org/10.11576/jsse-4087

(Lizenz der Publikation: Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License)

6.2 Abstract

Purpose: This article argues that in social science teacher education general demands for teacher reflection overlap with subject-specific reflective demands. This calls for conceptual frameworks that account for an extended reflectivity, encompassing both teacher reflection and the subject-specific approach to representing controversial issues.

Approach: Concepts of reflective practice and meta-reflexivity in teacher education are presented, and a discussion is provided regarding the challenges inherent in teaching social sciences as a multidisciplinary subject. Furthermore, aspects of meta-reflectivity are identified in a German teacher competence framework (PKP). To enable a broader analysis, frameworks from the field of epistemic cognition are introduced.

Findings: Utilizing frameworks of epistemic cognition enables a detailed investigation of how social science teachers manage subject-specific challenges. Epistemic reflexivity offers a concept of teacher reflection that enables a new perspective on connecting theoretical reflection in pre-service teacher education programs with later reflective practice.

Keywords: Meta-reflexivity, epistemic reflexivity, epistemic cognition, reflective practice, social science teacher education

6.3 Introduction

The term *reflection* is used a lot in both German school curricula and teacher education regulations. Pre-service teachers at German universities must reflect on "educational and pedagogical objectives and standards derived from these objectives" (Kultusministerkonferenz, 2019, S. 7), "foundations and results of school and teaching research" (p. 8), "democratic values and norms and the way they are conveyed" (p. 10), "processes of societal, cultural and technological change" as well as "their personal occupational values and attitudes" (p. 13). Furthermore, aspiring teachers of social science education must "reflect on objectives, concepts, conditions, processes, and results of teaching and learning in social science education" (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 58)

Reflection does not necessarily refer to a sharply delineated construct, but to a way of thinking about issues that are not expected to yield clear and simple answers. In teacher education, this becomes explicit in the guiding figure of the "reflective practitioner" (Schön, 1987), who, instead of tackling problems by applying a set of well-studied techniques, discerns, analyzes, evaluates and reacts to the uncertainties of constantly changing situations. In teaching social sciences, however, there is an overlap between two distinct areas of reflective demands: On the one hand, social science teachers – just like teachers of other subjects – are required to reflect on their teaching methods, their students' attitudes and abilities, their subject, its subfields, the social conditions thereof, and much more. On the other hand, there is a subject-specific demand to support students' reflectivity, especially in their competence to produce justified political judgments, both descriptive and

normative (Detjen et al., 2012). Reflectivity in social science education is deeply connected to the transdisciplinary approach of the subject and the challenge of discussing and working through controversial issues. Teachers of other subjects face complex reflective demands as well; however, I will argue that social science education is especially reliant on a specific form of reflectivity as a normative dimension of its subject didactics. In this article, *social science education* refers an integrative school subject of the domains politics, economy, and society, with the respective reference disciplines political science, economics, and sociology, as it is anchored in German school regulations (Kultusministerkonferenz, 2005). In many cases, arguments analogous to the ones made here can be applied in settings in which social science education refers to a more extensive subject.

This article proposes a new conceptual perspective on reflection and reflexivity in social science teacher education. I do not attempt to provide a general concept of reflexivity in social science education; I focus on meta-reflexivity (Cramer et al., 2019) and its relation to epistemic questions in subject-specific teacher education. To this end, I first provide an overview of reflection and the meta-reflexive approach in general teacher education. In social science teacher education, many cases of reflection relate to matters of knowledge, explanation and understanding, and are thus epistemic in the wider sense of the term (Chinn et al., 2011). Elements of epistemic cognition are already incorporated in an established framework of social science teacher professionalization in Germany – the PKP (*Professionelle Kompetenz von Politiklehrer/-innen*; professional competence of civic education teachers) teacher competence framework (Weißeno et al., 2013a, 2015). However, an extension of these concepts allows richer descriptions of how teachers connect their epistemic commitments, their beliefs about the subject, their processes of knowledge generation, and their actions toward their students. Teacher educators can use these frameworks to work on advancing reflective thinking in pre-service teachers.

6.4 Reflection and Meta-Reflexivity in General Teacher Education

Reflective thinking can be defined as a process of "active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and further conclusions to which it leads" (Dewey, 1933, S. 118). Reflection, in this procedural sense, involves a series of steps, leading from the immediate experience to a purely cognitive deliberation before returning to practical action. Expanding on this idea, Schön (1987) distinguishes anticipatory and retrospective forms of reflection – *reflection-for-action* and *reflection-on-action* – from a form of reflection that occurs simultaneously with acting: *reflection-in-action*. There have been various elaborations on Dewey and Schön's concepts of reflection in teaching and teacher education (e.g., Aeppli & Lötscher, 2017; Korthagen & Kessels, 1999), and interest in the topic has been accompanied by attempts to make reflection measurable and assessable. In pre-service teacher education, this has often been achieved in hierarchical models that group reflective texts or other products into categories that range from purely descriptive to wide-scale critical reflection (Hatton & Smith, 1995; van Manen, 1977).

The enthusiasm for reflection has not been without criticism. In its usage across curricula and different strands of teacher education literature, the term *reflection* is not usually tied to clearly delineated concepts; instead, it often becomes vague (Collin et al., 2013). In her study on reflection in teaching, Beauchamp (2005) points at a long list of sometimes contradictory usages of the term to refer to different cognitive processes, goals, and contexts. *Reflection* can stand for the discovery, analysis, solving, development, transformation, evaluation, or critique of ideas, circumstances, problems, possible solutions, theories, meanings, beliefs, the self, and more. This vagueness is neither a recent phenomenon nor a consequence of misuses of the term, but part of the long philosophical, psychological and pedagogical discussion on reflection and its promises (Häcker, 2017).

Even in Schön's concept, problems remain. Schön's reflective practitioner constitutes an ideal that does not provide any instruction on how novice teachers arrive at this point, or on how reflection-in-action can be trained in university settings (Leonhard & Abels, 2017). In focusing on a form of reflection that is cognitive and removed from real-life situations, teacher education instead risks cultivating something more akin to overthinking and rumination (Neuweg, 2017). Why, then, does reflection remain so prominent in teacher education? Across different theoretical approaches to teacher professionalization, reflection and reflexivity is seen as a way of managing the unavoidable uncertainties inherent in the teaching profession (Cramer et al., 2019). However, to avoid a rigid form of reflection that sees theory as seamlessly applicable to real-life situations, the meta-reflexive approach established by Cramer et al. emphasizes higher-order reflective abilities and dispositions that acknowledge the limits of reflection itself. Teachers should not only be able to explain, analyze and organize teaching based on prior experiences and theoretical knowledge, they should also be able to consider and contrast the similarities and differences of possible theoretical approaches, as well as their linkage to practice (Cramer et al., 2019). Meta-reflexivity, in this understanding, includes reflection, but also a set of cognitive abilities, stances and commitments that influence different reflective processes. For teachers to acquire these meta-reflexive qualities, the approach has certain implications for pre-service teacher education in universities: Cramer et al. propose a non-definitive list of guiding principles for teacher education, such as (Cramer et al., 2019, S. 415–416):

- Multi-perspectivity: Emphasizing different theoretical perspectives on the issues at hand
- Meta-Communication: Communicating the reasons for choosing particular perspectives and using them in different domains
- Distancing: Discussing the value of a critically-distanced investigation of and reflection on school and teaching
- Transparency: Disclosure of the teacher education curriculum and its motivations
- Contextualization: Discussing the origin and foundational ideas of different theoretical approaches

- Obligation to state reasons: Stating the reasons for curricular decisions, such as the choice of theoretical approaches
- Alternativity: Conveying a fallible understanding of knowing, which acknowledges both the non-universality of a chosen perspective's validity and the existence of alternatives
- Dynamism: Enabling meta-reflexivity gently in an iterative, dynamic process of interactions between complex theoretical knowledge, casework, and practical experience

The uncertainties of the teaching profession are reflected in this non-definitive list of partially overlapping aspects, as will be discussed over the course of this article.

6.5 Meta-Reflexivity and Multiperspectivity in Social Science Teacher Education

Meta-reflexivity, as an approach to teacher reflection, seems especially useful in social science teacher education. Reflective ability and reflexivity are widely seen as a central tenet the field (Petrik, 2009; Reinhardt, 2009; Schwier, 2019). From a structural theory perspective, the dilemmas and conflicts of objectives inherent in the teaching profession (Helsper, 2016) are enhanced in teaching social sciences. Social science education actively addresses the conflicts and dilemmas of living and participating in pluralistic, democratic societies, and of deciding on rules for living in them. For social science teachers, this necessitates a reflexive awareness of how teaching discussions both address and enact these issues (May, 2014). Students approach these topics not only with different motivations and interest, but also with different socioeconomic and political positions. These are reflected both in the general school settings, which reproduce societal power relations through evaluation and selection processes, and also in specific classroom situations, where different groups of students hold different stakes in discussions on topics like immigration or poverty. How social science teaching should and can manage– the social embeddedness of education – remains open to debate (Eis et al., 2016). However, even apart from this question, social science education covers representations of the world that are often more contentious than in other subjects.

One reason for the inherent multiperspectivity of social science education is the interdisciplinary nature of the subject. By integrating at least three disciplines – economics, political science and sociology – social science education both connects and differentiates these systems of knowledge while introducing students to their differing and sometimes contradictory perspectives. This challenge has in recent years been discussed in relation to the debate on the proposed – and partially implemented – establishment of economics education as a school subject separate from the interdisciplinary subject of social science education (A. Fischer & Zurstrassen, 2014). However, a multiparadigmatic didactic of economic issues does not necessarily accompany a systematic introduction of students to the inner logics of economics, sociology, political science, and their differences. This would hardly be feasible in the limited amount of time school sets aside for the subject. Instead, a multi- or transperspectivist treatment of social issues may be preferable for student learning (Hedtke, 2015a). If the disciplinary perspectives are not to be worked thought collectively,

then it is the teachers' task to present social, political, and economic issues in a way that integrates these perspectives. Classroom reflection on a complex topic such as universal basic income needs students to be able to understand causes and consequences of different policies for the economy, the political system and society in general, without one disciplinary perspective dominating the others. Causes and effects in the three domains must be differentiated but still eventually connected and weighed up. This requires students to develop a working model of social systems that combines different disciplinary approaches without confusing the differences between these approaches. To guide students in constructing this model, teachers must have a firm and sophisticated understanding of the disciplinary approaches *and* their differences and limitations. This complex, transperspectivist discussion of social systems cannot remain abstract, but needs to be related to high or middle school students' familiar everyday experiences, which in turn requires an understanding of the cultural, social, political and economic conditions that specific groups of students experience in their everyday lives (Schwier, 2019).

Social science education integrates disciplinary views that are not homogenous in themselves, and can lead to different, even opposing, perspectives on social issues. This tension already arises with inter- and intradisciplinary differences in definitions of basic terms – for example, what is a *market* and what kinds of policy decisions are either legitimized or disqualified by different definitions (Hedtke, 2015b)? In concrete policy decisions such as labor market interventions, the diverging interests of different social groups or stakeholders may relate to a focus on different aspects of politics, the law, or economics – such as labor laws, marginalization, distributive justice, or effects on unemployment rates and on the GDP – as well as the utilization of incongruent theoretical frameworks in discussing these aspects. These interests can also lead to different interpretations of the legal basis of this issue, and of the rigidity of regulations: Viewing the law as part of the given circumstances as opposed to viewing it as the product of political processes that represent interests of societal groups, and which can be influenced by political action. Teachers do not have the task of harmonizing or reducing these perspectives to a *unified* trans- or multiperspectivist model. On the contrary, central to social science education is the discussion of controversial issues and the reasons for their contentiousness (Hess, 2009). In social science education, controversiality can be seen as intertwined with multiperspectivity as a form of scientific openness (Hedtke, 2015b) or even as a special case of multiperspectivity (Sander, 2009). Moreover, in German social science education, the importance of *controversial thinking* (Reinhardt, 2018) is directly derived from the Beutelsbach Consensus (Wehling, 1977). Its three principles, which have been established as guiding principles for the German combination of civic and social science education (*politische Bildung*): 1. prohibiting the indoctrination of students, 2. teaching controversial issues as controversial and 3. enabling students to find ways and means to analyze their political positions and influence the given political situation. The consensus does not aim at affirmation, but at a complex ideal of political maturity (*Mündigkeit*), enabling informed and reflective political decisions. Although a consensus of just three

principles may seem charmingly simple, its implications have been the topic of intense discussion (Schiele & Schneider, 1996; Widmaier & Zorn, 2016).

The discussion of controversial issues holds particular challenges for social science teachers, and with the coronavirus crisis and the proliferation of conspiracy theories, controversial issues remain in abundant supply. Teachers have different reservations regarding controversial issue discussions, ranging from strong convictions that only one side of a controversy is correct and therefore worthy of representation to fear of negative repercussions or general desires for neutrality and harmony (Hess, 2004). For social science teachers, Hess favors an approach that attempts to achieve balance, meaning a "best case, fair hearing of competing points of view" (Kelly, 1986, S. 132). However, balancing is problematic in issues in which discussion abandons the rationalist safeguards of academic disciplines: "false balancing" or "both-sidesism" have been criticized in journalism in relation to the scientific and non-scientific controversy regarding climate change (Brüggemann & Engesser, 2017). In choosing to present two structurally unequal positions with equal weight – a tiny minority of scientists against a broad consensus – one reproduces and thus actively participates in upholding the perception of a controversy that has no basis in the scientific community.

This problem is connected to Hess' (2009) remark that controversy starts with the question of what constitutes a controversy in the first place: teachers decide which issues they are willing to discuss in the classroom and how they are to be discussed. Regarding this complex question, different criteria have been proposed (Yacek, 2018):

I. The behavioral criterion, according to which, in principle, every question which is controversially negotiated in public can be controversially discussed in the classroom,
II. the political criterion, which restricts debatable controversies to those that are within the range of a minimum democratic consensus. If this condition is fulfilled, teaching should be open and non-directive;
III. the epistemic criterion, which further restricts this to cases in which only "rationally defensible" (Hand, 2008, S. 228) positions are opposed,
IV. the psychological criterion proposed by Yacek himself, which is based on the specific learner group's ability to understand the controversial issue as such.

With the political criterion, legal aspects become relevant insofar as they limit the realm in which different positions can be seen as equally valid. Within this realm, legal aspect of controversies can be made a part of the controversy and regarded as changeable (Hess, 2009). However, in the German conception of controversy there is another hard limit to its scope, which partially reflects the epistemic criterion. The phrasing of the controversy principle implies that both systems of knowledge must be "successively worked through, contrasted, and alternately related to each other" (Grammes,

2016, S. 162). Teachers must be able to both separate *and* connect politics and the sciences, to allow a controversy in one area to be informed by considerations in the other. Whereas climate change is not controversial in science, the question of how to react to its threat is, and remains, controversial in politics. When teachers let students discuss these issues, it should not be their task to simply present different positions and treat them as diverging opinions or worldviews. Unlike simply balancing both sides, this implies an approach to controversial issues that reveals how different positions have different assumptions, justifications and aims. Even in topics that are not controversial in science or democratic politics, students' positions can fall outside this discourse. Teachers must be able to react to such positions in situationally appropriate ways that ideally *do not* turn the issue into controversial classroom discussions. This requires teachers' self-reflection so as to avoid delving into indoctrination. This challenge has been extensively discussed with regard to political extremism among students (Besand, 2020; Heinrich, 2016; May, 2016).

In combination with the Beutelsbach Consensus principle of non-indoctrination, an emphasis on balance in controversial issues risks leading to a naïve relativism, which sees every position as equal, and a mistaken idea of teachers' absolute neutrality, both of which would stand in stark contrast to the intentions of the Consensus' principles (Grammes, 2016; Hoffmann, 2016). Social science teachers ideally encourage controversial debates that are not perceived as mere clashes of differing opinions. To this end, it is crucial for them to understand and to be able to convey how positions can be structurally different and informed by different contexts, experiences, and evidence – even if these differences do not lead to a definite, clear-cut solution of the issue at hand and still allow for different or even opposing judgments. Understanding these differences becomes increasingly important for students in a political environment in which populist movements and conspiracy theories promise superficially simple and intelligible solutions to complex problems (Vobruba, 2019). Investigation of this complex reflectivity in forming evaluative judgments is related to the analysis the qualitative aspects of arguments in classroom discussions (Gronostay, 2017) but also encompasses questions of different criteria for reliability, certainty and truth.

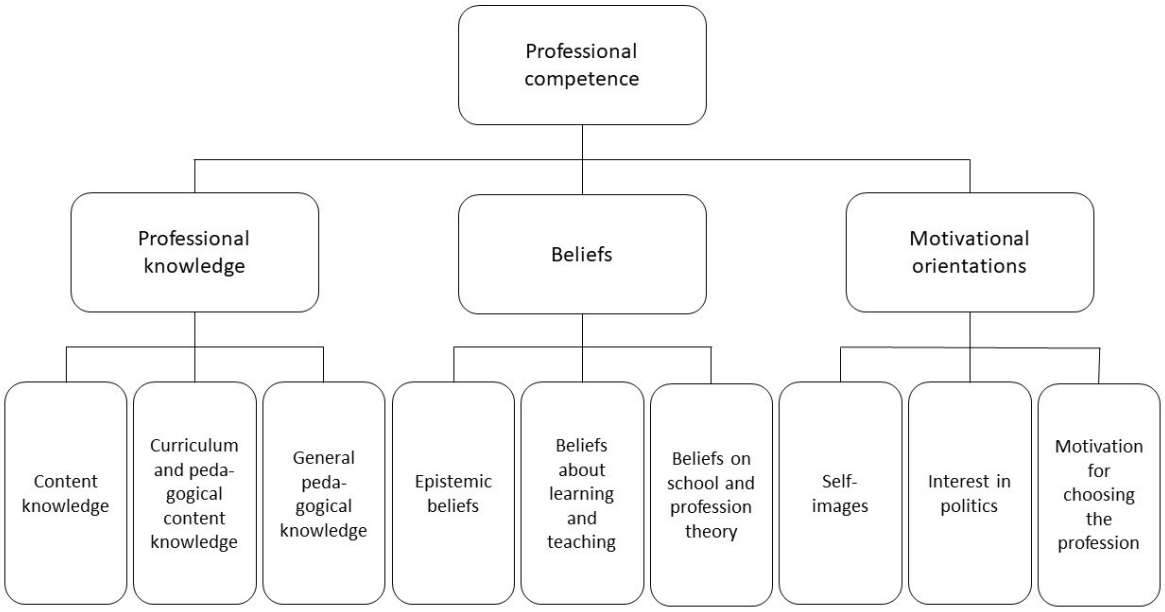
As these examples indicate, social science educators are asked to connect, compare, contrast, and eventually convey different systems of knowledge. In social science education, reflectivity as an ability for mental deliberation and self-reflection in a single domain or theoretical background is of limited use. Instead, social science teachers have to be able to navigate the structurally uncertain areas not only within, but also between different systems or perspectives. Like meta-reflexivity, the reflectivity required in teaching social science is largely *epistemic* in nature. This does not mean that it is exclusively related to representations of the world – social science education encompasses the ability to make qualified value judgments, which cannot be reduced to issues of epistemology. However, what counts as *qualified* value judgments depends mostly on the understanding, analysis and comparison of beliefs and different systems of thought.

6.6 Epistemic Beliefs in Social Science Education Teacher Competence

In the following section, I intend to demonstrate that aspects of meta-reflexivity are already included in the one of the most researched models of social science education teacher competences in Germany. The PKP research program attempts to investigate the structure, characteristics and relations of teacher competences, while focusing on political aspects of social science education (Weißeno et al., 2013a, 2015). It differentiates teaching competences in professional knowledge, professional beliefs, and motivational orientations. In the PKP framework, *beliefs* encompass a wide, less justified category of understandings, premises, and propositions (Weschenfelder, 2014) that are enduring, though not necessarily consistent (Weißeno et al., 2013b). This residual category covers dispositions that people have regarding their knowledge and judgments.

Figure 6.1

The PKP Framework of Teacher Competencies (adapted from Weschenfelder, 2014, p. 102)



The framework presents a static view of competences: It attempts to cover the *prerequisites* for professional action competence, which requires the conjunction of the components of knowledge, beliefs, orientations, and actual – not conceptually representable – teaching experiences (Weschenfelder, 2014). Reflection, understood as an active process that acts on and alters these static dimensions, is thus precluded from coverage in this model. However, as we have previously seen, meta-reflexivity can be conceptualized as a set of abilities and dispositions, including sophisticated manifestations of *epistemic beliefs* (Cramer et al., 2019, S. 414), which are also part of the PKP framework.

Within the category of beliefs, the PKP framework differentiates between epistemic beliefs, beliefs about learning and teaching, and beliefs about school and profession theory. The model of

epistemic beliefs that is incorporated in the PKP framework is based on the framework presented in Hofer and Pintrich (1997) that distinguishes between two domain-independent dimensions: *nature of knowledge* and *nature of knowing* (Weschenfelder, 2014). Hofer and Pintrich further differentiate the subdimensions *certainty/structure* and *source/justification* in the dimensions *knowledge* and *knowing*, respectively. In the PKP model, these dimensions of epistemic beliefs are modified to focus explicitly on political knowledge. The nature of political knowledge is differentiated in four additional scales on politics and its education. Within the source of political knowledge, four scales that partially overlap with beliefs on learning and teaching are introduced.

In the subdimension *justification for knowing*, the PKP framework is operationalized by the developmental model utilized by Krettenauer (2005). This model, based on Perry (1970), differentiates several stages of development in personal epistemologies, which are usually represented as *absolutist*, *relativist/multiplistic* and *postrelativist/evaluativist* beliefs. Attitudes toward knowledge are modeled as progressing from absolutist positions, in which knowledge is either true or false, to relativist positions, in which knowledge is seen as purely subjective, and eventually to postrelativist positions, in which different positions are not held to be either true or false but can be justified to different degrees (Krettenauer, 2005; D. Kuhn & Weinstock, 2009). In the PKP model, a normative differentiation between different stages of maturity in epistemic beliefs is justified by studies that indicate that more complex and dynamic epistemic beliefs can be linked to better learning outcomes and motivations (Cano, 2005; Mason et al., 2013). However, sophisticated or mature epistemic beliefs can be seen as static representations of reflective judgment capabilities, and are sometimes modeled as such, as in the reflective judgment model by King and Kitchener (1994). These static representations are enacted in the process of making judgments in situated contexts. The framework of meta-reflexive teacher professionalization assumes a related perspective and sees full-fledged *epistemological* beliefs – that is, beliefs that extend toward *theories* of knowledge and are thus at least postrelativist/evaluativist in nature – as part of meta-reflexivity (Cramer et al., 2019). The approach described in Cramer et al. (2019) can be seen as functioning on the one hand as a static objective of an educational process – as the ability and willingness of teachers to make multi-perspective, evaluativist interpretations in classroom situations – and on the other hand as a procedural description of continuous professionalization in meta-reflexive reflection. The principles of a procedural meta-reflexive professionalization are reflected in the static dimension: To enable a meta-reflexive professionalization, teacher educators need to be transparent about their curricular choices, and apply the obligation to state reasons to their students as well as themselves. This entails an engagement in meta-communication: How can we choose viable and contextually appropriate perspectives among different alternatives? What criteria do we apply for these choices? Ideally, this process fosters evaluativist thinking – which itself implies transparency as well as the obligation to state one's reasons, as these are prerequisites to any qualitative comparison between different positions.

As an open approach to teacher professionalization that seeks to integrate other concepts with their intrinsic assumptions and limitations, the meta-reflexive approach allows a new perspective on evaluativism as it is included as an objective of teacher professionalization in the PKP framework.

6.7 Epistemic Cognition in Social Science Education

It should be noted that evaluativist beliefs do not imply that different perspectives can be ranked or otherwise hierarchized. Evaluativist beliefs can be seen as a form of understanding knowledge that recognizes both objective and subjective dimensions of knowing and integrates these dimensions in a meaningful way (D. Kuhn et al., 2000). In some cases, relativist restraint from making distinctions and evaluations may seem appropriate for pluralistic classroom discussions. Yet relativism can imply that there are no differences in the validity of different positions, that every position is equally biased, which raises the question of how one can learn from another. In contrast, evaluativist commitments recognize that different positions – for instance, different accounts of the same historical issue – can be informed by different experiences and resources, and allow differently informed judgments, depending on the context of these judgments (Weinstock, 2010). Evaluativism can therefore be seen as the foundation for increasingly reasoning, argumentation skills and thus, the capability for effective democratic engagement (Weinstock, 2010). In relation to the principles of meta-reflexive professionalization, this conception of evaluativism enables meta-communication about the qualification of reasons for interpretative choices and reasons for and against their alternatives. This implies the acknowledgement of different and even incongruent theoretical and normative approaches.

However, the construct does not provide a clear idea of how evaluativist beliefs influence judgments and decisions in complex real-life situations, or the ways in which different positions are eventually evaluated. One debate in the field of epistemic belief research concerns the domain generality or specificity of epistemic beliefs, with many researchers assuming both domain-general and domain-specific beliefs (Hofer, 2006). Acting in real-life classroom scenarios requires teachers to integrate knowledge and beliefs across several disciplines and domains, as we have seen in the previous chapters. Due to their static perspective, epistemic beliefs are limited as a tool for the investigation in how teachers and students construct, assume, evaluate, and handle knowledge in multifaceted situations. Furthermore, the ways in which teachers' epistemic beliefs influence those of their students via their teaching decisions remain unclear (Buehl & Beck, 2015). While on the whole, research in the PKP program points to correlations between more sophisticated epistemic beliefs and constructivist attitudes toward teaching and learning (Weschenfelder, 2014), the exact nature of this relation is underexplored (Lunn et al., 2016).

Because of their lack of context specificity, the hierarchization of epistemic beliefs in its four subdimensions can be problematic. For example, in the subdimension *nature of knowing*, the source of knowledge is differentiated between knowledge that is handed down from authority and

knowledge that is actively constructed by the subject, with the latter belief being seen as more sophisticated (Hofer & Pintrich, 1997). This hierarchy is perfectly valid with regard to an abstract idea about the source of knowledge and knowing itself. Yet, as Hofer (2016) writes in relation to scientific theories, a focus on moving away from authority could lead to the conclusion "that those who question the certainty of what is known about gravity or doubt the authority of experts on the topic of evolution would be seen as exhibiting advanced epistemic beliefs" (p. 27). This example does not apply directly to the social sciences; in the majority of matters, questioning the certainty of expert judgments in social, political, and economic issues would indeed be a sign of advanced epistemic beliefs. However, epistemic trust in some forms of authority and expertise also has its place in social studies; otherwise, a discussion of what constitutes fake news or fake experts would be impossible. This makes a clear dichotomy between transmissive and constructivist beliefs equally problematic, as discussed with regard to the PKP framework by Weschenfelder (2014) and Weißeno et al. (2013b).

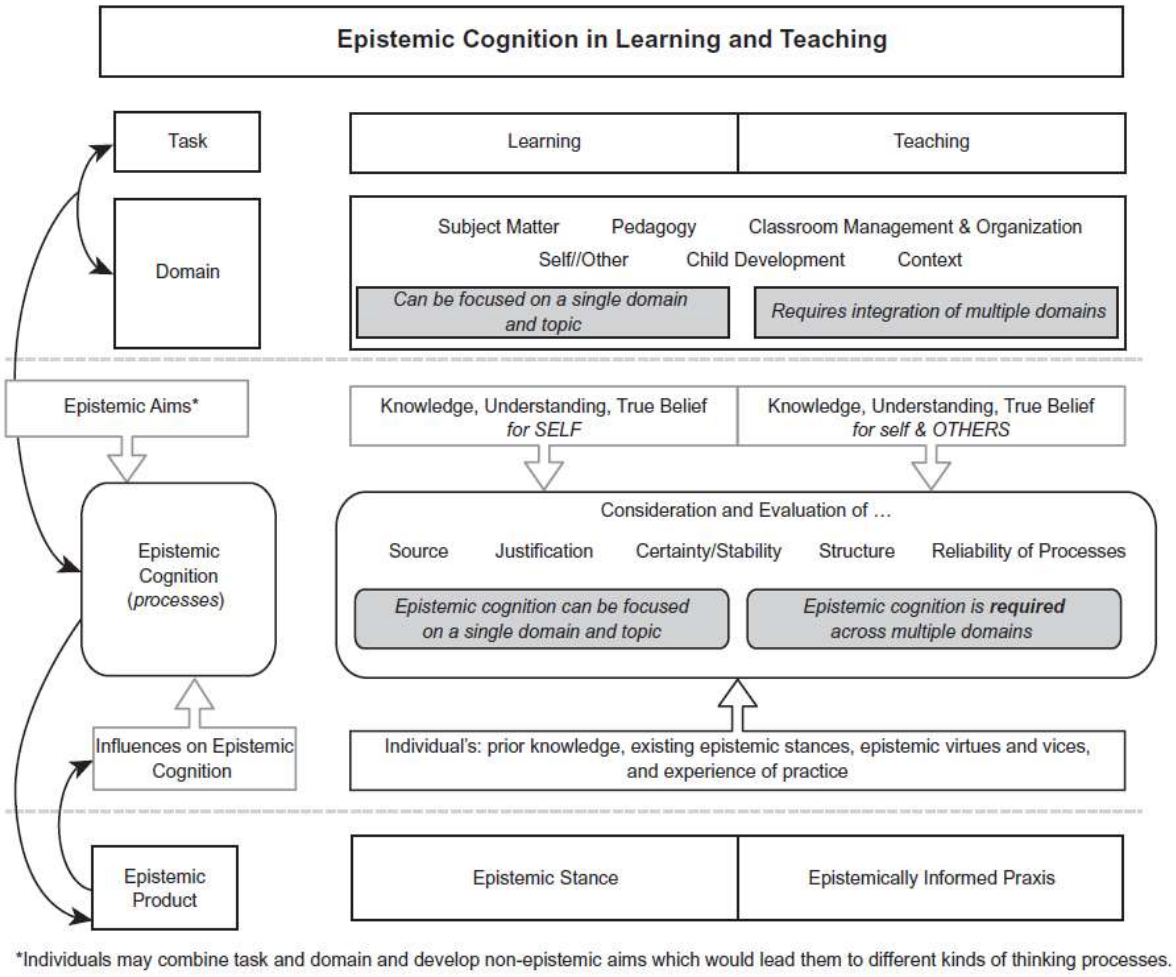
A meta-reflexive approach would offer the possibility of moving beyond dichotomization – such as assuming internal versus external sources of one's knowledge – by considering the contexts of the relevant knowledge in each case and acknowledging the limits of both forms of justification. In contrasting different approaches to teacher education, Cramer et al. (2019) propose meta-reflection as a higher-order *reflection on reflection* within these different approaches. Initial teachers are to reflect on their own professionalization, contrasting different models' applications and limitations in various contexts. However, in subject-specific teacher education, meta-reflexivity requires a somewhat different focus: Instead of reflecting on the differences between teacher education concepts, meta-reflexivity here needs to turn to the different perspectives and sources of knowledge that inform the subject, as well as their implications in variable contexts. To this end, we need a deeper look at how evaluativism, as an objective of both meta-reflexive and competence-oriented teacher education, is enacted in situational contexts that represent subject-specific challenges. In the past few years, various models for a fine-grained and context-specific analysis of epistemic cognition have been proposed. In the AIR (*A*ims, *I*deals, *R*eliable processes) model, epistemic beliefs are reframed as different aims, values, justificatory ideals, and processes for achieving these aims and ideals (Chinn et al., 2014). *Epistemic aims* are defined as the goals or intended objectives of cognition and action to achieve epistemic ends including knowledge, true beliefs, justified beliefs, understanding, wisdom, explanation, models, evidence, or the avoidance of false beliefs (Chinn et al., 2014, S. 429). These aims allow for nuance in the kinds of epistemic products to which people aspire: Unlike classic ideals of knowledge, models or explanations cannot be evaluated in binary terms. The AIR model connects these aims to a subjective value component, which reveals itself when epistemic aims are weighed against non-epistemic aims such as compliance with peer group beliefs, or the aim to finish an assignment as quickly as possible. By examining different epistemic ideals – subjective standards for the evaluation of epistemic ends – and reliable processes for

achieving epistemic ends, the AIR model allows a close and contextualized look at how people form knowledge and other epistemic products in real-world situations.

Whereas the AIR model reconceptualizes epistemic beliefs, the teacher-specific framework by Buehl and Fives (2016) offers an integrative perspective (Figure 6.2). It expands on the four dimensions of epistemic beliefs utilized in the PKP framework by combining them with additional constructs of epistemic cognition. The framework allows a view on teachers in two interrelated roles: Teachers are not only seen as agents responsible for others' learning processes, but also as learners in constantly changing school situations. As learners, they construct epistemic stances that reflect their epistemic aim as well as a perspective on the nature of knowledge. For example, pre-service social science teachers who seek to acquire true belief about the consequences of a proposed welfare policy could conclude with a stance of belief that they hold as certain. Alternatively, they could aspire to an understanding of how the consequences of welfare policies are modeled in a disciplinary perspective, and hold their eventual understanding to be a perspective-bound approximation of truth.

Figure 6.2

Buehl and Fives' (2016) Framework of Epistemic Cognition in Teachers (p. 249)



In teaching practice, teachers set epistemic aims for themselves and their students while integrating multiple domains. Epistemic aims now include assisting, scaffolding or guiding others in acquiring knowledge, true belief, understanding, models, and similar epistemic aims of learning. These aims can, but do not necessarily overlap with learning objectives. Similarly, the epistemic aims that teachers hold for their students can, but need not reflect their own understanding of their subjects. Justifiable epistemic and non-epistemic aims, combined with contextual conditions, can also lead to teaching decisions that diverge from teachers' knowledge about their subjects (Buehl & Fives, 2016, S. 261). With regard to the challenges of teaching social sciences, teachers who have acquired reflected understandings of the disciplinary positions on a controversial issue may choose to present this issue with varying levels of complexity, depending on the aims they determine for their students and the conditions under which they teach. Teaching decisions that are informed by the reflective process of assisting others in attaining specific epistemic aims constitute an *epistemically informed praxis*.

In the context of social science teacher education, pre-service teachers may first learn about different disciplinary perspectives as well as general and subject-specific teaching principles, which

could be described with the left-hand side of Figure 6.2. Confrontation with case scenarios in which different situational interpretations and action strategies are possible shifts the process to the right-hand side, to the task of teaching. Pre-service teachers learn to consider different kinds of epistemic aims and reliable processes for their students, which differ from their own. This includes, for instance, reflection on reducing the complexity of issues that are considered from multiple disciplinary perspectives, thus creating a transperspectivist model appropriate for student learning. When they allow students to discuss controversial issues, teachers must balance epistemic aims of understanding, thereby creating sufficiently developed models with non-epistemic aims of promoting democratic values.

In order to examine how this framework can be applied to teacher education, let us assume that Paul and Sarah are pre-service teaching students in the last semesters of their bachelor's program. They have each completed introductory courses in sociology, political science and economics. Now they enroll in a course on the didactics of the social sciences, in which they have already learned about the Beutelsbach Consensus principles. In this course, they are confronted with a classroom scenario in which a group of students debate the issue of universal basic income. The debate is soon stalled by a group of students who strongly advocate against a proposed basic income policy. The teacher does not intervene and eventually declares the dominant students the winners of the debate, as they have supposedly proven that universal basic income would be a disastrous idea.

After describing what happens in this scenario, Paul and Sarah are asked to reflect on how the principle of controversiality is compromised in this situation. Both Paul and Sarah adopt the epistemic aim of finding an understanding that connects the knowledge they have gained from their observations with their knowledge on the Beutelsbach Consensus principles. In both cases, their epistemic aims are combined with non-epistemic aims, such as completing their task in the given amount of time and arriving at a result that meets the expectations of the professor. However, Paul and Sarah may vary in the value they place on these aims. From the background of different epistemic beliefs, they also utilize divergent processes and justificatory standards in pursuing their epistemic aims: both know that in different theoretical frameworks, a basic income policy such as the one discussed in the classroom scenario would lead to different results in the domains of society, politics and economics. However, in line with his absolutist beliefs and formalized understanding of political knowledge, Paul considers the lack of controversiality as a problem only insofar as the teacher does not provide the students with an opportunity to develop better arguments in favor of the correct position. He believes that as a social science teacher, his epistemic aim for his students should be to find true beliefs and therefore assumes that certain and stable representations of future effects of policy interventions are possible. Since he agrees with the dominant students' position, he has no problem with the teacher's declaration of some students as the winners of the debate. He seeks out literature that confirms his belief in utilizing controversial issues as a means to improve debating skills. He is able to express his understanding of the principle of controversiality and its application

to the case at hand in a structured essay that reaches the required word count. Having arrived at his epistemic product, he is convinced of the certainty of his newly acquired understanding.

Sarah, in contrast, has relativist beliefs regarding the social sciences. She strongly objects to the teacher's declaration of a winner and has the initial understanding that, according to the principle of controversiality, issues must be constantly balanced between opposing positions. She believes that the teacher should have the epistemic aim of allowing students to understand perspectives that are radically different from their own. Additionally, her processes for attaining an epistemic product are more elaborate than Paul's, and she engages with literature on controversiality that contradicts her initial view regarding how teachers should react in the situation. As a further process, she attempts to discern the differences between these sources. She meets her own justificatory standard by first listing different possible approaches to controversiality side by side and finding a position that synthesizes the different approaches. The majority of literature confirms her initial view that the teacher in the scenario should have insisted on presenting the opposing position on universal basic income, but concurrently raises the problem of non-indoctrination. She eventually arrives at an epistemic stance of a reflexive and uncertain understanding of the situation and its relation to the principle of controversiality.

Assume that, in a second assignment, Paul and Sarah are asked to develop alternative courses of action that the teacher could have taken. Here, Paul and Sarah would likely adopt different non-epistemic aims that nevertheless employ processes of epistemic cognition: Whereas Sarah may aim at a justified proposal that attempts to address the differences and dilemmas that have informed her epistemic stance, Paul may aim at a course of action that is "correct" in relation to the principles. Through a combination of different epistemic aims and processes, they arrive at results that illustrate different degrees of reflectivity. In the examples, Paul and Sarah enact their respective epistemic beliefs. However, situations and contexts may lead to aims, values, processes and standards that seem to diverge from general beliefs. In real-life classroom situations, teachers constantly decide on reductions in the scope and complexity of aims and processes due to restrictions in time, resources, and the balancing of subject-specific epistemic aims with the pragmatic aims of classroom management. By examining aims and processes, the outlined framework offers a perspective on how these modes of thinking can be made visible and thus open for change in teacher education.

6.8 Epistemic Cognition as a Descriptive Basis for Meta-Reflexivity

Epistemic cognition models such as the framework by Buehl and Fives (2016) offer a descriptive view of teachers' processes of knowledge acquisition and how these processes translate into their teaching. They allow us to investigate how mature or sophisticated epistemic beliefs translate into casework and eventually into classroom practice. Reflective epistemic ends can be seen as the product of more sophisticated epistemic aims and cognitive processes, whereas meta-reflexivity itself is dissolved in the different processes of epistemic cognition. As a normative objective of teacher

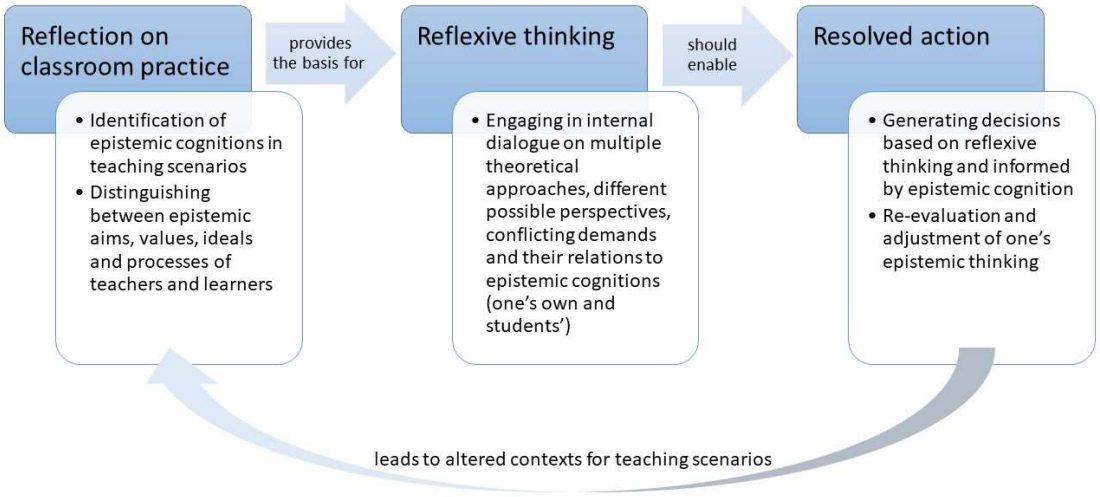
education, meta-reflexivity emerges in establishing situationally appropriate aims, employing a wide set of reliable processes that involve self-questioning and weighing different possible interpretations and their theoretical assumptions against their alternatives, all the while maintaining sophisticated epistemic ideals by which to judge one's interpretations and the attainment of one's aims.

Meta-reflexivity, thus seen as the ability of mediating between different reflective processes, encompasses both the cognitive aspects described in the previous chapter and a perspective on the active reflection in teacher education. One of the initial problems in this article is the lack of clarity in teacher reflection concepts, and by extension, the problem of turning reflection-for-action and reflection-on-action – which are possible in university pre-service teacher education – into an open and flexible foundation for reflection-in-action. Aiming at more than merely an amalgamation of different sophisticated epistemic cognitions, the initiation of meta-reflexive practice in teacher education should include a willingness to reflect on one's epistemic aims and processes, as well as an idea of how epistemic cognitions develop and change. To this end, the 3R-EC framework of epistemic reflexivity (Lunn Brownlee et al., 2017) can be seen as a further expansion of the framework discussed previously, as it requires teachers to explicitly reflect on the epistemic and non-epistemic aims and processes of their teaching. Building on work by Archer (2012) as well as Ryan and Bourke (2013), Lunn Brownlee et al. conceptualize reflexivity as a "bending back" of thought upon itself, during which people question and refine their epistemic cognition.

Returning to the example of Paul and Sarah, epistemic reflexivity would start from the proposals they developed regarding how social science teachers should manage a classroom debate that becomes one-sided. As we have seen, they assume different epistemic aims for students: Paul believes social science teachers should guide students in finding true belief, whereas Sarah believes that social science education predominantly aims to understand radically different points of view. Neither of those aims is necessarily problematic or wrong in social science teaching. However, regarding the complexities involved in promoting controversial thinking in the scenario described above, aims like true beliefs or understanding of radical difference can be seen as lacking differentiation. By identifying and reflecting on these aims, Paul and Sarah engage in a meta-reflexive deliberation on their proposals and how, from different theoretical perspectives, they may be appropriate for arriving at their aims. This involves scrutinizing the processes used as well as the conditions under which they are reliable. By conceptualizing reflexivity as an internal dialogue (Archer, 2012), the concept points to qualitative research designs that capture parts of these thinking processes (e.g., Barnes et al., 2020; Hartmann et al., 2021).

Figure 6.3

The 3R-EC Framework Applied to Social Science Education (adapted from Lunn Brownlee et al., 2017, p. 248)



In teaching practice, this deliberation would enable what Lunn Brownlee et al. (2017) call *resolved action*, which could lead to changes in teachers' epistemic aims. In teacher education, this last step can be simulated in discussion or in weighing possible actions and results together with others. In order to enable transformations that are not just circumstantial changes in beliefs, but preliminary steps in the process of meta-reflexive professionalization, Paul and Sarah would need the opportunity to distance themselves from their experiences and previously held ideas, to thus recognize the contexts, theoretical foundations and limitations of the validity of their interpretations. In the example of universal basic income, this could lead to change: Paul may see the problems with arriving at an aim of true beliefs in issues that rely on prognoses. Sarah may acquire new processes of examining and contrasting different positions, which could shift her aims and beliefs from a paradigm of relativism/multiplism toward contextualized evaluativism. We may even notice a shift from either transmissive or subjectivist beliefs about learning toward a nuanced form of constructivism (Weißeno et al., 2013b; Weschenfelder, 2014). This kind of reflection, by pointing out the limits of one's previously held beliefs and the contradictions between approaches, can start a "dynamizing process" to trigger epistemic change (Keller-Schneider, 2021). The principles of meta-reflexivity – stating reasons, being transparent about alternatives, maintaining distance – can be seen as scaffolds in this dynamic process: Finding reasons implies checking one's assumptions, thereby opening up the possibility of change. What is necessary is that from the beginning, teachers develop a reflexive disposition that incorporates the explicit reflection on epistemic cognition and utilizes it as the basis for new courses of action (Fives et al., 2017). In their normative perspective on this framework, Weinstock, Kienhues, Feucht and Ryan (2017) describe the disposition *and* ability to

engage in this process as the epistemic virtue of *informed reflexivity*. In this sense, reflexivity is both a process and an "intellectual attitude" (p. 285), both intentional and as a second nature; being reflexive in the "reflex" sense (p. 294).

The descriptive model by Buehl and Fives (2016), in combination with other extended models of epistemic cognition (Chinn et al., 2011; Chinn et al., 2014), allows us a clearer idea of what constitutes processes of knowledge generation that lead to more or less reflected epistemic products. Whereas the procedural part of epistemic meta-reflexivity is dissolved in this model, the 3R-EC framework illustrates that by reflecting on their own epistemic cognition and on the epistemic cognition of their students, pre-service teachers potentially acquire more sophisticated, evaluativist commitments that meet the challenges involved in social science education. As a concept of reflexivity that is both a process and the development of a disposition, this conception of reflexivity is auspicious in providing the lasting effects – the extension from teacher-preparation dry runs into real-life teaching practice – that have been missing from other conceptions.

6.9 Conclusion and Outlook

The concept of meta-reflexivity integrates procedural and static aspects in a framework that emphasizes uncertainty as an essential part of every perspective. In its reference to epistemic beliefs, the meta-reflexive approach introduced by Cramer et al. (2019) allows a conceptual connection to the PKP framework. Applying the normative dimension of epistemic beliefs to social science education questions, it becomes clear that evaluativism can be translated into practice in various ways, which necessitates a turn to more fine-grained, context-specific views on the generation of epistemic products. Teacher educators can utilize the frameworks to examine pre-service teachers' epistemic thinking in simulated casework and, through the procedural part of epistemic reflexivity, support them in developing elaborate aims, ideals, and processes, which may enable meta-reflexivity in later practice. In the discussion of classroom scenarios, highlighting the various possible epistemic aims, values and justificatory standards of teachers and students may lead to more in-depth analyses of the cases at hand. Depending on the sophistication of epistemic aims and ideals, different reading material and discussion prompts may be appropriate. In courses, pre-service teachers may profit from directly discussing aspects of epistemic cognition: What epistemic aims do they, as aspiring teachers, set for themselves in trying to understand the situation? How do their thinking processes inform their interpretations, their view of the teacher, students, and subject matter? How does this analysis relate to the subject matters and the specific forms of knowledge social science education intends to convey? Question such as these express the complexities involved in applying theoretical knowledge to real-life situations. Open reflection on these questions would support pre-service teachers in developing theoretically grounded *and* situation-specific alternative courses of action. This way, social science teacher education would both provide case-based teaching knowledge and at the same time foster a form of meta-reflexivity that contextualizes this knowledge. The project LArS.nrw (*Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer*; learning

with animated vignettes of real social studies lessons) aims at the development and evaluation of digital learning environments to promote meta-reflexive teacher education in the social sciences (Hahn-Laudenberg & Kindlinger, 2021). In preliminary tests, a variation of the ideas outlined in this article has been simulated in think-aloud interviews in which students first analyzed a classroom situation involving right-wing populist statements during a discussion. In these interviews, the students stated very different evaluations of the teacher's reactions, which would sometimes transform through confrontation with texts that offered new perspectives – e.g., reminders of how of different groups of students could be affected by the populist statements. However, to better examine the use of meta-reflective teaching in teacher education, further and deeper research is needed.

Qualitative research frameworks in epistemic cognition allow for deeper investigations into contextualized processes of generating and evaluating epistemic products like knowledge or understandings, as well as into epistemic change. I have tried to present a way of conceptualizing the process toward the objectives of a meta-reflexive teacher education in social science through descriptive models of epistemic cognition that eschew dichotomizations of "naïve" and "sophisticated" cognitions beyond situational contexts. However, if such frameworks are used to expand on some of the process-oriented aspects of meta-reflexivity and its different components and to connect them to its static dimensions, new possibilities of quantitatively measuring this context-derived epistemic reflexivity in comparable ways need to be conceptualized as well: First, as a revised and more contextualized perspective on the static objective of evaluativism in social science education, and second, as a way of capturing informed reflexivity as a disposition. I have argued that the principles of meta-reflexive professionalization are represented in its static dimension – the principles could thus inform a more fine-grained quantitative investigation. Existing instruments such as the scenario-based approach for measuring epistemic thinking (Barzilai & Weinstock, 2015), which employs a range of different factors of each level of epistemic beliefs, seem promising in this respect. This could further enable a tighter connection between the open concept of meta-reflexivity and highly structured, empirically oriented competence frameworks like the PKP.

However, it should be noted that this connection is not meant to not erase the differences between the theoretical approaches underlying the frameworks discussed in this article. Cramer (2020) differentiates the meta-reflexive approach from conceptions epistemic reflexivity like the 3R-EC model by pointing out that the latter assume more or less direct effects of reflexivity on teacher action, whereas the meta-reflexive approach refers to reflection on knowledge as a preliminary step toward action (p. 211). This criticism is similar to the one often leveled at quantitatively oriented approaches in teacher education, and thus also pertains to the connection I describe with the PKP model, which conceptualizes teaching competences in terms of underlying factors. However, both theoretical approaches require further conceptualizations of how the forms of reflection they argue for can be described, empirically investigated and put into practice. Therefore, this article holds a complementarist perspective on this question.

The discussion in this article is limited to epistemic aspects of reflexivity in social science teacher education. The frameworks in this article are as yet of limited use in the description of what would constitute reflective practice in, for instance, deciding on action in complex critical classroom incidents that center more on conflicts of values than on systems of knowledge. However, the framework by Buehl and Fives (2016) recognizes that teachers usually have *both* epistemic and non-epistemic aims for their students as well as themselves. As political judgments, students' value judgments combine epistemic and non-epistemic components (Detjen et al., 2012); the delineation may not always be clearly defined and can blur – as Hand (2007) demonstrates in applying the epistemic criterion for controversies to moral questions. Like factual judgments, prescriptive, normative judgments can be presented with varying degrees of certainty. Perspective-taking can be seen not only as an empathetic approach, but also as an epistemic process – as acquiring a representation of the world through someone else's eyes. This should not lead anyone to *reduce* value judgments to epistemic processes; judgments on how the world should be are non-representational and thus outside of our already wide definition of *epistemic.* The focus on epistemic cognition can therefore seem technical and detached from the concerns of social science education. However, within the field of epistemology, social and political issues, such as society's management of with the knowledge claims of marginalized groups (Fricker, 2007), have brought epistemology, ethics and political questions closer together. How we represent the world around us, what and who is included and excluded – is one epistemic question that return us to the heart of the subject. In social science teacher education, expanding the scope of investigation by examining pre-service teachers' epistemic cognition would be worth our while.

7 Beitrag II: Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung

7.1 Einordnung

Der Beitrag greift die Verbindung zwischen Meta-Reflexivität und Politikdidaktik noch einmal auf und entwickelt die fachdidaktische Adaption von Meta-Reflexivität weiter. Während im ersten Beitrag die Verbindung mit epistemischer Kognition im Vordergrund stand, befasst sich dieser Beitrag stärker mit dem Verhältnis des von Cramer et al. (2019) formulierten Verständnisses von Meta-Reflexivität und dem Feld der politischen Bildung. Erneut werden Multidisziplinarität und die Kontroversität des Fachs fokussiert, allerdings werden diese durch die internen Kontroversen der Fachdidaktik ergänzt. Grundidee ist, durch den meta-reflexiven Ansatz die Kontroversität der Fachdidaktik auch in der Lehre durchscheinen zu lassen und somit das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens auf den hochschuldidaktischen Teil der Politikdidaktik zu erweitern.

Darüber hinaus wird der meta-reflexive Gehalt von Kontroversität noch einmal neu herausgestellt und vor allem mit Blick auf die Ziele und theoretischen Hintergründe von Kontroversität in den Ankerfächern der politischen Bildung und in der überfachlichen Demokratiebildung hinterfragt. Anschließend werden praktische Schlussfolgerungen für eine meta-reflexiv orientierte Didaktik der politischen Bildung formuliert und der Einsatz des LArS-Materials im Kontext von meta-reflexiv angelegten Seminaren diskutiert.

Der Beitrag wurde veröffentlicht als:

Kindlinger, M. (2023). Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 255–270). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998068.14

(Lizenz der Publikation: Creative Commons Attribution 4.0 International License)

7.2 Abstract

Eine meta-reflexive Didaktik der politischen Bildung kann sich nicht auf voneinander abgrenzbare Professionstheorien stützen, sondern muss bei grundlegenderen Herausforderungen des politischen Bildungsauftrags ansetzen. Im Beitrag werden drei mögliche Startpunkte für die Entwicklung einer meta-reflexiven Didaktik der politischen Bildung aufgezeigt und es wird beispielhaft illustriert, wie Prinzipien der meta-reflexiven Professionalisierung politikdidaktische und überfachlich-demokratiebildende Lehre strukturieren können.

7.3 Einleitung

Meta-Reflexivität kann nach Cramer et al. (2019) definiert werden als „Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen sowie exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können“ (S. 410). Dieser Beitrag geht zunächst von zwei Möglichkeiten aus, sich einer möglichen Verbindung von Meta-Reflexivität und der Didaktik der politischen Bildung zu nähern: Die *erste Möglichkeit* besteht darin, die in der Didaktik der politischen Bildung angesiedelten Zugänge zur Lehrpersonenbildung neben bildungswissenschaftliche Ansätze zu stellen und zu untersuchen, inwiefern Meta-Reflexivität Bezüge zwischen bildungswissenschaftlichen und politikdidaktischen Perspektiven herstellen kann. Eine *zweite Möglichkeit* liegt darin, nachzuzeichnen, inwiefern bildungswissenschaftliche Professionstheorien in der Didaktik der politischen Bildung rezipiert wurden und herauszuarbeiten, wie Meta-Reflexivität innerhalb der Didaktik der politischen Bildung als Meta-Theorie (vgl. Hapke & Cramer, 2020 für die Sportdidaktik) zur Beschreibung eines Zusammenhangs zwischen diesen Professionalisierungsansätzen dienen könnte.

