

Meta-Reflexivität und Didaktik der politischen Bildung

Marcus Kindlinger

Abstract

Eine meta-reflexive Didaktik der politischen Bildung kann sich nicht auf voneinander abgrenzbare Professionstheorien stützen, sondern muss bei grundlegenden 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.

1. 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 die Didaktik der politischen Bildung als ein bereits in sich heterogenes Forschungsfeld verstanden werden kann, erscheint es wenig plausibel, dieses als (vermeintliche) Einheit verschiedenen bildungswissenschaftlichen Zugängen gegenüberzustellen. Damit wird die erste Möglichkeit ausgeschlossen. Die zweite Möglichkeit impliziert 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 soll in diesem Beitrag einer *dritten Möglichkeit* nachgegangen werden, 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.

Eine zentrale Frage ist, 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 wird der Beitrag entlang drei verschiedener Quellen pädagogischer Ungewissheit strukturiert und aufgezeigt, inwiefern der meta-reflexive Ansatz hier professionelles Handeln fördern kann.

Zunächst wird dies in Bezug auf genuin *fachdidaktische* Ungewissheiten im Kernbereich der politischen Bildung skizziert, wie etwa der Konkurrenz verschiedener Zugänge, Modelle von Kompetenzen und Konzepten des Fachs. Hieran zeigt der Beitrag auf, inwiefern der meta-reflexive Ansatz eine integrative Funktion haben kann. Von dort wird zum *fachlich-inhaltlich* begründeten Anspruch an Multidisziplinarität in den Ankerfächern (vgl. Abschnitt 3) der politischen Bildung übergegangen. 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 setzt sich der Beitrag 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 soll am Beispiel von Erfahrungen aus der Lehrpraxis in sozialwissenschaftsdidaktischen und demokratiebildenden Seminaren dargestellt werden, inwiefern der meta-reflexive Ansatz hochschuldidaktische Entscheidungen mit Blick auf die drei zuvor aufgeworfenen Problembereiche beeinflussen kann.

2. 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, 2013). 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 fachdidakti-

sches 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.

3. Meta-Reflexivität und Multidisziplinarität

Politische Bildung wird in den deutschen Bundesländern in ihren diversen Ankerfächern (Sozialwissenschaften, Wirtschaft/Politik, Gemeinschafts-

kunde/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 wird (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 begrü-

ßen, 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.

4. 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 Potenzial, 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 (Fischer, 2019; Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023).

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 kontroverser 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, 2021b, 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 sinnvolle 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, 2021b; 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 kontroverser Unterricht.

Mit Blick auf Ansätze, die in kontroversen Fragen ein wenig gelenktes Lehrpersonenhandeln vorziehen, wendet Yacek (2021) ein, dass dabei teils schon vorausgesetzt werde, dass 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 sub-

ektiv 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, 2021a).

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 Mindestloohnerhöhung 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 Positio-

nen 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 und 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.

5. 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 hervorruft. 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.

6. 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 (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, im Erscheinen). 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 (Weißeno et al., 2010; Autorengruppe Fachdidaktik, 2011). 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, wurde Perspektivenvielfalt im Seminar hergestellt, 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 Semindurchläufen ließen sich jedoch schnell gegenteilige Wahrnehmungen feststellen. Es zeigte sich, dass sich der Wunsch nach einfachen Best-Practice-Lösungen für komplexe Situationen abschwächte, je deutlicher die Ambiguität dieser Situationen vor einem geeigneten theoretischen Hintergrund dargestellt wurde. 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 Perspekti-

ven 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.

7. Abschließendes Fazit

Ziel dieses Beitrags war es zu zeigen, dass der Ansatz der meta-reflexiven Lehrpersonenbildung für die politische Bildung in höchstem Maße relevant ist, obgleich er nicht auf bestehende, spezifisch fachdidaktische Professionalisierungsansätze zurückgreifen kann. Es wurde argumentiert, dass drei zentrale Merkmale der politischen Bildung – ihre Multidisziplinarität, ihre fachdidaktischen Kontroversen sowie die Kontroversität ihrer Gegenstände – Anknüpfungspunkte für Meta-Reflexivität in der politischen Bildung darstellen können.

