



Kontroversität und Diskursivität im Unterricht. Integration von LArS-Modulen in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen unter demokratiepädagogischen Fragestellungen

Korcan Yeşil und Katrin Hahn-Laudenberg

Schlüsselwort

Kontroversität • Diskursivität • Demokratiebildung • Animationsvideo • Lehrer*innenbildung

- ▶ **Zusammenfassung** Kontroversität und Diskursivität sind zwei zentrale Prinzipien im Kontext politischer Bildungsarbeit im Allgemeinen und im schulischen Unterricht im Besonderen. Dies gilt nicht nur für den politischen oder sozialwissenschaftlichen Fachunterricht, sondern in einem Verständnis politischer Bildung als Unterrichtsprinzip für alle Schulfächer, dessen Bedeutung aktuell verstärkt als Element der Demokratiebildung diskutiert wird. Ziel dieses Beitrags ist es, das Potenzial ausgewählter, im LArS.nrw-Projekt entwickelter Lehr-Lernmodule für den Einsatz in demokratiepädagogischen Anteilen der bildungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung aufzuzeigen. Die

K. Yeşil · K. Hahn-Laudenberg (✉)
Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland
E-Mail: katrin.hahn-laudenberg@uni-leipzig.de

K. Yeşil
E-Mail: korcan.yesil@uni-leipzig.de

LARs-Materialien bieten aus diesem Blickwinkel viele Einsatzmöglichkeiten. Einige davon werden nachfolgend am Beispiel einer mehrfach erprobten, fachübergreifenden (Präsenz-)Lehrveranstaltung im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung der Bildungswissenschaften an der Universität Leipzig aufgezeigt. Dafür werden wir zentrale Aspekte des demokratiebildenden Potenzials zunächst kurz theoretisch einordnen. Anschließend zeigen wir auf, wie wir die Modulteile C2, C3, C4 und B2 für den Einsatz in dieser Lehrveranstaltung neu kontextualisiert und adaptiert haben. Unser Beitrag zeigt, dass die Arbeit mit (ggf. angepassten) LARs-Materialien auch in fachübergreifenden Lehrveranstaltungen hilfreiche Impulse setzen und damit zur Förderung professioneller Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften beitragen kann.

1 Die demokratiepädagogische Bedeutung von Kontroversität und Diskursivität im Unterricht

Demokratiebildung bezeichnet die intentionale Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen mit dem Ziel, Lernende in ihrer Entwicklung zur politischen Mündigkeit zu unterstützen. Wir verbinden dieses Ziel mit der grundlegenden Idee einer Teilhabe an Formen des Zusammenlebens, die von gegenseitiger Anerkennung, von Diversität und Pluralismus sowie von diskursiv-partizipativen Verhandlungen gemeinsamer Erfahrungen und Entscheidungen gekennzeichnet sind (Dewey 1916/2008; Habermas 1992). Ein solches Verständnis von Demokratiebildung schließt allgemeinverbindliche und damit politische Entscheidungen i.e.S. ein, ist aber nicht auf diese begrenzt. Gegenstand von Demokratiebildung ist davon ausgehend auch die Reflexion und (Mit-/Um-)Gestaltung von schulischen, gesellschaftlichen und politischen Formen des Zusammenlebens, in die Lernende involviert sind. Vor diesem Hintergrund bearbeiten demokratiepädagogische Fragestellungen aus einer primär erziehungswissenschaftlichen Perspektive Ziele, Inhalte, Bedingungen und Wirkungen von Demokratiebildung in Bildungs- und Erziehungskontexten sowie darauf bezogene Lehr-/Lernprozesse. Die demokratiepädagogischen Fragestellungen im vorliegenden Beitrag setzen den Fokus auf Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer (Oberle 2022). Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip kann zum einen konkretisiert werden durch den Anspruch Lernprozesse diskursiv und partizipativ zu gestalten (DeGeDe 2005).

Zum anderen geht es darum, politisch und gesellschaftlich relevante Fragestellungen und Inhalte in den Fächern zu erkennen und für Schüler*innen sicht- und verhandelbar zu machen (Drerup 2021; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg [KM BW] 2019).