Da wir die Didaktik der politischen Bildung als ein bereits in sich heterogenes Forschungsfeld verstehen, erscheint es wenig plausibel, diese als (vermeintliche) Einheit verschiedenen bildungswissenschaftlichen Zugängen gegenüberzustellen. Damit schließen wir die erste Möglichkeit aus. Die zweite Möglichkeit stellt uns vor die Herausforderung, zunächst zu identifizieren, welche Professionalisierungsansätze innerhalb der politischen Bildung vertreten werden. Hier könnten in Bezug auf Professionalisierung stärker kompetenztheoretisch fundierte Ansätze mit spezifischen Kompetenzmodellen und darauf bezogener empirischer Forschung (Weißeno et al., 2013; Weschenfelder, 2014) von stärker strukturtheoretisch argumentierenden Ansätzen (May, 2014; Schwier, 2019) abgegrenzt und diesen gegenübergestellt werden. Allerdings ist das Feld der auf Professionalisierung bezogenen politikdidaktischen Forschung noch im Prozess der Strukturierung: Wichtige Ansätze positionieren sich jenseits oder zwischen den bekannten Strömungen (z.B. Petrik, 2009; Reinhardt, 2009), doch auch möglicherweise (mit Blick auf ihre bildungswissenschaftliche Verortung) abgrenzbare Ansätze sind vielfach noch in der Entwicklung

begriffen. Diese Entwicklungen vollziehen sich bisher tendenziell isoliert und mit wenigen gegenseitigen Bezugnahmen. Beim aktuellen Stand der Professionalisierungsansätze innerhalb der politischen Bildung ist nicht davon auszugehen, dass Studierende im Rahmen politikdidaktischer Lehrveranstaltungen (regelmäßig) mit einem Konflikt zwischen diesen unterschiedlichen innerdidaktischen Professionalisierungsansätzen konfrontiert werden.

Abgesehen von ersten Versuchen (Kindlinger, 2021) wurden mögliche Bezüge zwischen einem meta-reflexiven Professionalisierungsansatz und der Professionalisierung im Bereich der politischen Bildung bislang nicht explizit diskutiert. Daher möchten wir in diesem Beitrag einer *dritten Möglichkeit* nachgehen, die am Fundament der zweiten Option ansetzt: Diese besteht darin, die spezifischen Anforderungen der Didaktik der politischen Bildung – sowohl mit Blick auf fachliche als auch auf überfachliche Angebote – einzugrenzen und zu prüfen, wie Meta-Reflexivität innerfachliche Inkongruenzen, die für Studierende als Herausforderungen erscheinen, in der politikdidaktischen und demokratiebildenden Lehrpersonenbildung bearbeitbar machen kann.

Wir fragen, inwiefern der meta-reflexive Ansatz didaktische Entscheidungen in der fachbezogenen Lehrpersonenbildung informieren kann. Die Ankerfächer der politischen Bildung können relativ zu anderen Fächern als gering strukturiert verstanden werden: Konzeptionen des Fachs, sein Selbstverständnis, seine Grenzen und (primären) Bezugsperspektiven sind vielfältig, teilweise uneindeutig und/oder innerhalb der Fachcommunity umstritten (Hahn-Laudenberg, 2022). Aus diesem Grund strukturieren wir den Beitrag entlang drei verschiedener Quellen pädagogischer Ungewissheit und zeigen auf, inwiefern der meta-reflexive Ansatz hier professionelles Handeln fördern kann.

Zunächst skizzieren wir dies in Bezug auf genuin *fachdidaktische* Ungewissheiten im Kernbereich der politischen Bildung, wie etwa der Konkurrenz verschiedener Zugänge, Modelle von Kompetenzen und Konzepten des Fachs. Hieran zeigen wir auf, inwiefern der meta-reflexive Ansatz eine integrative Funktion haben kann. Von dort gehen wir über zum *fachlich-inhaltlich* begründeten Anspruch an Multidisziplinarität in den Ankerfächern der politischen Bildung. Ungewissheit speist sich hier aus der Herausforderung, verschiedene, oft inkongruente disziplinäre Perspektiven (u.a. mit Blick auf unterschiedliche Grundannahmen, übliche Methoden, epistemische Standards und Ziele) auf eine Weise miteinander zu verbinden, die Schüler:innen in ihrem fachlichen Kompetenzaufbau sinnvoll unterstützt. Anschließend setzen wir uns intensiver mit dem zentralen fachlichen Anspruch an Kontroversität auseinander, in dem auch *überfachliche* und stärker auf den Bereich der Demokratiebildung bezogene Herausforderungen deutlich werden, die einen weiteren wichtigen Ansatzpunkt für eine meta-reflexive Professionalisierung darstellen.

Zuletzt möchten wir am Beispiel unserer eigenen Lehrpraxis in sozialwissenschafts-didaktischen und demokratiebildenden Seminaren darstellen, inwiefern der meta-reflexive Ansatz

hochschuldidaktische Entscheidungen mit Blick auf die drei zuvor aufgeworfenen Problembereiche beeinflussen kann.

7.4 Meta-Reflexivität und fachdidaktische Kontroversen

Die Pluralität von Paradigmen und Konzeptionen kennzeichnet, wie eingangs diskutiert, politikdidaktische Diskurse in besonderer Weise. Die etwa von Detjen (2013, S. 418) verwendete Bezeichnung der Politikdidaktik als synoptische Wissenschaft oder Integrationswissenschaft erkennt diese Paradigmenpluralität selbst als Charakteristikum des Faches an (vgl. auch Pohl, 2019). Innerfachdidaktische Kontroversen entstehen und bestehen damit nicht erst auf der Ebene von Professionalisierungsansätzen, sondern setzen schon bei fachdidaktischen Grundsatzfragen an. Ansätze unterscheiden sich etwa hinsichtlich ihrer Positionierung in Orientierungen am mündigen Subjekt zwischen Anpassung und Emanzipation, welches sich in der politischen Bildung zu einem doppelten Spannungsverhältnis verschränkt mit der normativen Ausrichtung auf das Weiterbestehen der Demokratie zwischen Stabilität und Veränderung (Hahn-Laudenberg, 2022). Auf konkreterer Ebene – und in einer Weise, die künftige Politiklehrpersonen in didaktischen Entscheidungen direkt betrifft – werden konkurrierende Kompetenzmodelle bzw. eine grundlegende Ablehnung einer kompetenzorientierten Didaktik favorisiert (Massing, 2022; Sander, 2013a). Damit verbunden ist die Kontroverse um Fachkonzepte zu sehen. Hierbei werden auf der einen Seite Fachkonzepte stärker aus einer fachwissenschaftlichen, vor allem politikwissenschaftlichen Perspektive definiert und für ein fachdidaktisches Anknüpfen an Präkonzepte auch die Identifikation typischer Fehlkonzepte als relevant erachtet. Auf der anderen Seite betonen (stärker konstruktivistische) Positionen die Kontextabhängigkeit und soziale Konstruktion von Wissen und kritisieren vor diesem Hintergrund eine Perspektive fachwissenschaftlich orientierter Konzeptionen von Fachkonzepten und Fehlkonzepten als verengt, defizitorientiert und didaktisch nicht zielführend (vgl. Goll, 2020). Dies hat auch zur Folge, dass auf unterschiedlichen Ansätzen basierende empirische Zugänge selten ansatzübergreifend rezipiert werden.

Aus diesen Gegenüberstellungen entstehen eine Reihe von Herausforderungen für angehende sowie auch erfahrene Lehrpersonen, sich in und zwischen diesen Ansprüchen zu verorten. Als weitere Beispiele für derartige Ansprüche wären beispielsweise Fragen zum Verhältnis von Affirmation und Kritik des bestehenden politischen Systems (Stiller, 2020) oder die Gegenüberstellung einer als hauptsächlich fachbezogen und abstrahierend wahrgenommenen politischen Bildung zu einer sich auf das Erleben von Demokratie im sozialen Nahraum fokussierenden Demokratiepädagogik (vgl. Oberle, 2022) zu nennen. Gemeinsam bilden sie die *fachdidaktische* Komponente der Ungewissheit für Lehrpersonen in der politischen Bildung. Hier kann Meta-Reflexivität in einer Inbezugsetzung von unterschiedlichen inner-fachdidaktischen Zugängen (und Ausrichtungsfragen) bestehen. Bereits Goll (2018) argumentiert in Rückgriff auf die Systematisierung von Objekt- und Metatheorien, das zueinander in Konkurrenz verhandelte Theorieperspektiven in ihrer Funktion für politikdidaktische Fragestellungen auch komplementär

verstanden werden können. Doch auch bei direkt in Konkurrenz stehenden Ansätzen wäre es eine Aufgabe meta-reflexiv ausgerichteter Lehrpersonenbildung, angehenden Lehrpersonen die Perspektivgebundenheit dieser Ansätze und der daraus abgeleiteten Kompetenzmodelle aufzuzeigen und konkrete Implikationen in Bezug auf exemplarische Situationsdeutungen zu verhandeln. Damit wird das für Politiklehrpersonen geltende Gebot der Kontroversität des Beutelsbacher Konsens – siehe weiter unten – auch auf die Lehrpersonenbildung und ihren Umgang mit fachdidaktischen Differenzen transferiert. Mit der Berücksichtigung von Prinzipien einer meta-reflexiven Lehrpersonenbildung, wie der Multiperspektivität, Distanzierung, Meta-Kommunikation sowie der Historisierung im Sinne der historischen Verortung von multiplen Perspektiven (Cramer et al., 2019; 2023), werden angehende Lehrpersonen als sich selbst orientierende Akteure in inner-fachdidaktischen Diskursen verstanden.

7.5 Meta-Reflexivität und Multidisziplinarität

Politische Bildung wird in den deutschen Bundesländern in ihren diversen Ankerfächern (Sozialwissenschaften, Wirtschaft/Politik, Gemeinschaftskunde/Wirtschaft/Recht, Sozialkunde, usw.) oft integrativ mit nicht explizit politisch ausgerichteten Disziplinen unterrichtet. Die Offenheit des fachlichen Zuschnitts spiegelt sich in wissenschaftlichen Diskursen zur Frage nach den relevanten Bezugsdisziplinen wider. Hier kann – vereinfacht – eine sozialwissenschaftliche Bereichsdidaktik einer Politikdidaktik im engeren Sinne mit Politikwissenschaft als Leitbezugsdisziplin gegenübergestellt werden (Hedtke, 2021). Doch auch der Teil der Politikdidaktiker:innen, der das Fach Politik im Kern dieser Integration verortet (Massing & Weißeno, 1995; Oberle, 2017), verneint nicht die Vielfalt der fachlichen Perspektiven für den Unterricht. Dies bedeutet, dass seine Gegenstände nicht rein isoliert aus Sicht der Politikwissenschaft, sondern immer auch aus weiteren (je nach Gegenstand soziologischen, ökonomischen, betriebswirtschaftlichen, rechtlichen, etc.) und somit multidisziplinären Perspektiven betrachtet werden müssen.

Meta-Reflexivität bezieht sich hier also zunächst auf den Umgang von Lehrpersonen mit der beschriebenen Vielfalt unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven: Lehrpersonen müssen die Fähigkeit erwerben, diese verschiedenen disziplinären Zugänge zu gesellschaftlichen Sachverhalten zu verorten, zu integrieren und kritisch gegeneinander abzuwägen. In integrativen Fächern stehen Lehramtsstudierende dabei vor der besonderen Herausforderung, einen didaktischen Zugang zu diesem Wissen über die Differenzen zwischen unterschiedlichen fachlichen Zugängen herzustellen. Angesichts der geringen Stundenanzahl, die den Ankerfächern der politischen Bildung in vielen Bundesländern zugewiesen werden (Gökbudak et al., 2022), aber auch auf Grund rein unterrichtspraktischer Herausforderungen, ist dabei nicht erwartbar, dass Schüler:innen die vielfältigen Perspektiven gleichermaßen durchdringen und voneinander trennen können. Ein didaktischer Zugang zu einem Unterrichtsgegenstand (z.B. Mindestlohn) sollte dabei nicht lediglich verschiedene relevante disziplinäre (z.B. politikwissenschaftliche, ökonomische, soziologische)

Perspektiven mischen. Stattdessen muss er einen multi- oder transdisziplinären, bereits in sich integrierten Blick auf den Gegenstand ermöglichen (Hedtke, 2015), der die Unterschiede und Abgrenzungen zwischen diesen Perspektiven weiterhin offenhält. Die Aufgabe von Lehrpersonen in integrativen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist es also, verschiedene fachliche Perspektiven in ihren – auf unterschiedlichen Annahmen beruhenden und auf unterschiedliche Modellierungen fokussierende – Eigenlogiken zu durchdringen und im besten Fall gerade die Inkongruenzen zwischen diesen Ansätzen als Lerngelegenheiten fruchtbar zu machen. Dieser Umgang mit der disziplinären Vielfalt stellt somit eine wesentliche Anforderung an ihr professionelles Handeln dar. Die damit verbundene Herausforderung bildet die *fachlich-inhaltliche* Komponente einer meta-reflexiven Professionalität.

Mit Blick auf die fachlichen Inhalte im Lehramtsstudium angehender Sozialwissenschaftslehrpersonen wäre daher aus meta-reflexiver Sicht zu begrüßen, beispielsweise deren unterschiedliche axiomatische Grundlagen oder verschiedene Ansätze zur Modellierung menschlichen Handelns auch mit konkretem Bezug auf unterrichtspraktische Beispiele abzugrenzen. Eine explizit meta-reflexiv ausgelegte politikdidaktische Bildung würde dabei die Perspektivgebundenheit verschiedener innerfachlicher Zugänge zu gesellschaftlichen Sachverhalten und Problemen aufzeigen. Sie würde darüber hinaus gezielt hinterfragen, wie auf Grundlage von teilweise inkongruenten Perspektiven eine multidisziplinäre – und zugleich für die Schüler:innen zugänglich bleibende – Auseinandersetzung mit den Lerninhalten möglich wird. Themenbereiche wie etwa Globalisierung, Nachhaltigkeit oder Arbeitsmarktpolitik geben hierfür zahlreiche Anlässe.

7.6 Meta-Reflexivität und Kontroversität

Ungewissheit ergibt sich für Lehrpersonen in den Gesellschaftswissenschaften auch aus der Kontroversität zahlreicher relevanter Gegenstände und Fragen. Ein wesentlicher „Professionsstandard“ (Grammes, 2016, S. 155) der politischen Bildung ist die Orientierung am Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977). Zwei der drei darin formulierten Prinzipien, das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot, fordern Lehrpersonen dazu auf, ihren Unterricht auf mögliche Formen der – auch subtilen – Überwältigung zu prüfen und wissenschaftlich oder politisch umstrittene Sachverhalte auch als solche im Unterricht erscheinen zu lassen. Als ‚kontrovers‘ gelten gemeinhin Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, zu denen unterschiedliche Positionen in der Öffentlichkeit diskutiert werden. Oft bergen solche kontroversen Sachverhalte ein hohes didaktisches Potential, da sie Schüler:innen einen Zugang zu politischen Fragen erlauben, die außerhalb ihrer unmittelbaren Lebenswelt liegen: In gesellschaftlichen Auseinandersetzungen werden häufig Themen berührt, die die subjektive Betroffenheit von Schüler:innen mit objektiver Bedeutsamkeit für politisches und gesellschaftliches Lernen verbinden (Detjen, 2013).

Sowohl mit der Entscheidung, ein Thema im Unterricht als kontrovers erscheinen zu lassen, als auch durch die Notwendigkeit, mit von Schüler:innen eingebrachten Positionen zu gesellschaftlichen Kontroversen umzugehen, geht ein potenzieller Kontrollverlust über die Entwicklung des Unterrichtsgeschehens einher. Gerade bei angehenden und beginnenden Lehrpersonen ist diese Herausforderung oft angstbesetzt (Nganga et al., 2020). Damit verbundene Ungewissheiten entstehen auch durch die Schwierigkeit, fachdidaktische oder demokratiebildungsbezogene Ansprüche an kontroverses Unterrichten mit eher bildungswissenschaftlichen Ansprüchen wie zum Beispiel Vorstellungen von guter Klassenführung zu vereinen: Werden in Diskussionsbeiträgen Menschengruppen abgewertet, kann der Wunsch entstehen, weiteren Eskalationen vorzubeugen, indem solche Aussagen als Verletzung von formalen Verhaltensregeln behandelt werden (Behrens, 2014). Allerdings kann dabei das Verlangen, Auseinandersetzungen zu vermeiden, nicht nur den Schutz von Betroffenen aus dem Blick verlieren, sondern auch wichtige Prozesse der Reflexion erschweren oder überdecken – beispielsweise dazu, welche Vorstellungen durch als problematisch empfundene Schüler:innenäußerungen zum Ausdruck kommen und wie diesen mit Blick auf das politische Lernen begegnet werden könnte (S. Fischer, 2019; Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023a).

Im praktischen Umgang mit Kontroversität stellen sich für Lehrpersonen weitere professionsbezogene Herausforderungen. Zum einen kann allein das Zulassen von Positionen, die von der eigenen Meinung abweichen, eine Hürde darstellen (Hess, 2009). Zum anderen missverstehen viele Lehrpersonen den Beutelsbacher Konsens als Neutralitätsgebot in dem Sinne, dass ihnen eine Positionierung oder auch kritische Bewertung von anderen Positionen verboten sei (Oberle et al., 2018). In diesem Zusammenhang ergibt sich auch die berufsethische Frage, wie in der Planung und Gestaltung von kontroversem Unterricht die eigene (politische) Position reflektiert und gegebenenfalls vor Schüler:innen offengelegt wird (Gronostay, 2021). Lehrpersonen sind hier besonders stark gefordert, ihre eigenen Haltungen mit Blick auf kontroverse Fragen kritisch zu beleuchten und insbesondere deren Wirkung auf das Lernen und die Selbständigkeit von Schüler:innen zu hinterfragen (Giesinger, 2021).

Im Beitrag von Cramer et al. (2023) werden bereits Herausforderungen diskutiert, die sich für demokratische Bildung dort stellen, wo Unterrichtsinhalte politisch motiviert eingeengt werden und Kontroversität somit unterbunden wird. Dort, wo Lehrpersonen ihrem professionellen Auftrag zur Behandlung kontroverser Inhalte nachkommen dürfen, stellt sich demgegenüber im Rahmen einer meta-reflexiven Professionalisierung die Herausforderung, eigene, pädagogisch begründete Grenzen für Kontroversität auszuloten (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, im Erscheinen). Mit diesen Grenzziehungen sind Entscheidungen verbunden, welche Fragen im Unterricht tatsächlich kontrovers, im Sinne von „mit offenem Ausgang und mit Bezugnahme auf ein Spektrum von gleichermaßen angemessenen und legitimen Sichtweisen“ (Drerup, 2021d, S. 10) unterrichtet werden sollten – und bei welchen Themen eine stärkere Lenkung zu bestimmten Positionen sinnvoll

ist. Diese Entscheidungen werden im Kontext menschenverachtender oder verschwörungsartiger Schüler:innenäußerungen besonders relevant. In der Bildungstheorie werden verschiedene Kriterien für Kontroversität diskutiert, die als Entscheidungsgrundlage dienen können (Hand, 2008): Während das behaviorale Kriterium alle Positionen, die in der Gesellschaft streithaft diskutiert werden, auch als legitim für die Unterrichtsdiskussion betrachtet, grenzen das politische und das epistemische Kriterium den Diskussionsraum auf entweder mit liberal-demokratischen Werten oder mit Rationalität und Evidenz vereinbare Position ein.

Für die Auswahl von und den Umgang mit kontroversen Unterrichtsthemen können diese Kriterien als Heuristiken dienen; allerdings stellt sich weiterhin die Frage, wie Lehrpersonen verfahren können, wenn sich Unterrichtsgespräche aus dem Bereich ‚legitimer' Kontroversität hinausbewegen. An diesem Punkt lassen sich zwei Spannungsverhältnisse zwischen für Lehrpersonen relevanten theoretischen Zugängen aufzeigen:

Erstens stellt sich die Frage, *was* bei der Behandlung kontroverser Sachverhalte angestrebt werden sollte – also die Frage nach den zu setzenden Zielen, die den Umgang mit kontroversen Diskussionen bestimmen. So gehen deliberative Ansätze davon aus, dass der Austausch über kontroverse Fragen mittels rationaler, gleichberechtigter Argumentation einem Horizont konsensueller Verständigung und Lösungsfindung entgegenstreben sollte (Drerup, 2021c; Gutmann & Thompson, 2004). Demgegenüber betonen agonale Ansätze die Unausweichlichkeit von Machteffekten, in der Frage, was als rationales Argument erkannt wird, sowie die fundamentale Unterschiedlichkeit divergierender Interessenlagen. Die Auseinandersetzung mit Kontroversen sollte demnach vielmehr das Ziel einer Akzeptanz der gegenseitigen Gegnerschaft – im Gegensatz zu Feindschaft – anstreben (Ruitenberg, 2009).

Zweitens stellt sich die Frage, *wie* im Rahmen der Behandlung kontroverser Fragen eine Bildung zur Demokratie angestrebt werden sollte. Im Diskurs um Demokratiebildung stehen sich Ansätze, die vor allem die individuelle, kritische Mündigkeit von Schüler:innen betonen und eine Affirmation von bestehenden Werten ablehnen (Kenner & Lange, 2020) und Ansätze, die einen Grad von affirmativer Wertevermittlung als notwendig betrachten (Stiller, 2020) gegenüber. May (2021) diskutiert in diesem Kontext explizit als Spannungsverhältnis, dass das pädagogische Ziel einer Entwicklung hin zu demokratischen Haltungen auch eine an der Mündigkeit der Schüler:innen orientierte Infragestellung von demokratischen Prinzipien im Unterricht erlauben müsse.

Lehrpersonen sehen sich in beiden Fragen handlungsrelevanten Problemstellungen gegenüber, die über Handlungsantinomien hinausgehen und eine Reflexion der divergierenden theoretischen Grundlagen und Bezüge notwendig machen. Meta-Reflexivität zielt hier auf breitere, oft nicht nur politikdidaktische, sondern auch bildungstheoretische Differenzen. Diese Differenzen beziehen sich auch auf das Ziel von kontroversem Unterrichten.

Mit Blick auf Ansätze, die in kontroversen Fragen ein wenig gelenktes Lehrpersonenhandeln vorziehen, wendet Yacek (2021) ein, dass dabei teils schon vorausgesetzt werde, das Lernende über die Kompetenzen verfügen, selbständig zu rationalen Urteilen in diesen Fragen zu gelangen. Yacek nennt vier mögliche ‚Korruptionen' rationalen Denkens, die Schüler:innen von der Bildung eigener rationaler Urteile zu kontroversen Themen abhalten können: Absolutismus, als Vorstellung, dass nur eine Position in einer Debatte korrekt sein könne; Relativismus, als Vorstellung, dass alle Positionen ausschließlich subjektiv begründbar und somit grundsätzlich gleichwertig seien; Pessimismus, als aktive Ablehnung sorgfältiger Überlegung; sowie Opportunismus, als Bestreben, durch Argumentation lediglich Leistungserwartungen zu erfüllen, ohne sich mit den Inhalten von Positionen zu identifizieren oder tiefer als nötig auseinanderzusetzen (Yacek, 2021, S. 91–92). Alle vier Korruptionen verhindern, dass Themen, die in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft kontrovers sind, überhaupt auch als solche rezipiert werden können.

Yaceks Unterscheidung basiert auf ähnlichen Grundlagen wie bildungspsychologische Konzeptionen zu epistemologischen Überzeugungen, in denen ebenfalls Stufen des Absolutismus und Relativismus beim Verständnis gegensätzlicher Positionen angenommen werden (z.B. Krettenauer, 2005). Demgegenüber gehen post-relativistische Überzeugungen zwar von der Möglichkeit mehrerer berechtigter Perspektiven auf einen Sachverhalt aus, erkennen zugleich aber an, dass es bessere und schlechtere Arten der Begründung dieser Perspektiven geben kann.

Anders als bei epistemologischen Überzeugungen ist in kontroversen gesellschaftlichen Fragen nicht primär die Natur und Genese von Wissen, sondern auch die Verortung unterschiedlicher Werte, politischer Interessen und Weltanschauungen relevant. Gleichwohl müssen auch diese mit Blick auf ihre argumentativ darstellbaren Geltungsansprüche untersucht werden können. Damit eine solche Unterscheidung von Begründungen möglich wird, kann eine post-relativistische Überzeugung im Kontext von kontroversen Diskussionen auch mit verschiedenen Bereitschaften und Haltungen verknüpft werden, wie der Bereitschaft zur Ehrlichkeit, zur Offenheit für alternative Positionen, zur Akzeptanz glaubwürdiger Evidenz, zum Überdenken eigener Positionen und zur kritischen Bewertung des eigenen Wissens. Im pädagogischen Bereich steht kontroverses Unterrichten und der Umgang mit den möglichen Verzerrungen rationaler Argumentation daher auch im Zusammenhang mit dem Erwerb von epistemischen und kommunikativen Tugenden (Drerup, 2021c).

Um das bereits verwendete Beispiel des Mindestlohnes erneut aufzugreifen: Nach der soeben dargelegten Vorstellung beschränkt sich das Ziel kontroversen Unterrichtens zu einer Streitfrage wie der Mindestlohnerhöhung nicht lediglich auf das Erkennen und Akzeptieren von unterschiedlichen Perspektiven bzw. Zugängen zu gesellschaftlichen, politischen oder wissenschaftlichen Sachverhalten. Das Ziel liegt darüber hinaus darin, Fähigkeiten und Bereitschaften zum Ins-Verhältnis-Setzen verschiedener Positionen zu erwerben, sowie zur Abwägung ihrer unterschiedlichen Grundlagen, Geltungsansprüche und Konsequenzen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Lehrpersonen die dafür notwendige Reflexivität selbst mitbringen, um sie bei ihren

Schüler:innen anstreben und fördern zu können. Eine fachspezifische Art Meta-Reflexivität – als Fähigkeit, gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche (also auch außerfachliche) Kontroversen zu durchdringen und die Eigenlogiken unterschiedlicher Positionen didaktisch vermittelbar zu machen – ist also eine notwendige Voraussetzung kontroversen Unterrichtens.

Während Kontroversität einen Kernaspekt der politischen Bildung darstellt, verdeutlicht die Auseinandersetzung auch, dass der Umgang mit kontroversen Sachverhalten nicht auf ein einzelnes Schulfach oder eine bestimmte Fächergruppe beschränkt ist. Angesichts des überfachlichen Auftrags an Demokratiebildung sind Lehrpersonen in allen Fächern gefordert, die Kontroversität normativer, aber eventuell auch empirischer Fragen im Unterricht mitzudenken. Politische Lehrpersonenbildung hat hier nicht nur den Auftrag, fachübergreifend Möglichkeiten zum Umgang mit und zur Reflexion von Kontroversität aufzuzeigen, sie ist auch gefordert, die für Lehrpersonen geltenden Herausforderungen von Kontroversität selbst anzunehmen: Auch politische Lehrkräftebildung ist kontrovers, ohne neutral zu sein; mehr noch als die schulische politische Bildung basiert sie auf der Notwendigkeit post-relativistischer Haltungen und auf einem reflexiven Umgang mit verschiedenen Arten des Wissens und unterschiedlichen Geltungsansprüchen.

7.7 Zwischenfazit

Lehrpersonen in den Ankerfächern der politischen Bildung können mindestens in dreierlei Hinsicht mit Ungewissheiten konfrontiert sein, in denen möglicherweise divergente Zugänge zu Inhalten des Fachs und zum Unterrichten dieser Inhalte eine explizit meta-reflexiv ausgelegte Lehrpersonenbildung sinnvoll machen: Uneinigkeiten über die Ausrichtung der Fachdidaktik führen zu fachdidaktisch bedingten Ungewissheiten, während die Multidisziplinarität des Fachs fachlich-inhaltliche Ungewissheiten bedingt. Im Bereich der Kontroversität besteht zunächst das Problem der Abgrenzung zwischen dem fachdidaktischen Anspruch an einen kontroversen Unterricht und den bildungswissenschaftlich fundierten Aspekten der Klassenführung. Wo Lehrpersonen sich auf Kontroversität einlassen, bestehen Spannungen zwischen verschiedenen Zielen, die im Rahmen kontroverser Unterrichtsdiskussionen angestrebt werden können, sowie Herausforderungen, die mit der Förderung von Mündigkeit im Kontext von Demokratiebildung zusammenhängen.

Mit Blick auf diese drei Bereiche – Multidisziplinarität, fachdidaktische Kontroversen und Kontroversität als Unterrichtsprinzip – wurden die Hintergründe divergierender Perspektiven auf Unterrichtsgegenstände aufgezeigt. Eine sich meta-reflexiv verortende Fachdidaktik könnte demnach folgende Charakteristika aufweisen: (1) Sie eröffnet angehenden Lehrpersonen multiperspektivische Zugänge zu inner-fachdidaktischen Streitfragen und regt eine meta-reflexive Bearbeitung von Zusammenhängen und Implikationen dieser Zugänge und ihrer Konsequenzen für den Unterricht an; (2) Sie trägt dazu bei, angehende Lehrpersonen bei der Integration und Abgrenzung verschiedener innerfachlicher, multidisziplinärer Zugänge zu unterstützen; (3) Sie

bereitet angehende Lehrpersonen auf die Herausforderungen des kontroversen Unterrichtens vor und berücksichtigt post-relativistische und mit epistemischen und kommunikativen Tugenden verbundene Haltungen als Bildungsziele bei der Behandlung kontroverser Themen. Zudem sollte sie angehenden Lehrpersonen erlauben, im Studium exemplarische Deutungen von relevanten Handlungssituationen zu erwerben, die als Reflexionsfolien für spätere Erfahrungen im Berufsumfeld dienen können.

7.8 Versuch einer praktischen Umsetzung

Abschließend wird exemplarisch und zur Veranschaulichung skizziert, wie einer solchen *meta-reflexiv verorteten Didaktik der politischen Bildung* potenziell nachgekommen werden kann. Im Rahmen des Verbundprojekts LArS.nrw (Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlichen Unterrichts) erstellten die Projektpartner:innen zwischen 2020 und 2023 eine Reihe von Animationsvideos, die typische Situationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht nach realen Vorlagen abbilden sollten. Das an der Bergischen Universität Wuppertal erstellte Modul fokussierte dabei auf ‚Critical Incidents' und versuchte Situationen zu identifizieren, in denen Spannungen zwischen unterschiedlichen fachlichen, fachdidaktischen und übergreifenden Ansprüchen deutlich werden. Die drei- bis sechsminütigen Videovignetten werden unter anderem im sozialwissenschaftlich-fachdidaktischen Kontext an der Bergischen Universität Wuppertal sowie im bildungswissenschaftlich-demokratiepädagogischen Kontext an der Universität Leipzig eingesetzt. Dabei werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, Vignetten entsprechend ausgewählt und in Aufgabenstrukturen eingebettet.

So wurden in einer eingesetzten Unterrichtsvignette beispielsweise verschiedene Schüler:innenvorstellungen zu Demokratie sichtbar. Bevor die Studierenden die Vignette bearbeiteten, erhielten sie eine kurze Einführung in die innerfachdidaktische Kontroverse um relevante Konzepte des Faches (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011; Weißeno et al., 2010). Darüber hinaus wurde eine Gegenüberstellung von Begriffen wie Miss- oder Fehlkonzepte gegenüber Alltagsvorstellungen und Präkonzepten erläutert. Im Seminar wurden zwei verschiedene Modellierungen von fachrelevanten Konzepten (Reinhardt, 2018 und Weißeno et al., 2010) als Diskussionsgrundlage verwendet, wobei mit den Studierenden unter Bezug auf das Situationsbeispiel diskutiert wurde, inwiefern diese Modellierungen unterschiedliche Perspektiven auf das Fach einnehmen. Mit Blick auf die Prinzipien meta-reflexiver Lehrpersonenbildung (Cramer et al., 2019, S. 415) wurde so versucht, Mehrperspektivität von Theorien in das Seminar zu bringen und die Kontextgebundenheit der in ihnen prävalenten Begriffe zu verdeutlichen.

Darüber hinaus wurden Vignetten eingesetzt, die die Herausforderungen der Kontroversität in exemplarischen Situationen darstellen und reflektierbar machen sollten. Eine wesentliche Herausforderung war dabei, Studierende überhaupt für die Fallstricke, die sich bei der Diskussion kontroverser Themen ergeben können, zu sensibilisieren. Zentral war, dem häufigen Missverständnis

des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsens als „Neutralitätsgebot“ (Oberle et al., 2018; Weselek & Wohnig, 2021) vorzubeugen und die Komplexität von Grenzziehungen aufzuzeigen. Diese Ausrichtung wurde gegenüber den Studierenden begründet und mit ihnen diskutiert.

Um das Thema tiefer zu verfolgen, wurde in Leipzig ein Seminar zum Thema ‚Kontroversität‘ angeboten, welches sich diesen Fragen intensiver und im überfachlichen Kontext annehmen konnte. Da das Seminarkonzept an Texten orientiert war, die eine deliberative Perspektive auf Kontroversität einnahmen, versuchten wir Perspektivenvielfalt im Seminar herzustellen, indem eine Vertreterin agonaler Ansätze zu einem Gastvortrag eingeladen wurde. Die Unterschiede zwischen den Ansätzen wurden mit Blick auf eine der Vignetten gemeinsam mit den Studierenden diskutiert und reflektiert. Am Ende des Seminars stand die Entwicklung eines eigenen, auf das eigene Fach bezogenen Falles in Gruppen, sowie die Analyse von Fällen von Kommiliton:innen.

Cramer et al. (2019, S. 416) schreiben, dass eine meta-reflexive Lehrpersonenbildung als „komplexitätssteigernde Zumutung“ wahrgenommen werden könne. Dies bestätigte sich zunächst: In der ansonsten positiven Evaluation des Seminars in Wuppertal zeigte sich, dass sich einige Studierende mit dem Fokus auf verschiedene Perspektivierungen des Feldes überfordert fühlten. Während die LArS-Vignetten eine weder herausragende noch fundamental kritikwürdige Unterrichtspraxis zeigten, nahmen die Studierenden die Videos teilweise als Negativbeispiele wahr, gerade weil sie Anlass zu Diskussionen über die Vielschichtigkeit der durch sie sichtbar werdenden Zugänge lieferten. Stellenweise äußerte sich Frustration und der Wunsch nach Beispielen, die diese Komplexität überbrücken und demonstrieren, wie man die gezeigten Situationen – unabhängig von unterschiedlichen professionsrelevanten Bezügen – im absolutistischen Sinne ‚richtig‘ bewältige.

In späteren Seminardurchläufen konnten wir jedoch schnell gegenteilige Wahrnehmungen feststellen. Es zeigte sich, dass sich der Wunsch nach einfachen Best-Practice-Lösungen für komplexe Situationen abschwächte, je deutlicher wir die Ambiguität dieser Situationen vor einem geeigneten theoretischen Hintergrund darstellten. Die explizite Thematisierung der Inkongruenzen verschiedener Ansätze wurde von einigen Studierenden sogar als entlastend wahrgenommen, wenn sie – auch im Rückblick auf vorherige Erfahrungen aus dem Studium – die Erfahrung machten, dass unterschiedliche Perspektiven auf ihren Beruf auch auf grundsätzlich unterschiedlichen Annahmen und wissenschaftlichen Eigenlogiken beruhen können und von ihnen *nicht* in ein vereinheitlichtes Bild überführt werden müssen.

Mit Blick auf die für die politische Bildung zentralen Prinzipien von Kontroversität, Diskursivität und Anerkennung ist darüber hinaus zu hoffen, dass eine konsequente Orientierung an den meta-reflexiven Prinzipien für Lehrpersonen auch eine Vorbildwirkung für eine transparente und deliberative Gestaltung ihres eigenen Unterrichts entfaltet.

8 Beitrag III: Prozesse epistemischer Veränderung in der Auseinandersetzung mit einem komplexen Unterrichtsfall

8.1 Einordnung

Mit dem dritten hier vorgestellten Beitrag findet eine erste Konkretisierung der Verbindung von epistemischer Kognition und einer Methode der Lehrkräftebildung – dem fallbasierten Lernen – statt. Die Arbeit mit Fällen dient in der Lehrkräftebildung einer Reihe von unterschiedlichen Zielen, darunter der Entwicklung von Analyse- und Problemlösekompetenzen, der Förderung von pädagogischer Handlungstechniken, dem Aufbau von Reflexionsfähigkeiten und der Vermittlung eines realistischen Verständnisses für die Komplexität des Lehrens und Lernens (Schrader, 2010). Ein Wunsch bei der Entwicklung des in diesem Beitrag diskutierten LArS-Materials war, einen vielschichtigen und für praktische Handeln herausfordernden Fall durch Einführungstexte und Aufgaben so zu rahmen, dass die für eine Lehrkraft zu bewältigenden Spannungen in der Situation sicht- und reflektierbar werden. Ziel der in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchung war zum einen, erste Überlegungen für Aufgaben und die Aufbereitung einer schriftlichen Vignette zu testen und zum anderen, ein bestehendes Codierschema aus dem Bereich der epistemischen Kognition für diese konkrete Aufgabe zu nutzen und zu adaptieren.

Fallarbeit wird hier als Teil von professioneller Unterrichtsbeobachtung verortet. Damit liegt der Zugang zu Fallarbeit implizit zwischen zwei von Digel und Goeze (2010) aufgezeigten Polen (a) einer Rekonstruktion der Eigenlogik des jeweiligen Falls und (b) einer Wiedererkennung des Paradigmatischen, das sich in der Situation zeigt. Der hier verfolgte Ansatz verschränkt bewusst diese beiden Ansprüche und kombiniert so strukturtheoretische und kompetenzorientierte Ansätze – je nach Rahmung des Seminars durch die/den Dozierende:n kann diese Verschränkung thematisiert und mit den Studierenden reflektiert werden. Dabei wird das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung bereits in Ansätzen für die Ansprüche der Politikdidaktik adaptiert. Dies wird im darauffolgenden Beitrag (Kapitel 9) vertieft.

Der Beitrag wurde veröffentlicht als:

Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). Prozesse epistemischer Veränderung in der Auseinandersetzung mit einem komplexen Unterrichtsfall. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *6*(1), 18–35. https://doi.org/10.11576/hlz-5400

(Lizenz der Publikation: Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License)

8.2 Zusammenfassung

In der Untersuchung wird gezeigt, wie Konzepte aus dem Bereich der Forschung zu epistemischer Kognition für die Untersuchung der professionellen Wahrnehmung von Unterrichtsfällen eingesetzt werden können. Dabei werden verschiedene Formen der Reflexion zu Aufgaben verglichen. Mit acht Lehramtsstudierenden wurden Think-Aloud-Interviews bei der Bearbeitung einer fallbasierten individuellen Lernumgebung durchgeführt. Diese umfasste eine Unterrichtsvignette sowie daran anknüpfende Aufgaben, die eine Positionierung zu unterschiedlichen Studierendenstatements, einem fachdidaktischen Text und zusätzlichen Kontextinformationen einforderten. Die eingesetzte Vignette schildert eine für Situation im Rahmen einer Abschlussdiskussion einer Unterrichtseinheit zu einem der gescheiterten NPD-Verbotsverfahren. Die Vignette adressiert dabei u. a. für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften exemplarische Herausforderungen bei der Gestaltung von Kontroversität und den (fach-)didaktischen Umgang mit menschenfeindlichen Schüleräußerungen. Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersucht. Es zeigt sich, dass die Studierenden bei der Fallbearbeitung schnell ähnliche Deutungsmuster annehmen, wobei wichtige Elemente des Falles übersehen werden. In anschließenden Aufgaben zeigten sich Unterschiede darin, wie die Interviewten mit fremden Positionen und neuen Informationen umgingen: Positionen, die anderen Studierenden zugeschrieben wurden, regten eher zu Widerspruch und Elaboration an. Als autoritativ wahrgenommene Quellen führten eher zu einer Suche nach Bestätigung, aber auch zu Prozessen des Hinterfragens eigener Annahmen. Die Übertragung von Kategorien des epistemischen Denkens auf die Untersuchung einer Auseinandersetzung mit Fallarbeit liefert wertvolle Hinweise zu wissenserzeugenden und -verarbeitenden Prozesse und daraus abzuleitenden Rückschlüssen für die Materialentwicklung.

Schlagwörter: Politische Bildung, Lehrkräftebildung, Fallarbeit, Epistemische Kognition, Qualitative Forschung

8.3 Einleitung

Die Arbeit mit herausfordernden Unterrichtsfällen bildet einen Grundpfeiler der Professionalisierung angehender Lehrkräfte (Kolbe & Combe, 2008). Die Auseinandersetzung mit Fällen verfolgt dabei anspruchsvolle Ziele, wie das Begründen, Hinterfragen und Reflektieren eigener Deutungen und Handlungsstrategien (Harrington, 1995). Dies kann in die Reflexion eigener Praxis- und Professionsvorstellungen und die Anbahnung einer Verbindung von professionellem Wissen mit Anwendungsbezügen überleiten (Beck et al., 2000). Daneben kann kasuistisches Arbeiten die wichtige Funktion erfüllen für Handlungsdilemmata, die sich im Unterricht in politisch und ethisch herausfordernden Situationen stellen, zu sensibilisieren (May, 2018). Dies geschieht insbesondere dort, wo Fallarbeit die Spannungen zwischen unterschiedlichen Ansprüchen, theoretischen Positionen und Zugängen in einer Situation sichtbar macht und eine Gewichtung und Qualifizierung dieser Perspektiven ermöglicht (Levinson & Fey, 2019).

Für den praktischen Einsatz von Fällen in der Lehrkräftebildung stellt sich die Frage, welche Arten von Aufgaben Fallvignetten begleiten müssen, um die anvisierten Ziele zu erreichen. Entscheidungen zur Gestaltung von passenden Aufgaben werden insbesondere dann herausfordernd, wenn, keine gemeinsame, sondern eine individuelle Arbeit mit Fällen stattfinden soll: Zum einen fehlen hier die Möglichkeiten der Nachsteuerung durch Dozierende, zum anderen ist die Herstellung von Perspektivvielfalt ohne einen diskursiven Austausch mit anderen erschwert. In diesem Artikel wird die Gestaltung von Aufgaben für individuelle Fallarbeit am Beispiel eines durch Forschung begleiteten Planungsprozesses zur Entwicklung einer Aufgabenumgebung im Projekt LArS.nrw diskutiert.

8.4 Theoretischer Hintergrund

Digitale (Selbst-)Lernumgebungen in der Lehrkräftebildung zielen üblicherweise auf die Vermittlung von professionellem Wissen (Evens et al., 2017; Rillero & Camposeco, 2018) oder auf die Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Gold et al., 2017). Insbesondere in der Verbindung mit Videofällen wird darüber hinaus der Aufbau professioneller Wahrnehmungsfähigkeiten angestrebt (Hörter et al., 2020).

Professionelle Wahrnehmung von Lehrkräften kann als Fähigkeit verstanden werden, relevante Aspekte von Unterrichtssituationen zu bemerken und zu interpretieren (van Es & Sherin, 2002), wobei sich in der Auseinandersetzung mit Unterrichtsgeschehen *Noticing*- und *Reasoning*-Prozesse verbinden (Seidel & Stürmer, 2014). Durch empirische Untersuchungen wurde eine Reihe von Gestaltungsprinzipien für videobasierte Trainingsumgebungen zur Förderung professioneller Wahrnehmung in der Lehrkräftebildung ausgearbeitet (Blomberg et al., 2013).

Auch im Projekt LArS.nrw orientieren wir uns am Ansatz der professionellen Wahrnehmung. Allerdings ist fraglich, inwiefern Herausforderungen, die sich im Feld der politischen Bildung ergeben, ausreichend über die bisherigen Konzeptualisierungen von professioneller Wahrnehmung aufgegriffen werden können. So wird im Ansatz der professionellen Wahrnehmung davon ausgegangen, dass sich vor

> dem Hintergrund der empirischen Unterrichtsforschung […] eine Reihe von Situationen und Ereignissen identifizieren [lassen], die Lernprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler unterstützen und somit ‚erfolgreiche' Komponenten im Unterricht kennzeichnen (Seidel et al., 2010, S. 297).

Wo im Unterricht allerdings weniger der Erwerb von konzeptuellem Wissen als die Auseinandersetzung mit politischen Werten und Interessen im Vordergrund steht, kann eine eindeutige Identifikation von lernwirksamen Ereignissen und Komponenten erschwert werden. Didaktische Prinzipien oder die drei Grundsätze des Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977), die einen grundsätzlich kontrovers zu gestaltenden Unterricht vorsehen, geben oft keine eindeutige Grundlage für konkrete Handlungsentscheidungen (Weißeno, 1996). Für ein *professionelles*

Verständnis herausfordernder Fälle ist in diesem Kontext auch eine reflexive Durchdringung verschiedener theoretischer, didaktischer und auch politischer Perspektiven und Ebenen, die für eine Situation relevant werden, essentiell (Cramer et al., 2019; Kindlinger, 2021).

Dabei stellt sich die Frage, wie die Qualität einer solchen Fallbearbeitung empirisch gesichert werden kann. Aufgrund des beschriebenen reflexiven Anspruches soll dies in der vorliegenden Untersuchung durch die Beschreibung und Betrachtung von Prozessen des Hinterfragens und Abwägens ermöglicht werden. Zu diesem Zweck nutzen wir Kategorien des epistemischen Denkens. Epistemische Kognition wurde in den vergangenen Jahren verstärkt auf die Lehrkräftebildung bezogen (Bendixen & Feucht, 2010; Buehl & Fives, 2016; Fives et al., 2017). Diesen Modellen liegt ein weiter Begriff des „Epistemischen" zugrunde, der beispielsweise Erklärungen, Modelle, Vermutungen, Verständnisse und Bewertungen zu Sachverhalten umfassen kann (Chinn et al., 2014), wodurch die zugrundeliegende Konzeption von epistemischer Kognition für die Diskussion und Konzeptualisierung von Reflexivität in der Lehrkräftebildung zunehmend relevant wird (Lunn Brownlee et al., 2017; Weinstock et al., 2017). Ein bereits empirisch untersuchtes Modell, welches sich gerade für die Betrachtung von potentiell transformativen Prozessen der Auseinandersetzung mit Informationen eignet, ist das Konzept des *Epistemic Change* (Bendixen & Rule, 2004): In diesem werden Prozesse des Hinterfragens und Überdenkens eigener Positionierungen und damit verbundener Überzeugungen betrachtet. Diese können nach dem Modell als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzungen für überdauernde Veränderungen von Wissens- und Überzeugungsstrukturen verstanden werden. Entscheidend ist das Auslösen einer kognitiven Inkongruenz, die potentiell durch eine Anpassung von Haltungen und Überzeugungen überwunden werden kann (Pekrun & Stephens, 2012). Bei der praktischen Gestaltung von Lernumgebungen kann sich diese zum Beispiel durch epistemische Emotionen wie Verwirrung zeigen, die als Auslöser für Prozesse des selbstreflexiven Hinterfragens und Überdenkens fungieren können (Arguel et al., 2017). Mit Blick auf lehrkräftebildungsspezifische Reflexionsmodelle können an diesen Stellen mögliche „dynamisierende Komponenten" (Keller-Schneider, 2021) für Professionalisierungsentwicklungen gesehen werden.

8.5 Ziele und Fragestellungen

Im vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, wie die Entwicklung videobasierten Lehr-Lernmaterials im Projekt LArS.nrw empirisch begleitet wurde. Dabei wurde untersucht, wie, entsprechend den oben dargestellten Überlegungen, mithilfe eines herausfordernden Beispielfalls Prozesse epistemischer Veränderungen ausgelöst werden können. Die Untersuchung sollte dabei Erkenntnisse für die Verbesserung des künftigen Materials liefern. Unsere erste Fragestellung lautet wie folgt:

1. *Wie deuten die untersuchten Studierenden den herausfordernden Fall?*

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zu professioneller Unterrichtswahrnehmung in komplexen und normativ herausfordernden Situationen wollten wir herausfinden, welche Aspekte des präsentierten Falls von den Studierenden als besonders bedeutsam wahrgenommen werden. Da diese Deutungen die Grundlage für eine spätere Reflexion liefern sollen, schließt sich, bezogen auf die zum Fall zu entwickelnden Aufgaben, folgende Frage an:

2. *Unter welchen Umständen zeigen sich dabei Indikatoren epistemischer Veränderungen?*

Durch das Konstrukt epistemischer Veränderungen soll damit eine mögliche Infragestellung und Öffnung des zuvor erworbenen Verständnisses – mit Blick auf alternative Deutungen und Perspektiven – im Prozess der Aufgabenbearbeitung empirisch erfasst werden.

8.6 Methode

Für die Untersuchung wurde zunächst eine schriftliche Fallvignette aus dem Pool der – zu diesem Zeitpunkt noch nicht als Videos vorliegenden – Vignetten ausgewählt. Zusätzlich wurden verschiedene Aufgaben zur Auseinandersetzung mit der Situation entwickelt. Acht Studierende im Master of Education (davon 5 weiblich, M = 25,8 Jahre) aus der Zielgruppe des zu entwickelnden Lernangebots bearbeiteten die Vignette und die Aufgaben im Rahmen von durchschnittlich etwa 75-minütigen Think-Aloud-Interviews. Diese Methode ist zum einen in der Untersuchung epistemischer Kognition als sinnvolles Mittel etabliert (Hofer, 2004) und steht zum anderen im Schnittpunkt von bildungswissenschaftlicher Forschung (Leighton, 2017) und der technisch ausgerichteten Usability-Forschung (Boren & Ramey, 2000). Die Interviews wurden vom Erstautor durchgeführt und transkribiert.

Die eingesetzte Vignette schildert eine Abschlussdiskussion einer Unterrichtseinheit zu einem der gescheiterten NPD-Verbotsverfahren. Dabei machen zwei Schüler sich die Positionen der Partei zu eigen. So äußern sie unter anderem Vorstellungen, die an Überfremdungsnarrative erinnern (bspw. „Warum müssen wir denn die ‚Türkei zwei' werden?"; „Die können wir doch wieder zurückschicken!"). Im Anschluss an die Lektüre bearbeiteten die Studierenden verschiedene Aufgaben, die eine Positionierung zum Handeln der Lehrkraft und das Hineinversetzen in die Position als Lehrkraft forderten. Dies sollte helfen, zu professionsbezogenen Veränderungen in Einstellungen und Überzeugungen beizutragen (Shuttleworth et al., 2018). Unsere Annahme war, dass die Studierenden bei der Lektüre eindeutige Beurteilungen der Situation entwickeln würden, die sie im Laufe der Bearbeitung der folgenden Aufgaben reflektieren und gegebenenfalls verändern würden.

Eine wichtige Designentscheidung betraf die Frage, ob unterschiedliche fachdidaktische und pädagogische Positionen abgegrenzt und personenbezogen oder integriert in einem zusammenhängenden Text dargestellt werden sollten. Ergebnisse von Kienhues et al. (2011) deuten darauf hin, dass eine Personalisierung unterschiedlicher Positionen dem Erfassen von gegenstandsinhärenten

Widersprüchen abträglich sein könnte. Aus diesem Grund wurde eine dreischrittige Aufgabenstruktur erprobt:

1. *Positionierung zu unterschiedlichen Studierendenstatements zur Situation.* In einer ersten Aufgabe wurden die Interviewten mit vier alltagssprachlich formulierten und unterschiedlich begründeten fiktiven Studierendenpositionen zum Handeln der Lehrkraft (Sollte die Lehrerin in die Diskussion eingreifen?) konfrontiert und sollten eine Position auswählen, die ihrer eigenen am nächsten kam.
2. *Positionierung zu einem fachdidaktischen Text.* Im folgenden Schritt lasen die Studierenden einen fachdidaktischen Autor:innentext, der Handlungsdilemmata bei problematischen Schüler:innenäußerungen aus fachdidaktisch-theoretischer Perspektive aufzeigen sollte. Auch hier sollten sie die Aussagen des Textes kommentieren und ihre eigene Position darstellen.
3. *Positionierung zu neuer Evidenz.* Zuletzt wurde den Studierenden eine Reihe von ihnen nicht bekannten Kontextinformationen zum Fall präsentiert, um zu prüfen, inwiefern die Hinzugabe neuer Informationen die Deutungen noch verändern würde.

Nach der Transkription wurden die Think-Aloud-Interviews qualitativ-inhaltsanalytisch im Programm MAXQDA mithilfe einer inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise nach Kuckartz (2018) ausgewertet, wobei die Auseinandersetzung mit der gegebenen Situation und der Umgang mit den daran anschließenden Aufgaben separat untersucht wurden. Für den ersten Teil wurde die für uns relevante Oberkategorie der wahrgenommenen *Probleme in der Situation* untersucht. Als relevante Segmente wurden wertende, an den Inhalt der Situationsvignette anknüpfende Aussagen gefasst: Es handelte sich um zusammenhängende Textteile, in denen Elemente der Situation kritisch betrachtet wurden. Die zur Kodierung verwendeten Subkategorien wurden ausschließlich induktiv am Material gebildet. Zur Qualitätssicherung wurden fünf der acht Transkripte doppelkodiert (Brennan und Predigers $\kappa = .84$). Alle Differenzen wurden durch Absprachen der Kodierenden konsensuell gelöst.

Im zweiten Teil wurde die *Haltung zu neuen Informationen* untersucht. Dabei wurden Kategorien von epistemischen Veränderungen (Zweifel, Volition und Auflösung), die sich deduktiv aus dem Modell von Bendixen und Rule (2004) ableiten lassen, aus einer vorherigen qualitativen Studie von Ferguson et al. (2012) übernommen. Daneben wurden in Anlehnung an vorherige qualitative Arbeiten zu epistemischen Prozessen der Wissensverarbeitung (Barnes et al., 2020; Hartmann et al., 2021) neue, induktiv gewonnene Codes ergänzt, welche Prozesse des Umgangs mit neuen Informationen abbildeten. Auch hier wurden zur Qualitätssicherung fünf der acht Transkripte doppelkodiert (Brennan und Predigers $\kappa = .85$).

8.7 Ergebnisse

8.7.1 Lektüre der Situationsvignette

Entsprechend der Aufteilung der Think-Aloud-Interviews in eine Konfrontation mit der gegebenen Situation und anschließende Aufgaben mit neuen Informationen wurde der erste Teil der Interviews anhand der Oberkategorie *Probleme in der Situation* untersucht. Es wurden dabei die in Tabelle 8.1 dargestellten, induktiv gebildeten Subkategorien identifiziert.