Der oben angesprochene Wunsch nach einfachen Handlungsvorlagen für komplexe Situationen ist kein Einzelfall. Dabei könnte eine meta-reflexiv ausgerichtete Lehrpersonenbildung in der Fachdidaktik und Demokratiebildung gerade dieses Problem – die Unmöglichkeit von Ideallösungen – zum Thema machen. Zugleich könnte sie das Ziel verfolgen, Studierende zu unterstützen, für sie schlüssige Gesamtbilder ihrer Handlungsmöglichkeiten in exemplarischen Situationen zu entwickeln.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2011). *Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift*. Wochenschau.
- Behrens, R. (2014). *Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen: Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule*. Wochenschau.
- 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., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>

- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486741902>
- Drerup, J. (2021a). 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. (2021b). *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Reclam.
- Fischer, S. (2019). Rechtsextremismus als Herausforderung für den Unterricht. Empirische Zugänge und didaktische Perspektiven. In J. Schedler, S. Achour, G. Elverich & A. Jordan (Hrsg.), *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 111–120). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26423-9_8
- 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. Aufl., S. 19–30). Kohlhammer.
- Gökbudak, M., Hedtke, R., & Hagedorn, U. (2022). *5. Ranking Politische Bildung: Politische Bildung im Bundesländervergleich*. Universität Bielefeld.
- 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.
- Grammes, T. (2016). Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* (S. 155–165). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- 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?* (1. Aufl., S. 145–156). Kohlhammer.
- Gutmann, A., & Thompson, D. F. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400826339>
- 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
- Hand, M. (2008). What Should We Teach As Controversial? A Defense Of The Epistemic Criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213–228.
- 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.
- Hedtke, R. (2015). Wirtschaft und Gesellschaft. Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, 140(4), 18–38.
- Hedtke, R. (2021). Politikwissenschaft oder Sozialwissenschaften? Zur Referenz Politischer Bildung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung* (2. Aufl., S. 264–254). Schneider.

- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom*. Routledge.
- Kenner, S., & Lange, D. (2020). Demokratiebildung. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 48–51). Wochenschau.
- 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., & Hahn-Laudenberg, K. (im Erscheinen). German Preservice Teachers' Stances on Criteria for Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Journal of Social Studies Research*.
- Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). Prozesse epistemischer Veränderung in der Auseinandersetzung mit einem komplexen Unterrichtsfall. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6(1), 18–35. <https://doi.org/10.11576/hlz-5400>
- 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*. Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_5
- 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), 69–79. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.2.69>
- 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? *Gesellschaft Wirtschaft Politik*, 63(4), 585–596. <https://doi.org/10.3224/gwp.v63i4.17269>
- May, M. (2021). Haltung ist keine didaktische Strategie! – Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. *Gesellschaft Wirtschaft Politik*, 70(1), 17–21.
- 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>
- Oberle, M. (2017). Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 17–29). Springer VS. 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.
- Oberle, M., Ivens, S., & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unter-

- richt. In S. Manzel & L. Möllers (Hrsg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 53–61). Wochenschau.
- 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>
- 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
- 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. Aufl.). Cornelsen.
- Ruitenbergh, 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>
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase: Transformation und Grenzen der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4(1), 100–124.
- Schwier, V. (2019). Entwicklung sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(2), 105–123. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2445>
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29556-1_7
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & K. G. Fischer (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–183). Klett.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2013). Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung als Profession* (S. 187–202). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften*. Springer VS. <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? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(2), 4–10. <https://doi.org/10.25656/01:23703>
- Yacek, D. (2021). Erziehung zum kontroversen Denken. In M. Kim, T. Gutmann, J. Friedrich & K. Neef (Hrsg.), *Werte im Ethikunterricht* (S. 81–102). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1x6770t.7>