Beispielsweise lassen sich im Deutschunterricht politische Bezüge der behandelten Literatur sowie die jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Kontexte von Texten herausarbeiten. Ebenfalls bietet es sich an, die sprachliche Polarisierung in sozialen Medien zu untersuchen. Im fremdsprachlichen Unterricht lassen sich länderspezifische politische Institutionalisierungen und Diskurse sowie Fragen des Kolonialismus diskutieren und vielfaltsorientierte bzw. diskriminierungskritische (Foitzik et al. 2019) Kompetenzen fördern. Im Musikunterricht bietet sich die Auseinandersetzung mit im- und expliziten politischen Inhalten von Liedern an. In den Naturwissenschaften können unter anderem Bezüge zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und technisch-gesellschaftlichen Zukunftsfragen genutzt werden (vgl. Drerup et al. 2021; KM BW 2019; Oberle 2022). Politisch werden solche Fragen, wenn naturwissenschaftliche und technische Argumente zwar bedeutsam sind, aber Lösungen bzw. Entscheidungen nicht wissenschaftlich und technisch beantwortet, sondern gesellschaftlich ausgehandelt werden müssen (z. B. Klimapolitik). Dies verweist auf Kontroversität als Wesensmerkmal politischer Fragen. Die Relevanz des Beutelsbacher Konsenses, der 1976 für die Politische Bildung die drei Grundsätze des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und des Gebots der Schüler*innenorientierung formulierte, ist in den letzten Jahren für verschiedene Fächer diskutiert worden und als allgemeine Leitlinie etwa in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Demokratiebildung verankert (KMK 2018). Trotz dieser allgemeinen Anerkennung von Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer kritisiert Oberle (2022) zu Recht, dass es „bisher an einer Berücksichtigung dieses Auftrags in der Lehrkräftebildung“ (S. 70) mangelt. Vor diesem Hintergrund versuchen wir in unserem Beitrag, Kontroversität und Diskursivität kurz in ihrer fächerübergreifenden Bedeutung zu konkretisieren, um davon ausgehend darzustellen, wie beide Prinzipien mithilfe der LArS-Module in die Lehrkräftebildung einbezogen werden können.

1.1 Kontroversität im Unterricht

Die o. g. Beispiele aus verschiedenen Unterrichtsfächern zeigen, dass Lerninhalte kontrovers werden können, wenn es um Fragen der gesellschaftlichen Verwendung, Nutzung oder Umsetzung geht. Auch Lernzugänge und -methoden können

Gegenstand von Kontroversen werden, zum Beispiel wenn im Biologieunterricht Schweineherzen sezirt und dadurch tierethische und ggf. religiöse Fragen relevant werden. Daran anschließend argumentieren wir, dass die Ausführungen zu Kontroversität in Kap. 5 von Kindlinger und Hahn-Laudenberg weitgehend auch auf nicht-sozialwissenschaftliche Fachkontexte übertragen werden können. Dazu werden nachfolgend einige grundlegende und den o. g. Artikel ergänzende Überlegungen zu Kontroversität als unterrichtliche Kernpraxis angestellt.

Kontroversität leitet sich vom lateinischen *contra* (gegen) sowie *versus* (gerichtet) ab und verweist auf das Vorhandensein gegensätzlicher Positionen. Für Kontroversität als Merkmal von demokratischen Prozessen wie auch als Unterrichtsprinzip greift allerdings eine Vorstellung von Kontroversität als Pro-Kontra-Standpunktkontroverse zu kurz. Die Gefahr besteht hier, dass notwendige didaktische Reduktionen bei undifferenzierter Schwarz-Weiß-Zeichnung und oberflächlichem Schlagabtausch stehenbleiben (Gronostay 2019). Auf der anderen Seite impliziert der Anspruch von Kontroversität auch im Sinne des Beutelsbacher Konsenses nicht, dass alle politisch und gesellschaftlich diskutierten Positionen im Unterricht abgebildet und berücksichtigt werden müssen. Die Auswahl exemplarischer Perspektiven und Positionen beschreibt damit eine wichtige Aufgabe der Lehrplanung mit Blick auf Kontroversität im Unterricht (Müller 2022).

Kommen in sprachlichen, ethisch-philosophischen, natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern kontroverse Fragen bei der Unterrichtsplanung in den Blick, so können didaktische und methodische Umsetzungen neben den eigenen fachdidaktischen Konzepten auch an politikdidaktische Ansätze anknüpfen, wo eine Fülle von Methoden entwickelt wurde, um unterschiedliche Positionen und Sichtweisen erfahrbar zu machen (Plan- und Entscheidungsspiele, Positionslinien, Fishbowl- und Podiumsdiskussionen, Pro-Contra-Debatten, Zukunftswerkstätten, usw.; vgl. Achour et al. 2020). Ziel kontroverser Unterrichtsgestaltung ist dabei primär eine Förderung von Reflexivität und Urteilsfähigkeit, die sich als Kompetenz in leicht abgewandelter Formulierung und Fokussierung auch in Kompetenzmodellen verschiedenster Fächer widerspiegelt. So zielt die in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Physik und Chemie geforderte Bewertungskompetenz auch auf Aspekte wie „diskutieren und bewerten gesellschaftsrelevante Aussagen aus unterschiedlichen Perspektiven“ (Hostenbach et al. 2011, S. 263). In der Geschichtsdidaktik wird Urteilskompetenz zum Teil als Aspekt von Narrations- oder Orientierungskompetenz oder als eigener Kompetenzbereich diskutiert (Körber 2022). Hinsichtlich der Gestaltung von Kontroversität als unterrichtliche Kernpraxis unterscheiden wir im Folgenden zwischen (i)