Tabelle 8.1

Subkategorien der Kategorie Probleme in der Situation

Kategorienbezeichnung	Beschreibung	Beispielsegmente (gekürzt)	Anzahl kodierter Segmente
Mangelnder Themenbezug der Diskussion	Einzelne Schüler:innen würden am Thema (neues NPD-Verbotsverfahren) vorbeidiskutieren, indem sie sich über die Legitimität der Parteipositionen austauschen.	Also, ja, ich mein das hat jetzt nichts mit der Diskussionsfrage zu tun, mit der eigentlichen. (B8: 1.49)	22
Formale Merkmale der Diskussion	Einzelne Schüler:innen bezögen sich nicht ausreichend auf die Beiträge ihrer Mitschüler:innen, sie führten keine ‚richtige' Diskussion/Argumentation: Beiträge seien nicht ausreichend elaboriert, nicht ausreichend konkret, nur mangelhaft begründet, bloße ‚Meinungen' oder auf einem mangelnden sprachlichen Niveau.	Also ich finde, allgemein findet hier keine wirkliche Diskussion statt […]. Aber im Endeffekt ist es keine Diskussion, sondern, also sie reden halt nicht wirklich, dass einer was sagt und der andere versucht das irgendwie einzugehen, sondern sie sagen halt einfach nur, es wird halt so ein bisschen, bisschen aneinander vorbei geredet und es reden halt auch eigentlich immer nur also die, die Verteilung der der redet, ist halt schwierig. (B7: 2.10-2.13)	42
Mangelndes Wissen oder mangelnde Kompetenzen der Schüler:innen	Einzelnen Schüler:innen mangle es an Wissen oder allgemeiner fachlicher Kompetenzen, die Aufgabe angemessen zu bewältigen.	Auch da ist wieder nicht deutlich, anscheinend, bei den Schülern, was heißt verfassungswidrig […]. Also es ist noch nicht mal	31

	Sie besäßen kein, unzureichendes oder nur kontextfremdes Alltagswissen. Sie würden wesentliche Begriffe nicht kennen oder sie nicht richtig nutzen, da sie sie nicht verstünden.	deutlich bei den Schülern, was ist widrig, was ist feindlich. (B3: 1.35-1.36)	
Mangelnde Schüler:innen-motivation	Einzelne Schüler:innen seien nicht ausreichend motiviert. Sie hätten keine Freude an der Aufgabe, seien desinteressiert oder hätten andere Motivationen, und nähmen daher nur unzureichend teil.	So, das bedeutet […], diese zwei Jungs […], kommen mit der Situation nicht zurecht […], weil sie vielleicht überfordert sind, weil sie sich profilieren wollen und deswegen ein bisschen auf cool machen wollen und dann nur noch ein Wort sagen, so von wegen, ja, ich hau jetzt nur noch das eine Wort raus und, so nach dem Motto. (B5: 1.73)	11
Unklarer Arbeitsauftrag	Einige Schüler:innen wüssten nicht (mit Sicherheit), was sie zu tun hätten.	Ja, auch zum Beispiel, wird jetzt dadurch ja klar, dass sie ja (liest vor) […], dass noch nicht mal klar ist, wie die Diskussion geführt werden soll, also dass das Prinzip einer Diskussionsrunde nicht verstanden wurde. (B3: 1.27)	17
Artikulation problematischer Positionen	Einzelne Schüler:innen tätigten problematische Aussagen, die beispielsweise für Mitschüler:innen verletzend sein könnten, oder als inhärent rechtsradikal oder rassistisch benannt werden.	Was ich halt hier problematisch sehe ist halt, dass häufig, ja, die Positionen sogar teilweise also der NPD dann, wahrgenommen wird. Weil ich denke es steht schon außer Frage, dass diese Partei, also auch dass mit Meinungsfreiheit diskutiert wird, also ich denke, es gibt Positionen in der Partei, also die offensichtlich rechtsextrem sind, die, wo	20

		man auch den, also wo man sich dann einige Aussagen anschaut, die auch den Straftatbestand der Volksverhetzung sicherlich erfüllen. (B6, 1.13-1.4)	
Handeln der Lehrkraft	Das Handeln der Lehrkraft wird explizit kritisiert; die Lehrkraft wird als Ursache der wahrgenommenen Probleme im Unterricht gesehen.	Und auch hier wieder, die Lehrkraft interveniert gar nicht. (B4: 1.50)	36

Die Interviewten äußerten sich insgesamt sehr kritisch und wertend zur Situation. Sie fokussierten dabei auf die einander nahen Kategorien der *formalen Mängel der Diskussion* und des *mangelnden Wissens der Schüler:innen*. Dies wurde oft mit einer expliziten Kritik am *Handeln der Lehrkraft* verbunden. Bemängelt wurde dabei insbesondere die fehlende Transaktivität des Gesprächs sowie das Fehlen „richtiger" Argumente im Sinne von auf Fachwissen basierenden Begründungsstrukturen. Wo die Studierenden Mängel im Wissen der Schüler:innen wahrnahmen, äußerte sich dies teilweise in einer starken Abgrenzung des „Alltagswissens" und der bloßen „Meinungen" der Schüler:innen vom Wissen, das sie im Unterricht einzusetzen hätten:

> Also jetzt haben wir den nächsten wichtigen Begriff eigentlich in der Diskussion, die Meinungsfreiheit. Hier ist aber auch nicht ganz klar, ob die Schüler überhaupt verstanden haben was das bedeutet, ob die, also, man weiß jetzt auch nicht, welches Material hatten die, wissen die was darunter genau zu verstehen ist? Hier wird aber einfach mal zugestimmt, weil's da auch so eine (seufzt) so ein Alltagswissen ist, was die Schüler mit in die Schule bringen: Meinungsfreiheit ist was Wichtiges und da darf nicht gegen verstoßen werden. Dann wird von Emma das Argument nochmal aufgenommen, was sie ganz am Anfang gesagt hat. (B2: 2.10)

Teilweise klang dabei das Verständnis durch, dass fachliches Wissen nicht auch im Prozess einer Diskussion erworben, sondern schon als Voraussetzung vorhanden sein sollte. („Aber ich finde, dass bei vielen Schülerinnen Unverständnis gegenüber bestimmten Dingen wie z.B. Gleichgewicht in der Demokratie herrscht. Und bevor man darüber eine Diskussion führen kann, sollten diese Fragen auf jeden Fall geklärt werden.", B1: 2.4).

Während für uns bei der Auswahl der Vignette die rechtspopulistische und teilweise rassistische Argumentation zweier Schüler:innen im Fokus stand, wurden die betreffenden Aussagen nur von zwei der acht Befragten auch eindeutig als solche benannt. Die Mehrzahl der übrigen Studierenden nahm die Aussagen zwar als Problem wahr, sah den Kern aber eher in einem Verstoß gegen allgemeine Sprach- und Ausdrucksregeln oder in einer potentiellen Verletzung von direkt anwesenden Mitschüler:innen („Ich find auch Julians Aussagen […] abschätzig gegenüber anderen Schülern, die vielleicht in einer Klasse sitzen und auch aus der Türkei kommen. Das ... also ich würde es auch nicht so stehen lassen und da eingreifen."; B1: 2.11). Teilweise wurden die Aussagen zwar

als Herausforderungen benannt, aber nicht näher beschrieben, worin genau die Herausforderung liegt („Eben dann dieses Das sagst du schön, das gilt aber nur für Deutsche und nicht für Ausländer, das ist halt so ein Satz, ist glaube ich ein sehr schwieriges Thema."; B7: 2.15. B7 geht nicht weiter auf die Schwierigkeit ein.). Stattdessen wurde oft die Abweichung vom eigentlichen Thema der Diskussion bemängelt. Bei der Kodierung versuchten wir zunächst, das Erkennen von politisch relevanten Phänomenen wie Rassismus und Diskriminierung vom Herausstellen von Regelverstößen und der Verletzung von Sprachnormen zu trennen. Allerdings zeigten sich diese Ausprägungen im Prozess der Doppelkodierung auf der Ebene einzelner Segmente als nicht eindeutig differenzierbar. Der geringe Stichprobenumfang erschwerte eine Ausschärfung des Codierschemas, sodass die anfänglich getrennten Kategorien zusammengelegt wurden.

Diese Abschnitte der Interviews zeigten, wie die Kernprobleme der gezeigten Situation von den Studierenden in den Bereichen der Diskussionsgestaltung und der fehlenden Voraussetzungen zur Diskussionsteilnahme verortet werden, während die verschiedenen rechtspopulistischen Aussagen zumeist nicht als hervorstechendes, eigenständiges Problem angesehen, sondern tendenziell eher unter die allgemeineren Probleme subsumiert wurden.

8.7.2 Auseinandersetzung mit Aufgaben und neuen Informationen

Nach der Situationslektüre betrachteten wir den Umgang der Studierenden mit den an die Lektüre anschließenden Aufgaben zu den Studierendenstatements, dem fachdidaktischen Text und den neuen Kontextinformationen. Dabei wurde in den Blick genommen, wie sich die Studierenden bei der Konfrontation mit neuen Informationen, die mit der Vignette in Verbindung gebracht werden konnten, äußerten. Anders als bei der ersten Oberkategorie wurde dabei nicht auf thematische Schwerpunkte, sondern durch Sprachhandlungen auf zugrundeliegende kognitive Prozesse geschlossen. Unter der Oberkategorie *Haltung zu neuen Informationen* wurden so die in Tabelle 8.2 beschriebenen Subkategorien zusammengefasst.

Tabelle 8.2

Subkategorien zur Kategorie Haltung zu neuen Informationen

Kategorienbezeichnung	Beschreibung	Beispielsegmente (gekürzt)	Anzahl kodierter Segmente
Bestätigung	Positiver Abgleich von gelesenen Aussagen mit der eigenen Position: Das Gelesene wird bestätigt, gutgeheißen, oder die eigene Deutung wird durch die neue Information bestätigt.	Genau, das ist hier auch wieder von meiner Seite aus Zustimmung, also dass es zu einer Abwehrhaltung kommt und Schüler sich dann ja überhaupt nicht gehört fühlen […] (B4: 3.24)	58

Ablehnung	Negativer Abgleich mit der eigenen Position: Das Gelesene entspricht nicht der eigenen Position und wird deshalb als fehlerhaft, unvollständig, falsch oder unzureichend gesehen.	Also die Reaktion ist auf jeden Fall nicht angemessen, wie das hier beschrieben wird, weil die Lehrerin das nicht schafft, dass die Schüler sich darauf konzentrieren. (B2: 2.4)	12
Abwägung oder Einschränkung	Nicht-abschließender Abgleich mit der eigenen Position: Das Gelesene stimmt in Aspekten mit der eigenen Position überein, weicht in anderen Aspekten ab. Dies wird hingenommen und nicht als zu lösende Herausforderung dargestellt.	Ja, also den, dem ersten Satz würde ich auf jeden Fall zustimmen, dem hier […] Aber den zweiten, dass […] (B8: 2.11-2.13)	22
Epistemischer Zweifel	Der:die Befragte gibt zu verstehen, dass eine oder mehrere Aussagen die eigenen Überzeugungen herausfordert, beispielsweise durch widersprechende Informationen oder Positionen, oder das Vorliegen von gegenteiligen Aussagen zu einem Sachverhalt. Im Gegensatz zu den obigen Subkategorien wird dieser Widerspruch jedoch als aufzulösendes, zu bearbeitendes Problem wahrgenommen.	Ich finde, ich bin eher überrascht, weil ich nicht unbedingt gedacht hätte, dass es wirklich nur in dieser einen Klasse passiert ist. Ich hätte jetzt eher gesagt, dass es irgendwas Generelles was schiefgelaufen ist. Aber ... Ja, dann war es vielleicht wirklich nur ein Einzelfall. (B1: 4.6)	14
Epistemische Volition	Der:die Befragte plant, sich weiter zu informieren und gegebenenfalls neue Ressourcen zu finden, um eine kognitive Dissonanz zu überwinden.	Da müsste man jetzt nochmal nachgucken, wie das aussieht mit diesem Neutralitäts-- man muss sich ja irgendwie auf eine gewisse Weise auch neutral verhalten. Das müsste ich aber nochmal nachsehen. (B5: 3.15)	8

Epistemische Auflösung	Der:die Befragte löst eine entstandene Dissonanz durch die Integration der neuen Informationen miteinander oder mit der bisherigen Position auf.	Aus dem Text hab ich nochmal zwei sehr gute Argumente für mich jetzt herausgenommen, in denen ich weiß, okay, was spricht dafür, also wenn jetzt jemand sagt, okay, er ist dafür, dass man diese Extrempositionen zulässt, dann würde ich sagen nein, mit den Extrempositionen, die können zur Seite und ich hab das mit den Betroffenen. (B5: 5.19)	3

Wie an der Anzahl der kodierten Segmente pro Subkategorie zu erkennen ist, tätigten die Studierenden beim Umgang mit den Aufgaben insbesondere Aussagen, die darauf hinweisen, dass das Gelesene positiv mit der eigenen Position abgeglichen wurde. Dabei handelte es sich zum einen um Äußerungen, in denen die eigene Zustimmung zu einer gelesenen Position geäußert wird („Und dem würde ich auf jeden Fall zustimmen, dass sie das immer so unkommentiert im Raum stehen lässt.“, B4: 2.26-2.27) und zum anderen um Äußerungen, in denen das Gelesene verwendet wurde, um die eigene Position zu untermauern:

> Ja, genau, also das sehe ich auch so. Das hatte ich ja vorhin auch schonmal erwähnt, dass es halt hier, bei dem Beutelsbacher Konsens das ja häufig als Neutralitätsgebot verstanden wird. (B6: 3.16-3.17)

Diese Verwendungen waren nicht immer eindeutig unterscheidbar. In beiden Fällen wurde die neue Information positiv mit den eigenen Überzeugungen abgeglichen. Folglich kam es zu keiner Veränderung, sondern zu einer wahrgenommenen Untermauerung der eigenen Position. Dies war nicht notwendigerweise problematisch, da Befragte mit umfangreichem fachdidaktischem Wissen in dem fachdidaktischen Text ihre zuvor geäußerten Vermutungen teilweise tatsächlich bestätigt sahen. Allerdings konnte es dazu führen, dass Aussagen oberflächlich gelesen und in die eigenen schon vorliegenden Deutungen integriert wurden. In der folgenden Passage versteht die befragte Person die gelesene Textstelle als kongruent zu ihrer bisherigen Interpretation, wobei sie die Aussagen des Textes ihren vorherigen Überlegungen anpasst:

> Achso, okay, ja. Okay, jetzt hab' ich's verstanden. Dass, wenn sich die Schüler mit dem Rechtsextremismus befassen und der Lehrende zu moralisch dagegen geht, gegen den Rechtsextremismus, dass dann die Schüler automatisch diese Abwehrhaltung entwickeln. Ja, okay. Ja, im Grunde genommen, ja, das Gleiche andersrum, was ich ja gerade gesagt hatte. Also, wenn der, wenn sich die Lehrkraft zu sehr einbringt, dann beeinflusst das die Schüler auf die eine Seite […]. Wenn sie sich zu sehr raushält, überlegen die Schüler, was kann ich jetzt sagen, was jetzt richtig wäre und so gibt die Lehrkraft ja mehr oder weniger die Antwort schon vor. Und es ist halt nun mal so, dass Schüler ja in allererster Linie nicht ihren politischen Bildungsprozess vor Augen haben, ne, wie werde ich zu einem mündigen Mitglied der Gesellschaft, nein, sondern die wollen gute Noten haben. (B3: 3.22)

Diesen Bestätigungen stand die Kategorie der *Ablehnung* gegenüber. Diese fand sich nur selten in der Aufgabe zur Auseinandersetzung mit dem fachdidaktischen Text, allerdings umso häufiger in der Aufgabe, sich zwischen verschiedenen angeblichen Studierendenstatements zur Situation zu positionieren. Die Ablehnung fremder Positionen wurde dabei meistens nachvollziehbar begründet:

> Ja und dem würde ich z. B. nicht zustimmen, also dass die Reaktion angemessen ist, weil, wie gesagt, die, dem würde ich ja auch zustimmen, die arbeiten so ein bisschen darauf, daran vorbei und erläutern ja auch gar nicht ihre Begründungen (B4: 2.10)

Neben dieser deutlichen Ablehnung traten gerade in dieser Aufgabe auch Abwägungs- und Einschränkungsprozesse auf, wenn die gelesene Aussage in mehrere Teilaussagen differenziert wurde:

> Ja, also den, dem ersten Satz würde ich auf jeden Fall zustimmen, dem hier. Aber den zweiten […] Warum sollte sie deutlich machen, dass diese Aussagen nichts verloren haben, also das finde ich nicht richtig. Und, ja, vielleicht, weiß nicht, in Einzelgesprächen zu diskutieren ist vielleicht für die einzelne Person sinnvoll, aber jetzt nicht für die ganze Klasse. Die haben ja dann keinen Mehrwert davon. (B8: 2.11-2.14)

So zeigte sich insgesamt, dass die Befragten sich bei einer Positionierung zu Studierendenstatements direkter äußerten als bei einem fachdidaktischen Text. In diesem überwogen Bestätigung sowie teilweise zögerliche Abwägungen. Allerdings fanden sich auch nur beim fachdidaktischen Text, nicht jedoch bei der Positionierung zu Studierendenstatements, die für das Epistemic-Change-Modell (Bendixen & Rule, 2004) relevanten Prozesse des epistemischen Zweifelns. Analog zu Ferguson et al. (2012) erkannten wir epistemischen Zweifel in Aussagen, in denen Positionen im Text die eigenen Überzeugungen herausforderten und als Schwierigkeit, nicht direkt zu lösende Widersprüche oder neue Aspekte an der Situation wahrgenommen wurden. Während wir insgesamt nur wenige solcher Aussagen zählen konnten, fanden wir in sechs der acht Interviews mindestens ein entsprechendes Segment. Im Folgenden ein Beispiel:

> Also das Argument, auch Raum für Betroffene zu schaffen, das find ich jetzt ganz interessant, weil ich mir von der Seite noch nie so Gedanken darüber gemacht habe, also dass es nicht nur darum geht zu sagen, ich hab eine rechtsextreme Meinung und ich äußere die, sondern auch, wie geht's überhaupt Betroffenen dadurch, so, das mal von der anderen Seite auch zu betrachten. (B2: 3.15)

Während B2 die neue Information, die ihrer bisherigen Schwerpunktsetzung bei der Situationsdeutung widerspricht, positiv aufnimmt, äußerten andere Schwierigkeiten, diese Positionen miteinander zu vereinen. Ähnlich zeigten sich Indikatoren für epistemischen Zweifel beim Lesen der noch nicht bekannten Kontextinformationen zur Vignette. Allerdings kam es lediglich bei einer befragten Person zu einer deutlichen Integration der neuen Kontextinformation in die Deutung der Situation. Wie in Tabelle 8.2 zu erkennen ist, fanden wir wenige Segmente, die auf eine epistemische Volition oder eine Auflösung hindeuteten. Wie auch Ferguson et al. (2012) stellten wir fest, dass Zweifel in unserem Material nicht notwendigerweise auch zu einer artikulierten Volition und Auflösung führten und eine epistemische Volition teilweise auch ohne zuvor artikulierte Zweifel auftauchen konnte.

8.8 Diskussion

Wie anhand von Tabelle 8.1 deutlich wird, stellten die befragten Studierenden schnell zahlreiche Probleme in der Situationsvignette fest, konzentrierten sich dabei jedoch entgegen unserer Erwartungen auf formale Aspekte der Diskussion – mangelnde Transaktivität der Argumente, Mängel im Turn-Taking der Diskutierenden – sowie auf fehlende Kenntnisse der Schüler:innen.

Auffällig war, dass diese Problematisierung sich auch beim Lesen der für uns zentralen rechtsradikalen Äußerungen der beiden Schüler fortsetzte. Insgesamt sieben der acht Befragten fielen die rechtsradikalen Schüleräußerungen in der Vignette auf. Die häufige Bezeichnung der Äußerungen als „schwieriges Thema“ (B7), „nicht schön zu lesen“ (B1) oder „kritische Aussage“ (B3) zeigt, dass bei den meisten Studierenden durchaus eine Sensibilität für das Thema vorlag, diese Beobachtung aber nicht vertieft reflektiert wurde. Stattdessen gelangten die Studierenden in der Situationslektüre schnell zu Bewertungen, die nur organisatorische oder wissensbezogene Ansprüche an Unterricht berücksichtigten. Der Umgang mit menschenfeindlichen Aussagen wurde nicht als eigenständiges pädagogisches Problem betrachtet, sondern unter diese Ansprüche subsumiert – was sich insbesondere daran zeigte, dass mehrere der Befragten davon ausgingen, den als problematisch empfundenen Aspekten der Situation durch eine nicht näher beschriebene Vermittlung des richtigen Wissens vorbeugen zu können. Die Bearbeitung der Aufgaben und die damit verbundene Konfrontation mit neuen Informationen konnte dieser Verengung nur teilweise entgegenwirken. Mit Blick auf das epistemische Denken der Studierenden kann hier von einem vorzeitigen „Einfrieren“ (Sinatra et al., 2014) des Abwägungsprozesses gesprochen werden.

Bei der näheren Betrachtung der Aussagen der Befragten zu den beiden Aufgabenformaten *Positionierung zu unterschiedlichen Studierendenstatements zur Situation* und *Positionierung zu einem fachdidaktischen Text* zeigten sich jedoch Unterschiede. Hier zeigten sich zwei tendenziell unterschiedliche Handlungsstrategien: Im ersten Fall fand häufiger eine begründete Ablehnung der Positionen, von denen man sich abgrenzte, statt. Oft wurde auch zwischen verschiedenen Positionen, die nah zu eigenen lagen, abgewogen. Auch im nicht-diskursiven Format einer individuellen Bearbeitung wurden die Studierenden durch die Aufforderung, sich zwischen verschiedenen möglichen Positionen anderer Studierender zu verorten, also zu einem quasi-diskursiven Prozess angeregt. Dabei wurde die bereits vorliegende Position der untersuchten Studierenden elaboriert.

Es kam jedoch nicht zu grundsätzlichen Veränderungen an den bereits vorliegenden Deutungen und Wertungen. Diese konnten teilweise durch die Auseinandersetzung mit neuen Informationen in einem fachdidaktischen Text und durch zusätzliche Kontextinformationen ausgelöst werden: Anders als die Studierendenaussagen wurde der fachdidaktische Text trotz seiner inhärenten Widersprüche als autoritativ wahrgenommen, sodass versucht wurde, die eigene Position mit ihm in Einklang zu bringen. Oft wurde dabei nach Bekanntem gesucht und dieses dann bestätigend hervorgehoben:

> Genau, das ist auch wichtig, dass man sich an der Wissenschaft orientiert, dass man die Kontroversen, die in der Wissenschaft, aber auch in der Öffentlichkeit vorhanden sind, dass die auch im Unterricht auch so behandelt werden, das ist sehr wichtig. (B4: 3.4-3.5)

Dies kann am Einfluss des Interviewers liegen: Möglicherweise wollten die Interviewten nicht offen artikulieren, dass sie einzelnen Aussagen des als verbindlich wahrgenommenen fachdidaktisches Texts nicht zustimmen. Allerdings äußerten manche Befragte an mehreren Stellen Unverständnis oder wiesen auf „Widersprüche“ in den Texten hin. Wie im Ergebnisteil dargestellt, kam es hier bei mehreren Interviewten auch zu Indikatoren für einen epistemischen Zweifel, der bei der Auseinandersetzung mit den Studierendenstatements nicht auftrat.

Insgesamt kann vermutet werden, dass die Studierenden die Aussagen je nach angegebener Herkunft unterschiedlich behandelten: Aussagen, die als Studierendenstatements darstellt wurden, dienten eher für begründete Ablehnungen oder auch für Abwägungen zur eigenen Positionierung, während der fachdidaktische Text als autoritativ behandelt wurde. Dies führte teilweise dazu, dass inhärente Konflikte überlesen und lediglich zur Bestätigung der eigenen Position gedeutet wurden (Hart et al., 2009). Zugleich bestand hier durch die Hemmung, Positionen einfach zu verwerfen, auch das Potential, die bis dahin gehaltenen Überzeugungen infrage zu stellen. Ein ähnlicher Effekt zeigte sich bei den Kontextinformationen. Diese wurden von einigen Befragten interessiert als neue Evidenz aufgenommen und führten teilweise zu deutlichen Veränderungen der Situationserklärung („[…] Und aufgrund dieser Zusatzinformation sehe ich das jetzt ganz anders.“, B1: 5.9). Von anderen Befragten wurden sie kaum kommentiert.

Gerade mit Blick auf den fachdidaktischen Text zeigt sich für uns, dass die inhärenten Spannungen der verschiedenen Positionen deutlicher – und von den Studierenden aktiv – hätten herausgearbeitet werden müssen. Idealerweise sollte dabei die von Kienhues et al. (2011) angesprochene Personalisierung sich widersprechender Positionen vermieden werden. So könnte möglicherweise eine durch epistemischen Zweifel ausgelöste Sensibilisierung, und damit die Grundlage für eine gemeinsame Reflexion, erzielt werden.

Es muss angemerkt werden, dass Verallgemeinerbarkeit unserer Ergebnisse durch die geringe Anzahl an hier untersuchten Studierenden eingeschränkt wird. Angesichts unseres Forschungsinteresses, welches den Entwicklungsprozess des Materials durch empirische Evidenz unterstützen sollte, war die Größe unserer Stichprobe jedoch angemessen. Ebenfalls muss darauf hingewiesen werden, dass durch das Think-Aloud-Interview für die Studierenden kein naturalistisches Lernsetting vorlag: Die Aufgaben wurden daher vermutlich mit mehr Tiefe und mit höheren reflexivem Selbstanspruch bearbeitet, als dies unter Bedingungen einer authentischen Situation der Fall gewesen wäre. Gleichwohl zeigt sich an den dabei gewonnen Ergebnissen, dass eine begleitende Untersuchung der Entwicklung von lehrkräftebildendem Lernmaterial durch die

gewählten empirischen Ansätze möglich und für die Weiterentwicklung dieses Materials bereichernd ist.

8.9 Konklusion

Es wurde gezeigt, dass die Kategorien des epistemischen Denkens auf die Untersuchung einer Auseinandersetzung mit Fallarbeit übertragen werden können. Für uns konnte die durch die beschriebenen Modelle der epistemischen Kognition geleitete Analyse wertvolle Rückschlüsse über wissenserzeugende und -verarbeitende Prozesse liefern, die bei der Auseinandersetzung mit herausfordernden Unterrichtsfällen zustande kommen.

9 Beitrag IV: Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht

9.1 Einordnung

Im folgenden Beitrag wird der Begriff des *critical incident* für die Didaktik der Sozialwissenschaften[32] bestimmt. Dies leitet in eine Diskussion professioneller Wahrnehmung über, die für den sozialwissenschaftlichen Unterricht neu akzentuiert wird. Die in den LArS-Vignetten umgesetzten kritischen Ereignisse zeigen auch, wie die Grenzen zwischen geplanter und ungeplanter Kontroversität im Unterricht verschwimmen können: Geplante Kontroversität kann ungeplante Effekte haben; ungeplante Kontroversität kann dadurch bewältigt werden, dass sie zunächst zurückgestellt und zu einem späteren Zeitpunkt in geplanter Form wieder aufgegriffen wird. Der im Diskurs um professionelle Wahrnehmung zentrale Begriff des *noticing* beschreibt in diesem Zusammenhang gerade nicht das selektive Erfassen vordefinierter Elemente des Unterrichts, das mit einem Ausblenden von vermeintlich Unwichtigem einhergehen kann. Stattdessen wird *noticing* hier als eine Form von Offenheit verstanden, die ein Bewusstsein über die Komplexität des Klassenzimmers erlaubt (Eilam & Poyas, 2006).

Der Beitrag leitet mit dem Konzept der Kernpraktiken überdies zu einem vierten Professionalisierungsansatz über, der von Cramer et al. bislang nicht beachtet wurde. Obgleich der Ansatz in einem Spannungsverhältnis zu stark theorieorientierten Ansätzen – und damit gerade auch Meta-Reflexivität – gesehen werden kann, lässt sich der Gedanke von isolierbaren und erlernbaren Kernpraktiken auch als eine mögliche Perspektivierung beim Erwerb von exemplarisch-typisierenden Situationsdeutungen betrachtet werden (siehe Kapitel 2.3).

Der Beitrag wurde veröffentlicht als:

Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 87–107). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_5

(Lizenz der Publikation: Creative Commons Attribution 4.0 International License)

[32] Der Begriff ‚Sozialwissenschaftsdidaktik' wird dabei nicht systematisch von Politikdidaktik unterschieden; hiermit wird lediglich die spezifische Ausprägung des Ankerfachs der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen betont, wo das Projekt durchgeführt wurde und wo auch das Ausgangsmaterial für die LArS-Vignetten aufgenommen wurde.

9.2 Zusammenfassung

Critical Incidents sind auf besondere Weise herausfordernde Situationen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In unserem Beitrag umreißen wir ein fachdidaktisches Verständnis von Critical Incidents, welches wir auf eine fachspezifisch ausgelegte professionelle Wahrnehmung beziehen. Wir orientieren uns an zwei Schwerpunkten des LArS-Moduls C: 1) Herausforderungen der Kontroversität und 2) Umgang mit Präkonzepten als Herausforderung der Diskursivität. Wir diskutieren, inwiefern Critical Incidents in diesen Bereichen Kernpraktiken darstellen und als Reflexionsanlässe genutzt werden können.

9.3 Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht: Eine Definition

Was ist ein *critical incident* (kritisches Ereignis) im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht? Alltagssprachlich sind kritische Ereignisse mit Gefahr assoziiert. Ein kritisches Ereignis im Straßenverkehr kann ein Beinah-Unfall sein, eines in der Energiesicherheit ein Beinah-Atomunfall, eines in sozialen Beziehungen eine Beinah-Trennung vom Lebenspartner. Allen Beispielen ist gemein, dass unerwartete Wendepunkte markiert werden, die negative Konsequenzen mit sich bringen können. Der Schulkontext ist in der Regel nicht mit solchen drastischen Beispielen vergleichbar; gleichwohl gibt es auch in der schulischen Praxis Situationen, die für das Gelingen von Unterrichtsinteraktionen und Lehr-/Lernprozessen in einem hervorstechenden Maße entscheidend sind.

Flanagan (1954) definiert als *incident* jede „observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act“. Ein solcher Vorfall werde *kritisch,* wenn „an incident […] occur[s] in a situation in which the purpose or intent of the act seems fairly clear to the observer and its consequences are sufficiently definite to leave little doubt concerning its effects” (Flanagan, 1954, S. 327). Derartige Fälle sind für Flanagan in der Praxis als Kippsituationen anzutreffen, die, mit Blick auf das jeweils verfolgte Ziel, sowohl das Potenzial für besonderes Gelingen als auch für außerordentliches Scheitern haben. In beiden Fällen, sowohl im Erfolg als auch im Misslingen, werden die spezifischen Herausforderungen der Tätigkeit sichtbar – und dadurch zumindest potenziell auch erlernbar. Mit Blick auf die allgemeine Klassenführung könnten kritische Situationen demnach zum Beispiel den Umgang mit Störungen durch Schüler:innen oder wiederholte Disziplinprobleme betreffen. Diese sind in der Regel beobachtbar und relativ eindeutig interpretierbar. Demgegenüber finden wir in den fachspezifischen Anforderungen der Sozialwissenschaften kritische Situationen, die sich eher kommunikativ vermitteln und mit größeren Interpretationsspielräumen einhergehen: die angemessene Reaktion auf populistische Äußerungen, auf fachlich problematische Präkonzepte oder auf eine geringe Repräsentation relevanter Positionen in freien Diskussionen.

Dieser Beitrag bezieht sich auf unsere Arbeit am Modul C („Herausfordernde Situationen“) des Projekts LArS.nrw – *Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlichen*

Unterrichts. Im Projekt LArS.nrw entstanden Animationsfilme realer Unterrichtssituationen, die mit zusätzlichem Lehr-/Lernmaterial für die lehrkräftebildende Universitätsveranstaltungen frei zugänglich zu Verfügung gestellt wurden. Grundlage der Animationsvideos sind authentische Situationen, die aus transkribiertem Videomaterial der Projekte „Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht“ (Gronostay, 2019) und „Politik-Lernen im Unterricht“ (Manzel & Gronostay, 2013) ausgewählt wurden (zum Auswahl- und Umwandlungsprozess siehe auch Kap. 2). In der Konzeption der Videovignetten und dazugehörigen Aufgaben mit dem Schwerpunkt „Herausfordernde Situationen“ verwenden wir den Begriff *Critical Incidents* dabei im folgenden Sinne: Mit Critical Incidents bezeichnen wir

> Situationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht, in denen innerhalb eines fachdidaktischen Unterrichtssettings erzeugte Spannungen und Herausforderun- gen sichtbar werden und die damit in besonderer Weise sowohl mit Risiko als auch mit Potenzial für das Gelingen von Lehr-/Lernprozessen verbunden sind.

Eine Bearbeitung solcher Situationen eröffnet in der Lehrer:innenbildung eine reflexive Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden fachdidaktischen Herausforderungen. Wir gehen davon aus, dass solche Situationen zwar in jedem Fall interessant und auffällig sein werden, aber keineswegs untypisch sein müssen. Hier wird stattdessen die These aufgestellt, dass eine diskursive, schüler:innenorientierte und kontroverse Gestaltung von sozialwissenschaftlichem Unterricht herausfordernde Situationen nicht als Ausnahmen aufweist, sondern stattdessen durch diese gekennzeichnet ist. Aus diesem Grund argumentieren wir im Folgenden, dass der Umgang mit Critical Incidents zu den Kernpraktiken des sozialwissenschaftlichen Unterrichtens zählt. Dazu gehen wir zunächst im zweiten Abschnitt auf die für die Lehrkräftebildung relevanten konzeptuellen Grundlagen des Begriffs *Critical Incidents* ein. Anschließend verorten wir im dritten Abschnitt die herausfordernden Situationen in dem für LArS.nrw leitenden Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung. Im vierten Abschnitt stellen wir zuletzt die beiden im LArS-Material abgebildeten Kategorien von Critical Incidents – den Umgang mit problematischen Präkonzepten und den Umgang mit Kontroversität – genauer vor und diskutieren deren Charakter als Kernpraktiken des Sozialwissenschaftsunterrichts. Im Rahmen dieser Darstellungen werden wir an mehreren Stellen auch auf den Auswahl- und Gestaltungsprozess der Animationsvignetten und des zugehörigen Materials im LArS.nrw-Modul C, in dem die Auseinandersetzung mit Critical Incidents leitend ist, eingehen.

9.4 Forschungsperspektiven auf Critical Incidents

Als qualitative Datenerhebungsmethode wurde die *Critical Incident Technique* in den Vierzigerjahren des letzten Jahrhunderts von der US-amerikanischen Luftwaffe entwickelt (Flanagan, 1954). Durch Beobachtungen und gezielte Interviews sollten dabei besonders entscheidende Situationen für die Tätigkeit von Pilot:innen und anderen Mitarbeitenden identifiziert werden. Ziel war, die entstehenden Typologien kritischer Situationen für unterschiedlichste Zwecke wie die Messung von Kompetenzen

und Leistungen, die Analyse und Verbesserung von Arbeitsabläufen, die Beratung von Personal und das Design von Arbeitsumgebungen nutzbar zu machen. Ein weiteres wesentliches Ziel der Sammlung und Vermittlung derartiger Situationen war die Verwendung in der Schulung und Ausbildung angehender Mitarbeitender.

Der Abstand zwischen ‚kritischen' Situationen in der Ausbildung von Luftwaffenpilot:innen und Lehrkräften wirkt an dieser Stelle noch groß: Für Pilot:innen können kritische Situationen über Leben und Tod entscheiden – sowohl mit Blick auf die eigene Existenz als auch die anderer Menschen. Allerdings betont schon Flanagan, dass sich ‚kritisch' nicht auf die absolute Tragweite möglicher Konsequenzen bezieht. Was als kritischer Vorfall zählt, ist stets relativ zu den Aufgaben, Strukturen und Zielen einer beruflichen Tätigkeit zu setzen. Criticial Incidents müssen daher auch nicht notwendigerweise auf einen einzigen, als besonders intensiv erlebten Zeitpunkt zugespitzt sein. So könnten Flanagan zufolge Critical Incidents beispielsweise in buchhalterischen Tätigkeiten auch darin bestehen, dass wiederholt kleinere Fehler aufträten, die bei einmaligem Auftreten noch unkritisch seien. Critical Incidents ergeben sich in derartigen Berufen also nicht durch einmalige und außergewöhnliche Ereignisse, sondern durch die gefährliche Kumulation von Konsequenzen einer unpräzisen Arbeitsweise.

Obwohl bereits Flanagan Beispiele nennt, wie die Critical Incident Technique auch in der Untersuchung von Lehrkräftehandeln Verwendung finden kann, beziehen sich bildungswissenschaftliche Arbeiten häufig auf die Konzeptualisierung von Critical Incidents durch Tripp (1993). Sein Ansatz stellt dabei die subjektiv-emotionale Wirkung von kritischen Situationen stärker in den Vordergrund: Erst diese können einen reflexiven Prozess auslösen. Die Identifikation von Critical Incidents ist nach Tripps Ansatz daher stärker als bei Flanagan auf das jeweilige erlebende Subjekt bezogen, welches eine kritische Situation zunächst durch eine hinterfragende Auseinandersetzung erzeugen muss. Die Relevanz dieser Situationen entsteht also nicht mehr objektiv durch die Anforderungen der zu erfüllenden Aufgaben, sondern durch die Auseinandersetzung selbst: Prinzipiell kann dabei jede mögliche Situation zu einem Critical Incident gemacht werden („In principle, we can read any and everything that happens in a critical fashion"; Tripp, 1993, S. 8). Der oben beschriebene Charakter von kritischen Situationen als Wendepunkte im Unterrichtsgeschehen ist demnach also keine inhärente Qualität einzelner Geschehnisse; stattdessen wird der „kritische" Aspekt einer Unterrichtssituation erst durch eine reflexive Auseinandersetzung konstruiert. Vorfälle werden kritisch, wenn die betroffene Person sie als kritisch wahrnimmt (Bruster & Peterson, 2013, S. 172). Durch die Betonung von situationsbezogener Reflexion knüpft dieser Ansatz an das insbesondere seit Schön (1987) in der Lehrkräftebildung leitende Bild der Lehrkraft als „reflective practitioner" an; wobei hier nicht die situationsimmanente „reflection-in-action", sondern die rückblickende „reflection-on-action" adressiert wird. Die Reflexion solcher Situationen ist dabei eher mittelbar an die konkreten Berufsanforderungen gebunden. Der mögliche Reflexionsbereich ist weitläufig, tendenziell offenen und kann mit einer Auseinandersetzung mit der

eigenen – professionellen und privaten – Biografie verbunden werden (Tripp, 1994). Empirische Studien, die sich auf Tripps Konzeption von Critical Incidents beziehen, arbeiten dementsprechend mit einem subjektorientierten Verständnis des Begriffs. Kritische Situationen werden auf konkrete, von den untersuchten Personen selbst erlebte Fälle in der Lehrpraxis eingegrenzt (Bruster & Peterson, 2013; Shapira-Lishchinsky, 2011), wo sie den Anwendenden zu einer berufspraktischen Reflexion dienen sollen. Shapira-Lishchinsky bezieht sich dabei explizit auf ethische Dilemmasituationen des Lehrkräftehandelns, die sowohl persönliche als auch intersubjektive Relevanz besitzen. Mehrere explorative Fallstudien haben zudem auf Grundlage von Tripps Konzeption den Einsatz von Critical Incidents in Settings untersucht, in denen (angehende) Lehrkräfte ihr eigenes Unterrichtshandeln auf Video aufnahmen und später reflektierten. Dabei zeigten sich positive Effekte auf Mentoring-Prozesse (Lokey-Vega & Brantley-Dias, 2006) und gemischte Effekte auf die Tiefe und Qualität von Reflexionsessays (Brantley-Dias et al., 2008; Calandra et al., 2009). Hinsichtlich der fachspezifischen Herausforderungen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts wurden Critical Incidents jedoch bislang nicht als Lehr-/Lerngelegenheit, sondern vor allem als diagnostisches Werkzeug diskutiert (Abs & Pyka, 2013).

Auch jenseits von Flanagan und Tripp hat der Begriff der ‚Critical Incidents' und die damit verbundene Critical Incident Technique eine längere Evolution der Methodik, ihrer Terminologien und Anwendungsmöglichkeiten durchlaufen. Seit Flanagan wurde die Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bei der Auswahl von Critical Incidents stärker betont und problematisiert. Die Feststellung von Critical Incidents durch Feldbeobachtungen von Außenstehenden wich zunehmend rückblickenden Berichten Betroffener (Butterfield et al., 2005). Um in diesem Beitrag zu erläutern, wie wir den Begriff verwenden und inwiefern wir Critical Incidents als Kernpraktiken des sozialwissenschaftlichen Unterrichtens verstehen, beschränken wir uns hier jedoch auf die folgende Gegenüberstellung: Auf der einen Seite erkennen wir bei Flanagan ein objektivierendes Verständnis. Kritische Situationen werden diesem Verständnis nach vor allem durch unbeteiligte Expert:innen festgestellt und gesammelt (Butterfield et al., 2005, S. 478). Dem steht bei Tripp eine Konzeptualisierung gegenüber, die die Rolle des erlebenden Subjekts betont. Kritische Vorfälle werden demnach aktiv von Betroffenen konstruiert; ihr Status als „kritisch" ist vom Erleben und Reflektieren der Beteiligten abhängig.

Für die Erstellung von möglichst breit einsetzbarem Lehr-/Lernmaterial, welches kritische Situationen zur gemeinsamen Auseinandersetzung bereitstellen soll, ist eine Orientierung an Flanagans Ansatz unvermeidbar: Critical Incidents sollten hier vor dem Hintergrund fachdidaktischer und bildungstheoretischer Expertise als solche identifiziert werden können. Zugleich ist es jedoch notwendig, einen persönlichen Bezug zu ermöglichen und anzuregen, sodass die auswählten Situationen auch im subjektbezogenen Sinn als kritisch verstanden werden können.

Für die Auswahl und didaktische Aufbereitung der Situationen, die für das LArS-Modul zu Critical Incidents (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2024b) animiert wurden, verwendeten wir den

in der Einleitung formulierten Arbeitsbegriff, da er Aspekte beider Konzeptualisierungen vereint. Zunächst mussten wir als Außenstehende entscheiden, welche Situationen in unserem Material wir als „kritisch" verstehen wollen. Ein guter Indikator dafür waren Situationen, die in unserem Team zwar einhellig als entscheidend für den Erfolg des jener Situation zugrunde liegenden Lehr-/Lernprozesses betrachtet wurden, die aber gleichzeitig Diskussionen und teilweise Uneinigkeiten über fachdidaktische Deutungsmöglichkeiten hervorriefen. So gab es in unserer Gruppe bei einer ausgewählten Unterrichtsvignette zum Thema Umweltschutz (Vignette 22 aus LArS.nrw-Modulteil C4) beispielsweise abweichende Einschätzungen zur Frage, ob und inwiefern die darin gezeigte Unterrichtsgestaltung die Grenze zu (einer subtilen Form von) Indoktrination überschritten haben könnte. Die Situation wird kritisch, da der berechtigte Anspruch der Lehrkraft, Schüler:innen für Umweltverschmutzung zu sensibilisieren, der Gefahr einer Moralisierung und Vereinseitigung der Thematik gegenübersteht.

In den Vignetten von LArS.nrw nutzen wir Praxisbeispiele aus fremdem – und stark verfremdetem – Unterricht als Anlass für professionsbezogenen Kompetenzerwerb. Die Verwendung fremder Praxis hat den Vorteil, emotionale Distanznahme zu erleichtern und Selbstschutz-Effekten vorzubeugen; sie birgt aber auch die Gefahr, durch eine im Vergleich zur Betrachtung eigener Praxis geringere Immersion und Motivation die Reflexion zu erschweren (Seidel et al., 2011). Gerade bei weniger gelungenen Unterrichtsumsetzungen besteht zudem die Gefahr, die gezeigten Lehrkräftehandlungen in diesen Situationen als Verfehlungen der jeweiligen Lehrkraft erscheinen zu lassen. Unser Anspruch war jedoch, dies zu vermeiden und weniger geeignetes Handeln nicht als individuelles Scheitern, sondern als Konsequenz von potenziell typischen – und dennoch zu problematisierenden – Vorgehensweisen im Repertoire einer professionellen Lehrkraft darzustellen. Aus diesem Grund versuchten wir Situationen so auszuwählen und in enger Zusammenarbeit mit dem Animationsteam entsprechend umsetzen zu lassen, dass eine Identifikation mit der Lehrkraft zugelassen wird. Eine solche Identifikation könnte gerade bei Dilemmata um Kontroversität im Unterricht tiefergehende Lernerfahrungen anregen (Shuttleworth et al., 2018). Damit verbunden wollten wir die mit den Situationen verbundene subjektiv-emotionale Spannung im Sinne Tripps (1993) auch in den Videos spürbar machen: Auch diesem Anspruch nach sollte nicht bloß eine rein kognitive Auseinandersetzung mit den dargestellten Akteur:innen, sondern auch eine emotionale, subjektgebundene Bezugnahme auf gezeigte Lehrkräfte sowie auf Schüler:innen ermöglicht werden.

Die dadurch zustande gekommene Auswahl umfasst zum einen herausfordernde Situationen, die durch einen überraschenden und nicht antizipierbaren Unterrichtsverlauf selbst ein herausforderndes Potenzial bergen. Darüber hinaus wählten wir Situationen aus, die aufgrund einer weniger gelungenen Unterrichtsgestaltung zu einem kritischen Lehr-/Lernmoment (*critical practice*) werden können (Manzel et al., 2024).

9.5 Critical Incidents und professionelle Unterrichtswahrnehmung

In den Lehr-/Lernaufgaben orientieren sich die LArS-Aufgaben mit dem Schema *Beobachtung, Analyse, Reflexion* an Konzepten zur Förderung der *professionellen Unterrichtswahrnehmung* von Lehrkräften (siehe dazu auch Manzel et al., 2024). Diese wird als Fähigkeit von Lehrkräften verstanden, relevante Aspekte von Unterrichtssituationen zu bemerken und zu interpretieren (van Es und Sherin, 2002). Wenn in derartigen Ansätzen von *noticing* die Rede ist, wird davon ausgegangen, dass solche Situationen und Ereignisse identifiziert werden können, bei denen vor dem Hintergrund empirischer Evidenz ein besonderer Einfluss auf die Lernprozesse der Schüler:innen vermutet werden kann (Seidel et al., 2010). *Noticing* kann in diesem Kontext auch als Fähigkeit zu einer professionalisierten selektiven Wahrnehmung von Unterrichtselementen verstanden werden (Seidel et al., 2011). Dem schließt eine wissensbasierte Verarbeitung an, die auf eine Analyse und Reflexion im Sinne einer Folgenprognose dieser Situationen hinausläuft.

Die Orientierung des Konzepts an besonders hervorzuhebenden Situationen, in denen sich ein Einfluss auf Lernprozesse von Schüler:innen zuspitzt, lässt hier eine Nähe zu Critical Incidents, insbesondere nach Flanagans Verständnis, erkennen. Zugleich wird durch den Verweis auf empirische Evidenz, die diese Situationen oder Ereignisse als besonders bedeutend für Lernprozesse und somit als ‚erfolgreiche' Unterrichtskomponenten markieren (Seidel et al., 2010, S. 297), eine Voraussetzung geschaffen, die verschiedene Herausforderungen für eine Förderung von professioneller Lehrkräftewahrnehmung bereithält.

Zunächst ist bei der Auswahl und didaktischen Einbettung solcher Situationen fachunabhängig zu beachten, dass im Unterricht keine unmittelbare Kopplung eines bestimmten wiederhol- und erlernbaren Lehrkräftehandelns an individuelle Lernaktivitäten und insbesondere -erträge von Schüler:innen herstellbar ist (Seidel, 2014) und dementsprechend bei angehenden Lehrkräften auch keine vereinfachende Vorstellung eines direkten Wirkmechanismus erzeugt werden sollte. Das Herstellen von Beziehungen zwischen Lehrkräftehandlungen und Lernprozessen wird gerade in der Sozialwissenschaftsdidaktik auch durch einen Mangel an empirischer Forschung zu möglichen Lehrkräftehandlungen und deren Konsequenzen im Bereich des politischen Lernens erschwert. Mit Blick auf die Besonderheiten der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik ist zudem ein erweitertes Verständnis von Lernprozessen, -aktivitäten und -erträgen notwendig: Als Unterrichtsfach, das in Deutschland den Hauptbezugspunkt für politische Bildung im Schulcurriculum darstellt, rekurrieren die Ziele des sozialwissenschaftlichen Unterrichts stark auf komplexe und fachübergreifende Ansprüche wie die Förderung verschiedener Facetten von *Mündigkeit* (z. B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2014). Die Ziele des Fachs gehen damit über den reinen Erwerb konzeptuellen Wissens und die Aneignung von Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhaltsfeldern hinaus. Dieses erweiterte Verständnis findet sich auch in Outcome-orientierten fachdidaktischen Ansätzen, die Mündigkeit in kognitionspsychologischen Kompetenzen beschreib- und letztlich operationalisierbar zu machen

versuchen. Es betrifft dort insbesondere Aspekte der Kompetenzdimension politischer Einstellungen und Motivationen sowie der Kompetenzdimension politischer Handlungsfähigkeit (Detjen et al., 2012).

Ausgehend von diesen Herausforderungen, mitsamt der Vielfalt und Uneinheitlichkeit fachdidaktischer Möglichkeiten zum Umgang damit, sehen wir kritische Situationen nicht nur als auf besondere Weise erfolgsentscheidende Abschnitte des Unterrichtsgeschehens. Kritische Situationen ergeben sich nach unserem Verständnis auch dort, wo sich etwa ein Widerspruch von möglichen fachdidaktisch und/oder evidenzbasiert legitimierbaren Perspektiven nur reflexiv bearbeiten lässt. Dies eröffnet einen Blick auf die von Helsper konzeptualisierten Antinomien des Lehrkräftehandelns (Helsper, 2004) und, in Fragen der politischen Bildung, auf pädagogische Spannungsfelder (Behrens, 2014), in denen sich Lehrkräfte in ihrem professionellen Handeln bewegen. So besteht beispielsweise beim Umgang mit Schüler:innen, die mit extremistischen Äußerungen im Unterricht auffallen, ein Spannungsverhältnis zwischen einerseits dem berechtigten Anspruch, Vertrauen aufzubauen, und eine pädagogische Beziehung aufrechtzuerhalten und andererseits der Gefahr, die Inhalte solcher Äußerungen im schulischen Raum zu verharmlosen und extremistische Jugendkulturen entpolitisiert darzustellen (Behrens, 2014). In Anlehnung an Tripp sehen wir Critical Incidents daher nicht als Anlässe für die Übernahme ‚passender' oder gar ‚korrekter' Handlungsweisen in herausfordernden Situationen, sondern als Möglichkeiten zur Förderung einer reflexiven Professionalität, die auf eine multiperspektivische Abwägung der Chancen und Grenzen verschiedener Handlungsmöglichkeiten in komplexen Situationen zielt. Für das multidisziplinär ausgelegte Unterrichtsfach Sozialwissenschaften, das durch seinen Anspruch an Kontroversität inhärent spannungsgeladen zu verstehen ist, stellt die Fähigkeit zu einer solchen mehrperspektivischen Abwägung eine wesentliche Anforderung an angehende Lehrkräfte dar. Dabei sollte die Ablehnung von pauschal ‚korrekten' Handlungsweisen keinesfalls als Einladung zur Beliebigkeit verstanden werden. Stattdessen sollten sie zu Lösungen anregen, die theoretisch fundierte mehrperspektivische Abwägungen auf konkrete Situationen beziehen und die (fach-)didaktische Begründbarkeit unterschiedlicher Handlungsalternativen an den jeweils gegebenen situativen Voraussetzungen prüfen (Kindlinger, 2021). Daher ist für uns die Annahme zentral, dass ein professioneller Umgang mit Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Unterricht gerade nicht durch schematische Handlungsempfehlungen eingeübt werden kann, sondern einer situationsspezifischen reflexiven Handlungsentscheidung bedarf.

Vor diesem Hintergrund fassen wir Critical Incidents als eine mögliche Grundlage von Kernpraktiken des sozialwissenschaftlichen Unterrichts auf (Kap. 1). Wie Fraefel und Scheidig (2018) betonen, sollen Core Practices nicht schlicht übernommen werden, sondern „von den angehenden Lehrpersonen auf der Grundlage von Praxiserfahrungen und verfügbarem wissenschaftlichem Wissen elaboriert und weiterentwickelt" werden (S. 349). Es geht nicht darum, die eine korrekte Handlungsmöglichkeit in herausfordernden Situationen zu finden, sondern um das

Entwickeln von Mustern, die im realen Handeln auf die jeweilige Situation angepasst, gegebenenfalls aber auch ergänzt oder ersetzt werden müssen. Praktische Herausforderungen, wie wir sie in den Animationen zum Critical-Incidents-Modul präsentieren, können eine diskursiv-reflexive Herstellung von „Orientierungspunkte[n] auf dem Weg zur professionellen Lehrperson“ (S. 356) ermöglichen.

9.6 Kategorien von Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Unterrichten

Da das Critical-Incident-Konzept bislang nicht in der Sozialwissenschaftsdidaktik angewandt wurde, sind noch keine fachbezogenen Kategorien von Critical Incidents definiert. Im Auswahlprozess von Vignetten folgten wir einem induktiv-deduktiven Vorgehen: Wir sichteten das vorliegende transkribierte Videomaterial aus nordrhein-westfälischen Fachunterrichtsstunden und entschieden vor dem Hintergrund fachdidaktischer Theorie, welche Situationen besonderes Potenzial für eine gemeinsame Reflexion im Seminarkontext aufweisen würden. Die letztlich entstandenen Vignetten repräsentieren dabei zwei im Auswahlprozess gesetzte Schwerpunkte: Sie beziehen sich auf Herausforderungen zum einen der *Kontroversität* und zum anderen der *Diskursivität.* Letzteres zielt dabei insbesondere auf die Einbindung von fachlich problematischen Präkonzepten von Schüler:innen in den Unterrichtsprozess. Dabei werden auch Aspekte von Anerkennung von Schüler:innen auf Ebene der schulischen Interaktion sowie des fachlichen Lernens relevant (May und Heinrich 2020). Zur Vertiefung dieser Diskussion verweisen wir auf Yeşil und Hahn-Laudenberg (2024).

Die Originalsituationen sind zumeist vielschichtig und repräsentieren unterschiedliche Herausforderungen für die Wahrnehmung und das Handeln von Lehrkräften, die sich sowohl auf fach- als auch auf allgemeindidaktischer Ebene verorten lassen. So fanden wir zahlreiche Situationen, die sich vor allem für eine Analyse und Reflexion vor dem Hintergrund von praktischen und theoretischen Ansätzen zur Unterrichtsführung angeboten hätten. Diese waren jedoch nur teilweise auch in fachdidaktischer Hinsicht relevant; nur dort, wo allgemeindidaktische Probleme (zum Beispiel im Umgang mit störenden oder unmotivierten Schüler:innen) auch auf – vor dem Hintergrund explizit fachdidaktischer Prinzipien und Ansprüche – möglicherweise anzupassende Planungsentscheidungen der Lehrkräfte verwiesen. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Ansprüche an Unterrichtsgestaltung sind nicht notwendigerweise voneinander abhängig: Ein in fachdidaktischer Hinsicht problematischer Unterricht kann strukturiert, motivierend und lernwirksam aufgebaut sein; umgekehrt kann ein schwach strukturierter und mit Blick auf Klassenführungsaspekte fragwürdiger Unterricht fachdidaktisch anspruchsvoll und teilweise durchdacht sein. In unserem Material fanden wir häufig ein Zusammenspiel beider Aspekte. Bei der Umwandlung der Situationen in Animationsfilme wurde daher stets so vorgegangen, dass fachdidaktisch relevante Aspekte einer solchen Situation im Vordergrund stehen sollten.

In ihrer eingangs erwähnten Untersuchung nutzt Shapira-Lishchinsky (2011) von Lehrkräften berichtete und diskutierte Critical Incidents, um dadurch häufige ethische Dilemmata aufzudecken, denen Lehrkräfte im Berufsalltag gegenüberstehen. Diese können Unsicherheiten und somit auch einen Verlust an Professionalität bewirken. Sowohl bei der Einordnung und Reaktion auf Präkonzepte als auch bei der Diskussion kontroverser Themen, die unterschiedliche Schüler:innengruppen auf verschiedene Weisen betreffen können, sind Entscheidungen über die Auswahl und die didaktisch-methodische Umsetzung von Themen sowie über den Umgang mit Herausforderungen für Lehrkräfte nicht ausschließlich mit Blick auf die Erreichung von Lernzielen, sondern oft auch ethisch bedeutsam (Hess und McAvoy, 2015; Levinson und Fey, 2019). Dieser Aspekt des praktischen Lehrkräftehandelns erweitert ein lerntheoretisch gedachtes Konzept professioneller Unterrichtswahrnehmung. Unterrichtsentscheidungen haben Konsequenzen, die sich nicht notwendigerweise in leistungsbezogenen Beiträgen der Schüler:innen ausdrücken lassen: Dies betrifft den Umgang mit Kontroversität, mit Ausgrenzungshandlungen und -erfahrungen unter Schüler:innen, mit problematischen politischen (Wert-)Vorstellungen, sowie weitere potenzielle Arten von Critical Incidents, die über die im Material von LArS.nrw bearbeiteten Fälle hinausgehen. Selbstverständlich ist, dass auch in den ausgewählten Critical Incidents Querschnittsaufgaben der schulischen Bildung berührt werden, die sich nicht auf das fachliche Lernen im sozialwissenschaftlichen Unterricht beziehen (Yeşil & Hahn-Laudenberg, 2024). Die nachfolgende Skizzierung der beiden im Projekt ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkte fokussiert auf die fachdidaktische Perspektive der ausgewählten Critical Incidents.

9.6.1 Herausforderungen der Diskursivität: Umgang mit Präkonzepten

Obgleich wie beschrieben weder das Konzept der Kernpraktiken noch der Critical Incidents bisher in der Sozialwissenschaftsdidaktik verbreitet ist, verweisen erste Erfahrungen auf das mögliche Potenzial für den fachdidaktische Diskurs: In der Entwicklungsphase von LArS.nrw fand an der Universität Wuppertal ein Expert:innenworkshop zu Kernpraktiken im sozialwissenschaftlichen Unterricht statt. Sowohl von Lehrkräften als auch von Fachleiter:innen wurden dabei das Erkennen und die Diagnose von Präkonzepten als wesentliche Kernpraktiken des Unterrichtsfachs betrachtet. In LArS-Modul C greifen wir diese Herausforderung auf. „Präkonzepte“ verstehen wir in dabei als „vorunterrichtliche Vorstellungen“ (Weißeno et al., 2010, S. 50), die unterschiedliche Grade von fachlicher Korrektheit und Elaboration aufweisen können. Im Gegensatz zu anderen Begriffen fokussieren ‚Präkonzepte‘ dabei auf (potenzielle) Lernprozesse (Hahn-Laudenberg, 2017).

Während das Erkennen von Schüler:innenkonzepten auch jenseits der Sozialwissenschaftsdidaktik zu den zentralen und wiederkehrenden Praktiken des Unterrichtens zählt, gehen wir davon aus, dass diese Anforderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern durch die fachliche Verankerung dieser Konzepte auch eine eigenständige, fachspezifische Kernpraxis darstellt. Eine analoge Einschätzung findet sich etwa in Versuchen, in der Geschichtsdidaktik Kernpraktiken zu differenzieren. So gelangt Fogo (2014) durch eine Delphi-

Expert:innenbefragung unter anderem zu der eigenständigen geschichtsdidaktischen Kernpraxis „Assess Student Thinking About History“ (S. 176). Diese kann, jenseits von summativen Leistungserhebungen, auch als Erfassen von Vorstellungen und Konzepten über Geschichte verstanden werden. Für die Sozialwissenschaftsdidaktik ergibt sich der fachspezifische Gehalt der Diagnose von Präkonzepten unter anderem mit Blick auf die Bedeutung diskursiv gestalteter Lehr-/Lernprozesse, in denen etwa die Entwicklung von Perspektivübernahme eng mit (politischer) Urteils- und Handlungsfähigkeit verknüpft ist.

Mit Blick auf das für uns leitende Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung werden im Umgang mit Präkonzepten allerdings auch potenzielle Nachteile eines Verständnisses von *noticing* als selektive Wahrnehmung (Seidel et al., 2011) deutlich: Unter der Annahme, dass problematische Präkonzepte von Schüler:innen Lernprozesse erschweren oder blockieren – indem sie beispielsweise zum Aufbau nicht verknüpfter Wissenstrukturen beitragen –, ist es wichtig, dass diese Präkonzepte erkannt, fachwissenschaftlich reflektiert und zum Teil des Unterrichts gemacht werden. Dadurch können sie konstruktiv, etwa durch die Erzeugung kognitiver Konflikte, in unterrichtliche Lehr-/Lernprozesse einbezogen werden (Hahn-Laudenberg, 2017, S. 259–266; Vosniadou et al., 2008). Dies setzt jedoch eine prinzipiell offene und für die individuellen Voraussetzungen einzelner Schüler:innen empfängliche diagnostische Aufmerksamkeit der jeweiligen Lehrkraft voraus. Wird *noticing* als Fähigkeit zu einer professionalisierten selektiven Wahrnehmung von Unterrichtselementen verstanden, ist entscheidend, dass die dabei entstehende Aufmerksamkeit auch nicht antizipierbare, eventuell sogar überraschende und unbekannte Aspekte einschließen kann. Bezugnehmend auf das pädagogische Rahmenmodell von Fraivillig et al. (1999) sprechen Sherin und van Es in ihrer Konzeptualisierung von selektiver Wahrnehmung von einem „careful listening to the range of ideas students offer“ (Sherin & van Es, 2009, S. 22), die erst daraufhin, nachdem sie als solche gehört und wahrgenommen wurden, mit Blick auf die Unterrichtsziele selektiert werden.

Bei der Erfassung von Präkonzepten, und insbesondere bei der Anbahnung und Förderung der dazu nötigen Lehrkräftekompetenz, kann eine bewusste Analyse der verschiedenen Äußerungen von Schüler:innen essentiell sein, sodass bereits im Rahmen dieser Selektion ein Übergang von *noticing* in eine wissensbasierte analytische Auseinandersetzung (*knowledge-based reasoning,* Manzel et al., 2024) stattfindet. In der Sozialwissenschaftsdidaktik ist bei der analytischen Auseinandersetzung mit Präkonzepten die fachdidaktische Debatte zu Basis- und Fachkonzepten des politischen Unterrichts zu beachten (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011; Weißeno et al., 2010), auf die auch im LArS-Material zu Modul C hingewiesen wird. In den verschiedenen Perspektiven dieser Debatte sehen wir eine für die Studierenden gewinnbringende Differenzierung: Wir unterteilen Präkonzepte in einerseits fachwissenschaftlicher Hinsicht *problematische* Konzepte, die politische Lernprozesse beispielsweise im Sinne der Fehlvorstellungen nach Reinhardt (2018) zu hemmen oder gar verhindern drohen, und andererseits lediglich *unterkomplexe* Vorstellungen, die als

Zustandsbeschreibungen oder Momentaufnahmen von nicht abgeschlossenen Lernprozessen zu verstehen sind (Vosniadou et al., 2008). Ziel der Auseinandersetzung mit realen Schüler:innenäußerungen ist dabei, mögliche Präkonzepte zu erkennen, zu bewerten und Handlungsstrategien zu entwickeln. Dabei ist auch die Phasierung des Unterrichts relevant: Während die Diagnose von Präkonzepten im Reiheneinstieg grundlegend für die weitere Planung des Unterrichts ist, dient sie zum Ende einer Unterrichtsreihe eher der Feststellung des Lernfortschritts. Im Zentrum steht jedoch in beiden Fällen die Frage, welche unmittelbaren Reaktionsmöglichkeiten sich vor welchen Hintergründen anbieten, um auf problematische Präkonzepte einzugehen. So stellt sich für Lehrkräfte nach der Feststellung von problematischen Präkonzepten die Frage, ob und in welcher Weise geäußerte Vorstellungen von Schüler:innen hinterfragt, irritiert und/oder als fehlerhaft markiert werden sollten: Je nach Situation und nach Ausprägung des Präkonzepts kann es sinnvoll sein, unmittelbar zu reagieren, damit sich problematische Vorstellungen nicht in der Lerngruppe verbreiten. In anderen Fällen kann es angemessener sein, erst im späteren Verlauf des Unterrichts oder sogar erst in späteren Unterrichtseinheiten auf Äußerungen einzugehen.

Bei kritischen Situationen, in denen Schüler:innenvorstellungen verbalisiert werden, muss es sich nicht um außerordentliche oder dramatische Unterrichtsentwicklungen handeln. ‚Kritisch', im Sinne von ‚entscheidend' oder ‚bedeutend', sind hier vielmehr typische Situationen, in denen Lehrkräfte wiederholt Schüler:innenvorstellungen angemessen erfassen und deuten müssen, um den Verlauf von Unterricht gewinnbringend zu gestalten.

9.6.2 Umgang mit Kontroversität

Vier der sieben Vignetten des C-Moduls zeigen in unterschiedlichen Konstellationen Schwierigkeiten im Umgang mit Kontroversität im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Dies betrifft insbesondere die Frage, wie Lehrkräfte relevante Themen in angemessener Form kontrovers aufbereiten können. In der von Fogo (2014) für das Fach Geschichte erarbeiteten Konzeptualisierung von Kernpraktiken wird die Darstellung verschiedener Perspektiven („Present multiple perspectives", S. 177) auf geschichtliche Fragen nicht als Kernpraxis, sondern als Element mehrerer Praktiken betrachtet. Demgegenüber verstehen wir den Umgang mit Kontroversität im sozialwissenschaftlichen Unterrichten als eigenständige sozialwissenschaftsdidaktische Kernpraxis. Dies ist gerade im deutschsprachigen Kontext durch den Beutelsbacher Konsens begründet, der als „Professionsstandard" für Lehrkräfte in sozialwissenschaftlichen Fächern betrachtet werden kann (Grammes, 2016). Die ersten beiden Prinzipien des Konsenses, das *Überwältigungsverbot* und das *Kontroversitätsgebot,* machen die Frage, welche Inhalte auf welche Weise kontrovers dargestellt werden sollten, zu einer zentralen Herausforderung der Professionalisierung.

Seit Anfang des Jahrtausends wird international vor allem auf bildungstheoretischer Ebene problematisiert, welche Kriterien Lehrkräfte an Themen anlegen sollten, die „nicht direktiv" – ohne Lenkung der Lehrkraft zu einer bestimmten Zielposition – im Unterricht diskutiert werden sollen

(Drerup, 2021c; Hand, 2008; Yacek, 2018). Mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens wird dabei zum einen das im Kontroversitätsgebot formulierte Kriterium, (nur) das als kontrovers dazustellen, „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist" (Wehling, 1977, S. 179) durch die Unterscheidung in ein *politisches* und ein *epistemisches Kriterium* begrifflich neu spezifiziert. Zum anderen wird mit der Unterscheidung nach der „Direktivität" des Lehrkräftehandelns auch die Frage neu aufgeworfen, wann und in welchen Formen Lehrkräfte Kontroversität im Unterricht einschränken oder Position ergreifen sollten – und wann dieses Handeln in eine Form von Überwältigung umschlagen kann.

Die Herausforderungen im Umgang mit Kontroversität spitzen sich in der Frage zu, wie im Unterricht mit demokratiefeindlichen oder extremistischen Positionen umgegangen werden sollte. Unter Lehrkräften scheinen dabei starke Unsicherheiten und auch problematische Verständnisse der eigenen Rolle vorzuliegen: So stimmte in einer Untersuchung von Oberle et al. (2018) ein Viertel der befragten angehenden und praktizierenden Lehrkräfte der Aussage zu, dass auch extremistische Positionen im Unterricht gleichberechtigt mit anderen Positionen behandelt werden sollten. Auch darüber hinaus lassen sich Zeichen für verbreitete Missverständnisse im Umgang mit Kontroversität im Unterricht erkennen: beispielsweise im Zuge der Reaktion auf die AfD-Meldeplattformen veröffentlichen Stellungnahmen von Fachgesellschaften (GPJE et al., 2018), die klarstellen, dass mit dem Kontroversitätsgebot keine Neutralität gegenüber antidemokratischen oder menschenfeindlichen Positionen gemeint ist; sowie auch in der expliziten Erläuterung der normativen Verortung des Beutelsbacher Konsenses in der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Rahmen der KMK-Empfehlung von 2018.

Hinter Annahmen einer vermeintlichen Neutralitätspflicht von Lehrkräften muss sich nicht notwendigerweise eine übersteigerte Vorstellung von Meinungsfreiheit verbergen. Im Rahmen der Erstellung des LArS-Materials führten wir zum Zweck der Material- und Aufgabenentwicklung Interviews mit einigen Wuppertaler Studierenden (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023b). Dabei waren die Studierenden gefordert, sich mit einer den LArS-Vignetten entnommenen Schüler:innendiskussion über die NPD-Verbotsverfahren auseinanderzusetzen. In dieser Diskussion machen sich zwei Schüler die inhaltlichen Positionen der NPD zu eigen. Sie vertreten unter anderem die Position, Grundrechte bezögen sich nur auf deutsche Staatsbürger, und äußern Vorstellungen einer vermeintlichen Überfremdung und eines Identitätsverlusts Deutschlands. Die interviewten Studierenden kamen in der Reflexion dieser Situation von sich aus schnell auf Unsicherheiten zu sprechen, die gerade durch die Repräsentation der AfD in deutschen Parlamenten bedingt waren. So erklärte ein interviewter Student:

> Ich muss jetzt daran denken, an eine kurze Sequenz, wo ich das Praktikum hatte, wo ich auch mit einer Politiklehrerin gesprochen hab, die mir so ein bisschen erzählt hatte, dass das eine sehr kritische Sache ist, gerade wenn das um solche Themen [Anm.: Rassismus und Fremdenfeindlichkeit im Unterricht] geht. Da ging's aber mehr um die AfD, weil sie sagte, boah, das sind echt Schüler:innen dabei, die hauen manchmal Dinge raus, da muss man immer sehr vorsichtig sein, weil du darfst natürlich auch nicht … bei der NPD mag's vielleicht nochmal ein bisschen was anderes sein, aber jetzt bei der AfD muss man

> schon sehr vorsichtig sein, weil es immerhin, ne, eine Partei ist, die im Bundestag sitzt und so weiter, da kann man nicht einfach seine eigene Meinung mit dazu raushauen.

Die als institutionell legitimiert wahrgenommene Repräsentation rechtspopulistischer Positionen durch die AfD wird hier als Grund gesehen, eine Reaktion zurückzuhalten und die von den Schülern in der Vignette geäußerten Meinungen als Teil eines berechtigten kontroversen Diskurses zu sehen. Im weiteren Kontext der Aussage wird auch deutlich, dass der angehende Lehrer hier nicht nur strikt fachdidaktische Bedenken anmeldet, sondern auch Unsicherheiten mit Blick auf zum einen den Umgang mit Ansprüchen von Eltern und zum anderen vermuteten, ihm aber unbekannten Vorschriften zeigt.

Im LArS-Material zu Critical Incidents vertiefen wir diese Auseinandersetzung im Modulteil ‚Problematische Schüler:innenäußerungen'. Hier zeigt sich in besonderem Maße unser Verständnis von Critical Incidents als *spannungsgeladene* Situationen, die einer reflexiven Bearbeitung bedürfen. Gerade für angehende Lehrkräfte in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist der Umgang mit Rechtspopulismus und -extremismus im Unterricht eine dauerhaft relevante Anforderung (Behrens, 2014; May & Heinrich, 2020), die in einem engen Zusammenhang zu den Grenzen von Kontroversität im Unterricht steht. Eine Problematisierung dieser Grenzziehungen ergibt sich in der Frage, wie mit Positionen umgegangen werden sollte, die von der Lehrkraft selbst nicht in den Unterricht eingebracht worden wären, aber von Schüler:innen angesprochen und eventuell auch vertreten werden (May, 2016). Die Bearbeitung solcher Äußerungen ist eine pädagogische Herausforderung, die für angehende Lehrkräfte auch ein ethisches Dilemma darstellen kann. Das betrifft insbesondere die Aufrechterhaltung des Unterrichts als demokratischen Raum sowie den Schutz von anderen Schüler:innengruppen, die vom Inhalt diskriminierender und/oder menschenfeindlicher Aussagen möglicherweise indirekt oder direkt getroffen werden.

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, wie mit solchen Positionen im Unterricht umgegangen werden sollte, ist es notwendig, zwischen rechtsextremen, rechtspopulistischen oder legitimierbaren, im Unterricht offen und kontrovers zu diskutierenden konservativen Positionen zu unterscheiden. Klar erkennbare rechtsextreme Positionen lassen sich recht eindeutig als pädagogische Probleme identifizieren, denen durch ein – situationsbezogen angemessenes – Lehrkräftehandeln begegnet werden muss. Wie sich an der Aussage des interviewten Studenten zeigt, ergibt sich eine komplexere, aber möglicherweise häufiger auftretende Herausforderung gerade bei Aussagen, die sich in den Grenzgebieten freiheitlich-demokratischer Diskurse verorten lassen. Die Schwierigkeit, hier zu identifizieren, ob überhaupt ein zu bearbeitendes Problem in Aussagen von Schüler:innen vorliegt, löst sich nicht allein durch den Verweis darauf, was in institutionalisierten politischen Diskursen sagbar ist. Zugleich ist diese Schwierigkeit nicht auf die Differenzierung zwischen rechten und rechtsextremen Positionen begrenzt: Sie zeigt sich in allen Abgrenzungsfragen mit Blick auf gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, auf politischen und religiösen Extremismus sowie in

der Unterscheidung (berechtigter oder auch überzogener) Institutionenkritik und Verschwörungsgläubigkeit.

9.7 Critical Incidents als Reflexionsanlässe für professionelles Entscheiden und Handeln

In diesem Beitrag wurde versucht, das Konzept der Critical Incidents für die Sozialwissenschaftsdidaktik nutzbar zu machen und zu zeigen, dass kritische Ereignisse Kernpraktiken des Fachs darstellen. Dabei wurde auf Critical Incidents im Umgang mit Präkonzepten und im Umgang mit Kontroversität fokussiert. Eine besondere Herausforderung des Einsatzes von Critical Incidents in der Sozialwissenschaftsdidaktik liegt für uns im multiperspektivischen Anspruch des Fachs, der gegen eine eingeschränkte Orientierung an „vorbildlichem" Lehrkräftehandeln im Sinne von Best-Practice-Beispielen spricht. Die diskutierten Critical Incidents verweisen auf die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern, in denen sich professionelle Lehrkräfte im Umgang mit herausfordernden Situationen bewegen und kontext- und situationsbasiert entscheiden. Wir haben beschrieben, wie wir diese Form der Auseinandersetzung in der Vignettenauswahl und Materialgestaltung zum LArS.nrw-Modul C („Herausfordernde Situationen") anzuregen und zu fördern versucht haben.

An verschiedenen Stellen verweisen wir auf die über die Sozialwissenschaftsdidaktik hinausgehende Relevanz der ausgewählten Critical Incidents. Zugleich haben wir erläutert, dass diese Herausforderungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht als Ankerfach der politischen Bildung durch die Notwendigkeit ihrer reflexiven Bearbeitung in einer besonderen fachspezifischen Weise bedeutend sind. Gerade hier stellen sie Lehrkräfte vor tiefgreifende Anforderungen der Verknüpfung ihrer pädagogischen Rolle mit den Inhalten ihres Unterrichtsfachs. Wichtig ist dabei zunächst, dass angehende Lehrkräfte sowohl die Vielschichtigkeiten von Unterrichtssituationen als auch die diversen und teils gegensätzlichen an Unterricht gestellten (fach-)didaktischen Ansprüche überhaupt als solche erkennen können. Welches Handeln dabei in einer gegebenen Situation angebracht ist, lässt sich nicht im Vorhinein bestimmen – dies schließt jedoch nicht aus, im Studium typisierte Muster für solche Situationen zu erwerben, die eine Reflexionsvorlage für die spätere Praxis liefern können (Cramer et al., 2019). In der Auseinandersetzung mit den von uns ausgewählten und aufbereiteten herausfordernden Fällen möchten wir Lehrkräften dazu verhelfen, ein Repertoire an Strategien anzulegen, die es ihnen ermöglichen, professionell und persönlich relevante Entscheidungen in der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion als solche zu erkennen und entsprechend auf sie zu reagieren.

10 Beitrag V: German Preservice Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom

10.1 Einordnung

Der vorliegende Beitrag stellt die Entwicklung eines Kurzfragebogens zur Erfassung von Haltungen zu den Grenzen von Kontroversität unter Lehramtsstudierenden dar. Dabei wurde versucht, Items auf Grundlage der Kriteriendebatte (siehe Kapitel 4.5) zu entwickeln. In dem hier vorgestellten Mixed-Methods-Design konnte die Güte der entwickelten Items teilweise nachgewiesen werden.

Im Beitrag nur nachrangig erwähnt ist eine zusätzliche Analyse, die nicht in die Veröffentlichung aufgenommen wurde. Auf Grundlage des in den Kapiteln 4.5 und 6 diskutierten theoretischen Zusammenhangs zwischen einer Entgrenzung von Kontroversität und tendenziell relativistischen Haltungen zu Wissen wurde für die Daten ein solcher Zusammenhang angenommen. Dies war auch durch Ähnlichkeiten in der Messung beider Konstrukte begründet; so werden epistemologische Überzeugungen häufig über kontroverse, multiperspektivische Fälle gemessen (Barzilai & Weinstock, 2015; Krettenauer, 2005). In den beiden quantitativen Erhebungen liefen entsprechende Fragebogen mit. Während initiale Analysen mit einem Teil der Daten die Vermutung untermauerten, dass Cluster von Studierenden, die die Kriterien besonders ablehnten, andere – eher relativistische und weniger absolutistische – Profile aufwiesen als Studierende, die Kriterien eher zustimmten, bestätigte sich dies in den vollständigen Datensätzen nicht.

Eine zusätzliche Erkenntnis dieses Beitrags waren die vorgenommene Typenbildung anhand von Extremausprägungen sowie die Entwicklung des Konzepts einer ‚reflektiven Balance', die in den darauffolgenden Beiträgen vertieft wird.

Der Beitrag wurde veröffentlicht als:

Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German preservice teachers' stances on criteria for discussing controversial issues in the classroom. *The Journal of Social Studies Research, 47*(3–4), 197–209. https://doi.org/10.1177/23522798231206194

(Hier veröffentlicht auf Grundlage der Regularien des Verlags zur Publikation von Dissertationen in institutionellen Repositorien – SAGE Green Open Access; https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/posting-to-an-institutional-repository-green-open-access)

10.2 Abstract

In times of increasing political polarization, the question of how teachers deal with controversial issues in their classrooms becomes more important than ever. Rejection, avoidance, or an overtly neutral stance on different positions on these issues can be detrimental to democratic education. In this study, we examine preservice teachers' stances on different criteria for discussing controversial issues in their prospective classrooms and propose a specification of the approach of balancing different views on controversial issues that we call "committed balancing": a form of balancing that avoids according equal weight or importance to fundamentally unequal positions. To examine different stances that preservice teachers hold on controversy, we used a convenience sample of 162 German preservice teachers to develop the foundation for a standardized instrument that can be used to detect different ideas about the limits to controversial classroom discussions. We analyzed interviews with a subset of respondents to further examine their ideas about controversial issues in their future classroom practice. We found evidence of different strategies of (not) dealing with controversial issues as well as an emerging strategy of committed balancing. Our findings have practical implications for teachers and teacher educators in addressing controversial topics in the classroom. We suggest that "committed balancing" should be considered as a guide for how to approach these issues.

10.3 Introduction

Teachers must be equipped to handle a wide range of controversial issues that may arise in the classroom. Controversy, in this context, refers to the presence of competing views, opinions, or beliefs on a particular topic or issue. It can present itself in many forms, from explicit classroom debates to implicit choices about how certain topics are presented and whose voices are heard. While it is important for teachers to be able to navigate controversial issues in an effective and democratic manner, the discussion of controversial issues is a challenge for both new and experienced teachers (Hess & McAvoy, 2015; Levinson & Fey, 2019).

Teacher education plays a vital role in providing future teachers with the means to master these challenges (Carter Andrews et al., 2018). Since novice teachers often struggle with both discussing controversial issues that are relevant to their lessons, as well as managing the controversy that may arise when students bring up these issues, it is imperative that teacher educators provide support and guidance in developing the skills and confidence to effectively navigate these tasks (Pace, 2021). Only then can teachers empower their students to actively engage in the complexity of controversial issues.

Teacher education needs to prepare future teachers to refrain from avoiding controversial issues or privileging only their own position in them. Instead, preservice teachers need to be enabled to present multiple valid views in contentious debates in the fairest and most balanced way (Hess,

2004). However, there are open questions as to how exactly this ideal balance can be taught to preservice teachers without fostering impractical or problematic ideas, such as an overgeneralization of balance to positions that are unequal on evidentiary or normative grounds (e.g., positions referring to false information or racist ideas). In this article, we argue that both avoiding controversy and adopting an excessively permissive stance which superficially embraces controversy can conflict with the goals of democratic education. Instead, we discuss a potential guiding ideal of "committed balance" in teacher education. To this end, we focus preservice teachers' views on issues that involve positions which may be unequally well grounded, and which may pose a challenge to the question of whether they should be discussed as controversial at all. We assume that preservice teachers hold different stances on how to deal with these issues in the classroom and present our attempt at measuring different stances using convenience sampling of German preservice teachers. Using a theoretical discussion around behavioral, political, and epistemic criteria for controversial classroom discussions (Hand, 2008), we conceptualized and tested a standardized instrument to detect different ideas about the limits of controversial classroom discussions. Additionally, we analyzed interviews with a subset of respondents to further examine their ideas about controversial issues in their future classroom practice. Our findings reveal different strategies that preservice teachers assume they would employ when confronted with controversy in the classroom, and we contrast these strategies with those reported by inservice teachers in other studies.

10.4 Theoretical Background

10.4.1 Approaches to Dealing With Controversial Issues in the Classroom

Discussing controversial issues is vital for civic and citizenship education in a liberal pluralistic society (Hess & McAvoy, 2015). Such discussions give students the opportunity to engage in the practice of deliberative democracy, that is, learning to justify and argue for positions on political questions by providing reasons "that are mutually acceptable and generally accessible, with the aim of reaching conclusions that are binding in the present but open to challenge in the future" (Gutmann & Thompson, 2004, p. 7). Empirical research indicates that deliberative discussion of current and controversial issues can improve students' political knowledge, interest, and efficacy (Bittman & Russell, 2016; Feldman et al., 2007; Knowles & McCafferty-Wright, 2015). Hess (2004) developed a typology of four different approaches that teachers often use when con- fronted with controversial issues:

1. Avoiding controversial issues
2. Denying controversy
3. Privileging one side of the debate
4. Balancing all sides by giving each a fair hearing

Avoidance, denial, and privileging can be the implicit result of approaches that, on the surface, look like a balanced approach. When examining how teachers navigate the challenges of teaching contentious issues, Flensner (2020, pp. 12–15) identified the strategies of "provocation," "rep resenting different perspectives," and "creating empathy." Pollak et al. (2018) found that teachers "sidestepped" controversial issues by overemphasizing unifying and/or moral messages, or "scholasticized" issues by focusing the discussion on formal aspects of argumentation (pp. 10–17). Furthermore, teachers sometimes choose to exclude controversial issues from their lessons by discussing such issues only with individual students (Ljunggren & Unemar Öst, 2011). While even highly skilled and experienced teachers can tend to shy away from facilitating deliberation on controversial issues (Bickmore & Parker, 2014), research indicates that a lack of confidence and perceived preparedness may be especially prevalent in younger teachers (Gindi et al., 2021; Nganga et al., 2020).

10.4.2 Committed and Non-Committed Balancing

Which issues should be deemed controversial remains an open question, and whether the presentation of a controversial issue is balanced appropriately depends on the social, political, and epistemic context. There is a growing fear that giving equal treatment to any position voiced in society, including extremist and antiscientific positions, may destroy the ideal of an informed public that is a prerequisite for democratic processes. This is noticeable in allegations of a false balance in climate change reporting: by presenting the position of a small minority of scientists as one of two equally valid sides, the media might be undermining the public's knowledge of and trust in the broad scientific consensus on the issue (Brüggemann & Engesser, 2017; Koehler, 2016). By aggregating similar phenomena, the loss of trust in the ability to attain or at least strive toward epistemic values like truth, accuracy, objectivity, or certainty has been identified as a danger to politics and society (Kavanagh & Rich, 2018; MacMullen, 2020) and, by extension, as a problem for education (Barzilai & Chinn, 2020; Kienhues et al., 2020).

Many current political controversies—for instance, regarding public health, race relations, climate policy, or international relations—tend to be discussed primarily in terms of trust in institutions and the accuracy of different sources of information rather than in terms of differing group interests or values (Bogner, 2021). But even for purely political, non-epistemic questions, any form of deliberation must be grounded in a minimal set of shared democratic values that makes deliberation itself possible (Drerup, 2021a). At its most basic, this view precludes positions that defend crimes against humanity, but it can also be applied to positions which presume that the views of some groups of people are less worthy due to their race, ethnicity, gender, or sexual orientation.

Such cases can be seen as dangerous instances of tipping issues from being closed to being open and controversial (Camicia, 2008; Hess, 2009). When such issues are presented in a way that legitimizes ill-founded positions, some students might be convinced to adopt nonsensical or

politically worrisome points of view (Peters & Johannesen, 2020). Democratic education generally rests on a conceptualization of knowledge as being dynamic and contentious instead of being factual and prescribed by authority (Kelly, 1986). However, controversial discussion of issues in which the political, evidentiary, and epistemic backing of positions is highly skewed can also be detrimental to the goals of democratic education. For this reason, adequately balancing different positions on a controversial issue requires a commitment to epistemic and political values. At a concrete, methodical level, commitment to epistemic and political values does not necessarily conflict with a balanced approach. Giving conspiratorial, racist, or sexist positions a "best case, fair hearing" (Kelly, 1989, p. 368) can be a way of showing that these positions are not, in fact, well-justified or based on principles "that any citizen who is trying to find fair terms of cooperation could reasonably accept" (Gutmann & Thompson, 2004, p. 53). What the authors of this paper term "committed balancing"[1] is different from a non-committed variant in that teachers do not have to treat controversial issues impartially. Teachers may consider it part of their role to expose the assumptions behind these positions which their students might otherwise not see. In other words, balancing is combined with a very specific form of privileging, namely the privileging of democratic and rationally defensible positions.

10.4.3 Criteria for Discussing Controversial Issues

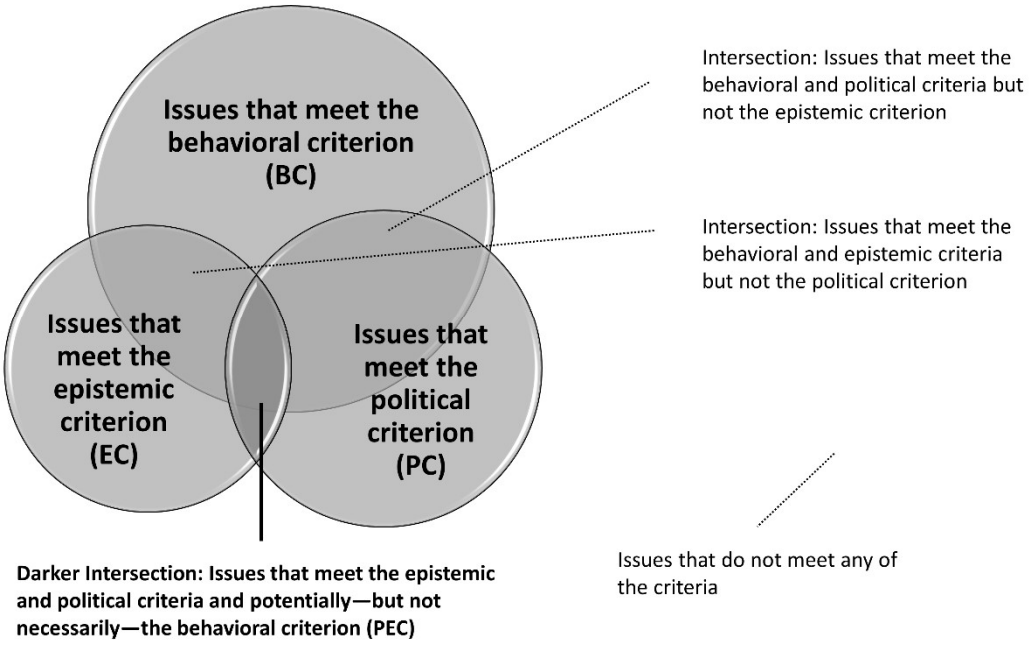
Teachers need criteria for evaluating controversial issues and deciding which views should be given equal treatment. Several criteria for selecting controversial issues for discussion in the classroom have been proposed and discussed in educational theory (Cooling, 2012; Hand, 2008; Hess & McAvoy, 2015; Warnick & Smith, 2014; Yacek, 2018). Much of the debate revolves around the distinction between "directive" and "non-directive" styles of teaching controversial issues. In a directive discussion, teachers "attempt to impart beliefs to students or disabuse students of their existing beliefs" (Tillson, 2017, p. 173), whereas in a non-directive discussion, students are free to make up their own minds. Issues that do not meet the criteria for non-directive discussion should be discussed in a directive way (see Honey, 2015, for an example of teaching the debate around creationism). Three criteria for selecting controversial issues can be relatively neatly differentiated (Hand, 2008; Yacek, 2018):

- the behavioral criterion (BC) posits that issues are controversial if there is sufficient disagreement on the issue in the public sphere;
- the political criterion (PC) limits controversial discussions to issues which are compatible with the minimal values of liberal democracy;
- the epistemic criterion (EC) limits controversy to issues which entail disagreement between "rationally defensible" positions (Hand, 2008, p. 228) that are grounded in factual and/or scientific evidence.

Although the criteria used to identify controversial issues are conceptually distinct, issues seen as controversial in relation to one criterion are often also considered controversial with regard to other criteria. However, it is possible for certain issues to be excluded by one criterion, yet still considered valid controversies when evaluated using other criteria. Regarding the scope of issues that are seen as appropriate for controversial discussion, the behavioral criterion is the most extensive (Figure 10.1).

Figure 10.1

Space of potential controversial issues for classroom discussion



There are two obvious drawbacks regarding the BC. First, a permissive interpretation of the level of societal disagreement might open the classroom to discussions on fringe views that are not warranted on an evidentiary or democratic-normative basis (Hess & McAvoy, 2015, pp. 166–167). Second, a more restrictive interpretation could potentially lead to the exclusion of marginalized positions. Criticism of the PC and EC (Hand, 2008; Hess & McAvoy, 2015) has focused on the viability of these two criteria for determining limits of legitimate controversy. Drerup (2021a, p. 258) advocated the "coupling of a political and a 'science-oriented' criterion" (hereinafter referred to as the political-epistemic criterion; PEC) which requires teachers to consider the extent to which different positions on a given issue are founded on democratic values and their respective rationality and justifiability.

To date, there has been little research into teachers' attitudes toward limits to controversial discussion in the class- room. Civics and social sciences teachers might be more open to teaching controversial issues than teachers in other subjects (Erlich & Gindi, 2019). A study by Oberle et al. (2018) using convenience sampling of 125 German civic education teachers and preservice teachers found that almost a quarter of participants would give extremist views equal treatment in political

discussions in the classroom. This stance might result from a common misunderstanding of the controversy principle in the Beutelsbach Consensus, an essential point of reference for civic and citizenship education in Germany (Christensen & Grammes, 2020). It is possible that these teachers see controversy as something that is prescribed from above with the requirement to stay neutral on all political issues. This would be a form of non-committed balancing and could also be seen as a particular form of avoidance: not an outright rejection of controversy, but an unwillingness to engage with it.

Currently there is a lack of empirical evidence regarding which criteria preservice teachers would intuitively apply for choosing and framing controversial issues and how they relate these criteria with each other.

10.5 Aims of the Study

Two objectives guided the present study. The first goal was to translate the theoretical discussion around criteria for selecting controversial issues into an empirical instrument that could be used to investigate preservice teachers' stances toward controversy in an easy to implement and standardized way. Such an instrument might enable teacher educators to collect data on preservice teachers' attitudes and on how these attitudes change during the various stages of teacher preparation. To lay the basis for an instrument that can be used reliably and validly, we first aimed to determine whether the three criteria, BC, PC, and EC, could be used to describe the underlying structure of a set of items that asked preservice teachers for their level of agreement with several inclusionary and exclusionary statements regarding a set of controversial issues and positions. Identifying latent factors that account for a large part of the variation in the item responses would enable us to categorize preservice teachers' responses according to these three criteria by grouping items togethers based on the underlying agreement with one of the three criteria (Raykov & Marcoulides, 2010). By creating an item factor structure in which latent factors that align with the criteria correlate with according items, we could thus establish the foundation for a standardized instrument that differentiates preservice teachers' attitudes on controversy.

Second, we wanted to gain a deeper understanding of those preservice teachers who exhibit either restrictive or open stances toward controversy with regard to the PC and EC. We wanted to shed light on how these students think about the phenomenon of controversy itself and how they justify their beliefs. Furthermore, we wanted to find out which perceptions of and experiences with controversy might inform these students' stances, and what strategies the students might develop for dealing with controversial issues in their teaching.

Therefore, we pursued the following research questions:

> RQ1: Can the differentiation between the BC, PC, and EC be reproduced in an item factor structure?

RQ2: How do preservice teachers with different patterns of agreement to the three criteria differ in their judgments on the limits of controversial discussion in the classroom and in their approaches to teaching and dealing with controversial issues.

10.6 Method

10.6.1 Participants and Procedure

The first set of data was collected between October 2021 and February 2022 using a questionnaire. We used convenience sampling of 162 students (M_{age} = 25.7; 49.4% female, 40.1% male, 10.5% other or not answered) enrolled in bachelor's and master's teacher education programs at seven German universities. About 152 of the participants were preservice social sciences teachers; the remaining 10 preservice teachers attended a course on controversy, diversity, and democratic discourse aimed at preservice teachers in all subjects. Most participants were enrolled in programs that were preparing them to teach at the German equivalents of middle or high schools (88.2%). The remaining participants studied to teach in vocational (9.7%) and elementary schools (2.1%). The participants completed and later dis- cussed the questionnaire as part of their coursework.

To strengthen the robustness of our results, we collected a second set of data in April 2022. A total of 90 students (M_{age} = 24.9; 56.7% female, 33.3% male, 6.6% other, 3.3% not answered) enrolled in teacher education courses at two German universities completed a variation of the original questionnaire. Of this group, 52.2% were enrolled in pro- grams preparing students for teaching social studies, whereas the others were preservice teachers from a variety of other subjects taking the course on controversy, diversity, and democratic discourse.

Of the 162 participants in the first sample, 27 (M_{age} = 26.6; 44.4% female, 51.9% male, 3.7% other) were interviewed using a semi-structured interview technique (Witzel & Reiter, 2012). The interviews focused on what kinds of empirical and political questions the participants would discuss as controversial—meaning as open, unsettled questions—in their classrooms, and on how they would react to students who express either discriminating/racist or conspiracy theorist/anti‐scientific opinions on these issues. The interviews were voluntary, lasted between 20 and 60 min, and were conducted by qualified and trained students who were enrolled in the same programs as the interviewees. All interviewed students were studying to become social sciences teachers and had already been introduced to questions regarding discussing controversial issues in civic education during their teacher education courses. Although the interviewees were anonymous to the authors of this study, the audio transcripts of their interviews could be matched to their questionnaire responses via a unique identifying code. All participants granted their consent for the use of their anonymized data.

10.6.2 Questionnaire Development

The questionnaire items were developed to map to the BC, PC, and EC. We conceived of the three criteria as complementary criteria that each excluded different issues and that could be applied in combination. Drawing on the literature, we determined four statements for each criterion to explore associated teaching decisions. Of these four statements, two were exclusionary ("I would teach an issue as controversial *only* if . . ."), favoring a restriction of issues for controversial discussion, whereas the other two statements were inclusionary ("I would teach an issue as controversial *even* if . . ."), favoring the inclusion of an issue in spite of the criterion. The inclusionary items were reverse scored with respect to the assumed underlying factor. Students were asked to rate their agreement with the statements on a 6-point Likert scale, ranging from 1 (*strongly disagree*) to 6 (*strongly agree*). In our operationalization, the BC is strictly and solely exclusionary on a social basis. Someone who adheres to the BC would dis- cuss *only* those issues as controversial that are widely dis- cussed in larger society (BC Item 1: "I would teach an issue as controversial only if there are varying views on the issue in society"). The PC rejects positions that disagree with the normative basis of democracy, that is, extremism (PC Item 3, reverse scored: "I would teach an issue as controversial even if one side of the issue is dominated by extremist positions"). Lastly, the EC rejects positions that contradict scientific evidence or rational thought (EC Item 1: "I would teach an issue as controversial only if different opinions on the issue can be justified on factual grounds").

The questionnaire included an introduction that defined "teaching something as controversial" as teaching a contentious issue from multiple possible perspectives in a way that is non-directive and without any predetermined position at which the teacher wants their students to arrive. The questionnaire was developed and completed in German; all items cited in this article were translated into English by the authors.

10.6.3 Data Cleaning and Interview Selection

In the first data set, one case of highly inconsistent answering behavior was excluded from our analysis. In the second data set, 10 cases of missing answers could not be imputed, and there was one case of inconsistent answering behavior. These cases were excluded.

We used the results of our quantitative data analysis to select maximally contrastive interviews for analysis. In total, we selected 5 cases from the 27 transcripts. The interviews were conducted, transcribed, and analyzed in German.

10.6.4 Data Analysis and Integration

Both sets of questionnaire data were analyzed using confirmatory factor analysis (CFA). For the first data set, CFA was used to test the assumption that we could reproduce the BC, PC, and EC as a latent factor structure. For the second data set, CFA was used to evaluate the validity of this factor structure.

For both data sets, we verified that the assumptions for conducting CFA—multivariate normality, linearity, absence of outliers, multicollinearity, and singularity—were adequately met (Tabachnick & Fidell, 2013).

To analyze the selected interviews, we used interpretative phenomenological analysis (IPA; Smith et al., 2009). Phenomenological methods like IPA have been proposed in combination with quantitative analyses for mixed methods research (Mayoh & Onwuegbuzie, 2015). IPA examines people's experiences and beliefs, which are subsequently structured along emergent themes in the interview material. IPA has been applied previously to the investigation of preservice teachers' perceptions of controversial issues (Nganga et al., 2020). We chose this technique to obtain deeper insight into two aspects: first, students' experiences with controversial issues in the classroom; and second, how students attempted to make sense of the phenomenon of controversy itself.

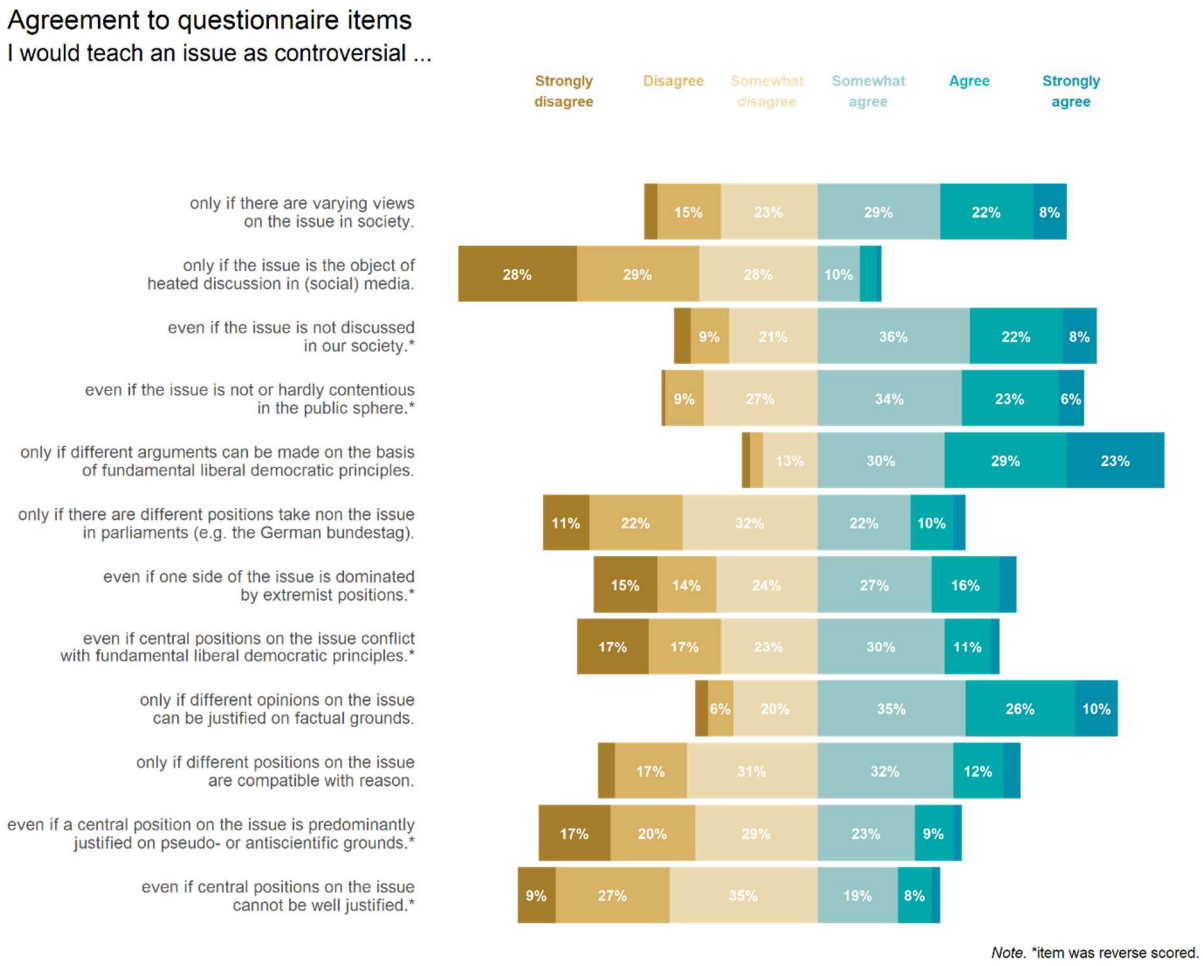
10.7 Results

10.7.1 Descriptive Results

Analysis of the first data set showed that 52% of the surveyed preservice teachers agreed or strongly agreed with the PC statement that issues should only be taught as controversial if different arguments can be made on the basis of fundamental liberal democratic principles. Only 5% of respondents did not agree. However, as can be seen in Figure 10.2, agreement was more varied for other items. In light of our theoretical assumptions, we considered the two inclusionary items of the PC and the third EC item as indicative of problematic levels of openness. For these items, we noted agreement rates of between 10% and 20%. Taking a closer look at the three criteria in terms of the inclusion of extremist, antiscientific, and anti-liberal–democratic positions, we discovered a group of 4% of students who consistently agreed or strongly agreed and a larger group of 18% who at least slightly agreed with all three items. We refer to these two groups as the "strongly criteria rejecting" and the "mildly criteria rejecting" groups respectively.

Figure 10.2

Overview of Agreement with Items for all Three Criteria



Note. *item was reverse scored.

10.7.2 Internal Consistency and Construct Validity

The internal consistency of the initially assumed factors was partially below the satisfactory level (Cronbach's $\alpha_{BC} = .63$, $\alpha_{PC} = .56$, and $\alpha_{EC} = .67$). To test the assumption of a three factor model with BC, PC, and EC as separate latent factors, we used CFA with maximum-likelihood estimation in AMOS 28. Fit indices showed an inadequate fit ($\chi^2(51) = 172.068$, $p = .000$, Tucker-Lewis index (TLI) = 0.660, Comparative Fit Index (CFI) = 0.738, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .122, Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR) = 0.107; see Brown, 2006). Furthermore, the PC and EC factors were highly correlated ($r = .903$). The second PC item showed only a low standardized loading on the PC factor ($e = .24$), whereas the modification indices revealed a high correlation with the BC factor. Generally, for the PC and EC criteria, factor loadings were highest on the reverse-scored items.

For these reasons, we reordered our items; specifically, we took up Drerup's (2021) proposal of combining the PC and EC and introduced the revised political epistemic criterion (PEC). To construct a latent factor for the PEC, we used only those three reverse-scored items that indicated a

high openness toward including extremist and pseudo- or antiscientific positions in controversial discussions. We assumed that a rejection of the statements would indicate agreement with the PEC. For the restructured BC, we excluded the second item and instead included the second PC item (see Figure 10.2). This new two-factor solution led to markedly improved and adequate model fit indices (χ^2 (13) = 222.883, p = .043, TLI = 0.928, CFI = 0.955, RMSEA= 0.069, SRMR = 0.0545). Internal consistency of these two factors was almost acceptable (α_{BC} = .67 and α_{PEC} = .75). The two factors were now moderately but nonetheless significantly correlated (r = −.434). A table listing the item factor loadings is included in Appendix 10.1.

Thus, regarding our first research question, we found that the main criteria for selecting controversial issues for discussion are partially represented in preservice teachers' positions on these issues. We subsequently confirmed these results with the second data set. Given the first set of results, we used two sets of items for the second data set. First, inclusionary statements that would indicate agreement with the BC; and second, inclusionary statements that would indicate rejection of the PEC. As used in the second analysis, these two sets included slightly modified versions of the items that were loaded to the two factors in the first analysis. The results of the second CFA confirmed the two-factor structure (χ^2 (26) = 30.838, p = .234, TLI = 0.964, CFI = 0.974, RMSEA= 0.049, SRMR = 0.084). The two factors now had satisfactory internal consistency (α_{BC} = .73 and α_{PEC} = .80). In the second data set, the two factors were not significantly correlated (r = .203). The factor loadings for the second data set are included in Appendix 10.2.

10.7.3 Qualitative Analyses

We decided to use interviewees' factor scores (Tabachnick & Fidell, 2013) as indicators of their stance regarding the BC and PEC. This enabled us to identify cases among the 27 interviews that would show the greatest contrast with regard to the two latent factors. We selected five students with different patterns of agreement with the PEC and BC:

- Ben and Pavel, showing low levels of agreement with the BC and the PEC;
- Clara and Sherin, showing high levels of agreement with the BC and PEC;
- Tim, showing high agreement with the PEC but below-average agreement with the BC.

While we did not find representatives of the strongly criteria-rejecting group among the 27 interviewees, Pavel was in the mildly criteria-rejecting group. Due to the correlation between the BC and PEC in our first data set, students who showed high levels of agreement with the PEC usually also showed high levels of agreement with the BC and vice versa. However, we were particularly interested in students who had a high level of agreement with the PEC but not with the BC because they would indicate an orientation toward exclusionary criteria that did not reflect a general tendency but that was specific to positions in which political or epistemic boundaries were crossed. We therefore included Tim's interview.

From the analysis of these five heterogenous interviews, three group themes emerged: (1) freedom of opinion as a principle for teaching; (2) classroom discussions as broadening one's horizon; and (3) genesis and certainty of knowledge as dependent on different academic disciplines. The themes indicated the higher-level connectivity between individual accounts and yet pointed to the often very different ways in which these themes were manifest in these accounts (Smith & Nizza, 2022). However, since in this article we focus on the differences between the interviewees, we decided to describe the individual cases and connect them to previous conceptions of teachers' strategies in dealing with controversial issues.

Pavel. Pavel saw himself as an impartial, theoretically minded observer of political processes who wishes to impart this quality to his students. He aimed to foster students' ability for reaching consensus. In his later teaching practice, Pavel might adopt the strategy that Flensner (2020) calls "creating empathy" (p. 15), that is, seeking to make students know and understand the multitude of different perspectives involved in an issue. To Pavel, knowledge was inherently discursive, bound to individuals, and thus prone to change. He spoke about the relative "unambiguity" (*Eindeutigkeit*) of issues and differentiated the level of ambiguity he ascribed to different issues. He regarded teachers as representatives of "official" positions of which students have to be "informed" but (apparently) not necessarily convinced.

Pavel exhibited the most pronounced level of openness to students' views. He regarded students' freedom of opinion and freedom of speech as absolute values that teachers must protect.

> I think it would be in the interest of all parties to [. . .] represent [all possible positions on an issue], and selection would be more of an infringement in the formation of opinions. So I think it depends on the specific case, I don't know. [. . .] Usually, I would try to avoid being selective, to select anything.

Pavel did not seem to consider any pragmatic reasons for selecting a choice of positions on a controversial issue. Although he strove for consensus, he provided no clear indication of how he would go about reaching this consensus. Pavel might tend toward a strategy of "sidestepping" controversy (Pollak et al., 2018) by overemphasizing similarities.

Ben. Ben rejected selectivity yet saw a need for teachers to "moderate tricky or dicey" issues, which he did not further specify. He emphasized that he wanted to create an open climate for discussion. Ben seemed to expect teachers to have a repertoire of appropriate, apparently instantly convincing replies to any statements that could be seen as problematic. One might see this as a form of privileging (Hess, 2004), albeit while arguably upholding the epistemic criterion. In practice, Ben might tend toward being a "norm mediator" (Ljunggren & Unemar Öst, 2011) who is willing to discuss any controversial topic but takes a somewhat directive approach toward positions that he considers as being correct.

Ben's frustration with the complexity of controversy was a recurring theme in his interview. He was unclear about how to tackle controversial issues and relied on the only strategy he could think

of: providing information he regarded as established. Moreover, Ben strongly associated controversial issues with conflicts between highly polarized, extreme positions.

> If you go into a classroom today, you might have discussions about Brexit, the AfD [a right-wing populist party in Germany], and so on; so the general situation of current politics has simply intensified, as have the public discourses that are being held. But back then, with the parliamentary elections and so on, when I took my Abitur [final high school exams in Germany], I never experienced civic education lessons as controversial. There were discourses and opinions, but there was, uh, no division or, um, minority opinions that would have voted for any extremes.

Clara. Criteria-oriented Clara saw clear limits to the positions that can be expressed in the classroom. To her, stances taken in controversial debates had to conform either with scientific evidence or with legal regulations. She made a strong distinction between "everyday knowledge" and the knowledge that teachers should impart to their students. She expressed an intense personal curiosity for "fringe" positions and wished to get to know and understand views that seemed strange to her. Yet she also regarded schools as spaces that should support only positions that are grounded in scientific evidence. She would refrain from discussing divergent positions in an open, non-directive way.

A recurring theme in her interview was the caution she considered necessary in deciding whether to discuss controversial issues in class. She later specified this with regard to the risk of hurting individual students, especially members of minorities.

> [. . .] but there are still minorities that should be taken into account, and I think you have to proceed carefully because many students also have their own experiences, perhaps because of their minority position. Um, I think [. . .] I would perhaps rather leave it up to the students whether they want to talk about it at all in class. I don't want to hurt anyone by simply saying, yes, we'll do that topic now, no discussion [. . .].

Clara showed signs of an emerging avoidance approach (Hess, 2004). When thinking about controversial issues, she focused on the sensitivity of issues. This might be a common reaction to thinking about these questions (Ersoy, 2010). To Clara, issues were not intrinsically sensitive; rather, the sensitivity of an issue resides within individual students and the potential of hurting them (Goldberg et al., 2019).

Sherin. Sherin's agreement with the BC was less pronounced than Clara's. Sherin felt that the goal of teaching controversial issues was to convince students of the factual truth on issues on which they were being misled by their families and a selective choice of media. Teachers should provide students with the skills and abilities to question the worldviews they grew up with even if that means "shattering" or "destroying" these views.

> I [. . .] think that has a lot to do with the parents. These misconceptions you get from your parents [. . .]. And [these students] don't get involved in controversy in class. [. . .] They simply switch off because they get something completely different drilled into them at home. They consume completely different media, completely different opinions, completely different points of view, and you can hardly get through to them in class [. . .]. So my goal would simply be to stand up against these ideas and question them critically even if it destroys their image of the world a bit.

Unfortunately, it is hard to say from Sherin's interview where exactly she would draw the line between misinformation and legitimate forms of controversy. She appeared to view controversial issues as clear-cut on an evidentiary, maybe even normative basis. Sherin may tend toward denying controversy or privileging one position (Hess, 2004).

Tim. Tim combined high agreement with the PEC and below average agreement with the BC, which would indicate that he would not generally limit the scope of controversy in his classes. He regarded discussing controversy as a standard with which social sciences teachers had to com- ply, but which he also embraced as necessary given the nature of issues discussed in social sciences. In Tim's view, social sciences and civic education topics generally allow for a multi-perspective approach. As a teacher, he would strive to stir up new points of debate on a controversial issue once students' positions seem to have settled.

> First of all, it is very good if there are different opinions in the class. I would say as a teacher I would pay attention that if [discussion] tips in any direction, I would intervene at some point and perhaps take a position for one side, no matter whether that is my own opinion or not. Then the other side must respond to [that perspective] and if [the discussion] perhaps tips in the other direction again, then [the teacher should] also bring an argument against it.

Tim seemed aware that his opinions might give rise to a desire for his students to arrive at similar conclusions. In his statements, he seemed to possess the required self-awareness to be "cognizant of the messages to which [his] students are being exposed" (Engebretson, 2018, p. 41), and emphasized the students' right to make up their own minds on these issues. However, he drew hard boundaries between positions that he thought should be treated in this manner and positions for which he saw a need for directive teaching. In Tim, we saw the development of an emergent strategy of committed but balanced teaching of controversial issues.

10.8 Discussion

10.8.1 Interpretation of Results

While the results of our quantitative analysis were able to establish the BC as an independent factor, we did not find distinctive response patterns for agreement with the PEC. This indicates that preservice teachers who require compliance with fundamental political values for discussing controversial issues also attach a higher importance to the rationality of positions and vice versa. Preservice teachers seem to think intuitively about the two criteria in a similar way even though these criteria can presuppose different forms of controversy (Hess & McAvoy, 2015). At the practical level of addressing preservice teachers' attitudes in teacher education, this finding supports Drerup's (2021a) call for combining the political and the epistemic criteria in civic education.

The interviews enabled us to further interpret our quantitative data and identify future adaptations of the quantitative instruments. The students' factor scores matched the general tone of their interviews. Clara and Sherin both had a strong tendency to limit controversy and showed much

clearer tendencies toward avoidance and denial of controversy. Yet they had different motivations for (dis)agreeing with the criteria. Whereas Clara exhibited a cautious view on controversy, Sherin saw her role as someone who would enlighten her students to adopt better positions on these issues. However, her commitment to epistemic and political-normative standards might be intertwined with a possible denial of legitimately controversial aspects of debates that otherwise might be epistemically and normatively skewed.

Ben's and Pavel's questionnaire responses indicated a rejection of the BC and PEC, and both showed high permissiveness in their interviews. They seemed to regard controversy as a given and were relatively reluctant to voice their own opinions on controversial matters. Ben tended toward privileging some positions. This indicates a higher agreement with the epistemic criterion than was apparent from his score on the PEC factor. Pavel showed a more pronounced permissiveness and considered himself able to think impartially. However, it did not seem as though Pavel's permissiveness would translate into a balanced strategy of dealing with controversial issues because he seemed unclear on the goals underlying the mapping of all possible positions on a controversial issue.

Pavel was among the 18% of students in our first sample who generally agreed with the idea of discussing controversial issues even if they were dominated by extremist and anti- or pseudoscientific positions. His interview statements suggested that we may have found a stance toward controversial discussion in the classroom that might forgo active engagement in controversial issues in class by potentially seeing every issue as worthy of open, non-directive discussion. One could see this relativism as its own form of avoidance. This, in turn, would indicate that preservice teachers with both very restrictive and very open, permissive attitudes toward controversy might deploy Hess' (2004) approaches of avoiding or rejecting discussion of controversial issues.

While Clara and Sherin demonstrated strategies that could be interpreted as indicative of avoidance or denial approaches, we have argued that Pavel's permissive stance is similarly problematic with regard to the goals of controversial issue discussions in the classroom. Both Pavel and Ben, who rejected all criteria in their questionnaire responses, had difficulties when reflecting on strategies they could use when dealing with controversial issues in which positions were unequal in terms of their epistemic or normative foundation. Both seemed to strive for a strategy of balance but were unable to articulate how this could be put into practice when confronted with challenging issues in the classroom.

Tim's questionnaire responses indicated that he would limit the scope of controversy with regard to the PEC but not the BC. This selective attitude was reflected in his inter□view. His stance seemed close to what we call "committed balancing," that is, a strong commitment to selectivity regarding which positions can be discussed as sensible alternatives in an open controversy combined with a relatively high level of openness toward including marginal, not widely discussed issues. This

overall strategy was connected to a higher reflectivity when it came to the challenges of controversial issue discussions in practice. He was also more concrete in terms of the ways he would approach these situations. We believe that his questionnaire responses may have been indicative of this higher level of reflectivity and understanding of the potential challenges of discussing controversial issues in class.

10.8.2 Limitations

Our findings should not be generalized to broader populations as they are based on an exploratory study using relatively small-scale convenience sampling. Our questionnaire items were developed based on theoretical conjecture and were not systematically tested prior to their use in the first questionnaire. We arrived at a two factor-solution because our initial assumption of three distinct factors did not hold. For this reason, we excluded from our CFA a number of items that we had used in the questionnaire. We saw that the PC and EC items loaded to the same factor and found this pattern confirmed in the second sample. However, the small size of the second sample only provided limited additional insights into the robustness of the findings. Adding new items mapping the epistemic and political aspect of the PEC might allow for the introduction of two separate subfactors of the PEC.

10.9 Outlook

Our results indicate that while the BC and PEC appear to be distinct factors, a questionnaire that aims to measure preservice teachers' attitudes toward controversial issues should include further items that map other factors on which preservice teachers differ. Exclusively examining whether preservice teachers agree with the PC or EC does not pro- vide us with insights into the rationality and political norms underlying their responses. For this reason, it could be interesting to deepen our understanding of teachers' and preservice teachers' epistemic cognition, encompassing the concepts of knowledge and knowing to which they aspire for themselves and their students (Buehl & Fives, 2016). Based on our theoretical conjectures, we had assumed a general tendency for preservice teachers who reject the PEC also to exhibit more relativist epistemic beliefs. As all interview participants discussed which kinds of knowledge they did and did not regard as factual, certain, or stable, we could detect some differences between students who scored the criteria differently. Yet at a quantitative level, we failed to find any statistical association even using different instruments to measure the participants' epistemic beliefs in the two data collection stages (Barzilai & Weinstock, 2015; Krettenauer, 2005). However, given the discussion on the appropriateness of different methods to study epistemic cognition in specific contexts (Hofer, 2016), we propose that further investigation into a connection between teachers' and preservice teachers' epistemic thinking and their stances toward controversy may be fruitful (for one possible approach to this question, see Kaarlõp et al., 2022). In the case of preservice teachers who show high levels of agreement with the EC, it might be interesting to study which kinds of epistemic virtues they wish to foster in their students (Warnick & Smith, 2014).

We would like to encourage the use of our items in connection with preservice teacher preparation courses. We tested a selection of the items before and after an advanced university course in social sciences education with students who had been introduced to the Beutelsbach Consensus in an earlier course. While the group was too small to report any meaningful statistical effects, at a purely descriptive level, students tended to become more restrictive regarding the PEC while staying relatively stable regarding the BC. In further research, it would be fruitful to investigate how preservice teachers' attitudes change during a deeper engagement with didactical approaches that concern questions of controversy. A question of particular interest to teacher education in social studies would be the effect of these possible changes on preservice teachers' confidence and their willingness to tackle controversial issues in their future classrooms.

In our qualitative analysis, we examined the strategies employed by preservice teachers when confronted with controversy in the classroom and compared them to those reported by inservice teachers in previous studies, such as avoidance or sidestepping. To gain a deeper understanding of these strategies, future research should consider conducting classroom observations of preservice or novice teachers in order to observe how these or similar strategies are implemented in actual practice. Alternatively, a more in□depth understanding of these strategies could be gained by conducting case studies that examine teachers' attitudes toward specific, exemplary issues, and how they relate to the teachers' political values or media literacy. This would also be relevant in the context of social media use when examining preservice teachers' stances on concrete examples of controversial issues.

Lastly, we have proposed the approach of a "committed balancing" of positions on controversial issues, which we also found as an emergent strategy in our data. This approach combines the ideals of fostering open debate on controversial issues and upholding democratic values. We suggest that "committed balancing" should be considered as a normative goal in teacher education when addressing controversial issues in the classroom. As a proposal for a normative ideal, we would like to encourage teachers and teacher educators to use the concept to reflect on effective ways of addressing controversy.

10.10 Appendices

Appendix 10.1

Standardized Coefficients for the BC and PEC in the First Questionnaire

Item	Standardized coefficient
BC 1: I would only teach an issue as controversial if there are varying views on the issue in society.	.478
BC 2: I would teach an issue as controversial even if the topic is not discussed in our society.*	.596
BC 3: I would only teach an issue as controversial if different positions are taken on the issue in parliaments (e.g., the German Bundestag)	.514
BC 4: I would teach an issue as controversial even if the issue is not or is hardly contentious in the public sphere.*	.733
PEC 1: I would teach an issue as controversial even if extremist positions dominate on one side of the issue.*	.749
PEC 2: I would teach an issue as controversial even if a central position in the issue is predominantly justified on pseudo- or antiscientific grounds.*	.777
PEC 3: I would teach an issue as controversial even if central positions on the issue conflict with fundamental liberal democratic principles.*	.590

Note. *item was reverse scored.

Appendix 10.2

Standardized Coefficients for the BC and PEC in the Second Questionnaire

Item	Standardized coefficient
BC 1: I would teach an issue as controversial even if the topic is not discussed in our society.*	.503
BC 2: I would teach an issue as controversial especially if students have not heard about the issue in the media.	.348
BC 3: I would teach an issue as controversial even if the issue is not or is hardly contentious in the public sphere.*	.752
BC 4: I would teach an issue as controversial especially if the issue is not broadly talked about in public.	.965
PEC 1: I would teach an issue as controversial even if central positions on the issue conflict with fundamental liberal democratic principles.*	.643
PEC 2: I would teach an issue as controversial especially if extremist positions dominate on one side of the issue.*	.772
PEC 3: I would teach an issue as controversial even if the issue is brought onto the political agenda primarily by extreme parties.*	.806
PEC 4: I would teach an issue as controversial even if a central position in the issue is predominantly justified on pseudo- or antiscientific grounds.*	.962
PEC 5: I would teach an issue as controversial especially if there are pseudo- or antiscientific positions on the issue.*	.717

Note. *item was reverse scored.

11 Beitrag VI: Teaching About Teaching Controversial Issues: Insights from Two Teacher Education Courses on Controversial Issues Across School Subjects

11.1 Einordnung

In diesem Beitrag werden zwei Seminare evaluiert, in denen LArS-Vignetten sowie unterschiedliche meta-reflexiv orientierte Gestaltungselemente eingesetzt wurden. Dabei war ursprünglich ein größer angelegter Einsatz des im vorangehenden Beitrag (Kapitel 10) entwickelten Fragebogens geplant. Durch Probleme bei der Gewinnung von freiwilligen Abgaben kamen jedoch zu wenige vollständige Daten zusammen. Deswegen wurde vor allem auf Basis qualitativer Daten, die in Form von Reflexionsessays gewonnen wurden, gearbeitet. Qualitative Analysen zielen auf die Identifikation von Professionalisierungs-herausforderungen, die trotz einer intensiven und multiperspektivischen Auseinandersetzung mit dem Konzept Kontroversität, seinen Facetten, möglichen Gestaltungs- und Handlungsstrategien für den Unterricht sowie dem Transfer auf eigene Fachkontexte weiter anhalten könnten.

Der Beitrag wurde mit Ko-Autorin Katrin Hahn-Laudenberg am 3. Juni 2024 bei der Fachzeitschrift *Education, Citizenship and Social Justice* eingereicht. Die hier veröffentlichte Version entspricht der zu diesem Zeitpunkt eingereichten Fassung.

11.2 Abstract

Teaching controversial issues in schools is crucial for enabling citizens to participate in societal and political debates. This article presents the concept and structure of a teacher education course aimed at preparing pre-service teachers to handle controversial issues across school subjects. By analyzing reflection essays and survey data, the study reveals that while the course seemed to increase participants' level of confidence when addressing controversial issues, they still desired clearer guidelines and often sought simplistic solutions to complex dilemmas. These findings emphasize the need for a balance between theoretical reflection and practical learning in teacher education and highlight the potential benefits of expert guidance on controversial topics. The research can thus contribute to a nuanced understanding of the hurdles within the process of reflective teacher professionalization and support the continuous evolution of teacher education programs with the goal of preparing pre-service teachers better for the complexities of contemporary educational settings.

Keywords: Controversial issues, teacher education, civic education, pre-service teachers, professionalization, uncertainty

11.3 Introduction

Schools are crucial sites for developing deliberative democratic skills. They provide an environment where students can learn argumentation and reason-giving, which are essential for effective participation in a deliberative democracy. Research demonstrates that deliberative discussions of current and controversial issues can enhance students' political knowledge, interest, and self-efficacy (Bittman & Russell, 2016; Feldman et al., 2007; Knowles & McCafferty-Wright, 2015). However, guiding students toward such discussions can be challenging for teachers, especially for those who are new to the profession. Navigating the "political education paradox" (Hess & McAvoy, 2015, p. 4) of providing a nonpartisan education while preparing students to participate in a highly partisan political community can lead to insecurity and reluctance. This challenge extends beyond moral or political matters and can also include scientific topics (Beniermann et al., 2021). Compounded by an increasing polarization of society, this has led to calls for teacher education to prepare future teachers better for handling difficult discussions (Carter Andrews et al., 2018; Kerr & Huddleston, 2015; Oulton et al., 2004).

This article introduces an innovative concept for a course on the topic of controversy in the classroom and provides insights into its evaluation. We begin by exploring challenges in teaching controversial topics, the role of risk and uncertainty, and the contentious nature of discussions involving politically extreme or antiscientific viewpoints. Next, the paper outlines the objectives and structure of a seminar course delivered in two formats, which was designed to help pre-service teachers handle controversial issues in their future classrooms. In the empirical section of this article, we delve into the enduring challenges in teacher education that were identified following the

seminars. That section begins with a detailed presentation of our aims and methodology. The subsequent results section offers insights drawn from the qualitative analysis of the reflection essays written by the participants as well as some descriptive results of supplemental survey data. Lastly, we discuss the findings, study limitations, and practical implications.

11.4 Background

11.4.1 The Challenges of Teaching Controversial Issues

In schools, citizens can learn to deliberate and to justify their opinions by providing reasons which "are mutually acceptable and generally accessible, with the aim of reaching conclusions that are binding in the present but open to challenge in the future" (Gutmann & Thompson, 2004, p. 7). Since the ability to argue and participate in discussions can itself be seen as essential for political participation, the discussion of controversial issues can be viewed not only as a teaching method but also as an educational goal in its own right (Cohen, 2020).

While various interpretations exist regarding what constitutes a "controversial issue" within educational settings (Al Badri, 2016), two core elements are common to many of these interpretations: one, the divisive nature of the topic, and two, the potential to provoke intense emotional responses. In a publication for the Council of Europe, Kerr and Huddleston define controversial issues as "issues which arouse strong feelings and divide opinion in communities and society" (Kerr and Huddleston, 2015, p. 9). Controversial issues are often current and dynamically evolving. This means that controversial issues can be challenging because they are located at the intersection of three types of factors that Ho et al. (2017) identified in a review of international research literature on the topic, namely: (1) political, institutional, and curricular contexts, e.g., the legal situation in different countries; (2) students' and teachers' emotional histories, e.g., experiences of marginalization among groups of students; and (3) teachers' identities, beliefs, and sense of purpose, e.g., their own beliefs and positions regarding specific controversial issues.

Particularly where controversies are part of highly polarized political situations, teachers can face complex ethical dilemmas which gain personal and emotional significance in the outlined intersection between factors. Teachers are required to navigate carefully the intricacies of adequately presenting differing perspectives on polarizing subjects, such as LGBTQIA+ rights, abortion, or racial inequalities, while ensuring that they do not inadvertently promote harmful ideologies, discrimination, or misinformation. They face potential backlash from parents, administrators, or community members (Hess & McAvoy, 2015). They may be scrutinized for their choice of materials, discussion prompts, or perceived biases, which adds an additional layer of complexity to the endeavor of teaching controversial issues. If there is a large social distance between teachers and their students, teachers may also find their own beliefs and convictions being called into question (Engebretson, 2018). In light of these challenges, it becomes increasingly important for teacher

education programs to equip future educators with the skills, knowledge, and confidence necessary to address controversial issues effectively in their classrooms, fostering an environment that promotes informed democratic engagement. When addressing controversial issues, teachers may feel that they risk introducing societal conflicts—which they themselves may be invested in—into their classroom, possibly sparking disputes between themselves and their students, among students, or even involving parents, other teachers, or the school administration.

Against this backdrop, even though pre-service teachers initially may be highly motivated to teach controversial issues (Woolley, 2017), many still feel unprepared for specific challenges (Byford et al., 2009; Engebretson, 2018; Nganga et al., 2020). International studies indicate that pre-service teachers may not feel adequately equipped for teaching controversial issues due to personal reasons, such as a lack of skills and experience, or external factors, like a potential backlash or insufficient support (Chikoko et al., 2011; Ersoy, 2010). The lack of preparedness to deal with (perceived) risks and uncertainties in these contexts may be most pronounced in teachers who do not teach civics and social studies (Erlich-Ron & Gindi, 2019).

11.4.2 Dealing With Risk and Uncertainty in Teaching Controversial Issues

Risk and uncertainty can be seen as an inherent feature of teaching (Cramer et al., 2023). Whether teacher education should seek to reduce uncertainty or utilize it for reflective professional growth has traditionally elicited divergent responses from educational theorists (Helsing, 2007). Handling teachers' uncertainty about controversial issues unprofessionally might lead to conservatism and conformism in teaching choices (Helsing, 2007). This could manifest as denial or avoidance strategies toward controversial issues, for example, by excessively exercising control over students through authoritarian methods (Hess, 2004, 2009).

Pace (2019, 2021) found that teacher educators often perceived the teaching of controversial topics as a risk for prospective teachers. Based on suggestions of these educators, the author proposed various strategies to limit and manage this risk. These included recommendations for creating a respectful and appreciative learning climate, options for designing and moderating discussions, meta-communication on the choice of topic, and (self-)reflection on the role of teachers in conveying controversial content (Pace, 2021). Such risk containment strategies may allow some teachers to approach topics that they would otherwise avoid, thereby facilitating safe and effective teaching of controversial issues. This approach allows for engagement with difficult and sensitive issues while also reducing the likelihood of harm to both students and teachers.

However, some forms of risk containment can be seen as an intermediary between the complete avoidance of controversy and the proactive acceptance and management of the risks and uncertainties inherent in confronting students with the complexities of controversial issues (Kitson & McCully, 2005). As such, these forms of risk containment can be seen as approaches that only

enable a superficial level of engagement with nuanced conflicts. As Pollak et al. (2018) have shown, strategies to avoid controversy can be subtle. Instead of avoiding controversial issues entirely, teachers might—sometimes inadvertently—sidestep controversy by introducing such issues while overemphasizing unifying or moral messages, thus effectively harmonizing the debate before any deeper conflict can emerge. Alternatively, teachers in Pollak et al.'s (2018) study "scholasticized" an issue by using it mainly as a training material for writing or discussion skills, such that the issue and its opposing positions were disregarded in favor of formal aspects. While these approaches are successful at containing risk, they establish only a shallow form of multiperspectivity in which different perspectives on an issue are represented but not thoroughly contrasted, examined, and questioned.

The tendency to sidestep controversy may be related to a deeper uncertainty around controversial issues which cannot be properly categorized as relating to context, students' histories, or teacher identities, or any other contextual or implementation-related factor. Controversial topics inevitably involve a degree of inherent and ineradicable epistemic and/or ethical uncertainty due to the conflictual nature of the issues themselves. They are controversial precisely because it is possible to disagree and have differing perspectives on them. This characteristic is also what may spark an "irritation of doubt" in learners, leading to cognitive tension and prompting inquiry into the issues at hand (Pierce, 1992). In this context, Yacek (2018, p. 73) warned that a "corruption of reason" could be seen not only in a tendency toward absolutism, i.e., presuming absolute certainty in one's own position, but as well in a tendency toward various forms of relativism, i.e., rejecting the very possibility of quality in different arguments or evidence, and assuming that all positions are equally (in)valid. Teachers' willingness to engage meaningfully with conflictual positions on epistemic matters may relate to the sophistication of their beliefs about the nature of knowledge (Bråten & Strømsø, 2006). Teachers with post-relativistic beliefs, who consider knowledge to be constructed but not arbitrary and to be adaptable to new arguments or evidence, are less likely to give conspiracy myths the same weight as evidence-based argumentation. Teachers with nuanced beliefs about the nature of knowledge and knowing—who see knowledge as constructed and changeable but nonetheless as non-arbitrary and tied to sound argumentation and evidence—would also be better prepared to weigh different positions in discussions on controversial issues (Kindlinger, 2021).

11.4.3 Limits of Controversy in the Classroom

The international debate about teachers' preparation for teaching controversial issues implicitly focuses on the avoidance or denial of controversy or the privileging of one position in a contentious debate over another. However, "neutral" approaches that refrain from evaluating different positions against each other can also be deeply problematic in educational contexts by giving credence to antidemocratic or antiscientific positions (Bleazby et al., 2022). Concerns about giving equal weight to antiscientific views—like in some media coverage of climate change—highlight the danger of a

"false balance" that can affect the public's trust in science (Brüggemann & Engesser, 2017; Koehler, 2016). There is a growing recognition of the societal and political risks associated with the erosion of trust in individuals' ability to pursue, if not achieve, key epistemic values such as truth, accuracy, objectivity, and certainty (Barzilai & Chinn, 2018; Kavanagh & Rich, 2018; MacMullen, 2020).

In Germany, where the data for this study were collected, teacher education programs in civic education strongly emphasize teaching controversial issues (Christensen and Grammes, 2020; Wehling, 1977). Teachers are expected not only to include controversial issues in their lessons but also to present them in a way that reflects the nuances and differing perspectives within these debates. Furthermore, they must facilitate discussions that actively avoid one-sided perspectives on complex and contentious topics. However, putting these principles into practice poses various challenges (May, 2016; Weißeno, 1996), with teachers often misinterpreting controversiality as requiring absolute neutrality (Hoffmann, 2016). Research indicates that many German civic education teachers assume that they are expected to remain neutral even regarding extremist political positions among their students (Heil, 2021; Oberle et al., 2018; Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023a).

In this context, it is necessary to discuss the scope of positions that should legitimately be given the same weight in controversies in the classroom. A very wide scope might include two types of concerns: one, currently unresolved concerns over questions like the legality of euthanasia, the use of gender-neutral language, or the ease of immigration; and two, normatively and scientifically objectionable concerns regarding the existence of mind-control devices in vaccines or more or less explicitly racist assumptions about the intrinsic value of people of different ethnicities. While most educators would agree that these issues and positions should be handled in distinctly different ways in the classroom, the search for general criteria for epistemic and normative limits is the subject of an ongoing international discourse (Cooling, 2012; Hand, 2008; Hess and McAvoy, 2015; Warnick and Smith, 2014; Yacek, 2018).

11.4.4 Reflective Balancing and Meta-Reflexivity

To address these challenges—but also to support colleagues in dealing with them—teachers need to acquire a form of reflective balancing of controversial positions that remains committed to basic political and epistemic values (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023a). This involves exposing students to different viewpoints, fostering empathy, and challenging entrenched beliefs, but without considering all stances as being equally valid. It implies using directive strategies to highlight the differing moral, evidentiary, or epistemic bases of various positions in contentious debates (Drerup, 2021a; Honey, 2015). It also requires creating a safe and inclusive environment where all students are encouraged to voice their opinions on these issues, which implies the active management of power relations within the classroom (Wansink et al., 2023).

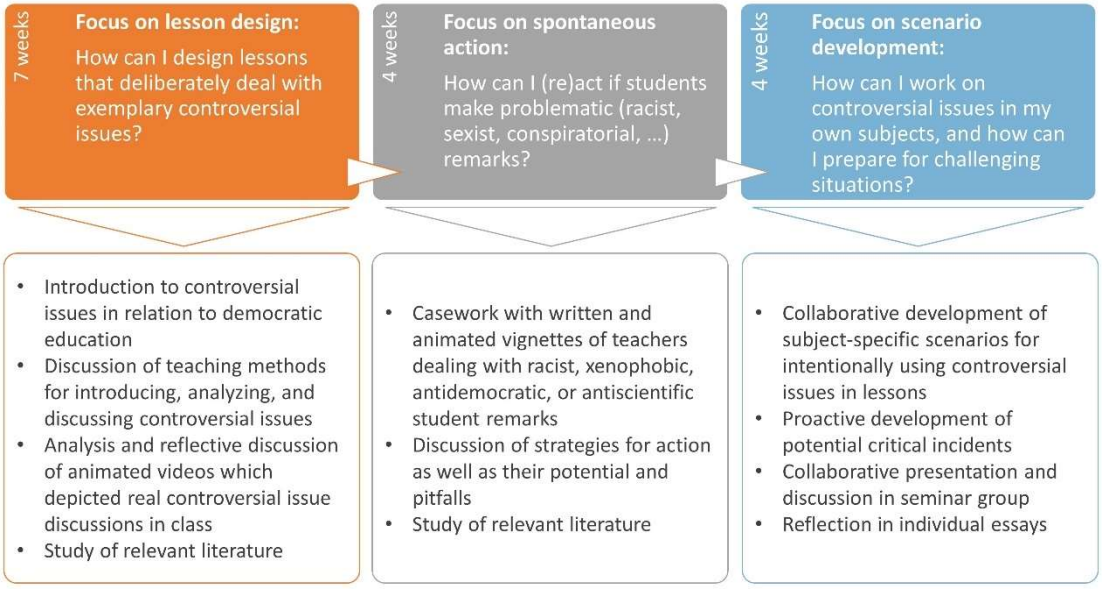
As argued above, such an approach implies a deep understanding of the complexities of controversial issues and possibly also a sophisticated attitude toward uncertainties related to the epistemic and normative claims underlying the different positions. To lay the foundation for the development of such attitudes and a willingness to engage with different viewpoints, the meta-reflexive approach to teacher education may be helpful. Meta-reflexive teacher education emphasizes the reflexive permeation of different approaches in teaching and teacher professionalization. It embraces the complexity and uncertainty inherent in the teaching profession by highlighting transparency and meta-communication on multiple perspectives on teaching as well as their theoretical differences (Cramer et al., 2023). The approach requires teachers to explore the historical context of debates on controversial issues in classrooms and to engage with the theoretical foundations of various educational objectives. Through promoting reflexivity and self-awareness and by providing a flexible framework for situation-specific interpretations and professional action, a meta-reflexive approach may enable teachers to navigate the complexities of teaching controversial topics in pluralist democratic societies.

11.5 Description of the Seminars

During the winter semester of 2022/2023, the authors of this paper offered identical seminars in two formats on the topic of controversy at the University of Leipzig. Pre-service teachers from a variety of subjects training to teach at different types of elementary or high schools learned about theories and methods for engaging with controversial content in the classroom, which could be introduced by the (pre-service) teacher themselves or by statements made by school students. The “twin” seminars had two goals. First, they aimed to raise awareness of the existence of controversial issues across various disciplines, demonstrate teaching methods, and bolster the participants’ confidence in navigating controversy. Second, the seminars sought to encourage pre-service teachers to reflect on the pitfalls of balancing different positions—especially those at the limits of issues that can legitimately be taught as controversial in class—and on strategies for addressing such cases. One seminar was taught online and consisted of weekly video conference meetings; the other was a traditional in-person seminar. The structure of both seminars followed the three segments shown in Figure 11.1.

Figure 11.1

Structure of the Seminars



In the first seven weeks (segment 1), the pre-service teachers learned about the legal basis and the significance of controversy in the classroom from a democratic perspective. We discussed the specific situation in Germany as well as the debate around potential criteria for discussing controversial issues (Drerup, 2021b). The seminar covered political, social, and scientific controversies, as well as practical teaching methods. To serve as a foundation for tasks and discussions and to provide insights into realistic teaching situations, we used animated videos that depicted real-life scenarios in the classroom (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2024b). While the set literature for the seminar primarily focused on deliberative theories, we tried to establish a diversity of perspectives. A guest lecturer explored the agonistic approach (Ruitenberg, 2009; Sant et al., 2021) and its classroom application.

The next four weeks (segment 2) focused on addressing and reflecting on strategies for managing challenges in discussing controversial subjects as well as handling unexpected forms of controversy introduced by students. Although these unforeseen cases can serve as significant learning opportunities about controversial issues, they can be particularly challenging if they involve extremist or conspiracy-related statements. Based on strategies that we had introduced in the first segment, the participants discussed potential courses of action and evaluated possible pitfalls in exemplary situations (Behrens et al., 2021). Particular focus was placed on the tension underlying the different educational aims that are present in such situations. For example, making students who express problematic views feel understood—by delving into the reasons behind their ideas and then challenging them—can be conflict with preventing the normalization of harmful ideologies (Behrens, 2014). Using animated videos showcasing real-world examples of such situations (Kindlinger &

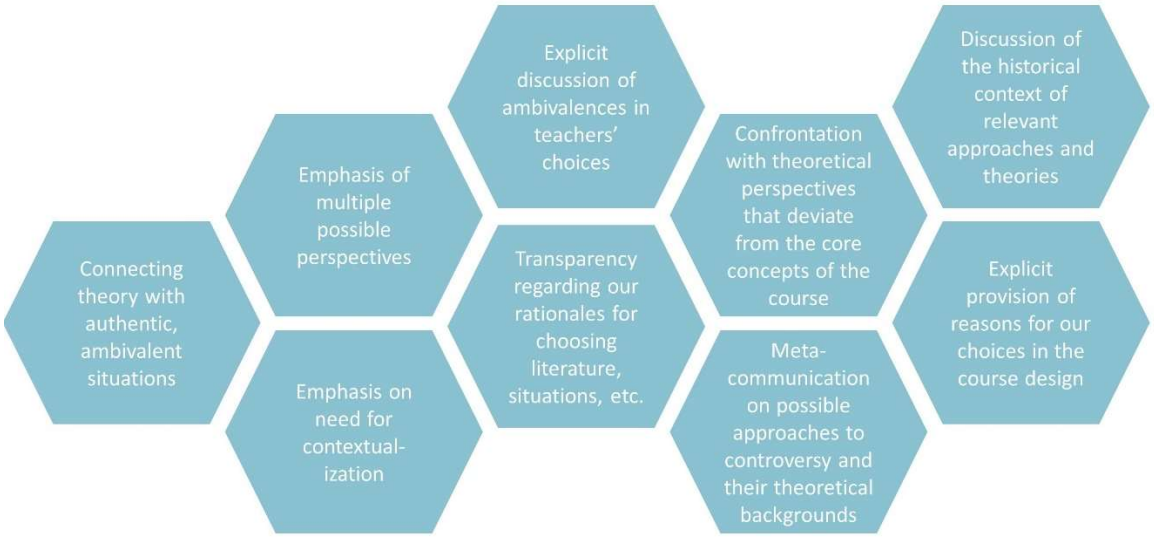
Hahn-Laudenberg, 2024b), the pre-service teachers were encouraged to assess the possible outcomes of different approaches critically and weigh them against each other, enabling them to see the tensions between different educational objectives. We continually used these animated films to demonstrate and reflect on the intricacies of controversial teaching.

To ensure the practical relevance of the seminar, the pre-service teachers were then asked to work together to develop lesson plans related to their own subjects that included controversial issues (Pace, 2021) as well as fictional case studies, and to analyze the case studies of their peers. Similar to the real-life video cases, these activities aimed to provide "exemplary-typifying interpretations" (Cramer et al., 2023, p. 7) of relevant teaching situations. This provided participants with the opportunity to apply the theories and methods discussed in the seminar to the specific challenges they expected to face in their own future classrooms. The last four weeks of the seminar (segment 3) were used to present and discuss these lesson plans. After the end of the course, all pre-service teachers wrote reflective essays, which are described in detail in the methods section below.

Based on the aforementioned concept of meta-reflexivity in teacher education (Cramer et al., 2023), we generated a number of guiding principles for our course design, which can be seen in Figure 11.2. In both the group assignments and in the final essays, participants were required to challenge their own assumptions and to engage in epistemic reflexivity (Feucht et al., 2017). The objective was to promote more sophisticated, evaluative attitudes toward the differing positions in controversial debates. The same reflective approach was encouraged at a metalevel toward theories concerning the pedagogy of teaching controversial issues.

Figure 11.2

Meta-Reflexive Principles for Our Seminars (adapted from Cramer et al., 2019; Cramer et al., 2023)



11.6 Aim of this Study

This research article seeks to evaluate the outlined twin seminars and to illuminate the specific challenges that pre-service teachers may face in developing a meta-reflective approach toward addressing controversial issues across various subjects within classroom environments. The study aims to catalogue and scrutinize potential obstacles by identifying the various cognitive, emotional, and pedagogical challenges that emerge when pre-service teachers engage with controversial issues as part of their professional development.

11.7 Methods

11.7.1 Participants

A total of 42 pre-service teachers at the University of Leipzig attended one of the two seminars (M_{Age} = 23, 79% female, 16% male, 5% diverse). Of these participants, 32 permitted the use of their reflective essays for the purposes of this study; 22 pre-service teachers voluntarily took part in an anonymous course evaluation conducted by the university; and 19 pre-service teachers participated in two additional anonymous surveys that allowed a pre-post comparison between the start and end of the semester.

Of the 42 participants, 18 were preparing to become teachers in upper high schools, 11 in elementary schools, 8 in lower high schools, and 4 were training to become special needs educators. In Germany, teachers study up to three different subjects. Among the participants, the most common subjects were German, history, and English. On average, the participants were about three-and-a-half years into their studies in teacher preparation. All participants attested to having had teaching experience in schools, most commonly through mandatory internships and/or in the context of a voluntary social year.

11.7.2 Data Sources and Measures

The reflective essays written by the participants are central to our analyses due to their comprehensive scope and fit with the research inquiry. The essays were based on the group assignment that the pre-service teachers had to complete as part of their coursework. They developed a hypothetical scenario to introduce a controversial issue in their lessons, anticipate potential difficulties and challenges, and strategize a response. After their group presentations, they received feedback that was then used to inform their individual essays.

The essays, ranging from three to seven pages, reflected on the fictional case studies, peer feedback, and theoretical perspectives learned in the seminar. They consisted of three mandatory sections. The first section described the case example. The second section contextualized the example by comparing it with the participants' own experiences and other groups' case examples. Moreover, participants were required to analyze and interpret their case example using the literature and

theoretical frameworks presented during the seminar. This self-reflective process also involved a critical evaluation of the participants' goals and strategies, and the identification of areas for further professional development. In the third section, participants had to draw practical conclusions from their analysis and suggest alternative courses of action based on their findings.

Since the essays were based on presentations with feedback, fundamental misunderstandings should have been addressed and resolved at this earlier stage. Therefore, any issues that remained in these essays are likely to reflect more deep-seated challenges rather than superficial confusions. The essays had to be submitted within eight weeks after the conclusion of the seminar.

To enrich our analysis with further context, we used two sets of survey data. The evaluation surveys organized by the university featured open-ended questions as well as Likert-style items that addressed aspects like course structure, workload, and overall satisfaction with the course. For our additional pre-post survey, data were gathered within the initial three weeks of the seminar and within the four weeks following the end of the seminar. The surveys used Likert-type items to measure aspects such as confidence in tackling controversial issues in one's classroom and awareness of controversial issues in one's own subjects. Additionally, we included items related to the implicit application of different criteria for teaching controversial issues (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023a).

11.7.3 Data Analysis

We analyzed the pre-service teachers' reflective essays using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Through close reading, we identified potential challenges related to handling controversial issues. Our examination encompassed two facets. First, we coded segments of the essays where the participants directly identified certain elements as challenging, such as instances in which they expressed the need for additional assistance or where they articulated uncertainties about appropriate behavior in specific situations.

Second, we turned our attention to segments that we saw as reflecting a simplistic understanding of the teaching of controversial issues. These were often instances in which pre-service teachers appeared to believe that they could conveniently "solve" the conflicts arising from divergent educational goals by identifying the "correct" strategy, or instances in which they used theoretical discussions as normative guidelines to identify this "correct" strategy. Moreover, it included instances where their arguments revealed a lack of comprehension of the different stances within a controversial topic they wished to introduce to their students. These two aspects, while distinct, were not mutually exclusive; rather, they were interrelated facets of our qualitative inquiry as they were both part of the complex picture of the struggles faced by pre-service teachers dealing with controversial issues in the classroom. Following an initial coding of the data set, we refined the codes

and grouped related ones into coherent themes. These themes were reviewed and refined further in relation to the data (see supplemental material for our coding schemes and example statements).

Due to the small number of survey participants, we were unable to determine meaningful measures for the internal reliability or factor structures of our scales. We therefore primarily conducted single-item, descriptive analyses. Further, we compared the distribution of item answers and means in paired samples using non-parametric sign tests to indicate data trends These analyses were not for inferential purposes; they served to underscore patterns within our sample without implying generalizable conclusions.

11.8 Results

11.8.1 Surveys

The data from our questionnaires revealed that participants who completed the surveys generally expressed high levels of satisfaction with the seminars. Many pre-service teachers highlighted the uniqueness and relevance of the content to their professional practice as they had not encountered similar topics in previous courses.

In our pre-posttest analyses, we observed a statistically significant increase in agreement with several statements that indicated a higher level of confidence in addressing controversial issues in the classroom. These included: “I feel confident in my ability to work on controversial issues in my lessons” ($N = 19$, positive ranks = 10, negative ranks = 1; $p < 0.001$); “If students express extreme political positions in class, I would know how to deal with it” ($N = 19$, positive ranks = 14, negative ranks = 0; $p < 0.001$); “I know how to respond to students who make conspiracy-theorist statements” ($N = 19$, positive ranks = 12, negative ranks = 3; $p < 0.01$); and “I know how to moderate a controversial issue discussion in my classroom” ($N = 19$, positive ranks = 15, negative ranks = 1; $p < 0.001$). No significant differences were found for any other aspects. However, it was possible to detect a tendency to perceive controversial issues within their own subjects, a slight tendency for less tolerance for politically extremist or antiscientific positions in controversial debates, and less openness to discussing socially marginalized issues.

11.8.2 Reflective Essays

This section presents the key findings of the qualitative analyses of the participants’ essays, focusing on themes that recurred in similar forms across different essays. This method allowed us to establish criteria that were independent of the specific contexts. Further explanations and examples for all themes and subthemes can be found in the supplemental material.

11.8.2.1 Challenges and Demands Identified by Participants

Concrete problems and challenges. Some participants struggled with practical questions that arose from their reflections. At a contextual level, constrains such as limited time, curriculum restrictions,

and a potential backlash from stakeholders (e.g., parents, the school principal) were viewed as barriers to discussing controversial issues, for example:

> In such situations it would help me the most if I could be sure of the support of the school administration. I would like to be able to have discussions in which I can also speak my mind and encourage the students to think reflectively, even if their parents may not have the progressive thinking themselves (L1: 4).

Additionally, the essays revealed concerns about communicating with diverse groups of students who each bring their unique experiences and varying levels of (affective) involvement in controversial matters to the classroom. Pre-service teachers also worried about handling their students' emotions, fostering a positive classroom climate, or maintaining teacher authority.

A need for more practical guidance. Due to these problems, participants voiced a need for additional resources, such as workshops or guidelines, along with a greater emphasis on practical exercises or a deeper integration of hands-on experiences with course reflection. In some instances, demands were made for definitive "best-practice" solutions for handling such situations, or for curricula specifying which topics should be approached as controversial:

> For my future teaching practice, it would be helpful to receive concrete specifications within curricula or similar documents so that there is less ambiguity and so that more teachers "dare" to include controversy and political topics in their own teaching. Furthermore, ideas or suggestions for the "right" action in situations like the one described above would also be helpful. (T1: 7)

11.8.2.2 Challenges Regarding Teacher Professionalization

Simplistic concepts regarding democratic education. Despite the instruction given by the course, some participants held entrenched views about democratic education that we saw as simplistic, especially since they were usually not justified with the arguments brought forward during the course. Some participants continued to feel compelled to maintain neutrality when teaching controversial issues.

> Ideally, after the challenging situation, the [hypothetical] teacher would have taught the students about the "neutrality imperative" so that the students recognize it and pay attention to it in the future. (X6: 4)

Others tended to reject conflict and saw consensus as an implicit but universal objective of controversial issue teaching.

> Therefore, it is important for the teacher to ensure that, despite the many different perspectives within the lesson, some sort of joint results are achieved, and possibly consensus building at the end (T2: 3).

As some of the fictional classroom scenarios centered on questions of migration and interculturality, we noticed that some pre-service teachers reproduced "us-versus-them" distinctions between their own German culture and a supposedly "foreign" culture of ethnic minorities in Germany, whereby the foreign "other" was seen as monolithic. For example, one group worked on a lesson on intercultural learning that aimed to foster an understanding of cultural differences in the classroom. Most members of ethnic minorities among young people in Germany are children of first- to fourth-

generation immigrants, mostly originating from southern or eastern Europe, North Africa, or the Middle East. However, the proposed lesson centered on a girl living in a village in Burkina Faso, which has not so far been a common country of origin for migrants in Germany. According to one participant, the lesson, which focused on the girl's everyday routines in her village, "was intended to show that children with a migration background in the [German] classroom should not feel like 'strangers'." (J1: 2)

Another recurring finding was that theoretical debates around criteria for controversial issues were often understood in idiosyncratic and sometimes misleading ways.

Legalism. The term "legalism" was used to categorize two related phenomena. First, some participants sought security in their understanding of legal regulations pertaining to teachers. This was evident either very directly in a desire to educate students about the German constitution and its associated values, or indirectly in their own reliance on legal rules to justify decisions. For example, in reaction to disparaging remarks about nonbinary people, one teacher suggested to:

> […] briefly explain what nonbinary is […]; for example, [the teacher could name] the mention of diverse gender identities in the Civil Status Act […] You could also refer to article 3 paragraph 3 of the German Basic Law […] (B4: 6)

Second, some participants treated the theoretical background underpinning the seminar as a prescriptive ideal rather than as an informed position on the question of how to handle controversial issues in the classroom. This was indicated by framing the justification for pedagogical decisions in terms of obligation or duty, sometimes even understanding parts of didactic theory as legally binding.

Jumping to solutions. Generally, many participants acknowledged persistent dilemmas in teaching controversial issues, such as balancing their own political beliefs with facilitating different viewpoints, and the concern that exposing students to contentious topics might inadvertently influence them toward adopting problematic positions. In many cases, these dilemmas were recognized as inherent features of the field and not connected to demands for simplistic solutions. However, in a subset of participants, we noticed a tendency to reach for simple solutions to such complex dilemmas, or indeed a belief that these dilemmas could be easily solved by simply employing the right strategy. For example, the student who suggested that teachers should refer to German Basic Law regarding nonbinarism was also confident that their proposal for solutions could reconcile the tension between two divergent goals in teaching about this issue:

> The teacher's task is to raise awareness of this form of discrimination and not to give it any space in the classroom […]. At the same time, however, teachers must avoid a reaction through which their students become defiant, harden their position, lose trust, and feel exposed. How this antinomy should be reconciled is discussed later. (B4: 2)

This tendency was often associated with a demand for "best-practice" solutions.

11.9 Discussion

11.9.1 Absolutist Thinking as Risk Containment?

The implicit challenges we identified can be seen as indicators of students' subjective strategies for risk containment. In the case of "legalism", this manifested in a tendency to cling to rules perceived as definite, or to treat the course literature as authoritative and binding. This provides a sense of security and predictability, empowering teachers to address sensitive issues and also to take firmer stances if some positions in these controversial debates clash with the basic goals of (democratic) education. Consequently, the course achieved its basic objective of bolstering participants' confidence and keeping them from denying or avoiding controversy in their classrooms. The survey results suggest that the course encouraged participants to adopt mindsets that were cautious but more explorative, thus positioning them at a more progressive point on the spectrum of teacher risk-taking (Kitson & McCully, 2005).

However, besides just containing risk, these participants' tendency for seeking out definite rules also points to absolutist and dissonance-avoidant thinking about controversial issues and how to teach them. A pursuit of harmony and easy solutions was also evident in some of the lesson plans and their stated goals, whereby fostering consensus was seen as the primary and unquestioned goal of discussions of controversial issues. Moreover, some participants felt a questionable level of confidence in solving complex pedagogical dilemmas by outlining a simple set of guidelines.

11.9.2 Balancing Guidance and Reflectivity

The demands explicitly stated by pre-service teachers point to possible ways for giving initial teachers better support for their further professionalization. They also open the way for discussions regarding the appropriate balance between practical, model-based learning in teacher preparation for controversial issue teaching with a more theoretical, reflective space (Cramer et al., 2023). Our findings resonate with those of Ho et al. (2014), who discovered that, in certain conditions, state-imposed controls and constraints can paradoxically provide teachers with greater latitude to explore controversial topics like race and politics. This was attributed to the establishment of clear political and social boundaries. Similarly, we observed that a number of pre-service teachers expressed a preference for specific rules and guidelines to frame their teaching of contentious issues. Notably, while some participants voiced their desire for more concrete "best-practice" examples on how to teach complex and controversial subjects, we found that most pre-service teachers in our seminars were comfortable with the absence of such examples and a lack of consensus on the optimal teaching approach in such situations. Instead, we observed an appreciation for the complexities inherent in subjects that pre-service teachers had previously assumed to be non-controversial, and a recognition of the value of contrasting various possible methods for addressing controversial topics in the classroom.

For pre-service teachers, clear guidelines and unambiguous rules may initially provide a sense of security. However, decisions on which issues should be taught as genuinely controversial or not, and how they should be taught in either case, may be highly dependent on specific situations (Sætra, 2019). An over-reliance on clear-cut rules coupled with a false sense of security could potentially impede pre-service teachers' long-term professional development. This is particularly pertinent in cases where pedagogical uncertainty prevails, and there is a lack of consensus within research and theory regarding the most appropriate approaches for handling these situations.

11.9.3 Limitations

Our study has several limitations that call for a nuanced interpretation of our results. First, our analysis excluded the essays of students who withheld consent. However, since one full set of participants gave permission, we assume that withholding consent did not systematically exclude particular groups. A more profound limitation is that only half of the attendees completed our surveys. However, the low level of survey engagement likely stemmed from survey fatigue due multiple evaluations rather than systematic bias.

Anonymity prevented us from matching evaluation and pre-post survey data with individual essays. Consequently, trends in the survey results may not represent the entire seminar population; the connection between these trends and the challenges and demands identified in the reflective essays remains unclear.

Furthermore, by centering our analysis on challenges and demands, we highlighted solely the gaps and deficits that persisted post-seminar. A research design tailored to track individual participants' evolution in reflecting on these issues over time could have offered insights into more positive changes in reflective patterns.

11.10 Conclusions and Implications for Practice

The evaluation of our seminars suggests that they were effective in increasing pre-service teachers' willingness to address controversial issues within their classrooms. Additionally, the seminars enhanced their awareness of potentially controversial content within their subjects or in the broader context of their professional responsibilities. While not all pre-service teachers voiced calls for clearer guidelines, this did emerge as a recurring theme. Some essays also revealed a tendency to seek out rules in different forms, while others pointed to misinterpretations or oversimplifications that could have been mitigated by more definitive guidance and authoritative stances to dispel confusion.

Previous research has highlighted a restraint among teachers, especially those very early in their career, to engage with controversial issues. Often believing in a necessity for teacher "neutrality", many of our participants expressed uncertainty regarding the extent to which they could

or should assess their personal viewpoints or openly oppose positions that are antiscientific, racist, or sexist. The discussions in our seminars around the criteria for such issues, despite generating confusion—partly due to their abstract nature—often seemed to have led to essential insights for our participants. One such core insight was recognizing that, while many viewpoints in controversial debates can be discussed in a fair and balanced manner, there are some that should not be treated as equally valid. Acknowledging the existence of this difference seemed to grant many of our participants increased confidence to tackle controversial subjects. However, this recognition was coupled with a desire for more definitive criteria which would encompass not only the identification of appropriately controversial issues but also the methodological aspects of how these issues should be approached.

The demands openly voiced by many of the pre-service teachers and the persistence of several obstacles to a professional handling of controversy even after completing the course highlight the limitations of relying solely on professionalization measures for all teachers. In addition to these measures, which realistically cannot successfully reach all pre-service teachers, a strategy for fulfilling the wish for clearer directives from, for example, subject matter experts may be needed. Such directives could offer guidance on which issues ought to be presented in a balanced way and which ones should not be given equitable consideration. In Germany, various recommendations have been provided to teachers by federal state governments on how to discuss current contentious issues, such as the wars between Ukraine and Russia or Israel and Hamas (e.g., North Rhine-Westphalia Ministry of Schools and Education, 2023). Such expert guidance may assist teachers with navigating the intricacies and limits of complex political, social, or scientific debates, especially considering that we cannot expect teachers' lounges to function as quasi-seminars on each of these issues. All educators have practical limits to the range of debates they can realistically be expected to follow.

However, we should not reduce the role of future teachers to simply following guidelines—we need teachers to act as pedagogical professionals who navigate a landscape of uncertainty. Regarding possible forms of guidance, this could be achieved by relying not on a single source of authoritative advice, but on multiple expert voices who offer suggestions on these issues. These may differ on the question of how to appropriately balance different legitimate positions on an issue, but they will converge in their rejection of, for example, antisemitic or racist viewpoints. Emphasizing these points of agreement could be an important part of a system of guidance that does not center on a single, unquestionable authority.

With or without expert guidance, dealing with controversial issues in the classroom and making autonomous, justified decisions requires at least some teachers to be willing to engage in repeated reflection and to acquire a sophisticated understanding of their various subject matters and the subtleties involved in teaching them. These teachers may also become leaders of discussions and multipliers of suitable strategies in their schools. Fostering interested teachers' tolerance for

ambiguity and a sophisticated attitude in thinking about diverse perspectives thus needs to be a task for teacher preparation (Cramer et al., 2023; Kindlinger, 2021). Teacher educators may need to leverage the challenges pointed out in this article as catalysts for continuous reflection, emphasizing the inherent contextuality of engagement with controversial issues. For example, the tendency to "jump to solutions", bypassing the necessary steps of thorough reflection and eliminating any residual doubt about one's conclusions, might need to be critically examined. Further, emphasizing skepticism about the existence of perfect solutions could potentially stimulate more exhaustive reflective processes, involving reflection on epistemic beliefs (Bendixen & Rule, 2004). A critical stance such as that may encourage deeper analysis and eventually lead to more meaningful changes in how teachers think about their approaches to controversial issues. To render this process both appealing and straightforward and to clarify the situational nature of dealing with controversial issues, tools such as video vignettes can be utilized to illustrate specific scenarios.

Our participants left the seminars equipped with a number of exemplary-typifying interpretations of controversial issues in which they had the opportunity to permeate the complexities of the subject matter along with the pedagogical choices that may arise in the face of questionable or clearly unacceptable positions voiced by students. Despite the persistent challenges highlighted by our findings, there is an optimistic prospect: those pre-service teachers who actively engage and continue to grapple with the complexities of dealing with controversial issues might emerge as leaders on these questions in their future teachers' lounges, offering invaluable support and guidance to others based on their own experiences.

11.11 Appendix

Table 11.1

Themes for 'Challenges for Teacher Professionalization' Revealed in Participants´ Reflective Essays

Theme	Subtheme	Explanation	Example (translated and shortened, without context)
Simplistic conceptions about democratic education	Controversiality as teacher neutrality	Participants believe that they have to aspire to 'neutrality' in teaching, i.e., have to refrain from publicly taking a position in controversial debates	"It is crucial to always remain neutral as a teacher, even when this is may seem problematic" (X4)
	Consensus as the aim of controversial teaching	Participants believe that teaching controversial issues should *necessarily* lead to a consensus resolution, instead of, e.g., a deeper understanding of differences	"The teacher [in the fictional situation] aims at a consensus … . I think it would be ideal to gather suggestions for such a consensus. Of course, a consensus will not satisfy everyone. … To counter this, … " (X8)
	Idiosyncratic understandings of the criteria debate	Participants show a nonstandard and possibly problematic understanding of the debate around criteria for teaching issues as controversial, e.g., believing that the criteria act as categories for different kinds of controversies	"It is a situation of the type *treat differently* with a *political criterion*" (B1)
	Culturalist conceptions of difference	Participants discuss concerns around minority students in a way that establishes a strong dichotomy between an ethnically German teacher-student 'us' versus a cultural 'other', thereby ignoring differences within German culture as well as the hybridization of identities	"The controversial topic 'experiencing cultural difference' is introduced with a story about a girl from an unknown culture, which demonstrates that minority children should not feel 'foreign' in class" (J1)
Legalism	Using regulations to justify	Participants justify their professional choices by	"… we refer to the Beutelsbach

	professional pedagogical (or educational) choices	references to regulations or use these regulations explicitly to educate their students	Consensus to justify the legality of our lesson plan. The Beutelsbach Consensus has to be complied with …" (W3)
	Seeing theory as normatively binding for classroom action	Participants treat theoretical positions as normative regulations, telling them what they must / should and what they must not / should not do	"Teachers need to accept undemocratic remarks by students to be able to act on them (May, 2016)" (B3)
Jumping to solutions	-	Participants see possible dilemmas in their handling controversial issues, but believe in easy resolutions by finding the 'correct' way of acting in these situations	"In the next section, I will show how to perform this antinomic dilemma" (B4)

Table 11.2

Themes for 'Challenges and Demands Identified by Participants' in Participants´ Reflective Essays

Theme	**Subtheme**	**Explanation**	**Example (translated and shortened, without context)**
Concrete problems and challenges	Contextual factors	Participants saw potential problems with issues such as time constraints or a lack of curricular integration of relevant topics	"However, debates of all kinds take so much time that planned curriculum content probably won't be worked on as planned" (X3)
	Working with parents	Participants see students' parents as potential problems for teaching controversial issues	"I see working with parents as a big challenge if students take on their parents' positions [on these issues]" (B3)
	Backing by school administration	Participants worry about their decisions being insufficiently backed by school principals or other administrators	"In these kinds of situations, it would be most helpful if I could rely on being supported by the school's administration" (L1)

	Relationship with / between students	Participants worry about the effects of controversial issue teaching on their relationship with students or the students' relations with each other	"These kinds of situations can be a problem, because in my own experience controversies can strain the classroom climate" (G1)
	Addressing the different experiences and environments of students	Participants reflect on the difficulty of addressing the experiences and environments of diverse groups of learners	"In the students' environments, most people, including the students themselves, will probably identify as cis-women or cis-men. The students thus believe their own experience to be 'normal'" (X1)
Need for more practical guidance	More resources	Participants express a wish for more resources focused on dealing with controversial issues	"[Information on] more approaches and lesson materials would support me as a teacher, as these could serve as inspirations and show me possible courses of action" (B1)
	Integration with practice	Participants emphasize the importance of practical experiences or directly demand further integration of university teacher preparation and practice	"Parents should be educated about these matters and I think this should be part of a seminar at the university, in which we could practice such talks with other students" (B3)

12 Diskussion

Im Folgenden soll zunächst ein kurzer zusammenfassender Überblick über die Resultate der fünf Teilziele des Dissertationsprojekts gegeben werden. Anschließend werden die Gestaltungsempfehlungen dargestellt und wesentliche Erkenntnisse zum übergreifenden Ziel des Projekts zusammengefasst. In diesem Kontext wird das Konzept der ‚reflexiven Balance' (siehe Kapitel 10 und 11) geschärft. Anschließend folgt eine kurze Diskussion über mögliche Grenzbestimmungen beim epistemischen und beim politischen Kriterium. Im Rahmen der einbettenden und kontextualisierenden Funktion dieses Manteltexts geht das Diskussionskapitel über eine klassische Diskussion in einer empirischen Studie hinaus. So wird gerade im dritten Abschnitt, in der Auseinandersetzung mit den Grenzbestimmungen der beiden Kriterien, auch zuvor nicht verwendete Literatur eingebracht, um die Implikationen der sechs Studien und der Empfehlungen mit Blick auf weiterführende Diskurse zu konkretisieren.

12.1 Ergebnisse der fünf Teilziele

Mit dem ersten Teilziel sollte auf theoretischer Ebene geklärt werden, wie sich (überfachliche) politische Bildung in den meta-reflexiven Professionalisierungsansatz einfügt und inwiefern die politische Bildung selbst bereits Züge von Meta-Reflexivität aufweist. Zu diesem Ziel entstanden zwei konzeptuelle Beiträge (Kapitel 6 und 7). In diesen wurden zum einen das Verhältnis zwischen Meta-Reflexivität und Politikdidaktik genauer bestimmt und zum anderen Verknüpfungspunkte zwischen Inhalten, Diskursen sowie bestehenden Professionalisierungsansätzen in der politischen Bildung und dem meta-reflexiven Ansatz aufgezeigt. Es wurde argumentiert, dass der meta-reflexive Ansatz eine besondere Eignung für das Feld der politischen Lehrkräftebildung aufweist, wodurch ein professionstheoretischer Rahmen für dieses Dissertationsprojekt gebildet wurde. Bei den verknüpfenden Konzepten wurde auf die Multidisziplinarität und inhärente Mehrperspektivität des Fachs sowie die Zentralität von Kontroversen verwiesen. Kontroversität, die damit in den Diskurs um Meta-Reflexivität Einzug erhalten hat, wurde von Cramer (2023) als ein weiteres mögliches Prinzip einer meta-reflexiven Lehrkräftebildung aufgenommen. In diesem Fall wird Kontroversität nicht auf gesellschaftliche, politische oder allgemein wissenschaftliche Sachverhalte, sondern auf die Positionierung verschiedener professionalisierungsbezogener Ansätze verstanden.

Im Rahmen des zweiten Teilziels sollte für die Entwicklung des LArS-Materials ein Zugang geschaffen werden, mit dem Modelle der epistemischen Kognition für die Beschreibung reflexiver Prozesse in der Auseinandersetzung mit komplexen, unsicherheitsbehafteten Unterrichtssituationen genutzt werden können. In einer qualitativen Studie konnte gezeigt werden, wie ein bestehendes Modell und eine bestehende empirische Operationalisierung Prozesse des epistemischen Denkens und gerade die zentrale Kognition des Zweifels erfassen können. Darüber hinaus zeigte sich mit einem selbstentwickelten Codierschema, welche Probleme Studierende in der Auseinandersetzung mit rechtsradikalen Schüler:innenäußerungen (nicht) identifizieren. Wie in vorherigen

Untersuchungen zu ähnlichen Fragen zeigte sich auch in dieser Studie, dass die interviewten Lehramtsstudierenden die politische Dimension rechtsradikaler Aussagen unterschätzen, nicht wahrnehmen oder zumindest nicht sicher artikulieren können (S. Fischer, 2019). Stattdessen stehen für sie formale Aspekte und Fragen der (Klassen-)Regeleinhaltung im Vordergrund.

Das dritte Teilziel bestand darin zu untersuchen, wie Konzepte fallbasierten Lernens mit Videos auf fachdidaktische Herausforderungen im Umgang mit Kontroversität angepasst werden können. Beitrag IV in Kapitel 9 basiert dafür auf einer konzeptuellen Auseinandersetzung mit dem Begriff von Critical Incidents sowie auf Interviews aus Beitrag III, einem Expert:innenworkshop und ersten Erfahrungen aus Lehrveranstaltungen mit LArS-Vignetten. Dabei wurde der Begriff Critical Incidents für die politikdidaktische Lehre adaptiert und gefragt, inwiefern sich der Umgang mit Kontroversität als Kernpraktik des sozialwissenschaftlichen Unterrichtens fassen lässt. Das meta-reflexive Konzept der Anbahnung exemplarisch-typisierender Situationsdeutungen wurde aus publikationspragmatischen Gründen nicht explizit aufgegriffen. Hier hätte argumentiert werden müssen, weshalb die LArS-Vignetten nicht genutzt werden, um Zugänge mit unterschiedlichen professionstheoretischen Hintergründen gegenüberzustellen. Dennoch lässt sich die Verwendung der Vignetten im Rahmen einer fachdidaktischen Adaption des meta-reflexiven Ansatzes verstehen, wobei die Komplexität des Feldes und Spannungen sichtbar gemacht und eine Anknüpfung für die spätere Praxis ermöglicht wurden. Die Entwicklung eines solchen erweiterten Verständnisses von Meta-Reflexivität im Rahmen dieses Dissertationsprojekts lief parallel zu zeitgleichen Entwicklungen in der Gruppe um Cramer (siehe Cramer et al., 2023).

In Beitrag IV wurde zudem nicht nur eine Reihe von fachdidaktisch gefüllten Kernpraktiken vorgeschlagen, sondern auch der Begriff der Kernpraxis fachdidaktisch reinterpretiert. Anstatt das Konzept von Kernpraktiken als einen vierten Professionalisierungsansatz neben den kompetenzorientierten, strukturtheoretischen und berufsbiografischen einzureihen, kann dieser möglicherweise auch als eine stark pragmatisch verortete Perspektive auf exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen verstanden werden. Sicher kann argumentiert werden, dass die stark handlungsbezogene Verortung des Ansatzes (Fraefel & Scheidig, 2018) einer Anbindung an die Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Perspektiven entgegenstehe. So erzeugt zum Beispiel die Auseinandersetzung mit den Unterschieden zwischen kompetenzorientierten und strukturtheoretischen Deutungen zumindest keinen *unmittelbaren* Handlungsdruck. Die konzeptuelle Verortung des Core-Practice-Ansatzes in einer meta-reflexiven Professionalisierung ist ein vielversprechendes Thema für künftige Forschung auf diesem Gebiet.

Auf Basis quantitativer Daten sollte im Rahmen des vierten Teilziels ein Ansatz entwickelt werden, um Haltungen von angehenden Lehrpersonen mit Blick auf den Umgang mit Grenzen von Kontroversität empirisch zu erfassen. Hier wurde ein teilweise validierter Kurzfragebogen entwickelt. Dazu zeigte sich in einer Typenbildung eine mögliche Gegenüberstellung zwischen solchen angehenden Lehrkräften, die Kontroversität im Unterricht aus unterschiedlichen Gründen

tendenziell zu vermeiden suchen, und solchen, die einen allzu offenen, grenzenlosen Umgang mit Kontroversität zeigen. Damit wurde ein Problem aufgezeigt, das gerade in der Diskussion um die Befähigung von angehenden Lehrkräften zum Umgang mit Kontroversität bisher wenig Beachtung erfahren hat. Zugleich knüpft diese Problematik an aktuelle politische Debatten um die Erosion von geteilten normativen und epistemischen Bezugspunkten (Devaux et al., 2022; Kavanagh & Rich, 2018) an.

Für die weitere Entwicklung des Dissertationsprojekts zeigte sich, dass die befragten Studierenden in ihrem Antwortverhalten keine sichtbaren Unterschiede zwischen einem epistemischen und einem politischen Kriterium als Grenze machten. Während die Auseinandersetzung um Kontroversitätskriterien bislang rein theoretisch geführt wurde, gibt die Studie einen ersten Hinweis auf die Struktur der Haltungen zu diesen Kriterien bei Studierenden. Für weitere Lehrveranstaltungen, die auch die Grundlage für Beitrag VI bildeten, wurde eine Orientierung am epistemischen *und* politischen Kriterium übernommen. Wie im Beitrag dargestellt, gibt es auch theoretische Gründe für eine solche Kombination (Drerup, 2021d).

Die Vermutung eines möglichen empirischen Zusammenhangs zwischen epistemologischen Überzeugungen und Haltungen zu Kontroversität wurde durch die quantitativen Daten nicht untermauert. Obwohl beide eingesetzten Instrumente zur Messung epistemologischer Überzeugungen (Barzilai & Weinstock, 2015; Krettenauer, 2005) mit vergleichbaren Gruppen validiert wurden, kann das Ergebnis teilweise auf eine mangelnde Passung der Instrumente für fortgeschrittene Studierende in den Sozialwissenschaften und affinen Fächern zurückzuführen sein; hier zeigten sich in beiden Durchläufen tendenziell Boden- und Deckeneffekte in den verschiedenen entwicklungsniveaubezogenen Dimensionen der Fragebogen. Andererseits können die Ergebnisse als Hinweis auf die Begrenztheit epistemischer Ansätze gerade für die politikdidaktische Variante von Kontroversität (siehe Kapitel 4.4) verstanden werden. Obgleich das den Instrumenten zugrundeliegende Verständnis des ‚Epistemischen' durchaus als breit zu sehen ist, waren die Einschätzungen der Studierenden über ihr Handeln im Umgang mit Kontroversität möglicherweise kaum von epistemischen Überzeugungsstrukturen geleitet – dies zeigt sich auch in den Interviews, die mit den quantitativen Daten verknüpft wurden.

Im Rahmen des fünften und letzten Teilziels sollten die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse und methodischen Ansätze in die Praxis überführt und final evaluiert werden. Aufgrund geringer Teilnehmendenzahlen konnte der in Beitrag V entwickelte Fragebogen dabei nur sehr eingeschränkt eingesetzt werden. Die hier im Vordergrund stehende qualitative Analyse greift vorherige Auseinandersetzungen mit epistemischer Kognition auf, löst sich zugleich aber auch von ihnen, da im Rahmen der intensivierten Beschäftigung mit den Fragen um Kontroversität und Meta-Reflexivität auch die Grenzen einer Beschränkung auf epistemische Ansätze stärker erkannt wurden (siehe auch Beitrag II, Kapitel 7). Während im Zusammenhang des zweiten und dritten Teilziels Strategien erarbeitet wurden, komplexe kontroversitätsbezogene Unterrichtsfälle für die

Lehre so aufzubereiten, dass Spannungen zwischen verschiedenen legitimen Ansprüchen an gutes Unterrichten sichtbar werden, wurde der Wunsch nach *best practice* – nach einem Rezept, wie man denn ‚richtig' mit Kontroversität umgeht – als eine der beständigen Herausforderungen identifiziert. Diese Herausforderungen leiten über zum übergreifenden Ziel dieses Dissertationsprojekts, der Entwicklung von Gestaltungsempfehlungen.

12.2 Empfehlungen

Im Folgenden wird auf Grundlage der gesammelten Erkenntnisse aus den sechs Beiträgen eine Reihe von Empfehlungen zur Gestaltung einer meta-reflexiven Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Kontroversität formuliert. Diese können in drei Säulen zusammengefasst werden:

Die erste Säule, die direkt auf die Forschung dieser Dissertationsarbeit aufbaut, ist eine meta-reflexiv ausgerichtete universitäre Lehrkräftebildung, in der der Umgang mit Kontroversität und ihren Grenzen explizit thematisiert wird. Ein Kernelement ist hier die Arbeit mit komplexen Fällen, wie sie in den LArS-Vignetten dargestellt sind, und die theoretische Auseinandersetzung mit Kontroversität und ihren Grenzen.

Eine zweite Säule bilden institutionelle diskursive Formate wie die Vereinbarung von Leitlinien zur Konkretisierung epistemischer und politisch-normativer Diskursgrenzen an der eigenen Schule. Gerade Lehrkräfte, deren Fächer Kontroversität bereits als wesentliches fachdidaktisches Merkmal betrachten, können hier neben der Expertise zur Gestaltung des eigenen Unterrichts auch beratende Rollen für ihre Kolleginnen und Kollegen einnehmen.

Während ein solcher Prozess mehr Lehrkräfte einbinden kann, ist nicht davon auszugehen, dass durch die ersten beiden Säulen eine substanzielle Zahl von Lehrkräften erreicht beziehungsweise nachhaltig in ihrem Umgang mit Kontroversität gefördert werden kann. Die letzte Säule bilden daher Institutionen, die Expert:innenempfehlungen zum Umgang mit konkreten aktuellen Kontroversen bieten.

Die Ergebnisse dieses Projekts liefern eine Grundlage insbesondere für die erste Säule dieser Empfehlungen, also Empfehlungen, die sich auf die Lehrkräftebildung beziehen. Diese werden in den folgenden zwei Unterkapiteln dargestellt. In 12.2.1 wird dazu das Modell des Kontroversitätsraums eingeführt, und es werden verschiedene Strategien, die fachübergreifend vermittelt werden können, beschrieben. In 12.2.2 wird die Bedeutung von Reflexionsanlässen wie durch das LArS-Material herausgestellt und gegen Best-Practice-Ansätze argumentiert. Empfehlungen, die sich auf die zweite und dritte Säule beziehen, werden gemeinsam im darauffolgenden dritten Unterkapitel 12.2.3 zusammengefasst.

12.2.1 Orientierung an einem räumlichen Modell der Kontroversität

Eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass ‚mehr' Kontroversität im Unterricht kein sinnvoller Anspruch an Lehrkräftebildung ist. Stattdessen muss anerkannt werden, dass kompetente Lehrkräfte

im Umgang mit Kontroversität eine komplexe Spannung bewältigen können müssen: Auf der einen Seite steht die Herstellung von Perspektivvielfalt und das Zulassen von Differenz, was auch den Einbezug marginaler, unbekannter und ungewohnter Positionen voraussetzt. Auf der anderen Seite steht die Aufrechterhaltung von Grenzen, bei deren Überschreitung Strategien der Lenkung gewählt werden müssen. Im Austarieren dieser Gegensätze müssen die Gegenstände so aufbereitet und eben auch von Lehrkräften durchdrungen werden, dass ihre Kontroversität für Schüler:innen zugänglich wird.

Die Ergebnisse dieses Dissertationsprojekts deuten darauf hin, dass einfache Best-Practice-Lösungen sind hierfür nicht hilfreich sind. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass im Rahmen einer meta-reflexiven Professionalisierung die Unterschiede zwischen Positionen in kontroversen Debatten, die Strategien ihrer Vermittlung, sowie die Ziele von Kontroversität im Unterricht nachvollzogen werden müssen. Wie eine meta-reflexive Professionalisierung in der Politikdidaktik und mit Blick auf die überfachliche Demokratiebildung aussehen kann, wurde in den Beiträgen I und II erörtert (Kapitel 6 und 7) – unter anderem durch eine Transparentmachung der eigenen Position, die Darstellung von alternativen Ansätzen oder die Anleitung zur Reflexion über das eigene epistemische Denken. Zugleich wurde in den Beiträgen III, V und VI (Kapitel 8, 10 und 11) deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Kontroversität schnell zu einer Überforderung von angehenden Lehrkräften führen kann. Grenzen von Kontroversität werden entweder gar nicht gesehen oder unverhältnismäßig eng gezogen.

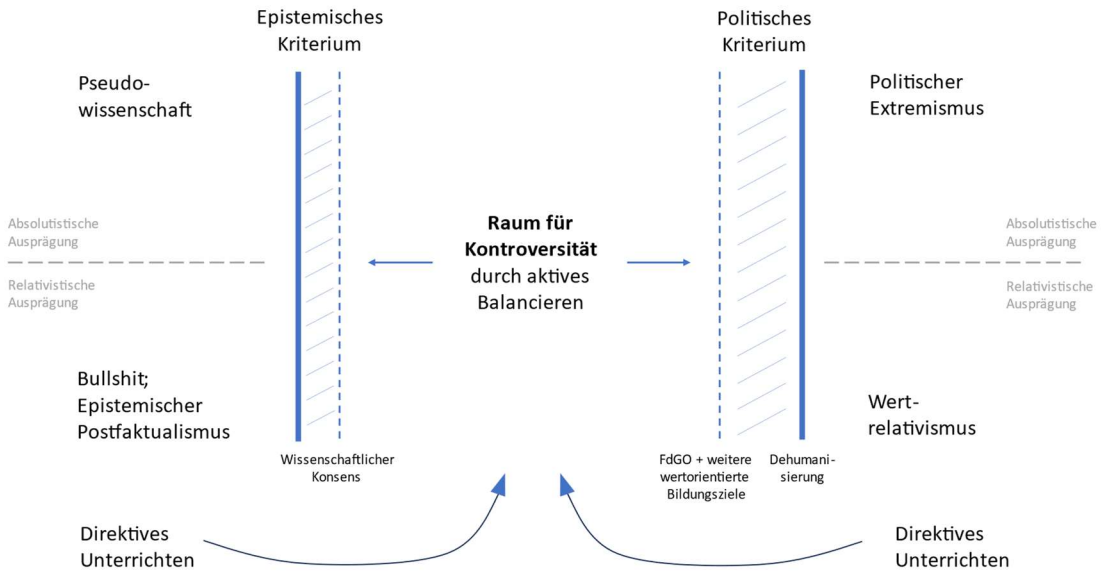
In Kapitel 4.5 wurde auf bereits bestehende Empfehlungen zur Planung und Gestaltung von Kontroversität im Unterricht hingewiesen (siehe Kerr & Huddleston, 2015; Pace, 2019; 2021b). Auf Grundlage sowohl der Untersuchungen dieses Dissertationsprojekts als auch von früheren Studien (Ho et al., 2014) lässt sich davon ausgehen, dass darüber hinaus das Aufzeigen von Grenzen von Kontroversität ihre bewusste Gestaltung im Unterricht erleichtern kann. In den Beiträgen V und VI wurde eine Gestaltung von Kontroversität, die sich innerhalb von epistemischen und politischen Kriterien verortet, zunächst als *gebundene* und dann als *reflexive* Balance bezeichnet. Die Anbahnung einer solchen reflexiven Balance, die das Aufzeigen von Grenzen als zentralen Aspekt der Auseinandersetzung mit Kontroversität versteht, bildet die erste Empfehlung für eine meta-reflexive Professionalisierung im Umgang mit Kontroversität. Dies wird im Folgenden mit einem räumlichen Modell von Kontroversität veranschaulicht, das auch einen Ansatz für die Hochschullehre sowie für darauffolgende Phasen der Professionalisierung darstellen kann.

Die Suche nach Kriterien für Kontroversität wird zuweilen als Versuch verstanden, den Bereich des Kontroversen auf unverfängliche Dissense zu beschränken (beispielsweise Feldmann, 2023). Eine Eingrenzung von Kontroversität, die so weit geht, dass sie letztendlich nur noch gesellschaftlich unkontroverse Fragen und allgemein bekannte Positionen zulässt, kann selbstverständlich nicht das Ziel der Verwendung von Kontroversitätskriterien sein. Dem Bild der Einengung und zunehmenden Verunmöglichung von Kontroversität kann ein anderes Bild

gegenübergestellt werden: Versteht man die Gestaltung von Kontroversität als professionelle Handlungsaufgabe von Lehrkräften, die immer auch eine Reflexion über die Grenzen des im Unterricht kontrovers Verhandelbaren einschließt, dann wird gerade durch das Aufstellen solcher Grenzen überhaupt erst ein Raum für Kontroversität geschaffen. Innerhalb der Grenzen dieses Raums lässt sich eine Form von Kontroversität gestalten, die verschiedene Positionen als gleichberechtigt anerkennt und argumentativ, je nach Ziel aber auch rhetorisch und persuasiv, gegenüberstellt. Hier werden neben deliberativen auch agonale Ansätze relevant – die Auseinandersetzung mit Emotionen, Gruppenidentitäten und dem Verhältnis zu anderen. Wie deliberative Ansätze sind auch agonale Ansätze auf einen Kern geteilter Prinzipien angewiesen, die eine Anerkennung des Anderen als legitimen Opponenten überhaupt erst möglich machen (Mouffe, 2020). Auf Grundlage dieser Prinzipien sollten in der Lehrkräftebildung auch Grenzziehungen für den Unterricht diskutiert werden. Abbildung 12.1 zeigt die Zusammenhänge zwischen diesem Raum und seinen Grenzen.

Abbildung 12.1

Kontroversität im Unterricht als Raum zwischen kriterialen Grenzen



Damit wird ein Raum eröffnet, innerhalb dessen Lehrkräfte nichtdirektive Diskussionen gestalten können und sollten. Auf seiner einen Seite (links in Abbildung 12.1) wird dieser Raum durch das epistemische Kriterium beschränkt. Außerhalb dieses Kriteriums finden sich Positionen, die wissenschaftliche Konsenspositionen negieren oder missachten. Pseudowissenschaft wird hier verstanden als Sammelbegriff für Positionen, die Aussagen mit wissenschaftlichem oder wissenschaftsnahem Geltungsanspruch über wissenschaftlich untersuchte Phänomene aufstellen, dabei aber auf Grundlage ihrer Methoden oder Aussagen im Widerspruch zu allgemein akzeptierten Standards der betroffenen Wissenschaft(en) stehen. Sie ist eine verhärtete, absolutistische Ausprägung von Positionen, die jenseits des epistemischen Kriteriums liegen. Als eher relativistische

Ausprägungen stehen ihr Phänomene wie Bullshit oder epistemischer Postfaktualismus gegenüber, also ein opportunistisches Missachten jeglicher Differenz zwischen Wahrheit und Lüge (Frankfurt, 2005) oder eine lähmende allgemeine Skepsis gegenüber (politisch relevanten) empirischen Aussagen, die Entscheidungsfindungen unmöglich macht (MacMullen, 2020). Auf seiner anderen Seite (rechts in Abbildung 12.1) wird der Raum durch das politische Kriterium begrenzt. Ausgeschlossen werden hier, in der absolutistischen Ausprägung, politisch extreme, das freie und friedliche Zusammenleben in einer Gesellschaft akut bedrohende Positionen. In der relativistischen Ausprägung werden Positionen ausgeschlossen, die fundamentale Werte grundsätzlich infrage stellen oder als irrelevant ablehnen.

Bei Positionen, die diese kriterialen Grenzen überschreiten, können und sollten es Lehrkräfte als ihre Aufgabe verstehen, Schüler:innen in die Grenzen des Raumes für nichtdirektive Kontroversität zurückzuführen. Gerade Positionen, die jenseits des epistemischen Kriteriums liegen, können von Lehrkräften genutzt werden, um auf argumentative, logische oder in falschen Evidenzannahmen begründete Schwachstellen hinzuweisen (Honey, 2015). Damit wechselt die Gestaltung von Kontroversität in einen direktiven Modus. Auch Positionen, die jenseits des politischen Kriteriums liegen, können potenziell wertvolle Lerngelegenheiten darstellen. Lehrkräfte sind hier also darin zu fördern, ‚falsche' Kontroversität – das heißt Kontroversität, die beispielsweise auf irrigen Annahmen beruht – für ihre Unterrichtsgestaltung zu nutzen.

Hier stellt sich schnell die Frage, wie Lehrkräfte damit umgehen sollen, wenn diese Positionen ungeplant, also durch Schüler:innen in den Unterricht eingebracht werden. Hierauf ist keine einfache Antwort formulierbar, da Lehrkräfte vor der Aufgabe stehen, eine für die jeweilige Situation und die Lernenden angemessene Handlungsstrategie zu finden (Behrens, 2014). Wenn einzelne Schüler:innen menschenfeindliche Positionen vertreten, kann direktives Unterrichten beispielsweise durch deutliche Markierungen der Überschreitungen erfolgen. Dies ist gerade dort sinnvoll, wo die Rechte anderer Schüler:innen im Klassenraum eingeschränkt werden. In diesem Fall kann ein deutliches Eingreifen der Lehrkraft der Klasse anzeigen, dass diese Positionen ernstgenommen und nicht als normale, zulässige Ansichten verstanden werden. In anderen Fällen kann direktives Unterrichten aber auch als eine dauerhafte, stark im Rahmen von Beziehungsarbeit mit individuellen Schüler:innen zu bewältigende Aufgabe verstanden werden. Hierbei können Lehrkräfte auch entscheiden, normative Überschreitungen in bestimmten Situationen *temporär* zuzulassen (May, 2022), um Schüler:innen langfristig und durch reflexive Prozesse zu einer Öffnung von verhärteten Positionen zu bewegen. Da Lehrkräfte jedoch weiterhin das Ziel verfolgen, Schüler:innen von als problematisch erachteten Positionen weg- und zu akzeptierten Positionen hinzuführen, sollte beachtet werden, dass scheinbar akzeptierende, sanft-therapeutisch ausgelegte Formen des direktiven Vorgehens auch als herablassend und paternalistisch wahrgenommen werden können. Hier zeigt sich der Wert einer Abstraktion von der konkreten methodischen Umsetzung: Ob ein Zulassen von problematischen Positionen im Einzelfall eine adäquate Strategie ist, ist unabhängig

von der Frage, ab welchem Punkt Lehrkräfte direktiv agieren sollten. Lehrkräfte sind daher nicht nur methodisch zum Umgang mit Kontroversität zu befähigen, sondern auch mit Blick auf das Erkennen von Zwecken und Grenzen von Kontroversität.

Sofern Positionen innerhalb des Raums liegen, sind Lehrkräfte gefordert, Schüler:innen einen Zugang zur Kontroversität des Diskurses um den Sachverhalt zu eröffnen, wobei ihre emotionalen und kognitiven Voraussetzungen beachtet werden müssen (Yacek, 2021). Das aktive Herstellen von Balance bedeutet hier, dass Lehrkräfte diese Positionen nicht lediglich zulassen. Sie müssen darüber hinaus bei der Auswahl von Positionen sicherstellen, dass sie mit Blick auf den Sachverhalt und/oder die Kompetenzen zur Argumentation oder Perspektivübernahme lernförderlich sind, und dass die Positionen im Unterricht insofern ein „fair hearing" (Kelly, 1986) erhalten, als sie gleichermaßen argumentativer Prüfung und Infragestellung ausgesetzt werden. Dass Positionen hier prinzipiell als gleichberechtigt erscheinen, bedeutet also *nicht*, dass sie nicht kritisch geprüft werden sollen.

Aktive Balance bedeutet auch, dass innerhalb des Kontroversitätsraums Konsenspositionen immer wieder infrage gestellt werden sollten. Dies kann auch bedeuten, Schüler:innen durch ungewohnte und zunächst abgelehnte Positionen zu provozieren (Flensner, 2020). Provokation und Irritation können – wo sie nicht zu Frustration und Abwendung führen – Mittel sein, um eine für die Beschäftigung mit Kontroversen notwendige geistige Spannung aufzubauen und aufrechtzuerhalten (Yacek, 2018) siehe auch Diskussion zum instrumentellen Nutzen von Kontroversität in Kapitel 4.2). In diesem Kontext sollte jedoch nicht ein Gefühl von Beliebigkeit, sondern gerade die Bereitschaft zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit Perspektiven, Fähigkeiten zur argumentativen Untermauerung der eigenen Position, sowie darüber hinaus auch eine fallibilistische Offenheit für Änderungen der eigenen Position gefördert werden (Holma, 2012). Gerade die Probleme von absolutistischen Haltungen unter Schüler:innen – die mit einer Unfähigkeit, sich vom jeweils eigenen Standpunkt zu lösen, einhergehen können – sind Lehrkräften oft sehr bewusst. Lehrkräfte müssen jedoch befähigt werden, *sowohl* die Probleme absolutistischer *als auch* relativistischer Haltungen einzuschätzen, diese bei Schüler:innen zu erkennen und gezielt pädagogisch zu bearbeiten.

Kontroverse Themen sind, nach der in Kapitel 4.1 verwendeten Definition, auch emotional aufgeladene Themen. Diese bergen für den Unterricht Eskalationspotenzial. Wie oben beschrieben, gibt das Modell des Kontroversitätsraums hier keine Methode vor. Für angehende Lehrkräfte kann es jedoch sinnvoll sein, sich im Studium stärker damit auseinanderzusetzen, unter welchen Voraussetzungen es überhaupt sinnvoll ist, gesellschaftlich kontroverse Themen auch im Unterricht als Kontroversen zu verhandeln und welche Alternativen sich für eine solche Gestaltung aufzeigen lassen. Diskussionen mit der gesamten Lerngruppe müssen nicht immer das Mittel erster Wahl sein. Werden Themen im Unterricht kontrovers verhandelt, können gelenkte Erkundungsprozesse (Kauppi & Drerup, 2021) oder Kleingruppendiskussionen zwischen Schüler:innen, die nur teilweise in gemeinsame Formate überführt werden (Pace, 2021a), in zahlreichen Fällen mit größerem

Lernpotenzial einhergehen. Dies kann gerade bei Themen, die für Schüler:innen „hot“ (Wansink et al., 2024) sind, ein entscheidender Weg sein, wie Lehrkräfte ihren Schüler:innen im Unterricht zugleich Freiraum auch für Emotionalität geben, aber auch zu einem bewussteren Umgang mit Gefühlen hinleiten können (Leiviskä & Pyy, 2021; Sætra, 2021).

Ferner brauchen Lehrkräfte auch Strategien, aktiv Ungleichgewichte zu mindern, die unter anderem durch den Einfluss gesamtgesellschaftlicher Marginalisierungsprozesse auf das Klassenzimmer wirken (Hess & McAvoy, 2015); beispielsweise, indem sie aktives Zuhören sowohl bei sich selbst als auch bei Schüler:innen kultivieren (Fricker, 2007) und versuchen, ein Umfeld zu schaffen, in dem unterschiedliche Schüler:innen sich fähig fühlen, ihre Positionen einzubringen, zu begründen und auch hinterfragen zu lassen (Hameister, 2023; Palfrey, 2017). Bezogen auf die Kritik an deliberativen Ansätzen in Kapitel 4.2 bedeutet dies, nicht lediglich rationale Argumentation in den Vordergrund zu stellen und beispielsweise mit Blick auf Positionen, die mit wissenschaftlichem Wissen unvereinbar sind, nur nach ‚anderen Weisen des Wissens‘ zu fragen. Stattdessen muss auch beachtet werden, wie epistemische Urteile von politischen Zugehörigkeiten und Werten motiviert sein können, und sollten Wege aufgezeigt werden, wie diese Zugehörigkeiten und Werte mit wissenschaftlichen Erkenntniswegen vereinbart werden können (G. L. Cohen et al., 2007; Feinberg & Willer, 2013, 2015).

12.2.2 Reflexion von komplexen Fällen und wissenschaftstheoretische Grundlagen

Bisher wurde das räumliche Modell von Kontroversität beschrieben, und es wurden Strategien skizziert, die mit direktivem und aktiv balancierendem Unterrichten verbunden sein können. Für angehende Lehrkräfte ist jedoch entscheidend, wo die kriterialen Grenzen von Kontroversität zu verorten sind – ansonsten bleibt offen, woran eine Überschreitung überhaupt erkannt werden soll. Die Frage wurde in den Einzelbeiträgen dieses Dissertationsprojekts nicht eindeutiger beantwortet als in der bisherigen Literatur zur Kriteriendebatte: Hier bleiben folglich zentrale Fragen offen. Eigene Vorschläge, an welchen Stellen erkennbare Grenzlinien des epistemischen und des politischen Kriteriums liegen können, werden in Kapitel 12.3 diskutiert. Diese sind jedoch nur als Diskussionsbeiträge und nicht als begründete Endpunkte einer fortgeschrittenen Debatte zu verstehen.

Zugleich sind die Grenzen in der Debatte keineswegs völlig unbestimmt (siehe Kapitel 4.5); sie lassen lediglich zahlreiche Grenzfälle zu, bei denen Entscheidungen nicht eindeutig sind. Hier kann argumentiert werden, dass die Existenz von Grenzfällen, bei denen unklar ist, ob eine Position irrational begründet ist oder fundamentale Werte einer liberalen Demokratie verletzt, nicht bedeutet, dass es nicht auch eindeutige Fälle gibt, bei denen für jeden Betrachtenden offensichtlich ist, dass diese Grenzen überschritten wurden (Drerup, 2021d, 2023). Wenn auch nur in unklarer Form müssen solche Grenzen existieren, sofern nicht *jede* Position im Unterricht legitim erscheinen soll. Die Schwierigkeit, komplexe Begriffe in ihren Grenzen zu bestimmen, ist eine grundlegende Eigenschaft

von Sprache. Im Bereich der Literaturwissenschaft gibt es Ansätze, die eine negative, quasi-falsifikationistische Logik auf die Frage übertragen, was plausible von unplausiblen Interpretationen unterscheidet (Eco, 1994). Ein solches Vorgehen kann auch in der Lehrkräftebildung zumindest die Notwendigkeit von direktivem Unterrichten in manchen Situationen aufzeigen.

Die im Projekt LArS.nrw entwickelten Vignetten haben sich in unseren Beobachtungen ihres Einsatzes in Seminaren und in unseren Evaluationen als sinnvolle Möglichkeiten erwiesen, zu einer Reflexion über die Grenzen von Kontroversität und mögliche Strategien anzuregen. Erste empirische Ergebnisse (siehe Beitrag VI, Kapitel 11) deuten darauf hin, dass in den Seminaren, in denen LArS-Vignetten eingesetzt wurden, das Bewusstsein über kontroverse Inhalte in den eigenen Fächern und die Bereitschaft, Kontroversität im Unterricht zu gestalten, zugenommen hat.

Die in Beitrag IV (Kapitel 11) thematisierten Wünsche nach Best-Practice-Lösungen und Tendenzen zu ‚legalistischen' Auslegungen von Theorie zeigen allerdings auch, dass sich zumindest ein Teil der angehenden Lehrkräfte eine klarere Lenkung gewünscht hätte. Zumindest auf Grundlage von Beobachtungen aus den Seminaren kann davon ausgegangen werden, dass die von Yacek (2018, 2021) angesprochene geistige Spannung, die für den Zugang zu Kontroversität nötig ist, bei manchen Studierenden nicht aufgebaut wurde. So muss zum Beispiel mit Blick auf die in Beitrag III und später auch in Beitrag IV besprochene LArS-Vignette, in der zwei Schüler im Unterricht rechtsradikale Positionen vertreten, ein Gefecht von Spannungsverhältnissen zwischen unterschiedlichen Ansprüchen durchdrungen werden: Die Lehrerin hat den Auftrag, in ihrem Klassenzimmer demokratische Werte aufrechtzuerhalten. Sie muss dafür sorgen, dass sich anti-pluralistische Positionen nicht normalisieren. Sie sollte marginalisierte Schüler:innen, die durch die Äußerungen der beiden Schüler möglicherweise vom Diskurs ausgeschlossen werden (Heyman, 2008; siehe Kapitel 4.5) schützen, beispielsweise, indem sie sich sichtbar gegen diese Ausschlüsse positioniert. Sie sollte vor dem Hintergrund der Methode hinterfragen, wie die Äußerungen in der Situation, die teilweise auch Rollenspielcharakter hat, zu deuten sind. Sie sollte die Beziehung zu den beiden Schülern nicht abbrechen lassen (May, 2016). Sie muss fragen, inwiefern es sich um Provokationen, den Ausdruck von politischen Orientierungen oder sogar gefestigte Einstellungen handelt. Zuletzt sollte sie nach Wegen suchen, auch bei diesen beiden Schülern dazu beizutragen, dass ihre Überzeugungen in die Grenzen dessen gelenkt werden, was kontrovers verhandelbar ist. Die Lehrkraft kann sich dabei mehr den beiden Schülern oder mehr der übrigen Klasse widmen; sie kann versuchen, diese Spannung in der Situation geschickt zu bewältigen – dennoch bestehen bei jeder Handlungsmöglichkeit Gefahren für mindestens eine Gruppe von Schüler:innen im Klassenraum.[33]

[33] Zusätzlich muss die Lehrkraft auch fähig sein, ihre eigenen politischen Überzeugungen ausreichend distanziert zu betrachten, um sich fragen zu können, inwiefern ihr Blick auf die Situation durch ihre eigene politische Brille getönt wird. Diese Frage unterscheidet sich deutlich von der Frage, inwiefern die Lehrkraft ihre eigene (politische) Position in kontroverse Debatten einbringen solle (siehe hierzu den Sammelband Drerup et al., 2021). Costa und Weselek (2023) beschreiben im Kontext von Neutralitätsvorstellungen, wie der Umgang mit der eigenen politischen Position in strukturtheoretischen und kompetenzorientierten

Behrens (2014) stellt derartige Handlungsdilemmata in antinomischen Spannungen dar. Wie im Mantelteil und in den Einzelbeiträgen dieses Projekts deutlich wurde, übersteigen die Herausforderungen von Kontroversität jedoch die Ebene von bloßen Handlungsantinomien. Mit Blick auf Ziele und Gestaltungsstrategien von Kontroversität stehen sich beispielsweise mit deliberativen und agonistischen Ansätzen auch unterschiedliche demokratietheoretische Grundlagen mit jeweils eigenen normativen und auch epistemischen Annahmen gegenüber. Generell ist die aktuell noch eher in der politischen Bildung verortete Auseinandersetzung mit Kontroversität eine Perspektive, die stellenweise nicht nur in praktischer Spannung mit anderen fachdidaktischen Ansätzen oder auch mit stark auf Regeleinhaltung zielenden Ansätzen der Klassenführung steht (siehe Beiträge II und III, Kapitel 7 und 8), sondern mit diesen stellenweise inkommensurabel erscheint. Anhand von Reflexionsanlässen wie den LArS-Vignetten, die teilweise gezielt ambivalente Situationen fokussieren (siehe Beitrag IV, Kapitel 9), kann angehenden Lehrkräften die Notwendigkeit einer Durchdringung dieser oft widersprüchlichen Ansätze aufgezeigt werden. Kontroversität wird somit auch auf die Gestaltung der Lehrkräftebildung selbst übertragen (Cramer, 2023a). Verschiedene Zugänge, die für späteres professionelles Handeln relevant sind oder sein sollten, können so anhand von unterschiedlichen Situationsdeutungen exemplifiziert und in einen langfristigen Prozess der Professionalisierung integriert werden (Cramer et al., 2019). Die mit dem meta-reflexiven Ansatz verbundene Erwartung ist nicht, dass Lehrkräfte durch ihr Studium Expertise über alle relevanten theoretischen und empirischen Zugänge erwerben und dann als teilweise abgeschlossen Professionalisierte in die zweite Ausbildungsphase übergehen. Vielmehr zielt die Auseinandersetzung darauf, für die Komplexität der Berufspraxis zu sensibilisieren und Offenheit zur Abwägung des Verhältnisses zwischen verschiedenen theoretischen Zugängen und der Praxis zu ermöglichen.

Voraussetzung dafür ist jedoch, dass angehende Lehrkräfte über die Fähigkeiten verfügen, verschiedene Ansätze mit Blick auf ihre epistemischen Grundlagen, ihre Zugänge zur Praxis und normativen Annahmen zu analysieren und miteinander ins Verhältnis zu setzen. Eine meta-reflexive Professionalisierung, die sich durch das Lehramtsstudium zieht und auch auf die Kontroversität von Inhalten des Fachunterrichts vorbereitet, würde stark davon profitieren, wenn bereits von Beginn des Lehramtsstudiums an auch wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundlagen vermittelt würden. Diese wären auch nötig, um die epistemische Dimension der Kontroversität von Sachverhalten (siehe Kapitel 6), aber zum Beispiel auch die eigenen Annahmen über die Geltung von Aussagen unterschiedlicher Sprecher:innen (Fricker, 2007; siehe Kapitel 4.3) erkennen und reflektieren zu können. Wie auch andere Vorschläge im Kontext des meta-reflexiven Ansatzes könnte dies wie eine Überfrachtung des Studiums wirken. Allerdings gehen alle gängigen Professionalisierungsansätze davon aus, dass wissenschaftliches im Studium erworbenes Wissen keinen direkten Durchgriff auf

Professionalisierungsansätzen verstanden werden kann. Damit legen sie auch eine Grundlage für die Beschäftigung mit dieser Frage aus meta-reflexiver Perspektive.

das Praxisfeld Schule erlaubt – gerade in diesem Fehlschluss besteht für die Anhänger:innen des meta-reflexiven Ansatzes das Risiko von Professionalisierungsbrüchen und von Deprofessionalisierung (Cramer et al., 2019; Cramer und Drahmann, 2019). Die Bereitstellung einer wissenschaftstheoretischen Grundlage könnte dazu beitragen, realistischere Erwartungen zum Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen zur Praxis zu schaffen. Daher muss gefragt werden, ob sie nicht auch unabhängig von meta-reflexiver Professionalisierung ein notwendiges Element von universitärer Lehrkräftebildung sein sollte.

12.2.3 Unterstützende Maßnahmen auf Schulebene und darüber hinaus

Während in dieser Dissertationsschrift eine Stärkung der Rolle von Kontroversität im Lehramtsstudium gefordert wird, muss eingestanden werden, dass eine meta-reflexive Durchdringung verschiedener Ansätze zu Kontroversität und ihrer Übertragung auf die Praxis nur schwer im Studium *aller* Lehrkräfte verankert werden kann. Sie steht in Konkurrenz zu anderen relevanten Inhalten und es sollte im Rahmen des vorliegenden Textes nicht der Eindruck entstehen, dass die zweifellos essenzielle Aufgabe der Bewältigung von Kontroversität hier ins Zentrum von Lehrkräftebildung gestellt werden soll – sie ist ein wesentlicher Aspekt unter anderen.

Selbst wenn die Auseinandersetzung mit Kontroversität im Studium aller Lehrkräfte aufgewertet würde, müsste davon ausgegangen werden, dass solche Angebote nur bei einem Teil derer, die sie wahrnehmen, auch nachhaltigen Einfluss auf die berufliche Weiterentwicklung haben könnten. Im Kontext eines idealtypisch gedachten, langfristigen Prozesses der meta-reflexiven Professionalisierung kann das Vertrauen in die individuellen Ressourcen und Bereitschaften von Lehrkräften leicht überstrapaziert werden. Der von Cramer und Kollegen (2019) beschriebene Prozess basiert auf einem wiederkehrenden Rückgriff auf exemplarisch-typisierte Situationsdeutungen und somit indirekt auf wissenschaftsbasiertes Wissen. Eine solche Verknüpfung von theorie- und empiriebasiertem Wissen geht mit einem plausiblen Versprechen auf eine gelingende professionelle Praxis einher. Zugleich muss betont werden, dass jeglichem im Studium erworbenen Wissen – auch Wissen in Form von anschaulichen Situationsdeutungen – eine gewisse Widerständigkeit und Komplexität eingeschrieben ist. Schließlich besteht Professionalität gerade darin, dieses Wissen mit der Praxis in Beziehung zu setzen. Vor dem Hintergrund beruflicher Belastungen und biografischer Veränderungen wie Familiengründungen dürfte es zumindest für einige Lehrkräfte immer attraktiver sein, ihr im Studium erworbenes Wissen alsbald zu verwerfen und ein rein am oberflächlichen praktischen Gelingen orientiertes Unterrichtsprogramm zu verfolgen.

Daher muss gefragt werden, wie eine zumindest teilweise theoriebasierte Reflexion über die Grenzen von Kontroversität auch nach der zweiten Phase der Lehrkräftebildung noch gefördert werden könnte. Dafür könnte zunächst eine stärkere Auseinandersetzung mit der Einbindung von Lehrkräften in schulische Leitbilder und interne Regelsysteme sinnvoll sein, beispielsweise zum

Umgang mit Menschenfeindlichkeit an den eigenen Schulen. Idealerweise wird hier zumindest bei einem motivierten Teil der Lehrkräfte eine fortdauernde Beschäftigung mit den Grenzen von Kontroversität und Gelegenheiten, mit neu aufkommenden relevanten Kontroversen umzugehen, ermöglicht.

Die hierbei aufgebaute oder aufrechterhaltene Expertise im Umgang mit Kontroversität kann diese Lehrkräfte möglicherweise auch zu Ansprechpartner:innen für entsprechende Fragen in ihren Kollegien machen. Dies könnte durch gezielte Fortbildungsangebote, die auf eine Rolle als Ansprechperson, Berater:in und Multiplikator:in vorbereiten, weiter unterstützt werden. Das wird im Rahmen von Forderungen nach einer Schwächung der traditionellen, abgegrenzten Fächerstruktur durch fachübergreifende Projekte sowie im Kontext von multiprofessionellen Teams künftig möglicherweise zunehmend realisierbar. Unter Voraussetzungen eines Kollegiums, das mit Blick auf didaktische Entscheidungen zusammenarbeitet und dabei unterschiedlich akzentuierte Expertisen zulässt und sogar fördert, könnte es ein sinnvoller Ansatz sein, einzelne Lehrkräfte zu schuleigenen Berater:innen für Kontroversität zu bilden. Politiklehrkräfte, gegebenenfalls aber auch Philosophie- und Religionslehrkräfte könnten diese Rolle besonders gut füllen.

Zugleich kann eine funktionale Differenzierung nicht das Problem lösen, dass prinzipiell alle Lehrkräfte in ihren spezifischen Fachkontexten mit Kontroversität konfrontiert sein können und dabei Entscheidungen treffen müssen, die mehr als schulinterne Unterstützung verlangen. In allen Fächern lässt sich ein Überfließen von Kontroversen aus externen Bereichen feststellen. Auf der einen Seite müssen sich Lehrkräfte in Fächern wie Politik, Religion, Philosophie und Geschichte auch mit Aspekten von kontroversen Fragen befassen können, die zumindest aus fachdidaktischer Sicht in diesen Fächern bisher nicht beheimatet waren. Politiklehrkräfte müssen im Rahmen einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen zur Energiepolitik auch auf Behauptungen reagieren können, die beispielsweise die Existenz des Klimawandels in Frage stellen. Auf der anderen Seite müssen sich zum Beispiel Biologielehrkräfte mit religiös motivierten Positionen beschäftigen, die Zweifel an der Evolutionstheorie hegen oder die mit Sexualkunde verbundenen Kompetenzziele aus moralischen Gründen grundsätzlich ablehnen. Derartige Kontroversen sind dynamisch und oft nicht vorhersehbar, wie zuletzt die Popularität von Verschwörungsmythen um das Coronavirus und die dagegen entwickelten Impfstoffe illustriert haben. Um sich über Hintergründe von aktuell kontroversen Fragen zu informieren, müssen Lehrkräfte im Rahmen ihrer Professionalisierung auch die Fähigkeit erwerben, sich anhand von nicht fachbezogenen verlässlichen Quellen bedarfsorientiert fremde Expertise einzuholen. Gerade die Anwendung des epistemischen Kriteriums setzt somit auch immer ein Netz von als vertrauenswürdig eingeschätzten Quellen voraus, die das Einholen von verlässlichen Informationen über Expert:innenpositionen und Konsense erst möglich machen. Der in den letzten Jahren zunehmende Aufbau von ‚Alternativmedien' und Strukturen, die bisher akzeptierte Expertise bestreiten, kann hier sowohl bei Lehrkräften als auch bei Lernenden zu Schwierigkeiten und offenen Fragen führen. Auch in

deliberativen Ansätzen an Argumentation im Unterricht wird die Rolle von Expert:innen oft vernachlässigt (Leiviskä, 2023). Sowohl für den Unterricht als auch für die Lehrkräftebildung braucht es hier ein stärkeres Bewusstsein darüber, dass als verlässlich verstandene Informationen nicht nur an eine kritische Prüfung, sondern auch an Vertrauen in fremde Expertise gekoppelt sind (Laden, 2023; Leiviskä, 2023). Ein kompetentes Bewegen in und Einschätzen von wissenschaftlicher Information setzen auch eine Integration in ein „trust network" (Laden, 2023, S. 361) voraus. Universitäten und Schulen können auch als Stätten verstanden werden, die zwischen verschiedenen *trust networks* vermitteln, Akzeptanz von institutionell abgesicherten *trust networks* herstellen und darüber hinaus eine Vermittlungskompetenz zwischen verschiedenen *trust networks* fördern (Laden, 2023).

Während in Kapitel 12.2.1 argumentiert wurde, dass die unklaren Grenzen der Kontroversitätskriterien zumindest einen Ausschluss von eindeutig jenseits dieser Grenzen liegenden Positionen zulassen, zeigte sich in der Vergangenheit, dass Lehrkräfte oft dort herausgefordert waren, wo Positionen sich im unklaren, schwer trennbaren Bereich dieser Grenzen bewegten. Eindeutig religiös motivierte Ablehnung der Evolutionstheorie oder der Umgang mit Rechtsextremen, die auf dem Schulhof Tonträger mit indizierten Liedern verteilen, sind vergleichsweise einfach zu kategorisierende Fälle; die Frage, ob bei politischen Informationsveranstaltungen an Schulen auch Vertreter:innen legaler und populärer, aber in Teilen vom Verfassungsschutz als extremistisch eingestufte Parteien teilnehmen sollten, ist es nicht (Behrens et al., 2021). Auch hier kann externe Expertise notwendig sein. Empfehlungen für den Umgang mit konkreten gesellschaftlichen, schulrelevanten Kontroversen könnten beispielsweise vermehrt sowohl von staatlichen oder staatsnahen Institutionen – wie Landesministerien oder Zentren für schulpraktische Lehrkräfteausbildung – als auch von weniger abhängigen Institutionen – wie fachdidaktischen Gesellschaften oder Bildungsverbänden – bereitgestellt werden. Beispiele hierfür sind die verschiedenen, kurz und praxisrelevant formulierten Stellungnahmen zu den Meldeportalen „Neutrale Schule" der Partei Alternative für Deutschland von Fachgesellschaften, Gewerkschaften und Kirchenvertreter:innen (Bölsker et al., 2019; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, o. J.; GPJE et al., 2018) oder des Schulministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen zum Krieg in der Ukraine und zum Angriff der Hamas auf Israel (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2022, 2023). Derartige Stellungnahmen können Lehrkräften einen institutionellen Rückhalt geben und damit lähmenden Formen der Verunsicherung (siehe Beitrag IV, Kapitel 11) vorbeugen (Herbst, 2021a).

Damit soll nicht das Bild einer von oben diktierten Beschränkung von Kontroversität evoziert werden. Solange diese Stellungnahmen den Charakter von Empfehlungen haben, steht es Lehrkräften in ihrer professionellen Rolle offen, eigene Positionen zu formulieren und den jeweiligen Kontroversen anders zu begegnen. Im Kontext derartiger Stellungnahmen ist es begrüßenswert, wenn unterschiedliche Akteure unterschiedliche Perspektiven einbringen. Während eine Vielstimmigkeit möglicherweise eine geringere Übersichtlichkeit mit sich bringt, kann gerade die Transparenz

darüber, an welchen Punkten unterschiedliche Expert:innenstimmen kon- und divergieren, sowohl zu einer Erhöhung des Vertrauens in die Empfehlungen als auch zu einem Lerneffekt über die Hintergründe für Entscheidungen beitragen. Nicht zuletzt kann ein öffentlicher diskursiver Prozess, in dem über konkrete Praxisempfehlungen – also gegebenenfalls auch mit den Empfehlungen verbundene Materialvorschläge – gerungen wird, den Theorie-Praxis-Transfer in diesen Debatten fördern.[34]

Auch wenn derartige Stellungnahmen eine Unterstützung und Absicherung für Lehrkräfte sein können, indem sie einen Teil der professionseigenen Ungewissheit nehmen, brauchen Lehrkräfte auch bei einer Polyphonie unterschiedlicher Stellungnahmen die Fähigkeit, sich reflexiv zu orientieren und diese in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden nachvollziehen zu können. Aus diesem Grund muss der Vorschlag nicht als Abkehr von, sondern als eine handlungsorientierte Unterstützung und Aufrechterhaltung einer meta-reflexiven Professionalisierung gedacht werden. Anstelle einer vermeintlichen Deprofessionalisierung durch die Abnahme eigener Entscheidungen fände in diesem Fall eine fortlaufende Beschäftigung mit unterschiedlichen professionalisierungsrelevanten Perspektiven auf Fragen der Kontroversität statt.

12.3 Orientierungsmöglichkeiten in der Grenzbestimmung von Kontroversität

Ein häufiger Diskussions- und Kritikpunkt in der Diskussion um politische und epistemische Kriterien für Kontroversität ist die Frage, wie genau sich ihre Grenzen bestimmen lassen (Drerup, 2021d, 2023). Im Gegensatz zum behavioralen/sozialen Kriterium und dem Kriterium der politischen Authentizität verweisen das epistemische und das politische Kriterium auf scheinbar objektive Maßstäbe, die sich nicht lediglich aus der Beobachtung von Diskursen erkennen lassen. Der normative Kern der beiden Kriterien bleibt jedoch unterbestimmt.

In den Seminaren, die im Rahmen dieser Dissertation angeboten wurden, hat sich immer wieder gezeigt, dass eine intensivere Beschäftigung mit der normativen Basis der Kriterien und ihrer Anwendbarkeit für Lehramtsstudierende von Bedeutung sein kann – also mit der Frage, was zulässige Positionen innerhalb des Raums nichtdirektiver Kontroversität von Positionen trennt, die jenseits der Kriterien liegen und ausgeschlossen werden. Die Ergründung dieser Grenzen ist nicht Kern dieses Dissertationsprojekts. Allerdings ist gerade für die Umsetzbarkeit der obigen Empfehlungen wichtig zu ergründen, auf welche konkreten Orientierungspunkte Lehrkräftebildner:innen deuten können, um Grenzen erkennbar zu machen und nicht – im schlechtesten Fall – rein subjektiv und beliebig erscheinen zu lassen.

[34] Dennoch wäre es zur Qualitätssicherung der Praxis wichtig, dem Eindruck von Beliebigkeit in den Positionen vorzubeugen. Dafür kann es sinnvoll sein, Konsenspunkte zwischen staatsnahen und eher staatsfernen Akteur:innen auch dann zu betonen, wenn sich daraus keine festen epistemischen oder politisch-normativen Grenzen von Kontroversität ableiten lassen.

Im Rahmen einer Fortführung und Vertiefung dieses abschließenden Diskussionsteils soll dies im folgenden Kapitel angerissen werden. Dabei wird versucht, die bereits angedeuteten Grenzmarkierungen zu schärfen. Im Falle des epistemischen Kriteriums sollen hier kurz die grundsätzliche Orientierung an und das Vertrauen in wissenschaftliche Expertise argumentativ untermauert werden. Beim politischen Kriterium werden die Probleme einer Orientierung an rechtlichen Kategorien wie den Menschenrechten oder der freiheitlichen demokratischen Grundordnung diskutiert.

12.3.1 Wissenschaftsorientierung im epistemischen Kriterium

Wie in Kapitel 4.5 zusammengefasst, ist das epistemische Kriterium in der Literatur zur Kriteriendiskussion an Evidenz und ‚Vernunft' orientiert. Letztere wird bei Hand (2008) durch formale Merkmale wie Argumentationslogik und Widerspruchsfreiheit konkretisiert. Drerup (2021c) konkretisiert dies mit Blick auf die schulische Fächerdifferenzierung und sieht die Grenze in den relevanten Rationalitäts-, Methoden- und Argumentationsstandards der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen. Dies eröffnet eine Möglichkeit für stärker differenzierte Beurteilungen von Aussagen in unterschiedlichen fachlichen Kontexten, zum Beispiel in Form von unterschiedlichen Beurteilungen von Aussagen über göttliche Schöpfung im Fach Religion und im Fach Biologie.[35]

In der Praxis kann die Frage, ob eine Position zu einem Sachverhalt diese disziplinären Standards verletzt, auf zwei Weisen entschieden werden: Zum einen können Lehrkräfte mit ihrer eigenen fachlichen Expertise operieren und entscheiden, ob grundlegende und allgemein akzeptierte Evidenz oder Standards nicht beachtet wurden. So kann ein Geschichtslehrer erkennen, wenn in einer politischen Debatte grobe Falschbehauptungen beispielsweise zum Holocaust aufgestellt werden; eine Deutschlehrerin kann erkennen, wenn Argumente in einer Diskussion rhetorisch an der Sache vorbeilaufen und beispielsweise eher *ad hominem* die Vertreter:innen zu diskreditieren versuchen; und eine Physiklehrerin kann erkennen, wann physikalische Begriffe – beispielsweise aus dem Bereich der Quantentheorie – entgegen ihrer fachwissenschaftlichen Verwendung und stattdessen für esoterische Behauptungen gebraucht werden. Allerdings muss angenommen werden, dass in der Praxis Fälle auftreten, in denen Lehrkräfte diese Entscheidungen nicht vollständig auf Grundlage ihres selbst erworbenen Wissens treffen können. Hier sind sie darauf angewiesen, sich durch eigene Recherche in verlässlichen Quellen neues Wissen anzueignen. Im besten Fall greifen sie dabei auf die Darstellungen von fachlich versierten Expert:innen zurück (siehe Kapitel 12.2). Sowohl beim Rückgriff auf eigenes Wissen als auch durch die nachträgliche Information über die Positionen von Expert:innen aus dem Feld orientieren sich Lehrkräfte nach diesem Verständnis des epistemischen Kriteriums an wissenschaftlichen Begründungs- und Argumentationsmustern und – wo solche

[35] Gerade in Verbundfächern wie den Sozialwissenschaften kann sich eine eigene Herausforderung für Lehrkräfte entwickeln, wenn Kontroversität nicht auf Grundlage eines einzelnen Bündels an Standards entschieden werden kann, sondern womöglich eher durch die Unterschiede zwischen verschiedenen disziplinären Standards entsteht (Beitrag I, Kapitel 6).

erkennbar sind – an wissenschaftlichen Konsenspositionen. Wissenschaftliche Expertise zeigt dort, wo sie auf eine Konsensposition hinweist, also auch die Grenze dessen an, was mit Blick auf die Rationalitäts-, Methoden- und Argumentationsstandards der jeweiligen Disziplin als sinnvoll zu erachten ist. Konsenspositionen von Fachexpert:innen bieten dadurch die sinnvollste Grenze des epistemischen Kriteriums.

Gegen eine Orientierung an jeweils zeitaktuellen wissenschaftlichen Konsenspositionen wird manchmal das Argument des ‚Szientismus' laut. So beschreibt beispielsweise Goll (2023) eine Auswahl von kontroversen Standpunkten auf Grundlage des Kriteriums ihres wissenschaftlichen Geltungsanspruchs als „szientistische Kontroversität", die er als Vorstufe zu einer genuin politikdidaktischen Kontroversität sieht. Eine rein wissenschaftsorientierte Auswahl laufe Gefahr, die Möglichkeit von Paradigmenwechseln zu übersehen (Goll, 2023).

In derartigen Kritiken, die auf die Ungewissheit wissenschaftlichen Wissens hinweisen, wird implizit das Vertrauen in wissenschaftlichen Konsens mit Dogmatismus gleichgesetzt. Eine klare Orientierung am wissenschaftlichen Konsens im Unterricht schließt nicht aus, Lernenden gleichzeitig die Wandelbarkeit und Offenheit wissenschaftlicher Erkenntnisse zu vermitteln. Gerade hier zeigt sich die Bedeutung eines post-relativistischen epistemischen Denkens zunächst auf seiten von Lehrkräften und schließlich auch als Ziel für Lernende: Wissenschaftliche Konsenspositionen sollten keinesfalls als absolutistisch verstandene Wahrheiten begriffen werden. Zugleich sollten sie jedoch auch nicht – relativistisch – als beliebig aufgefasst werden. Vielmehr sind sie als vorläufige Fixpunkte zu verstehen, die diesen Status innehaben, weil und solange sie die am besten begründbaren Erklärungsmöglichkeiten für bestimmte Phänomene darstellen. Ein sinnvolles Vertrauen in wissenschaftliches Wissen ist stets fallibilistisch ausgeprägt (Roush, 2012). Es muss und sollte demnach auch Macht- und andere Verzerrungsmechanismen, die wissenschaftliche Erkenntnis beeinflussen, nicht ausblenden. Dementsprechend wird auch bei der Frage, wie eine Verwirklichung des epistemischen Kriteriums in der pädagogischen Praxis aussehen kann, die Rolle der Lehrkraft als Vorbild für eine fallibilistische Position zum vermittelten Wissen relevant (Warnick & Smith, 2014).[36] Sowohl Vertrauen in die Expertise anderer, die sich aus den Grenzen des eigenen Wissens ergibt, als auch ein Verständnis von der Veränder- und Revidierbarkeit von Wissen sind Teile von *intellectual humility* (Porter et al., 2022; Pritchard, 2020), die gerade mit Blick auf Bildungsprozesse zu rationaler Urteilsbildung tendenziell unterdiskutiert sind.[37]

Daneben muss gefragt werden, ob im Szientismus-Vorwurf nicht auch eine Vermengung des Paradigmenbegriffs in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften angelegt ist. In den

[36] Für Diskussionen von Fallibilismus in Bezug auf politisches Urteilen und politische Mündigkeit siehe Juchler (2023, 2024).

[37] *Intellectual humility* bezeichnet ein Konzept aus der Tugendethik, das zunehmend in der Psychologie rezipiert wird. Nach Porter et al. (2022) kann es als Bewusstsein über die Begrenztheit und Fallibilität des eigenen Wissens und eigener Urteile verstanden werden, das sich im individuellen Verhalten sowie in der Wertschätzung des Wissens anderer ausdrückt.

Sozialwissenschaften bezieht sich der Begriff auch auf unterschiedliche wissenschaftliche Gemeinschaften mit geteilten normativen Annahmen, sodass hier zum gleichen Zeitpunkt mehrere divergierende Paradigmen nebeneinander existieren können (Gabriel & Gratzl, 2008). Demgegenüber sind Naturwissenschaften stärker monoparadigmatisch angelegt. Ein Paradigmenwechsel bezeichnet hier einen deutlich fundamentaleren Wandel in grundlegenden Annahmen und gegebenenfalls auch Methoden einer (Teil-)Disziplin (T. S. Kuhn, 2015 [1966]). Damit ist zwar die Annahme einer grundlegenden Kontingenz naturwissenschaftlicher Aussagen verbunden; diese ist jedoch kein Zeichen epistemologischer Beliebigkeit. Ein Paradigmenwechsel nach diesem Verständnis ist mit hohen Anforderungen an eine bessere Erklärbarkeit relevanter Phänomene durch das neue Paradigma verbunden. Ein solch grundlegender Umbruch bedarf außerordentlicher Rechtfertigung, für die Hürden auch in Form von beharrender Skepsis aufgebaut werden können. Diese können notwendig werden, um die Verschwendung von Zeit und Ressourcen bei der Beschäftigung mit Pseudowissenschaft zu verhindern.[38] Der Aufbau von Hürden sollte hier nicht mit Dogmatismus, der abweichende Stimmen unterdrückt, verwechselt werden. Es geht vielmehr um eine notwendige Grenzziehung gegenüber Positionen, die von einer überwiegenden Mehrheit derer, die sich wissenschaftlich mit einer Materie beschäftigen, auf Grundlage von Evidenz und theoretischer Argumentation als fehlerhaft betrachtet werden.

Unbegrenzte Offenheit gegenüber abwegigen Positionen führt zu Kosten, die unter bestimmten Bedingungen nicht mehr tragbar werden. Gerade in den vergangenen Jahren sahen wir eine zunehmende Verbreitung von Verschwörungsmythen und Falschnachrichten, die teilweise gezielt gestreut werden, um durch ihre Masse Verunsicherung zu erzeugen und Vertrauen in geteilte Wahrheiten zu unterminieren (Paul & Matthews, 2016). Sowohl wenn Schüler:innen diese in Klassenzimmer tragen als auch schon davor – also in geplanten Unterrichtssettings – kann es für Lehrkräfte wesentlich sein, hier die Gründe für Nichtoffenheit beziehungsweise kategorische Ausschlüsse von Positionen aus dem Raum der Kontroversität zu kennen und gegenüber Lernenden zu vermitteln.

Der Szientismus-Vorwurf ist dort treffend, wo auf Grundlage einer falsch verstandenen Wissenschaftsorientierung die Vorstellung vermittelt wird, dass Ziele und Werte, aber auch Aussagen, die sich nicht durch ein enges Gerüst empirischer Wissenschaftlichkeit und bereits bestehender methodischer Zugänge abbilden oder überprüfen lassen, aus diesem Grund einen geringeren Wert besitzen oder grundsätzlich zu missachten seien (Cooling, 2012). Szientismus wird gerade in der deutschen politischen Bildung zuweilen als Bezeichnung für eine Verabsolutierung bestimmter (meist quantitativer) wissenschaftlicher Herangehensweisen verstanden (zum Beispiel Müller & Scaramuzza, 2023). Wo diese Vorwürfe zutreffen, wird jedoch der Bereich des

[38] So werden beispielsweise Pläne für Geräte, die auf der Funktionsweise eines perpetuum mobile basieren, in Patentämtern gar nicht erst zur Prüfung zugelassen (Deutsches Patent- und Markenamt, 2011, S. 16). Die Pariser Akademie der Wissenschaften entschloss sich zu diesem Schritt bereits 1775 (Bürger, 1995).

Epistemischen verlassen und das epistemische Kriterium in den Formulierungen, wie eingangs vorgestellt, für eine nicht rechtfertigbare Diskurseinengung missbraucht. Ein solcher Dogmatismus wäre, wo er sich tatsächlich finden lässt, unwissenschaftliche Beschwörung einer verzerrten Vorstellung von Wissenschaftlichkeit, nicht überzeugend begründbar und selbst irrational und unwissenschaftlich. Auch hier würde ein Anspruch an *intellectual humility* verletzt.

Idealerweise sollten Kontroversen im Unterricht so eingesetzt werden, dass Lernende an ihnen selbst die fachdisziplinären Standards und ihre Grundlagen entdecken, anwenden und nachvollziehen können. In diesem Zusammenhang ist – unabhängig von nur fachdisziplinären Standards – eine kritische, hinterfragende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen essenziell, die fachübergreifend als Kompetenzen im kritischen Denken oder auch als Elemente von Medien- und Quellenkompetenz verstanden werden können. Für das Erlernen fachdisziplinärer Standards können Behauptungen, die außerhalb einer unter epistemischen Gesichtspunkten vertretbaren Kontroverse liegen, wirksam sein – sofern sie nicht nichtdirektiv beziehungsweise gleichberechtigt, sondern direktiv als Negativbeispiel für Positionen in den Unterricht eingebracht werden, an denen gerade die Konflikte mit wissenschaftlichen Standards oder vorliegender Evidenz deutlich werden (Honey, 2015). Direktives Unterrichten muss dabei nicht bedeuten, dass eine solche Position von Vornherein als falsch markiert wird; diese Realisation kann auch das angestrebte Resultat eines gelenkten Erkundungsprozesses der Lernenden sein. Entscheidend ist, dass die Lehrkraft versucht, dieses Resultat zu sichern und auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnis und rationaler Argumentation klar entgegenzuwirken, wenn Lernende unbeabsichtigte Schlussfolgerungen aus einer solchen Erkundung ziehen (siehe Anmerkung zu Peters & Johannesen, 2020, in Beitrag V, Kapitel 10). Trotz dieses Auftrags einer direktiven Lenkung bleibt Lernenden die Möglichkeit offen, der Lenkung der Lehrkraft nach den gleichen Spielregeln entgegenzusteuern.

12.3.2 Unterbestimmung einer normativen Grenze beim politischen Kriterium

Drerup verweist in seiner Formulierung des politischen Kriteriums auf „politische[…] Grundwerte und -prinzipien, die als konstitutiv gelten können für die Ermöglichung eines guten persönlichen und politischen Lebens in liberal-demokratischen Staaten“ (Drerup, 2021c, S. 68). In einer Fußnote spezifiziert er: „Damit gemeint sind: zentrale Grund- und Menschenrechte; personale und politische Autonomie, Wertepluralismus sowie Gewaltenteilung, Minderheitenschutz, Rechtsstaatlichkeit u. a.“ (Drerup, 2021c, S. 68). Kritiker:innen sehen das politische Kriterium auf Grundlage dieser Definition und Aufzählung als unterbestimmt (Drerup, 2023; Martena, 2023). Wie bereits zuvor ausgeführt, kann auch eine unklare Grenze operativ sinnvoll sein, wenn sich bei ausreichend vielen Fällen mit hoher Eindeutigkeit bestimmen lässt, ob sie dies- oder jenseits dieser Grenze liegen. Dennoch soll hier der Versuch unternommen werden, zumindest eine Grundlage für eine Diskussion des politischen Kriteriums zu liefern.

Im Folgenden wird versucht, anhand verschiedener Vorschläge, die im Bereich der politischen Bildung kursieren, eine Grenzziehung des politischen Kriteriums zu bestimmen. Diese Vorschläge werden mit Blick auf Fragen ihrer konzeptuellen Eindeutigkeit sowie ihrer praktischen Anwendbarkeit und möglichen Herausforderungen dabei problematisiert. Der Versuch, ein eindeutiges normatives Minimum zu finden, führt letztendlich zu einer unbefriedigenden Lösung. Während die Herausforderung einer Grenzziehung hier nicht endgültig geklärt werden kann, wird am Ende die gesellschaftliche Relevanz von Problemen als zu wenig beachtete Grundlage angerissen.

Eine naheliegend erscheinende Möglichkeit ist, das deutsche Grundgesetz und gegebenenfalls darauf bezogene Urteile zur Grundlage des politischen Kriteriums zu machen (beispielsweise Goll, 2023). Allerdings würde ein solcher Ankerpunkt in der Praxis oft zu enge Grenzen setzen. So argumentiert Pohl (2015), dass Fragen, die Teile des Grundgesetzes infrage stellen selbstverständlich kontrovers – sprich: nichtdirektiv – im Unterricht diskutiert werden könnten, beispielsweise nach einer Ergänzung des Diskriminierungsverbots nach Art. 3 Abs. 3 oder nach einer Streichung der Wehrpflicht nach Art. 12a. Auch für eine internationale Anknüpfbarkeit wäre eine zu starre Anbindung an das deutsche Grundgesetz hinderlich; schließlich müssen Lernende verstehen, dass das Grundgesetz *eine* konkrete Form liberaler Demokratie beschreibt, die sich sogar von europäischen Nachbarstaaten stark unterscheidet.

Anstelle des Grundgesetzes finden sich in der politischen Bildung häufig Verweise auf das Schulrecht der Länder; insbesondere die relevanten Abschnitte der Landesverfassungen (beispielsweise Behrens et al., 2021; Eis, 2016; Hufen, 2022). Wie Hufen (2022) zusammenfasst, finden sich in den Eingangskapiteln von Schulgesetzen „Werte und Verfassungsziele wie Demokratie, Rechtsstaat, Sozialstaat, Menschenwürde, Gleichbehandlung der ‚Rassen', Geschlechter und sexueller Orientierungen, religiöse und weltanschauliche Toleranz, Europafreundlichkeit sowie Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlage der Menschen" (S. 111). Dies bedinge „eine prinzipielle Absage an Rassismus, Homophobie, Sexismus, Islamfeindlichkeit, Europafeindlichkeit, neuerdings auch an die Leugnung der Gefährdung natürlicher Lebensgrundlagen […]" (S. 111). Was Hufen jedoch nicht aufzählt, sind stärker aus der Zeit gefallen wirkende Werte wie „Ehrfurcht vor Gott" oder „Liebe zu Volk und Heimat" (Verf,NW., Art. 7, Abs. 1 u. 2). Die Auswahl zeigt damit bereits einen gewissen Spielraum in der Priorisierung dieser Ziele und ihrer Bedeutung für den real verwirklichten Bildungsauftrag von Schulen an. Andere Ziele wie „Friedensgesinnung" (Verf,NW., Art. 7, Abs. 2), erweisen sich vor dem Hintergrund aktueller Krisen als stark interpretationsbedürftig.

Anstelle von direkten Bezügen auf Gesetze und die darin enthaltenen Formulierungen wird ebenfalls häufig auf deren normativen Kern beziehungsweise auf die Werte verwiesen, die liberalen Demokratien zugrunde liegen sollen. Im deutschen Kontext nennt beispielsweise Pohl (2015) anstelle des Grundgesetzes die freiheitliche demokratische Grundordnung, wie sie durch das

Bundesverfassungsgerichtsurteil zum Verbot der Sozialistischen Reichspartei (SRP) vom 23. Oktober 1952 spezifiziert wurde. In diesem Urteil werden sieben Prinzipien genannt:

> die Achtung vor den im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechten, vor allem vor dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveränität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehrparteienprinzip und die Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition. (BVerfGE 2, 1, 1952, Ls. 2, 12f.)

Die Formulierungen haben zunächst eine Reihe von Vorteilen. Sie setzen weniger enge Grenzen als das deutsche Grundgesetz, sind einheitlicher und genauer bestimmbar als die Erziehungsziele in den Landesverfassungen, und wirken als Grundlage politischer Bildung zumindest auf den ersten Blick konsensfähig.[39] Gerade mit Blick auf die für die deutschsprachige Diskussion prägende Ausformulierung von Kontroversität im Rahmen des Beutelsbacher Konsens wird häufig eine Affinität zwischen diesem und der freiheitlichen demokratischen Grundordnung unterstellt; so nennt beispielsweise Gebauer (2016) den Beutelsbacher Konsens deren „pädagogisches Substrat“ (S. 149).

Bei einer hypothetischen Nutzung der im Bundesverfassungsgerichtsurteil angegebenen Prinzipien als kriteriale Grenzen für den Politikunterricht zeigen sich jedoch schnell erste Schwächen. Dies gilt beispielsweise für das Prinzip der Parteiendemokratie: Hier stellt sich die Frage, mit welcher Begründung Positionen, die beispielsweise für eine Räterepublik argumentieren, im Unterricht nicht gleichberechtigt diskutiert werden sollten.[40] Die mit dieser Position verbundenen Vorstellungen können im Politikunterricht auf ihre Durchführbarkeit und ihre Konsequenzen überprüft werden, auch wenn die Position eindeutig mit den Prinzipien der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, wie sie im obigen Urteil formuliert wurden, kollidiert. Eine Beschränkung von Kontroversität im Sinne eines direktiven Unterrichtens, das sich zur Aufgabe macht, von dieser Position wegzulenken, scheint zumindest dort, wo kein Konflikt mit dem epistemischen Kriterium besteht, unnötig. Hier kann auf Mays ergänzendes pädagogisches Kriterium verwiesen und gefragt werden, ob die Vorteile einer wirklich offenen Beschäftigung nicht höher einzuschätzen sind als mögliche Risiken, die davon ausgehen, dass Lernende den Unterricht als überzeugte Befürworter:innen des Räterepublikanismus verlassen.

Möglicherweise, um Fragen zu umgehen, die zu eng an den Prinzipien des staatlichen Aufbaus ansetzen, wird in Texten der politischen Bildung oft Wert der Menschenwürde und – damit verbunden – Gleichheit vor dem Gesetz oder Achtung von Pluralismus fokussiert (beispielsweise Brunold, 2017, S. 90; Oberle, 2016, S. 255; Schiele, 2016, S. 72). Allerdings kann es auch hier zu einem zu engen Verständnis von Kontroversität kommen, wenn Menschenwürde und die Frage, wann

[39] Dies gilt zumindest für den ‚Mainstream‘ der politischen Bildung; von Personen, die der kritischen politischen Bildung zugeordnet werden können, wird eine Orientierung an der freiheitlichen demokratischen Grundordnung teils auch mit Verweis darauf, dass Demokratie breiter zu denken sei, als selbst undemokratisch betrachtet (Feldmann & Regier, 2023).
[40] Ich danke Andreas Kost für das Beispiel.

deren Verletzung vorliegt, vor allem rechtlich verstanden werden.[41] Liegt beispielsweise im Philosophieunterricht eine Verletzung von Menschenwürde vor, wenn Lernende die Position vertreten, dass ein von Terroristen gekapertes Passagierflugzeug abgeschossen werden sollte, wenn diese es im Rahmen eines Selbstmordanschlags gegen einen innenstädtischen Ort navigieren wollen? Eine solche Möglichkeit sah das 2005 erlassene Luftsicherheitsgesetz vor, das aus diesem Grund 2006 vom Bundesverfassungsgericht als dem Grundsatz der Menschenwürde widersprechend und somit für verfassungswidrig befunden wurde (BVerfGE 115, 118 - 166, 2006). Ähnliche Fragen, in denen sich tendenziell konsequentialistische und tendenziell deontologische Positionen gegenüberstehen, waren in näherer Vergangenheit auch im Rahmen der Corona-Einschränkungen relevante Gegenstände öffentlicher Debatten. Mit Blick auf fundamentale Werte zeigen sich auch lernrelevante Unterschiede zwischen den Rechtsauffassungen in verschiedenen liberalen Demokratien – man denke beispielsweise an unterschiedliche Behandlung von Todesstrafe in Deutschland und in den USA.

Menschenwürde – als oberster Wert des Grundgesetzes – ist notorisch unterbestimmt (Detjen, 2020). Aus der Menschenwürde lassen sich verschiedene Rechte ableiten, die in Anwendungsfällen untereinander in Konkurrenz stehen können (M.-L. Frick, 2023). Aber allgemein ist fraglich, ob Rechtsvorschriften und -begriffe eine geeignete Grundlage für die Bestimmung normativer Grenzen im Unterricht sein können. Zunächst kann eine Orientierung an Recht bei Lehramtsstudierenden eine gefühlte Sicherheit schaffen, da Erziehungsziele und auszuschließende Positionen auf den ersten Blick klar erscheinen. Es ist allerdings davon auszugehen, dass dieser Eindruck enttäuscht wird, sobald die Herausforderungen seiner Übertragung auf pädagogische Fragen erkannt werden (siehe Hugo, 2023, für Schulrecht als eine professionalisierungsrelevante Perspektive im meta-reflexiven Ansatz).

Eine Alternative zur Bestimmung von Begriffen wie Menschenwürde über Rechtsauslegungen kann eine Orientierung an nahen, aber nicht rechtlich zu verstehenden Begriffen sein. So operiert Pohl in ihrem Text mit dem der Menschenwürde negativ gegenübergestellten Begriff der „Menschenverachtung“ (Pohl, 2015); Behrens, Besand und Breuer (2022) nutzen den von Heitmeyer (2002) übernommenen Begriff der „Menschenfeindlichkeit“ zur Demarkation bearbeitungsbedürftiger Positionen. Die mit dem Begriff der Menschenwürde verbundenen Auslegungsprobleme verlagern sich hier stärker in außerrechtliche Diskurse. Sie stellen sich aktuell dort am deutlichsten, wo die diskutierten Fragen den Umgang mit marginalisierten Gruppen betreffen und der Grundsatz der Diskriminierungsfreiheit selbst im Zentrum einer gesellschaftlichen Kontroverse steht.

Hier argumentierten in den vergangenen Jahren einige prominiente Vertreter:innen des Feldes der politischen Bildung, dass Diskriminierungs- und Rassismuskritik und damit verbundene

[41] Dies gilt gerade dann, wenn Menschenwürde direkt von Menschenrechten abgeleitet wird.

Strömungen zunehmend entgrenzt aufträten und die Korridore legitimer Meinungsäußerungen so unberechtigt verengten (L. Frick, 2021; Sander, 2021). Beispielsweise mit Blick auf Diskursausschlüsse von marginalisierten Gruppen (siehe Heyman, 2008, in Kapitel 4.5) stellen sich unter anderem Fragen, was eine Herabsetzung oder Kränkung darstellt, wann ein potenziell herabsetzendes Stereotyp sprachlich gefestigt oder normalisiert wird, bis zu welchem Punkt eine Kränkung zumutbar oder ein Transport von möglichen Stereotypisierungen unumgänglich ist. Jede dieser Fragen ist es wert, ernsthaft diskutiert zu werden; die Grenzen von Menschenfeindlichkeit sind dadurch selbst höchst kontrovers. Gerade vor dem Hintergrund eines in Deutschland möglicherweise wachsenden Gefühls, die eigene Meinung nicht mehr offen sagen zu können (Petersen & Schmidt, 2023), bedarf ein direktives Unterrichten, das gezielt von gesellschaftlich stark verbreiteten Positionen und/oder Sprechweisen weglenken möchte, besonderer Legitimierung, die allein durch Verweis auf die Positionen einiger Betroffener in diesen Debatten nicht ausreichend hergestellt wird.

Zeitgleich mit Vorwürfen einer Übergriffigkeit identitätspolitischer Diskurse oder einer ‚Cancel Culture' wurden – von anderen Betrachter:innen – wiederholt Verschiebungen öffentlicher Diskurse festgestellt, nach denen die Grenzen des Sagbaren weniger eingeschränkt als über ein in pluralistischen und demokratischen Gesellschaften erträgliches Maß ausgedehnt wurden (Niehr, 2019; Wodak, 2023). Empirische Untersuchungen zur Frage, inwiefern sich öffentliche Diskurse in einem langfristigen Zeitablauf tatsächlich verschoben haben, stehen aktuell noch aus; zugleich gibt es Evidenz, die zumindest in Deutschland gegen eine solche Entwicklung spricht (Biskamp, 2023). Die rapide (Wieder-?)Normalisierung von Politikeraussagen, in denen beispielsweise rassistische Narrative bedient oder SS-Mitglieder verteidigt werden, deutet jedoch eine Tendenz an, die eine Diskursentgrenzung zumindest seit Beginn des Jahrtausends plausibel erscheinen lassen. Sowohl die Debatte um Diskriminierungskritik als auch jene um rechtsradikale Diskursentgrenzungen zeigen jedoch eine Verunsicherung darüber an, was als geteilte Grundlagen für öffentliche Diskussionen angenommen werden kann. Die Frage, wie sich ein normatives Minimum bestimmen lässt, liegt nicht nur im Interesse der Auseinandersetzung mit Kontroversität im Unterricht.

Will man ein solches normatives Minimum aber konkret für die Schulbildung bestimmen, dann sollte es verschiedene Voraussetzungen erfüllen können. Zunächst sollte es in einem im weiten Sinne auf die politische Bildung bezogenen Diskurs als selbstverständliche und nicht kontroverse Basisposition erscheinen. Es sollte so ausformuliert sein, dass mögliche Überschreitungen als solche erkannt werden können – es also einfach interpretier- und anwendbar ist. Dabei sollte es zugleich so hoch angesetzt werden, dass es für die reale pädagogische Praxis Relevanz hat; also davon ausgegangen werden kann, dass es einigermaßen regelmäßig überschritten wird. Ein Minimalkriterium, das zu keinerlei Überschreitungen führt und wonach bis auf extreme und möglicherweise unrealistische Ausreißer alle Positionen nichtdirektiv kontrovers diskutiert würden, böte für die Praxis kaum Mehrwert.

Im Diskurs um politisch-normative Grenzen von Kontroversität noch eher unbekannt ist das psychologische Konzept der Dehumanisierung. Während dieses in seinen ersten Formulierungen noch recht offen angelegt war und vor allem extreme, meist in Gewalt mündende Prozesse beschrieb (Haslam & Loughnan, 2014), setzen neuere Ansätze der *Infra-Dehumanisierung* festere Kriterien an, die eine Reihe alltäglicher Phänomene unter den Begriff fassen (Leyens et al., 2001). Leyens und Kolleg:innen nutzen den Begriff dort, wo Personen sich selbst und Mitgliedern ihrer In-Groups eher sekundäre, das heißt spezifisch menschliche Emotionen zuschreiben als Mitgliedern einer Out-Group. Andere werden damit nicht als vollwertig menschlich gesehen. Haslam (2006) unterscheidet darauf aufbauend zwei Typen von niedrigschwelliger Dehumanisierung; einen *animalistischen* Typus und einen *mechanistischen* Typus. Bei einer animalistischen Dehumanisierung werden einzelne Gruppen von Menschen als tiergleich verstanden, weil ihnen essentielle Aspekte dessen fehlen, was Menschen von Tieren unterscheidet – beispielsweise höhere menschliche Gefühle, ein grundsätzlicher Zugang zu Logik und Rationalität, oder Zivilisation. Bei einer mechanistischen Dehumanisierung werden Gruppen von Menschen an Objekte oder Automaten angenähert, indem ihnen Eigenschaften wie Wärme, Zurechenbarkeit oder Responsivität abgesprochen werden. In beiden Fällen bezieht sich Dehumanisierung nicht auf Aussagen, die auf allgemeine Eigenschaften von Menschen zielen, sondern auf die Abgrenzung einzelner Gruppen von Menschen gegenüber anderen. Positionen, die Aspekte der Trennung zwischen Menschen und Tieren oder zwischen Menschen und Objekten grundsätzlich infrage stellen, fallen daher *nicht* unter diesen Begriff von Dehumanisierung.[42]

Angesichts dessen, dass offene Formen der Dehumanisierung in einer pauschalisierenden, gruppenbezogenen Form in Deutschland (noch) breit abgelehnt oder zumindest nicht offensiv befürwortet werden und dass sich aus ihnen Merkmale ableiten lassen, die für Lehrkräfte aus unterschiedlichen Fachkontexten erkennbar sind, könnte Dehumanisierung eine Möglichkeit für ein normatives Minimum des politischen Kriteriums darstellen. Es erlaubt auch eine Anknüpfung an psychologische Forschung zu erfolgreichen und weniger erfolgreichen Strategien des Umgangs mit diesen Tendenzen.

Zugleich ist ersichtlich, dass dieses Minimum für Bildungsprozesse unbefriedigend ist. Zum einen werden die spezifischen Formen der Abwertung verschiedener marginalisierter Gruppen nicht abgebildet (Heitmeyer, 2002; Young-Bruehl, 1996). Zum anderen muss gefragt werden, ob sich elementare Ordnungsprinzipien einer liberal-demokratischen Ordnung, die beispielsweise Selbstbestimmung, Gleichheit vor dem Gesetz, Sicherheit und Rechte von Minderheiten gewährleisten sollen, aus einem solchen Minimalkriterium ableiten lassen oder ob diese bei einer Einigung auf ein so niedrigschwelliges Kriterium im Unterricht infrage gestellt werden dürften.

[42] Dies ist für Unterrichtsentscheidungen relevant, da sonst Verunsicherung darüber entstehen könnte, ob die Kategorisierung von Menschen als Primaten oder ein physikalistisches Weltbild auch Formen von Dehumanisierung sein könnten.

Schulen sind besondere Teile des öffentlichen Raums. Anstatt die politisch-normative Grenze für Kontroversität nur aus der Vorbereitung auf und Abbildung von gesellschaftlichen Debatten abzuleiten, muss möglicherweise stärker hinterfragt werden, inwiefern sich die Grenzen deliberativer Debatten in Schulen von jenen außerhalb von Schulen unterscheiden können. Wie sich in den Schulgesetzen zeigt, besitzen Schulen einen Erziehungsauftrag, der die Ablehnung von Dehumanisierung deutlich übersteigt und auch auf die Sicherung eines friedlichen, toleranten und nachhaltigen gemeinsamen Lebens in einer globalen Gesellschaft ausgelegt ist. Fraglich ist jedoch, ob die damit verbundenen Werte im Unterricht lediglich thematisiert und reflektiert werden sollen (Reinhardt, 2022) oder ob sich darüber hinaus auch legitimieren lässt, dass sie als Grundlage für direktives Unterrichten dienen können – das heißt, dass Lehrkräfte sich auch über die eine Reflexion hinaus verpflichtet fühlen sollten, durch ihre Unterrichtsgestaltung direktiv zu einer Übernahme dieser Werte hinzulenken.

Die Frage, inwiefern die Werte eines liberal-demokratischen Grundgesetzes – nicht nur mit Blick auf die Legitimation der Ordnung, sondern auch mit Blick auf ihren Charakter (Detjen, 2020) – sowie auch darüber hinausgehende Prinzipien wie Europafreundlichkeit, ein Gutheißen von Nachhaltigkeit, eine Offenheit für globales Denken, als direktive Erziehungsziele gelten dürfen, übersteigt den Rahmen dieser Arbeit. Die Frage zielt auf die elementaren Ziele und Legitimationsstrategien politischer Bildung in einer liberalen Demokratie (Selk, 2022) und die Spannung zwischen den Aufträgen einer Erziehung zur Mündigkeit und zur Beheimatung im politischen System (M.-L. Frick, 2022). Mit Blick auf das in Kapitel 12.2.1 entwickelte Kontroversitätsraummodell und die dortige Grenze des politischen Kriteriums kann jedoch ein Korridor skizziert werden. Dieser setzt als Minimalgrenze bei Dehumanisierung an und endet bei einem weiter aufgespannten Spektrum von Werten und Orientierungen, die Schule vermitteln sollte. Innerhalb dieses Korridors ist es eine professionelle Aufgabe für Lehrkräfte, die Lernchancen von Infragestellungen abzuwägen (May, 2022) und die Interpretationsbedürftigkeit (Moulin-Doos, 2023) sowie die Konflikte zwischen Grundwerten aufzuzeigen (M.-L. Frick, 2023), ohne diese dadurch selbst zu unterminieren.

Darüber hinaus muss gefragt werden, ob Entscheidungen über direktives oder nichtdirektives Unterrichten sowohl beim politischen als auch beim epistemischen Kriterium nicht auch von Präventionsfragen abhängig gemacht werden müssen, und ob dies nicht implizit bereits jetzt schon geschieht. Zuvor wurde argumentiert, dass beispielsweise eine aktive Lenkung gegen eine Beschäftigung mit den Vorteilen einer Räterepublik in keinem Verhältnis zu den Lernchancen einer solchen Auseinandersetzung steht. Ähnlich kann eine teilweise offen gestaltete Beschäftigung mit – inhaltlich harmlosen – Verschwörungstheorien sinnvoll sein, auch wenn einzelne Schüler:innen dadurch unbeabsichtigt dazu verleitet werden, diese als mögliche Erklärungen für Phänomene zu akzeptieren (Peters & Johannesen, 2020). In beiden Fällen beruht diese Argumentation aber darauf, dass diese Positionen vor dem Hintergrund realer politischer Debatten belanglos erscheinen. Die

Argumentation wird schwer tragbar, sobald die entsprechenden Verschwörungstheorien oder eine Infragestellung der Parteiendemokratie als gesellschaftlich relevante Bedrohungen für den Fortbestand einer liberalen demokratischen Ordnung und der durch sie ermöglichten Gesellschaftsform erscheinen. Ein an gesellschaftlicher Bedrohungsrelevanz ausgerichtetes Verständnis des politischen Kriteriums würde damit tatsächlich teilweise einer „Abwehrlogik“ (May & Hameister, 2023, S. 363) folgen. Fraglich ist jedoch, ob eine Vorstellung von politischem Diskurs im Klassenzimmer, die sich der Beachtung von gesellschaftlichen Entwicklungen und Bedrohungen verweigert, ihre eigenen Grundlagen auf absehbare Zeit erhalten kann.

13 Fazit und Ausblick

Das hier vorgestellte Promotionsprojekt versteht sich als Grundlagenarbeit am meta-reflexiven Professionalisierungsansatz und an der Ausdifferenzierung von Herausforderungen durch die Grenzen der Kontroversität. In seinen Teilzielen wurde gemäß dem nutzenorientierten Ansatz des Design-Based-Research-Rahmens eine Vernetzung von drei Feldern vorangetrieben, die bislang disparat verortet waren: Meta-Reflexivität, epistemische Kognition und Kontroversität. So wurde eine fachdidaktische Perspektive innerhalb des erziehungswissenschaftlichen meta-reflexiven Professionalisierungsansatzes gebildet und damit auch der Ansatz selbst differenziert und erweitert. Es wurden Chancen und Grenzen von Modellen epistemischer Kognition für die Erfassung von Meta-Reflexivität und den Umgang mit Kontroversität ausgelotet. Zuletzt wurde mittels oft nicht politikdidaktischer Erkenntnisse eine konzeptuelle Schärfung des Konzepts Kontroversität vorangetrieben, die auch auf deren Rolle in einer politikdidaktischen Theorie (Manzel, 2017) zurückwirken könnten. Bei einem so breiten Vorhaben ist wenig überraschend, dass Fragen offenbleiben. Diese bilden die Grundlage für verschiedene geplante und teils bereits in Arbeit befindliche Fortentwicklungen, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen.

So wurden die Bezugspunkte zwischen Kontroversitätsgrenzen und epistemischer Kognition in diesem Mantelteil sowie in mehreren Einzelbeiträgen angeschnitten. Zeitgleich mit dieser Dissertation lässt sich auch unter Forschenden, die enger auf dem Gebiet der epistemischen Kognition arbeiten, eine gesteigerte empirische Auseinandersetzung mit demokratierelevanten und kontroversitätsbezogenen Fragen feststellen (Lunn Brownlee et al., 2022; McCaw et al., 2023). Ebenso finden sich im Bereich der epistemischen Kognition zunehmend neue Ansätze, die konzeptuelle Nähen zu Meta-Reflexivität aufweisen (Mor-Hagani & Barzilai, 2022). In der US-amerikanischen Beschäftigung mit politischem Lernen wurde ein erhöhtes Interesse an Modellen der epistemischen Kognition sichtbar (Stoddard et al., 2022) und in Deutschland gab es erste Versuche, Meta-Reflexivität zu operationalisieren (Schmidt et al., 2023). In zwei laufenden Projekten, die an diese Dissertation anknüpfen, wird versucht, diese konzeptuellen Bezüge für ein breiteres Publikum herauszuarbeiten und die empirischen Verbindungen zwischen Meta-Reflexivität, epistemischer Kognition und Kontroversitätshaltungen anhand eines größeren Datensatzes explorativ zu untersuchen.

In Planung sind darüber hinaus Untersuchungen zu Kontroversität aus Schüler:innenperspektive mit Blick auf besonders polarisierende Themen sowie vertiefte Auseinandersetzungen mit Fragen von Kontroversität im digitalen Raum unter Bedingungen einer breiteren Verfügbarkeit von Künstliche-Intelligenz-Anwendungen. Letztere stellt das Problem des Verlusts eines gemeinsamen Bezugsrahmens und einer Erosion des Vertrauens in Evidenz auf eine neue Weise (Habgood-Coote, 2023). Gängige Ansätze an kritische Medienpädagogik, die vor allem die Förderung von Skepsis gegenüber neuer Information fokussieren, könnten problematischen Haltungen Vorschub leisten (Takeda, 2023). Wie bereits bei den in dieser Arbeit diskutierten

Herausforderungen muss das Verhältnis von politischer Bildung und dem Aufbau von Vertrauen (Laden, 2023) sowie das Verhältnis von politischer Bildung und Prävention stärker in den Blick genommen werden.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit laden zum eigenen Überprüfen und zur Weiterentwicklung in Forschung und Lehre ein. Wenn diese einen Weg dafür ebnen, dass es Lehrkräften in ihrer künftigen Praxis gelingt, Diskurse, die auf Grundlage von Evidenz, rationaler Argumentation und den Werten einer liberalen Demokratie kontrovers sind, für ihre Schüler:innen zu öffnen und Diskurse, die diese Kriterien nicht erfüllen, auch dementsprechend zu behandeln, dann ist das Ziel, das diese Arbeit motiviert hat, erreicht.

Literaturverzeichnis

Abs, H. J. & Pyka, T. (2013). Using critical incidents for the assessment of citizenship competence. In M. Print & D. Lange (Hrsg.), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies* (S. 125–148). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-172-6_10

Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 159–175). Verlag Julius Klinkhardt.

Al Badri, S. (2016). Teaching controversial issues in the classroom. *Citizenship Education Research Journal*, *5*(1), 73–83.

Alcoff, L. (1992). The problem of speaking for others. *Cultural Critique*(40), 5–32.

Alkin, M. C. & King, J. A. (2016). The historical development of evaluation use. *American Journal of Evaluation*, *37*(4), 568–579. https://doi.org/10.1177/1098214016665164

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, *41*(1), 16–25. https://doi.org/10.3102/0013189X11428813

Andre, J. (1983). Dealing with naive relativism in the philosophy classroom. *Metaphilosophy*, *14*(2), 79–83.

Archer, M. S. (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge Univ. Press.

Arguel, A., Lockyer, L., Lipp, O. V., Lodge, J. M. & Kennedy, G. (2017). Inside out: Detecting learners' confusion to improve interactive digital learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, *55*, 526–551. https://doi.org/10.1177/0735633116674732

Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71685-3

Autorengruppe Fachdidaktik. (2011). *Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift*. *Reihe Politik und Bildung: Bd. 64*. Wochenschau.

Bail, C. A., Argyle, L. P., Brown, T. W., Bumpus, J. P., Chen, H., Hunzaker, M. B. F., Lee, J., Mann, M., Merhout, F. & Volfovsky, A. (2018). Exposure to opposing views on social media can increase political polarization. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *115*(37), 9216–9221. https://doi.org/10.1073/pnas.1804840115

Bailey, C. (1975). Neutrality and Rationality in Teaching. In D. Bridges & P. Scrimshaw (Hrsg.), *Values and authority in schools* (S. 121–134). Hodder & Stoughton.

Bakker, A. (2019). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. Routledge.

Barnes, N., Fives, H., Mabrouk-Hattab, S. & SaizdeLaMora, K. (2020). Teachers' epistemic cognition in situ: Evidence from classroom assessment. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, 101837. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101837

Barzilai, S. & Chinn, C. A. (2018). On the goals of epistemic education: Promoting apt epistemic performance. *Journal of the Learning Sciences*, *27*(3), 353–389. https://doi.org/10.1080/10508406.2017.1392968

Barzilai, S. & Chinn, C. A. (2020). A review of educational responses to the "post-truth" condition: Four lenses on "post-truth" problems. *Educational Psychologist*, *55*(3), 107–119. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1786388

Barzilai, S. & Weinstock, M. (2015). Measuring epistemic thinking within and across topics: A scenario-based approach. *Contemporary Educational Psychology*, *42*, 141–158. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.006

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Beauchamp, C. (2005). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature*. McGill University. https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/w0892g316

Bechtel, T., Schrader, A. & Lange, D. (2023). Kontroversität in der politischen Bildung. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, *10*(1). https://doi.org/10.22613/zfpp/10.1.17

Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der Universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Leske + Budrich.

Behrens, R. (2014). *Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen: Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule*. Wochenschau.

Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten: Plädoyer für eine standhafte Schule*. Wochenschau.

Bendixen, L. D. & Feucht, F. C. (Hrsg.). (2010). *Personal epistemology in the classroom: theory, research and implications for practice*. Cambridge Univ. Press.

Bendixen, L. D. & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, *39*(1), 69–80.

Beniermann, A., Mecklenburg, L. & Upmeier zu Belzen, A. (2021). Reasoning on controversial science issues in science education and science communication. *Education Sciences*, *11*(9), 522. https://doi.org/10.3390/educsci11090522

Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, *24*(3), 200–212. https://doi.org/10.1177/0270467604265535

Besand, A. (2017). Therapeutische Zuwendung oder strategische Abwendung? Rechtspopulismus und politische Bildung. *POLITIKUM*(2), 62–71.

Besand, A. (2020). Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus an der Institution Schule [Political education under pressure. On dealing with far-right extremism in schools]. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *70*(14-15), 4–9.

Bickmore, K. & Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, *42*(3), 291–335. https://doi.org/10.1080/00933104.2014.901199

Biesta, G. (2023). Agonistic Democracy and the Question of Education. In J. Culp, J. Drerup & D. Yacek (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (S. 311–327). Cambridge University Press.

Biskamp, F. (2023). A societal shift to the right or the political mobilisation of a shrinking minority: Explaining rise and radicalisation of the AfD in Germany. *International Journal of Public Policy*, *1*(1), Artikel 10060609. https://doi.org/10.1504/IJPP.2023.10060609

Bittman, B. L. & Russell, W. B. (2016). Civic education in the United States: A multiple regression of civic education scores from the national assessment of educational progress. *Research in Social Sciences and Technology*, *1*(2). https://doi.org/10.46303/ressat.01.02.1

Bleazby, J., Thornton, S., Burgh, G. & Graham, M. (2022). Responding to climate change 'controversy' in schools: Philosophy for Children, place-responsive pedagogies & Critical Indigenous Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 1–13. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2132933

Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, *5*(1), 90–114.

Bogner, A. (2021). *Die Epistemisierung des Politischen: Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet.* Reclam.

Bölsker, F., Gäfgen-Track, K., Hofer, T., Klüver, H., Manzke, K.-H., Mucks-Büker, D., Verburg, W., Wächter, D. & Wischnowsky, M. (2019). *Brief an evangelische und katholische Religionslehrkräfte*.

Bond, R. & Messing, S. (2015). Quantifying social media's political space: Estimating ideology from publicly revealed preferences on Facebook. *American Political Science Review*, *109*(1), 62–78.

Boren, M. T. & Ramey, J. (2000). Thinking aloud: Reconciling theory and practice. *IEEE Transactions on Professional Communication*, *43*(3), 261–278.

Borgerding, L. A. & Dagistan, M. (2018). Preservice science teachers' concerns and approaches for teaching socioscientific and controversial issues. *Journal of Science Teacher Education*, *29*(4), 283–306. https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1440860

Borries, B. von (2013). Hände weg vom "Beutelsbacher Konsens"! *Stiftung Gedenkstätten Sachsen-Anhalt. Erinnern! Aufgabe, Chance, Herausforderung*(1), 79–91.

Brantley-Dias, L., Dias, M., Frisch, J. K. & Rushton, G. (März 2008). *The Role of Digital Video and Critical Incident Analysis In Learning to Teach Science.* American Educational Research Association Annual Meeting, New York.

Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities. *Computers in Human Behavior*, *22*(6), 1027–1042. https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.026

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Huber.

Brownlee, J., Schraw, G. J. & Berthelsen, D. (Hrsg.). (2013). *Routledge research in education: Bd. 61. Personal epistemology and teacher education*. Routledge.

Brüggemann, M. & Engesser, S. (2017). Beyond false balance: How interpretive journalism shapes media coverage of climate change. *Global Environmental Change*, *42*, 58–67. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2016.11.004

Brüning, C. (2021). Wider dem Missbrauch von Beutelsbach - Einwände aus historischer Perspektive und pragmatische Lösungen für den Unterricht. In J. Drerup, M. Zulaica y Mugica & D. W. Yacek (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* (1. Auflage, S. 173–187). Verlag W. Kohlhammer.

Brunold, A. (2017). Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens heute? Ein Statement. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 87–103). Wochenschau Verlag.

Bruster, B. G. & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, *14*(2), 170–182. https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732945

Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 66–84). Routledge.

Buehl, M. M. & Fives, H. (2016). The Role of Epistemic Cognition in Teacher Learning and Praxis. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 247–264). Routledge.

Bürger, W. (1. März 1995). Perpetuum mobile. *Neue Zürcher Zeitung Folio*. https://www.nzz.ch/folio/perpetuum-mobile-ld.1616288

Burmeister, M. & Eilks, I. (2011). Ist ein Bio-Kunststoff immer besser als PVC? Die Warentestmethode und ein Beispiel aus dem Chemieunterricht. *Praxis der Naturwissenschaften - Chemie in der Schule*, *60*(5), 33–36.

Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, *5*(4), 475–497. https://doi.org/10.1177/1468794105056924

BVerfG-Urteil vom 23.10.1952. 1 BvB 1/51 (1952).

BVerfG-Urteil vom 15.02.2006. 1 BvB 357/05 (2006).

Byford, J., Lennon, S. & Russell, W. B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *82*(4), 165–170. https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170

Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J. K. & Fox, D. L. (2009). Using Video Editing to Cultivate Novice Teachers' Practice. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(1), 73–94. https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782542

Camicia, S. P. (2008). Deciding What Is a Controversial Issue: A Case Study of Social Studies Curriculum Controversy. *Theory & Research in Social Education*, *36*(4), 298–316. https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473378

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, *75*(Pt 2), 203–221. https://doi.org/10.1348/000709904X22683

Carter Andrews, D. J., Richmond, G., Warren, C. A., Petchauer, E. & Floden, R. (2018). A Call to Action for Teacher Preparation Programs: Supporting Critical Conversations and Democratic Action in Safe Learning Environments. *Journal of Teacher Education*, *69*(3), 205–208. https://doi.org/10.1177/0022487118766510

Cassar, C., Oosterheert, I. & Meijer, P. C. (2023). Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom. *Theory & Research in Social Education*, *51*(2), 233–263. https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2163948

Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C. & Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Education for Teaching*, *37*(1), 5–19. https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538268

Chinn, C. A., Buckland, L. A. & Samarapungavan, A. L. (2011). Expanding the Dimensions of Epistemic Cognition: Arguments From Philosophy and Psychology. *Educational Psychologist*, *46*(3), 141–167. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587722

Chinn, C. A. & Rinehart, R. W. (2016). Epistemic Cognition and Philosophy: Developing a New Framework for Epistemic Cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 460–478). Routledge.

Chinn, C. A., Rinehart, R. W. & Buckland, L. A. (2014). Epistemic Cognition and Evaluating Information: Applying the AIR Model of Epistemic Cognition. In D. N. Rapp & J. L. G. Braasch (Hrsg.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (S. 425–453). MIT Press.

Christensen, A. S. & Grammes, T. (2020). The Beutelsbach Consensus – the approach to controversial issues in Germany in an international context. *Acta Didactica Norden*, *14*(4). https://doi.org/10.5617/adno.8349

Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, *66*(3), 261–271. https://doi.org/10.1177/0022487114552028

Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, *32*(1), 9. https://doi.org/10.3102/0013189X032001009

Cohen, A. (2020). Teaching to discuss controversial public issues in fragile times: Approaches of Israeli civics teacher educators. *Teaching & Teacher Education*, *89*, 103013. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103013

Cohen, G. L., Sherman, D. K., Bastardi, A., Hsu, L., McGoey, M. & Ross, L. (2007). Bridging the partisan divide: Self-affirmation reduces ideological closed-mindedness and inflexibility in negotiation. *Journal of personality and social psychology*, *93*(3), 415–430. https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.3.415

Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, *14*(1), 104–117. https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935

Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, *13; Jg. 2004*(1), 15–42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2

Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 857–877). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values*, *33*(2), 169–181. https://doi.org/10.1080/13617672.2012.694060

Costa, J. & Weselek, J. (2023). Zwischen individueller politischer Orientierung und antizipierten Neutralitätsansprüchen. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, (12). 81–103. https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24909

Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). utb.

Cramer, C. (2023a). Meta-Reflexivität in der Diskussion: Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 9–48). Waxmann Verlag GmbH.

Cramer, C. (Hrsg.). (2023b). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830998068

Cramer, C., Brown, C. & Aldridge, D. (2023). Meta-reflexivity and teacher professionalism: Facilitating multiparadigmatic teacher education to achieve a future-proof profession. *Journal of Teacher Education*, *74*(5), 467-480. https://doi.org/10.1177/00224871231162295

Cramer, C. & Drahmann, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring, S. Weiß & E. Kiel (Hrsg.), *Lehrer(in) sein - Lehrer(in) werden - die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Verlag Julius Klinkhardt.

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, *65*(3), 401–423.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition). Sage.

Dannemann, U. (2024). *Antidemokratische Positionen und Einstellungen in Schulen*. https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/544538/antidemokratische-positionen-und-einstellungen-in-schulen/

Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *13*(1), 37–44. https://doi.org/10.1080/0022027810130105

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

Detjen, J. (2013). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). Oldenbourg.

Detjen, J. (2020). Die Werte des Grundgesetzes - eine Orientierung für die politische Bildung? In T. Goll & B. Minkau (Hrsg.), *Schriften zur Didaktik der Sozialwissenschaften in Theorie und Unterrichtspraxis: Band 3. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: Verfassung und Verfassungsrecht als Gegenstand politischer Bildung* (S. 31–50). Verlag Barbara Budrich.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0

Deutsche Bischofskonferenz. (2023). *Neue Musterordnung für die Erteilung der Missio canonica.* https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2023/2023-045a-Musterordnung-Missio-canonica.pdf

Deutsches Patent- und Markenamt. (2011). *Jahresbericht*. https://www.dpma.de/docs/dpma/veroeffentlichungen/1/dpma-jahresbericht2011_barrierefrei-1.pdf

Devaux, A., Grand-Clément, S. & Hoorens, S. (2022). *Truth Decay in Europe: Exploring the role of facts and analysis in European public life*. RAND Corporation. https://doi.org/10.7249/RRA112-22

Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath & Co Publishers.

Digel, S. & Goeze, A. (2010). Aufgaben und Qualifizierung von ModeratorInnen fallbasierter Fortbildungen. In S. Hartz, J. Schrader & R. Hohmann (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 147–166). wbv Publikation.

Drerup, J. (2021a). Democratic education and the limits of toleration. How to respond to extremism in the classroom. *Pedagogiek*, *41*(3), 251–271. https://doi.org/10.5117/PED2021.3.003.DRER

Drerup, J. (2021b). Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. *Zeitschrift für Pädagogik*(4), 480–496.

Drerup, J. (2021c). Education, epistemic virtues, and the power of toleration. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, *24*(1), 108–131. https://doi.org/10.1080/13698230.2019.1616883

Drerup, J. (2021d). *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Reclam.

Drerup, J. (2023). Kontroversen über Kontroversen und kein Ende. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, *10*(1). https://doi.org/10.22613/zfpp/10.1.24

Drerup, J., Zulaica y Mugica, M. & Yacek, D. W. (Hrsg.). (2021). *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Duffy, B. (2022). *Public perceptions on climate change.* King's College London. https://peritia-trust.eu/wp-content/uploads/2022/06/4-Climate-change_EU.pdf

Eco, U. (1994). *The limits of interpretation* (1st Midland book ed.). *Advances in semiotics*. Indiana University Press.

Eilam, B. & Poyas, Y. (2006). Promoting awareness of the characteristics of classrooms' complexity: A course curriculum in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, *22*(3), 337–351. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.004

Eis, A. (2016). Vom Beutelsbacher Konsens zur »Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung«? In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 131–139). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Eis, A., Lösch, B., Schröder, A. & Steffens, G. (2015). *Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung.*

Eis, A., Lösch, B., Schröder, A. & Steffens, G. (2016). Frankfurt Declaration: For a Critical-Emancipatory Political Education. *Journal of Social Science Education*(1), 74–75. https://doi.org/10.4119/jsse-776

Engebretson, K. E. (2018). One novice teacher and her decisions to address or avoid controversial issues. *The Journal of Social Studies Research*, *42*(1), 39–47. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.03.001

Englund, T. (2016). On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies*, *48*(1), 58–76. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051119

Erlich-Ron, R. & Gindi, S. (2019). Are civics teachers different from teachers of other disciplines in their handling of controversial issues? *Education, Citizenship and Social Justice*, *14*(2), 118–130. https://doi.org/10.1177/1746197918767082

Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching & Teacher Education*, *26*(2), 323–334. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.015

Evangelisch-Theologischer Fakultätentag. (2023). *Beschlüsse München 12.–14. Oktober 2023*. http://www.evtheol.fakultaetentag.de/PDF/ETFT_2023%20Beschlusse02.pdf

Evangelisch-Theologischer Fakultätentag, Konferenz der Institute für Evangelische Theologie & Katholisch-Theologischer Fakultätentag. (o. J.). *Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung. Textfassung vom 7. Juli 2023 zur Weitergabe an E-TFT/KIET und KThF.* Unveröffentlichtes Manuskript.

Evens, M., Larmuseau, C., Dewaele, K., van Craesbeek, L., Elen, J. & Depaepe, F. e. a. (2017). The Effects of a Systematically Designed Online Learning Environment on Preservice Teachers' Professional Knowledge. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *33*(3), 103–113. https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1314779

Fachverband Philosophie e.V., Fachverband Ethik e.V. & Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik. (2016). *Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht*. https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/Baden-Württemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER_KONSENS.pdf

Feinberg, M. & Willer, R. (2013). The moral roots of environmental attitudes. *Psychological science*, *24*(1), 56–62. https://doi.org/10.1177/0956797612449177

Feinberg, M. & Willer, R. (2015). From gulf to bridge: when do moral arguments facilitate political influence? *Personality & social psychology bulletin*, *41*(12), 1665–1681. https://doi.org/10.1177/0146167215607842

Feldman, L., Pasek, J., Romer, D. & Jamieson, K. H. (2007). Identifying Best Practices in Civic Education: Lessons from the Student Voices Program. *American Journal of Education*, *114*(1), 75–100. https://doi.org/10.1086/520692

Feldmann, D. (2023). Antiextremistische Reichweite der Kontroversität an Schulen? *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, *10*(1). https://doi.org/10.22613/zfpp/10.1.19

Ferguson, L. E., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2012). Epistemic cognition when students read multiple documents containing conflicting scientific evidence: A think-aloud study. *Learning and Instruction*, *22*(2), 103–120. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.002

Feucht, F. C., Lunn Brownlee, J. & Schraw, G. (2017). Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education. *Educational Psychologist*, *52*(4), 234–241. https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350180

Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). (2014). *Sozioökonomische Bildung*. bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Fischer, S. (2019). Rechtsextremismus als Herausforderung für den Unterricht. Empirische Zugänge und didaktische Perspektiven. In J. Schedler, S. Achour, G. Elverich & A. Jordan (Hrsg.), *Edition Rechtsextremismus. Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 111–120). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26423-9_8

Fives, H., Barnes, N., Buehl, M. M., Mascadri, J. & Ziegler, N. (2017). Teachers' Epistemic Cognition in Classroom Assessment. *Educational Psychologist*, *52*(4), 270–283. https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1323218

Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological bulletin*, *51*(4), 327–358.

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

Fogo, B. (2014). Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. *Theory & Research in Social Education*, *42*(2), 151–196. https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781

Fowler, S., Gabriel, F. & Leonard, S. N. (2022). Exploring the effect of teacher ontological and epistemic cognition on engagement with professional development. *Professional Development in Education*, 1–17. https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2131600

Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *36*(3), 344–364.

Fraivillig, J. L., Murphy, L. A. & Fuson, K. C. (1999). Advancing Children's Mathematical Thinking in Everyday Mathematics Classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, *30*(2), 148–170.

Frankfurt, H. G. (2005). *On bullshit*. Princeton University Press.

Frech, S. & Richter, D. (2017). Einführung: Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen? In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 9–20). Wochenschau Verlag.

Frick, L. (2021). *Laufen wir nicht in die Falle der Identitätspolitik! – Persönliche Anmerkungen zur Gegenwart und Zukunft der Politischen Bildung*. https://www.lpb-bw.de/gedanken-zur-identitaetspolitik-direktor-lothar-frick

Frick, M.-L. (2022). Was soll, was darf politische Bildung? In A. Wohnig & P. Zorn (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 10592. Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung - politische Bildung* (S. 69–81). Bundeszentrale für Politische Bildung.

Frick, M.-L. (2023). Anmerkungen zu Drerups politischem Kriterium für legitime Kontroversen im Unterricht. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, *10*(1). https://doi.org/10.22613/zfpp/10.1.20

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001

Gabriel, M. & Gratzl, N. (2008). Paradigmen in der Soziologie — Explikation, Unterscheidungen und Unterschiede. In A. Balog & J. A. Schülein (Hrsg.), *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft* (S. 81–103). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8_5

Garner, J. K. & Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, *25*(1), 7–33. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811

Gebauer, B. (2016). Der Beutelsbacher Konsens im internationalen Kontext. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 148–154). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Gerlach, D. (2020a). Einführung in eine Kritische Fremdsprachdidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (1. Auflage, S. 7–32). Narr Francke Attempto.

Gerlach, D. (Hrsg.). (2020b). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (1. Auflage). Narr Francke Attempto.

Geßner, R., Hoffmann, K., Lotz, M. & Wohnig, A. (2016). Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 28–36). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (o. J.). *Fragen und Antworten zu den Meldeportalen der AfD*. https://www.gew.de/schule/fragen-und-antworten-zu-den-denunziationsplattformen-der-afd

Giesinger, J. (2021). Vermitteln und Mitteilen: Die Meinung der Lehrperson in der Diskussion kontroverser Themen. In J. Drerup, M. Zulaica y Mugica & D. W. Yacek (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* (1. Auflage, S. 19–30). Verlag W. Kohlhammer.

Gindi, S., Gilat, Y. & Sagee, R. (2021). Who wants a political classroom? Attitudes toward teaching controversial political issues in school. *Journal of Social Science Education*, *20*(2). https://doi.org/10.11576/jsse-3943

Gläser, G. & Kater, A. (2023). Identitäre Bildungsstrategie? – Identitäre Bewegung und „Neue Rechte“ zwischen strategischer und pädagogischer Gramsci-Adaption. In Castro Varela, Maria do Mar, N. Khakpour & J. Niggemann (Hrsg.), *Hegemonie bilden: Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci* (1. Auflage, S. 209–221). Beltz Juventa.

Gökbudak, M., Hedtke, R. & Hagedorn, U. (2022). *5. Ranking Politische Bildung: Politische Bildung im Bundesländervergleich*. Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften. Universität Bielefeld.

Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(S1), 115–136. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0727-5

Goldberg, T., Wagner, W. & Petrović, N. (2019). From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*, *27*(1), 7–38. https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566165

Goll, T. (2018). Das Theorieproblem der Politikdidaktik. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung: Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 47–55). Springer VS.

Goll, T. (2020). Basis- und Fachkonzepte. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 23–26). Wochenschau Verlag.

Goll, T. (2023). Was ist und zu welchem Zwecke benötigen wir Kontroversität im Politikunterricht? In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Didaktische Reihe Beutelsbacher Gespräche. Kontroversität in der politischen Bildung* (S. 55–68). Wochenschau.

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. (2016). Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 155–165). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Grammes, T. (2020). Kontroversität. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 132–134). Wochenschau Verlag.

Greene, J. A., Cartiff, B. M. & Duke, R. F. (2018). A meta-analytic review of the relationship between epistemic cognition and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *110*(8), 1084–1111. https://doi.org/10.1037/edu0000263

Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Bråten, I. (Hrsg.). (2016a). *Handbook of Epistemic Cognition*. Routledge.

Greene, J. A., Sandoval, W. A. & Bråten, I. (2016b). An Introduction to Epistemic Cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 1–16). Routledge.

Gronostay, D. (2017). Enhancing the quality of controversial discussions via argumentation training – a quasi-experimental study in civic education classrooms. *Bildung und Erziehung*, *70*(1), 75–89. https://doi.org/10.7788/bue-2017-0107

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

Gronostay, D. (2020). Are Classroom Discussions on Controversial Political Issues in Civic Education Lessons Cognitively Challenging? A Closer Look at Discussions with Assigned Positions. *Studia paedagogica*, *24*(4), 85. https://doi.org/10.5817/SP2019-4-4

Gronostay, D. (2021). Das Offenlegen politischer Ansichten der Lehrperson: theoretische Rahmungen und empirische Befunde. In J. Drerup, M. Zulaica y Mugica & D. W. Yacek (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* (1. Auflage, S. 145–156). Verlag W. Kohlhammer.

Groß Ophoff, J. & Hartmann, U. (2023). Evidenzorientierung und meta-reflexive Lehrer:innenbildung. Eine konzeptionelle Verortung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 125–142). Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830998068.06

Gutmann, A. & Thompson, D. F. (1996). *Democracy and disagreement*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Gutmann, A. & Thompson, D. F. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400826339

Gutmann, T. (2021). Grundkurs Ethik – Erziehung zum Relativismus? In T. Gutmann, M. Kim, J. Friedrich & K. Neef (Hrsg.), *An den Grenzen der Wertneutralität. Werte im Ethikunterricht* (1. Aufl., S. 275–298). Verlag Barbara Budrich. http://www.jstor.org/stable/j.ctv1x6770t.16

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.

Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp.

Habermas, J. (2021). Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit. *Leviathan*, *49*(37), 470–500.

Habgood-Coote, J. (2023). Deepfakes and the epistemic apocalypse. *Synthese*, *201*(3). https://doi.org/10.1007/s11229-023-04097-3

Häcker, T. H. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 21–45). Verlag Julius Klinkhardt.

Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hahn-Laudenberg, K. (2022). Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 77–92). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_6-2

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* (1. Auflage, S. 293–308). Waxmann.

Hahn-Laudenberg, K. & Kindlinger, M. (2021). *LArS.nrw*. https://www.didaktik-sowi.uni-wuppertal.de/de/forschung-projekte/larsnrw.html

Hameister, I. M. (2023). Das Klassenzimmer als Safe- oder Brave Space? Zur Aushandlung von Inszenierungsidealen für den (Politik-)Unterricht. In L. Girnus, I.-C. Panreck & M. Partetzke (Hrsg.), *Politische Bildung. Schnittpunkt Politische Bildung* (S. 13–27). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40122-1_2

Hammermeister, J. (2016). Macht- und Herrschaftsverhältnisse: Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsenses. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 171–178). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education*, *5*(1), 69–86. https://doi.org/10.1177/1477878507073614

Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, *58*(2), 213–228.

Hanke, M., Paseka, A. & Sprenger, S. (2023). Understanding the meaning of uncertainty in geography education: a systematic review. *Teachers and Teaching*, 1–27. https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263375

Hapke, J. & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Potenzial des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, *8*(2), 39–58.

Harrington, H. L. (1995). Fostering Reasoned Decisions: Case-based Pedagogy And the Professional Development of Teachers. *Teaching and Teacher Education*, *11*(3), 203–214.

Hart, W., Albarracín, D., Eagly, A. H., Brechan, I., Lindberg, M. J. & Merrill, L. (2009). Feeling validated versus being correct: a meta-analysis of selective exposure to information. *Psychological bulletin*, *135*(4), 555–588. https://doi.org/10.1037/a0015701

Hartmann, U., Kindlinger, M. & Trempler, K. (2021). Integrating information from multiple texts relates to pre-service teachers' epistemic products for reflective teaching practice. *Teaching & Teacher Education*, *97.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103205

Haslam, N. (2006). Dehumanization: an integrative review. *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, *10*(3), 252–264. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_4

Haslam, N. & Loughnan, S. (2014). Dehumanization and infrahumanization. *Annual review of psychology*, *65*, 399–423. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115045

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, *11*(1), 33–49. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U

Hedtke, R. (2002). Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, *51*(2), 173–186.

Hedtke, R. (2015a). Wirtschaft und Gesellschaft. Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht: eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung*, *140*(4), 18–38.

Hedtke, R. (2015b). Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung. *GWP: Gesellschaft Wirtschaft Politik*, *64*(4), 445–450.

Hedtke, R. (2021). Politikwissenschaft oder Sozialwissenschaften? Zur Referenz Politischer Bildung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht: Band 1. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung* (2. Aufl., 264-254). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Heil, M. (2020). *Das Lehramt als politischer Beruf. Schriftenreihe POLIS - politische und soziologische Bildung: Bd. 1*. universi - Universitätsverlag Siegen.

Heil, M. (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. *heiEDUCATION. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, *7*, 97–119. https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2021.7.24441

Heinrich, G. (2016). Politische Bildung gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 179–186). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Heitmeyer, W. (2002). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände* (S. 15–36). Suhrkamp.

Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching & Teacher Education*, *23*(8), 1317–1333. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.007

Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*(4), 567–579.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *UTB: 8680; utb-studi-e-book, Teil. Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch* (S. 103–126). UTB GmbH, Waxmann.

Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). utb.

Herbst, J.-H. (2021a). Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte. *Theo-Web*, *20*(2), 321–338. https://doi.org/10.23770/tw0226

Herbst, J.-H. (2021b). Kontroversität und Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogische Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens. In J. Drerup, M. Zulaica y Mugica & D. W. Yacek (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* (1. Auflage, S. 77–99). Verlag W. Kohlhammer.

Herbst, J.-H., Gärtner, C. & Kläsener, R. (Hrsg.). (2023). *Wochenschau Wissenschaft. Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung: Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen* (1. Auflage). Wochenschau Verlag.

Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science and Politics*, *37*(2), 257–261.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom*. Routledge.

Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

Heyman, S. J. (2008). *Free speech and human dignity*. Yale University Press.

Ho, L.-C., Alviar-Martin, T. & Leviste, E. N. P. (2014). "There is space, and there are limits": The challenge of teaching controversial topics in an illiberal democracy. *Teachers College Record*, *116*(4), 1–28. https://doi.org/10.1177/016146811411600402

Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D. & Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies: A review of the research. In M. M. Manfra & C. M. Bolick (Hrsg.), *Wiley Handbooks in Education. The Wiley handbook of social studies research* (First published., S. 321–335). Wiley Blackwell.

Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, *39*(1), 43–55.

Hofer, B. K. (2006). Domain specificity of personal epistmology: Resolved questions, persistent issues, new models. *International journal of educational research*, *45*(85-95).

Hofer, B. K. (2016). Epistemic cognition as a psychological construct: Advancements and challenges. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 19–38). Routledge.

Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, *67*(1), 88–140. https://doi.org/10.3102/00346543067001088

Hoffmann, A. (2016). Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 197–206). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Holma, K. (2012). Fallibilist pluralism and education for shared citizenship. *Educational Theory*, *62*(62), 397–409.

Honey, P. L. (2015). Why I teach the controversy: using creationism to teach critical thinking. *Frontiers in Psychology*, *6*, 793. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00793

Hörter, P., Gippert, C., Holodynski, M. & Stein, M. (2020). Klassenführung und Fachdidaktik im (Anfangs-)Unterricht Mathematik erfolgreich integrieren – Konzeption einer videobasierten Lehrveranstaltung zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *3*(1), 256–282. https://doi.org/10.4119/hlz-2551

Huckfeldt, R., Mendez, J. M. & Osborn, T. (2004). Disagreement, ambivalence, and engagement: The political consequences of heterogeneous networks. *Political Psychology*, *25*(1), 65–95.

Hufen, F. (2022). Vom Neutralitätsgebot über die Chancengleichheit zum Gebot der Sachlichkeit. In A. Wohnig & P. Zorn (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 10592. Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung - politische Bildung* (S. 102–118). Bundeszentrale für Politische Bildung.

Huppert, A. & Abs, H. J. (2013). Profession, Professionalisierung und Professionalität im Lehrerberuf. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 1355. Politische Bildung als Profession* (S. 65–80). Bundeszentrale für Politische Bildung.

Ichikawa, J. J. & Steup, M. (2018). The Analysis of Knowledge. In Edward N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018). Metaphysics Research Lab, Stanford University.

Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund & Kommende Dortmund. (2022). *Schwerter Konsent - Die 3k3p-Prinzipien christlich-religiöser Bildung in der Schule*. https://www.kommende-dortmund.de/files/redaktion/institut/fachbereiche/Politische%20Bildung/2022-09-29%20Schwerter%20Konsent.pdf

Jorek, T. (2022). Alain de Benoist: Kulturrevolution von rechts. In D. Meiering (Hrsg.), *Edition Rechtsextremismus. Schlüsseltexte der ‚Neuen Rechten'* (S. 79–90). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36453-3_7

Journell, W. (2022). Classroom Controversy in the Midst of Political Polarization: The Essential Role of School Administrators. *NASSP Bulletin*, *106*(2), 133–153. https://doi.org/10.1177/01926365221100589

Juchler, I. (2023). Skepsis und Urteilsbildung im Angesicht epistemischer Ungewissheiten, politischer Kontroversen und Wertkonflikten. In M. Busch & C. Keuler (Hrsg.), *Schriftenreihe der GPJE. Politische Bildung und Digitalität* (S. 130–140). Wochenschau Verlag.

Juchler, I. (2024). Urteilskompetenz – von mündigen Bürgerinnen und Bürgern. In M. Klingenberg, A. Krämer & S. Frech (Hrsg.), *Politik unterrichten. Praxishandbuch Politik unterrichten in der Sekundarstufe II* (S. 117–124). Wochenschau Verlag.

Kaarlõp, H.-L., Oja, M. & Poom-Valickis, K. (2022). Teaching issues perceived to be controversial in history. *Journal of Social Science Education*, *21*(1), 99–126. https://doi.org/10.11576/jsse-4450

Kauppi, V.-M. & Drerup, J. (2021). Discussion and inquiry: A Deweyan perspective on teaching controversial issues. *Theory and Research in Education*, *19*(3), 213–234. https://doi.org/10.1177/14778785211052199

Kavanagh, J. & Rich, M. D. (2018). *Truth Decay: An Initial Exploration of the Diminishing Role of Facts and Analysis in American Public Life*. RAND Corporation.

Keller-Schneider, M. (2021). Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität. *journal für lehrerInnenbildung*, *21*(1), 66–75. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-06

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg: Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Waxmann.

Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, *14*(2), 113–138. https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516

Kelly, T. E. (1989). Leading class discussions of controversial issues. *Social Education*, *53*(6), 368–370.

Kenner, S. & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48–51). Wochenschau Verlag.

Kerr, D. & Huddleston, T. (2015). *Living with Controversy: Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. Training Pack for Teachers. https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html

Kienhues, D., Jucks, R. & Bromme, R. (2020). Sealing the gateways for post-truthism: Reestablishing the epistemic authority of science. *Educational Psychologist*, *55*(3), 144–154. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1784012

Kienhues, D., Stadtler, M. & Bromme, R. (2011). Dealing with conflicting or consistent medical information on the web: When expert information breeds laypersons' doubts about experts. *Learning and Instruction*, *21*(2), 193–204. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.004

Killion, J. P. & Todnem, G. R. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, *48*(6), 14–16.

Kindlinger, M. (2021). Meta-reflexivity and epistemic cognition in social science teacher education. *Journal of Social Science Education*, *20*(3), 29–54. https://doi.org/10.11576/jsse-4087

Kindlinger, M. (2023). Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 255–270). Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830998068.14

Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023a). German Preservice Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. *The Journal of Social Studies Research*, *47*(3-4), 197–209. https://doi.org/10.1177/23522798231206194

Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2023b). Prozesse epistemischer Veränderung in der Auseinandersetzung mit einem komplexen Unterrichtsfall. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *6*(1), 18–35. https://doi.org/10.11576/hlz-5400

Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2024a). Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 87–107). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_5

Kindlinger, M. & Hahn-Laudenberg, K. (2024b). Vorstellung LArS-Modul C: Critical Incidents. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 179–197). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_9

King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. Jossey-Bass Publisher.

Kitson, A. & McCully, A. (2005). "You Hear about It for Real in School." Avoiding, Containing and Risk-Taking in the History Classroom. *Teaching History*(120), 32–37.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*. https://doi.org/10.25656/01:4493 (Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6, S. 876-903).

Knowles, R. T. & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, *39*(4), 255–269. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002

Koehler, D. J. (2016). Can journalistic "false balance" distort public perception of consensus in expert opinion? *Journal of experimental psychology: Applied*, *22*(1), 24–38. https://doi.org/10.1037/xap0000073

Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 877–904). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). utb.

Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, *28*(4), 4–17. https://doi.org/10.3102/0013189X028004004

Koschmieder, C. & Koschmieder, J. (2019). Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte. In J. Schedler, S. Achour, G. Elverich & A. Jordan (Hrsg.), *Edition Rechtsextremismus. Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 99–109). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26423-9_7

Krettenauer, T. (2005). Die Erfassung des Entwicklungsniveaus epistemologischer Überzeugungen und das Problem der Übertragbarkeit von Interviewverfahren in standardisierte Fragebogenmethoden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *37*(2), 69. https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.2.69

Krüger, T. (2020). Beutelsbach 2.0 – zehn Thesen zur politischen Bildung. In G. Hentges (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Krise der Demokratie - Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 177–193). Wochenschau Verlag.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Aufl.). Beltz.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Beltz Juventa.

Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, *15*(3), 309–328. https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7

Kuhn, D. & Weinstock, M. (2009). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (S. 121–144). Routledge.

Kuhn, T. S. (2015 [1966]). *The structure of scientific revolutions* (4. Aufl.). The University of Chicago Press.

Kultusministerkonferenz. (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Sozialk-Politik.pdf

Kultusministerkonferenz. (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.* http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz. (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.* Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2019). *Standards für die Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Laden, A. S. (2023). Education, Trust, and the Conversation of Democracy. In J. Culp, J. Drerup & D. Yacek (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (S. 346–360). Cambridge University Press.

Lammassaari, H., Hietajärvi, L., Lonka, K., Chen, S. & Tsai, C.-C. (2021). Teachers′ epistemic beliefs and reported practices in two cultural contexts. *Educational Studies*, 1–25. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2000369

Leighton, J. P. (2017). *Using Think- Aloud Interviews and Cognitive LABS in Educational Research*. Oxford University Press.

Leiviskä, A. (2023). Democratic education and the epistemic quality of democratic deliberation. *Theory and Research in Education*, *21*(2), 113–134. https://doi.org/10.1177/14778785231187304

Leiviskä, A. & Pyy, I. (2021). The unproductiveness of political conflict in education: A Nussbaumian alternative to agonistic citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, *55*(4-5), 577–588. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12512

Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 46–55). Verlag Julius Klinkhardt.

L‘Estrange, L., Walker, S., Lunn Brownlee, J., Ryan, M., Bourke, T, Rowan, L. & Johansson, E. (2023). Capturing epistemic reflexivity for teacher educators teaching about/to/for diversity in teacher education. *Heliyon*, *9*(2), e13754. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13754

Levinson, M. & Fey, J. (2019). *Democratic Discord in Schools: Cases and Commentaries in Educational Ethics*. Harvard Education Press.

Lewandowsky, S., Gignac, G. E. & Oberauer, K. (2013). The role of conspiracist ideation and worldviews in predicting rejection of science. *PloS one*, *8*(10), e75637. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075637

Leyens, J.-P., Rodriguez-Perez, A., Rodriguez-Torres, R., Gaunt, R., Paladino, M.-P., Vaes, J. & Demoulin, S. (2001). Psychological essentialism and the differential attribution of uniquely human emotions to ingroups and outgroups. *European journal of social psychology*, *31*(4), 395–411. https://doi.org/10.1002/ejsp.50

Lind, A. R., Andersson-Bakken, E. & Sandvik, M. (2023). Patterns of peer talk in consensus-oriented classrooms: Deliberative argumentation or rush toward consensus? *Learning, Culture and Social Interaction*, *40*, 100703. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100703

Ljunggren, C. & Unemar Öst, I. (2011). Teachers’ Dealings with Controversial Issues – a typology from the 2009 IEA/ICCS study. *Politics, Culture and Socialization*, *2*(3), 273–294.

Lo, J. C. (2017). Empowering Young People through Conflict and Conciliation: Attending to the Political and Agonism in Democratic Education. *Democracy & Education*, *25*(1), 1–9. https://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss1/2/

Loerwald, D. (2012). Kontroversität im Wirtschaftsunterricht: Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. *Unterricht Wirtschaft + Politik*(1), 48–50.

Lokey-Vega, A. & Brantley-Dias, L. (2006). Another View on Mentoring. *Learning & Leading with Technology*, *34*(2), 18–21.

Lösch, B. (2016). Warum diese Angst vor dem politischen Dissens? Zur Demokratisierung gehören der Streit um Alternativen und die Kritik am Bestehenden. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 224–232). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Ludwig, C. & Summer, T. (2023). Approaching Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education. In C. Ludwig & T. Summer (Hrsg.), *Taboos and Controversial Issues in Foreign Language Education* (S. 3–20). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003220701-2

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *25*, 345–365.

Lunn, J., Scholes, L., Walker, S. & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 261–273. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.009

Lunn, J., Walker, S. & Mascadri, J. (2015). Personal Epistemologies and Teaching. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 319–336). Routledge.

Lunn Brownlee, J., Ferguson, L. E. & Ryan, M. (2017). Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity. *Educational Psychologist*, *52*(4), 242–252. https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1333430

Lunn Brownlee, J., Rowan, L., Ryan, M., Walker, S., Bourke, T & Churchward, P. (2019). Researching teacher educators' preparedness to teach to and about diversity: investigating epistemic reflexivity as a new conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *47*(3), 230–250. https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1555794

Lunn Brownlee, J., Walker, S., L'Estrange, L., Ryan, M., Bourke, T, Rowan, L. & Johansson, E. (2022). Developing a Pedagogy of Teacher Education for Teaching for Diversity: Exploring Teacher Educators' Epistemic Cognition for Epistemic Agency. In T. Bourke, D. Henderson, R. Spooner-Lane & S. White (Hrsg.), *Reconstructing the Work of Teacher Educators* (S. 263–285). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2904-5_13

MacKinnon, C. A. (1982). Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *7*(3), 515–544. https://doi.org/10.1086/493898

MacMullen, I. (2020). Survey Article: What Is "Post-factual" Politics? *Journal of Political Philosophy*, *28*(1), 97–116. https://doi.org/10.1111/jopp.12212

Manzel, S. (2017). Erfüllt das Kontroversitätsprinzip Merkmale einer politikdidaktischen Theorie? In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 31–43). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_3

Manzel, S. & Gronostay, D. (2013). Videografie im Politikunterricht – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken Elektronische Ressource* (S. 198–215). Waxmann Verlag.

Manzel, S., Gronostay, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Politiklehrkräften. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 3–24). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_1

Martena, L. (2023). Flucht ins Unbefragbare? *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, *10*(1). https://doi.org/10.22613/zfpp/10.1.22

Mason, L., Boscolo, P., Tornatora, M. C. & Ronconi, L. (2013). Besides knowledge: a cross-sectional study on the relations between epistemic beliefs, achievement goals, self-beliefs, and achievement in science. *Instructional Science*, *41*(1), 49–79. https://doi.org/10.1007/s11251-012-9210-0

Massing, P. (2022). Kompetenzmodelle in der Politikdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 17–32). Springer VS.

Massing, P. & Weißeno, G. (1995). Einleitung: Für einen politischen Politikunterricht. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik als Kern der politischen Bildung* (S. 9–25). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97299-6_1

May, M. (2014). Politische Bildung als Beruf - Oder: Welche professionellen Herausforderungen stellen politische Bildungsprozesse an die Lehrenden? *GWP: Gesellschaft Wirtschaft Politik*, *63*(4), 585–596. https://doi.org/10.3224/gwp.v63i4.17269

May, M. (2016). Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und Überwältigungsverbots. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 233–241). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

May, M. (2018). Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als lehramtsbezogene Querschnittaufgabe – Struktur und Ergebnisse eines Seminars. In M. Gloe & H. Rademacher (Hrsg.), *Demokratische Schule als Beruf: 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik* (S. 222–230). Wochenschau.

May, M. (2021). Haltung ist keine didaktische Strategie! – Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. *GWP: Gesellschaft Wirtschaft Politik*, *70*(1), 17–21.

May, M. (2022). Demokratiebildung und die unscharfen Grenzen der Kontroversität. Zur Notwendigkeit eines pädagogischen Kriteriums bei der Bestimmung des kontroversen Raumes. *itdb*(2), 49–53.

May, M. & Hameister, I. (2023). Was sind die Kriterien für die Kontroversitätskriterien? Fragen an die pädagogische Stabilität der Theoriearchitektur. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, *10*(1). https://doi.org/10.22613/zfpp/10.1.18

May, M. & Heinrich, G. (2020). *Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule*. Verlag W. Kohlhammer.

Mayoh, J. & Onwuegbuzie, A. J. (2015). Toward a Conceptualization of Mixed Methods Phenomenological Research. *Journal of Mixed Methods Research*, *9*(1), 91–107. https://doi.org/10.1177/1558689813505358

McAvoy, P. & McAvoy, G. E. (2021). Can Debate and Deliberation Reduce Partisan Divisions? Evidence from a Study of High School Students. *Peabody Journal of Education*, *96*(3), 275–284. https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942706

McCaw, C. T., Ryan, M. & Lunn Brownlee, J. (2023). Educators, epistemic reflexivity and post-truth conditions. *Journal of Educational Change.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1007/s10833-023-09499-1

McComas, W. F. (2014). Controversial Science Issues. In W. F. McComas (Hrsg.), *The Language of Science Education* (S. 26). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-497-0_23

McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. MIT Press.

Mendelberg, T. (2002). The Deliberative Citizen: Theory and Evidence. In M. X. Delli Carpini & R. Y. Shapiro (Hrsg.), *Political Decision-Making, Deliberation and Participation* (S. 151–193). Emerald Publishing Limited.

Merk, S., Rosman, T., Muis, K. R., Kelava, A. & Bohl, T. (2018). Topic specific epistemic beliefs: Extending the Theory of Integrated Domains in Personal Epistemology. *Learning and Instruction*, *56*, 84–97. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.008

Merk, S., Rosman, T., Rueß, J., Syring, M. & Schneider, J. (2017). Pre-service teachers' perceived value of general pedagogical knowledge for practice: Relations with epistemic beliefs and source beliefs. *PloS one*, *12*(9), e0184971. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0184971

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW. (2022). *Umgang mit dem Russland-Ukraine Krieg an den Schulen in NRW*. https://www.schulministerium.nrw/01032022-umgang-mit-dem-russland-ukraine-krieg-den-schulen-nrw

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW. (2023). *Schulmail aus Anlass des Angriffs der Hamas auf Israel*. https://www.schulministerium.nrw/12102023-schulmail-aus-anlass-des-angriffs-der-hamas-auf-israel

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/KLP_GOSt_SoWi.pdf

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). *De Gruyter Studium*. De Gruyter Oldenbourg.

Mor-Hagani, S. & Barzilai, S. (2022). The multifaceted nature of teachers' epistemic growth: Exploring teachers' perspectives on growth in epistemic performance. *Teaching & Teacher Education*, *115*, 103714. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103714

Mouffe, C. (2000). Deliberative democracy or agonistic pluralism. *Reihe Politikwissenschaft / Political Science Series*, *72*, 1–17.

Mouffe, C. (2014). *Agonistik: Die Welt politisch denken*. Suhrkamp.

Moulin-Doos, C. (2023). Mithilfe der französischen „Charta der Laizität in der Schule“ das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses weiterdenken. In S. Frech, R. Geyer & M. Oberle (Hrsg.), *Didaktische Reihe Beutelsbacher Gespräche. Kontroversität in der politischen Bildung* (S. 224–239). Wochenschau.

Muis, K. R., Bendixen, L. D. & Haerle, F. C. (2006). Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework. *Educational Psychology Review*, *18*(1), 3–54. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6

Müller, S. & Scaramuzza, E. (2023). *Mündigkeit in der Politischen Bildung*. Wochenschau Verlag. https://doi.org/10.46499/2175

Mutz, D. C. (2002). The consequences of cross-cutting networks for political participation. *American Journal of Political Science*, 838–855.

Mutz, D. C. (2006). *Hearing the other side: Deliberative versus participatory democracy*. Cambridge University Press.

Neuweg, G. H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 89–101). Verlag Julius Klinkhardt.

Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J. & James, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, *44*(1), 77–90. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.08.001

Niehr, T. (2019). Sprache - Macht - Gewalt oder: Wie man die Grenzen des Sagbaren verschiebt. *Sprachreport*, *35*(3), 1–7.

Nonnenmacher, F. (2018). Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In A. Thimmel & B. Lösch (Hrsg.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (S. 459–470). Wochenschau Verlag.

Oberle, M. (2016). Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 251–259). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Oberle, M. (2017). Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 17–29). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07246-9_2

Oberle, M. (2022). Demokratiebildung in der Schule. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 62–73). Kohlhammer Verlag.

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

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

Odebiyi, O. M. & Choi, Y.-J. (2022). The challenges of measuring epistemic beliefs across cultures: evidence from Nigerian teacher candidates. *Teaching Education*, *33*(2), 214–236. https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1844650

Oulton, C., Dillon, J. & Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, *26*(4), 411–423. https://doi.org/10.1080/0950069032000072746

Pace, J. L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education*, *47*(2), 228–260. https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240

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

Pace, J. L. (2021b). How Can Educators Prepare for Teaching Controversial Issues? Cross-National Lessons. *Social Education*, *85*(4), 228–233.

Palfrey, J. (2017). *Safe Spaces, Brave Spaces*. The MIT Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt1vz4994

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research et evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. ed.). Sage.

Paul, C. & Matthews, M. (2016). *The Russian "Firehose of Falsehood" Propaganda Model. Why It Might Work and Options to Counter It.* RAND Corporation. Perspectives: Expert insights on a timely policy issue. https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE198.html

Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 3–31). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-001

Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. Holt, Rinehart, and Winston.

Peters, R. A. & Johannesen, H. J. (2020). What is actually true? Approaches to teaching conspiracy theories and alternative narratives in history lessons. *Acta Didactica Norden*, *14*(4). https://doi.org/10.5617/adno.8377

Petersen, T. & Schmidt, R. E. (2023). Erosion der subjektiven Meinungsfreiheit. In Media Tenor (Hrsg.), *Bricht die Mauer des Schweigens? Freiheitsindex 2023 - das Forschungsprojekt des Instituts für Demoskopie Allensbach und Media Tenor International* (S. 17–24).

Petrik, A. (2009). „… aber das klappt nicht in der Schulpraxis!" Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. *Journal of Social Science Education*, *8*(2), 57–80. https://doi.org/10.4119/JSSE-455

Pierce, C. S. (1992). The Fixation of Belief. In N. Houser & C. Kloesel (Hrsg.), *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings. 1. (1867–1893)* (S. 109–123). Indiana University Press.

Plutzer, E. A., Hannah, L., Rosenau, J., McCaffrey, M. S., Berbeco, M. & Reid, A. H. (2016). *Mixed Messages: How Climate is Taught in America's Schools.* National Center for Science Education. http://ncse.com/files/MixedMessages.pdf

Pohl, K. (2015). *Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?* https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all

Pohl, K. (2019). Politische Bildung braucht Politische Theorie. In K. Marker, A. Schmitt & J. Sirsch (Hrsg.), *Demokratie und Entscheidung* (S. 181–192). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24529-0_12

Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A. & Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, *50*(3), 387–409. https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1397757

Porter, T., Elnakouri, A., Meyers, E. A., Shibayama, T., Jayawickreme, E. & Grossmann, I. (2022). Predictors and consequences of intellectual humility. *Nature reviews psychology*, *1*(9), 524–536. https://doi.org/10.1038/s44159-022-00081-9

Primor, L. & Barzilai, S. (2024). Teachers' perceptions of the epistemic aims and evaluation criteria of multiple text integration. *Contemporary Educational Psychology*, 102270. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102270

Pritchard, D. (2020). Educating for Intellectual Humility and Conviction. *Journal of Philosophy of Education*, *54*(2), 398–409. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12422

Reinhardt, S. (2009). Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education*, *8*(2), 23–31.

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

Reinhardt, S. (2022). Moralisches Lernen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Bd. 90. Handbuch politische Bildung* (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 346–355). Wochenschau Verlag.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, *1*, 52–69.

Rillero, P. & Camposeco, L. (2018). The Iterative Development and Use of an Online Problem-Based Learning Module for Preservice and Inservice Teachers. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, *12; Jg. 2018-03-01*(1). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1729

Rinehart, R. W., Kuhn, M. & Milford, T. M. (2022). The relationship between epistemic cognition and dialogic feedback in elementary and middle school science classrooms. *Research in Science & Technological Education*, *40*(3), 389–406. https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1799779

Rodrian-Pfennig, M. (2018). Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung. In A. Thimmel & B. Lösch (Hrsg.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (S. 157–169). Wochenschau Verlag.

Röhrig, E.-D. (2022). Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.11576/pflb-5890 (8-16 Seiten / PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 4 Nr. 4 (2022): Forschungskompetenz in der Lehrkräftebildung – Evaluation eines Seminarkonzepts).

Rosman, T., Mayer, A.-K., Kerwer, M. & Krampen, G. (2017). The differential development of epistemic beliefs in psychology and computer science students: A four-wave longitudinal study. *Learning and Instruction*, *49*, 166–177. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.006

Roush, S. (2012). Fallibility and Authority. In W. Sims Bainbridge (Hrsg.), *Leadership in science and technology: A reference handbook (Vol. 1)* (S. 223–230). Sage.

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

Ruitenberg, C. W. (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education*, *28*(3), 269–281. https://doi.org/10.1007/s11217-008-9122-2

Ryan, M. & Bourke, T (2013). The teacher as reflexive professional: making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *34*(3), 411–423. https://doi.org/10.1080/01596306.2012.717193

Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, *53*(2), 323–339. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12361

Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues: Exploring the Role of Agonistic Emotions. *Democracy & Education*, *29*(1), 1–9.

Sander, W. (2009). Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. *Erwägen-Wissen-Ethik*, *20*(2), 239–248.

Sander, W. (2013a). Die Kompetenzblase: Transformation und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, *4*(1), 100–124.

Sander, W. (2013b). *Politik entdecken - Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (4. Aufl.). *Reihe Politik und Bildung: Bd. 50*. Wochenschau-Verl.

Sander, W. (2021). Identität statt Diskurs? *Pädagogische Rundschau*, *75. Jahrgang / 2021*(3), 293–306. https://doi.org/10.3726/PR032021.0027

Sant, E., McDonnell, J., Pashby, K. & Menendez Alvarez-Hevia, D. (2021). Pedagogies of agonistic democracy and citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, *16*(3), 227–244. https://doi.org/10.1177/1746197920962373

Schiele, S. (1977). Auf der Suche nach dem Konsens - unter besonderer Berücksichtigung der außerschulischen politischen Bildung im staatlichen Auftrag. In S. Schiele & K. G. Fischer (Hrsg.), *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Teil 17. Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 117–129). Klett.

Schiele, S. (2016). Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 68–77). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Schiele, S. & Schneider, H. (Hrsg.). (1996). *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Wochenschau-Verlag.

Schmidt, A., Röhl, S. & Cramer, C. (2023). Empirische Operationalisierung der Prinzipien von Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 155–178). Waxmann Verlag GmbH.

Schmitt, C. (2015 [1932]). *Der Begriff des Politischen: Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corollarien* (9., korrigierte Aufl.). Duncker & Humblot.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *82*(3), 498–504. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (1. ed.). *The Jossey-Bass higher education series*. Jossey-Bass.

Schrader, J. (2010). Mediengestützte Fallarbeit: Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lernenden in der Erwachsenenbildung. In S. Hartz, J. Schrader & R. Hohmann (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 71–100). wbv Publikation.

Schröder, A. (2016). Emotionale und intersubjektive Dimensionen der (jugendlichen) Urteilsbildung: Zur Kritik am »Neutralitätsangebot« des Beutelsbacher Konsenses. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung* (S. 303–313). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Schwier, V. (2019). Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *2*(2), 105–123. https://doi.org/10.4119/HLZ-2445

Scott, S. E., Inbar, Y., Wirz, C. D., Brossard, D. & Rozin, P. (2018). An Overview of Attitudes Toward Genetically Engineered Food. *Annual review of nutrition*, *38*, 459–479. https://doi.org/10.1146/annurev-nutr-071715-051223

Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(6), 850–866. https://doi.org/10.25656/01:14686

Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer" – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 56. Kompetenzmodellierung: Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 296–306). Beltz.

Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, *51*(4), 739–771. https://doi.org/10.3102/0002831214531321

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 259–267. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009

Selk, V. (2022). Experise, Gemeinsinn oder Partizipation? Drei politikwissenschaftliche Legitimierungsstrategien politischer Bildung. In A. Wohnig & P. Zorn (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 10592. Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung - politische Bildung* (S. 174–187). Bundeszentrale für Politische Bildung.

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching & Teacher Education*, *27*(3), 648–656. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003

Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, *60*(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Shuttleworth, J. M., Patterson, T. J. & Jaffee, A. T. (2018). Viewing videos of controversial issues instruction: What influences transformative reflection? *Journal of Social Studies Education Research*, *9*(4), 1–29.

Sinatra, G. M., Kienhues, D. & Hofer, B. K. (2014). Addressing Challenges to Public Understanding of Science: Epistemic Cognition, Motivated Reasoning, and Conceptual Change. *Educational Psychologist*, *49*(2), 123–138. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.916216

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.

Smith, J. A. & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. *Essentials of qualitative methods series*. American Psychological Association.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). Macmillan Education.

Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Quelle und Meyer.

Steinig, W. (2020). Bildungssprache in Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, *50*(1), 47–70. https://doi.org/10.1007/s41244-020-00161-4

Stiller, E. (2020). Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Bürgerbewusstsein. Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische* (S. 95–117). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_7

Stoddard, J., Brohinsky, J., Behnke, D., Shaffer, D. & Marquart, C. (2022). Designing Epistemic Games for Informed Civic Learning. In International Society for the Learning Sciences (Vorsitz), *Proceedings of the Computer Supported Collaborative Learning Conference*.

Stradling, R., Noctor, M. & Baines, B. (1984). *Teaching controversial issues*. Edward Arnold.

Sutor, B. (2002). Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung" der Bundesrepublik Deutschland: Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. *Aus Politik und Zeitgeschichte*(45), 17–27. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland/

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. ed., international ed.). *Always learning*. Pearson.

Takeda, Y. (2023). *Illuminating (Dis)enlightment: Critical media literacy and/or conspiracy theory?* The University of British Columbia (Dissertation). https://doi.org/10.14288/1.0437186

Tanyılmaz, T., Grewe, E. & Torlak, B. (2022). Intersektionale politische Bildung – empowernd, solidarisch, verantwortungsvoll. In I. Rajanayagam & P. Piesche (Hrsg.), *Politische Bildung intersektional* (1. Auflage, S. 18–19). Bundeszentrale für Politische Bildung.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*(57), 202–224.

Thyroff, J. (2021). Kontroverse Geschichte(n) unterrichten – Eine Auslegeordnung von Lernzielen an der Schnittstelle historischen und politischen Lernens. In K. J. Kuhn, M. Nitsche, J. Thyroff & M. Waldis (Hrsg.), *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung* (S. 251–266). Waxmann.

Tillson, J. (2017). When To Teach For Belief: A Tempered Defense Of The Epistemic Criterion. *Educational Theory*, *67*(2), 173–191.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Psychology Press.

Tryggvason, Á. (2017). The Political as Presence: On Agonism in Citizenship Education. *Philosophical Inquiry in Education*, *24*(3), 252–265. https://doi.org/10.7202/1070610ar

Urhahne, D. & Kremer, K. (2023). Specificity of epistemic beliefs across school subject domains. *Educational Psychology*, *43*(2-3), 99–118. https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2179605

van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, *10*(4), 571–596.

van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, *6*(3), 205–228.

Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Vobruba, G. (2019). The logic of populism. Consequences of the clash between complexity and simple thinking. *Culture, Practice & Europeanization*, *4*(2), 102–106.

Vosniadou, S., Vamvakoussi, X. & Skopeliti, I. (2008). The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (S. 3–34). Routledge.

Wansink, B., Mogutov, M., Damhuis, K. & Bronkhorst, L. (2024). Situationality in teaching controversial topics: (When) does controversial equal difficult? Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.11576/jsse-6754 (JSSE - Journal of Social Science Education, Bd. 23 (2024): Advance Access Articles).

Wansink, B., Mol, H., Kortekaas, J. & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, *125*, 104044. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044

Warnick, B. R. & Smith, D. S. (2014). The Controversy over Controversies: A Plea for Flexibility and for "Soft-Directive" Teaching. *Educational Theory*, *64*(3), 227–244.

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.

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz.

Weinstock, M. (2010). Epistemic Understanding and Sound Reasoning Skills that Underlie Effective Democratic Engagement. *In Factis Pax - Journal of Peace Education and Social Justice*, *4*(1), 56–77.

Weinstock, M., Kienhues, D., Feucht, F. C. & Ryan, M. (2017). Informed Reflexivity: Enacting Epistemic Virtue. *Educational Psychologist*, *52*(4), 284–298. https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1349662

Weißeno, G. (1996). „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden." Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 107–127). Wochenschau-Verlag.

Weißeno, G. (2017). Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 35–56). Wochenschau Verlag.

Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell*. *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 1016*. Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.

Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013a). Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 1355. Politische Bildung als Profession* (S. 187–202). Bundeszentrale für Politische Bildung.

Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013b). Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 68–77). Wochenschau-Verlag.

Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2015). Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 139–154). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9

Weselek, J. & Wohnig, A. (2021). Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.25656/01:23703

Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung*. bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Winckler, M. (2019). Zwischen Kontroversität und Komplexität. Politische Bildung in Zeiten rechtspopulistischer Vereinfachungen. In C. Deichmann & M. May (Hrsg.), *Orientierungen politischer Bildung im "postfaktischen Zeitalter"* (S. 101–114). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wittek, D., Jacob & Cornelia. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–204). utb.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *1*(1). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228.

Wodak, R. (2023). Rechtspopulistische Diskursverschiebungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *73*(43-45), 31–35.

Wollebæk, D., Fladmoe, A., Steen-Johnsen, K. & Ihlen, Ø. (2022). Right-wing ideological constraint and vaccine refusal: The case of the COVID-19 vaccine in Norway. *Scandinavian political studies*, *45*(2), 253–278. https://doi.org/10.1111/1467-9477.12224

Woolley, M. (2017). The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial issues in the history classroom. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(2), 1–16.

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). Erziehung zum kontroversen Denken. In M. Kim, T. Gutmann, J. Friedrich & K. Neef (Hrsg.), *Werte im Ethikunterricht* (S. 81–102). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv1x6770t.7

Yeşil, K. & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Kontroversität und Diskursivität im Unterricht. Integration von LArS-Modulen in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen unter demokratiepädagogischen Fragestellungen. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht* (S. 199–226). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_10

Young-Bruehl, E. (1996). *The anatomy of prejudices*. Harvard University Press.

Zimmerman, J. & Robertson, E. (2017). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. *The history and philosophy of education series*. The University of Chicago Press.

Danksagung

Jede Dissertation, aber vielleicht ganz besonders eine Dissertation zum Thema Kontroversität, lebt vom Austausch mit den Perspektiven anderer und ihrer konstruktiv-kritischen Unterstützung. Die verschiedenen Arbeiten dieses Projekts – sowohl die Einzelbeiträge als auch der Manteltext – wären ohne die Beiträge und Hilfe verschiedener Menschen in meinem Umfeld nicht möglich gewesen.

An erster Stelle möchte ich Katrin Hahn-Laudenberg danken, die mir im Projekt LArS.nrw sowie in meinen nachfolgenden Tätigkeiten in ihren Teams an den Universitäten Wuppertal, Leipzig und Münster die Möglichkeit gab, eigenständig wissenschaftlich zu arbeiten. Durch LArS.nrw und zahlreiche weitere gemeinsame Projekte ergaben sich inspirierende Gespräche und Ideen, die nicht nur meine wissenschaftliche Arbeit, sondern auch meine persönliche Entwicklung bereichert haben.

Ebenso danke ich Hermann Josef Abs, der meine Mitarbeit in drei verschiedenen Projekten an der Universität Duisburg-Essen ermöglicht hat. Die gemeinsame Diskussion und der konstruktive Austausch in diesen Projekten haben meine Arbeit maßgeblich geprägt.

Einige Themen dieser Dissertation begleiten mich – zumindest gedanklich – seit meiner ersten Mitarbeit an einem wissenschaftlichen Projekt im Rahmen eines gemeinsamen Artikels mit Ulrike Hartmann und Kati Trempler. Insbesondere Ulrike danke ich für ihre kontinuierliche Unterstützung seitdem.

Für wertvolle und weiterführende Rückmeldungen zu unterschiedlichen Teilen dieser Arbeit bedanke ich mich außerdem – in alphabetischer Reihenfolge – bei Christine Achenbach-Carret, Eva Anderson-Park, Lucy Huschle, Lukas Wegner, Kerstin Westerfeld und Korcan Yeşil.

Einen ganz besonderen Dank für ihre inhaltliche und emotionale Unterstützung während der Arbeit an dieser Dissertation richte ich an meine Partnerin Anna Zemlianski. Ich liebe Dich.