Situationen, in denen eine Lehrperson auf Basis einer Unterrichtsplanung kontroverse Fragen bewusst einbringt und (ii) Situationen, in denen Kontroversität durch Schüler*innenbeiträge erzeugt wird und in denen ungeplante Kontroversität im Unterricht eine Reaktion der Lehrperson erfordert. Mit Blick auf die geplante Einbringung von kontroversen Fragen durch die Lehrkraft knüpfen wir an die Erläuterung der Kontroversitätskriterien sowie der Unterscheidung zwischen direktivem und nicht direktivem Unterricht an (Drerup 2021), die bei Kindlinger und Hahn-Laudenberg (Kap. 9) in diesem Band erläutert wird. Ein nicht direkter Unterricht – ohne Lenkung der Lehrkraft zu einer bestimmten Zielposition – leistet eine balancierte Darstellung und Auseinandersetzung mit verschiedenen kontroversen Positionen und beschreibt das Ideal von kontroverser Gestaltung von Unterricht (*Balance*; Hess 2004). Gleichzeitig ist die balancierte Darstellung (hinsichtlich demokratischer/politischer oder epistemischer Kriterien) nicht kontroverser Positionen problematisch (*False Balance*). Werden im Rahmen eines direktiven Unterrichts zwar Diskussionen zugelassen, aber bestimmte Positionen privilegiert (*Privilege*; Hess 2004), kann dies eine Form der Überwältigung darstellen, insbesondere dann, wenn die Privilegierung intransparent bleibt. Je nach pädagogischer Zielsetzung können Diskussionen aber durchaus auch dann pädagogisch fruchtbar sein, wenn das Unterrichtsetting auf der (begründeten) Privilegierung einer Position beruht (z. B. bei der Simulation historischer Kontroversen etwa zum Frauenwahlrecht). Um bewusst kontroversen Unterricht zu gestalten, ist es daher von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte pädagogisch geeignete kontroverse Fragestellungen formulieren und reflektieren können, inwieweit ihr Unterricht verschiedene kontroverse Positionen balanciert darstellt. Dies kann je nach Lerngruppe und didaktischem Setting unterschiedliches Lehrkrafthandeln erfordern (Reinhardt 2018).

Neben der geplanten Einbringung von Kontroversität in den Unterricht durch die Lehrkraft ist auch die ungeplante Einbringung von Kontroversität durch Schüler*innenbeiträge (ii) bedeutsam für eine demokratiebildende Praxis. Unter anderem durch Infragestellungen, Kritik und/oder emotionale Beiträge können Lernende zeigen, dass sie sich jenseits des regelmäßig engen Anforderungsrahmens mit einer Fragestellung auseinandersetzen, dass eine Frage sie beschäftigt und/oder sie den Anspruch erheben, die (Auswahl der) im Unterricht behandelten Gegenstände mitzuverhandeln und damit eine subjektorientierte Bildung einfordern. Daher lässt sich hier im Sinne einer Schüler*innenorientierung eine bedeutsame Verbindung des Lerngegenstands mit Lebensweltperspektiven der Lernenden aufbauen (Schröder & Klee 2017). Gleichzeitig stellt es für Lehrpersonen eine große Herausforderung dar, die Unterrichtsinteraktion flexibel darauf

anzupassen, was zudem voraussetzt, dass in der situativen Interaktion der kontroverse Gehalt der Beiträge erkannt und in seiner fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Relevanz reflektiert werden kann. Besonders anspruchsvoll ist die Reaktion auf Schüler*innenäußerungen, deren epistemischer oder politischer Gehalt einem demokratiegebundenen Bildungsverständnis widerspricht. Der Modulteil C3 fokussiert auf den Umgang mit solchen Schüler*innenbeiträgen, die allein aus Gründen der Vereinfachung als ‚problematisch‘ bezeichnet werden. Diese können sich konkretisieren in Abwertungen von (homogenisierten/konstruierten) Personengruppen (z. B. Rassismus, Sexismus), demokratiefeindlichen Aussagen, Verschwörungsnarrativen oder populistischen Aussagen im Sinne eines Antipluralismus (Besand 2020).

Dem nach wie vor verbreiteten Missverständnis, aus dem Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses und/oder aus (beamten-) rechtlichen Vorgaben folge die Pflicht zur Neutralität von Lehrkräften, ist von wissenschaftlicher und politisch-administrativer Seite an vielen Stellen deutlich widersprochen worden (GPJE et al. 2018; KMK 2018). Die normative Verortung von (schulischer) Bildung in der freiheitlichen demokratischen Grundordnung (fdGO) ist eindeutig. May (2021) problematisiert hier gleichzeitig die Gefahr, dass aus einer demokratischen Haltung abgeleitete Diskursbeschränkungen und -lenkungen „nicht nur mit Kontingenz rechnen müssen, sondern Blockadehaltungen wahrscheinlich machen und Mündigkeitschancen vergeben“ (S. 20) werden können. Zur Frage, wie die Forderung nach „Grundrechteklarheit und Konfliktfähigkeit aufseiten der Lehrkräfte und der Schulleitungen“ (KM BW 2019, S. 19) in der konkreten Unterrichtssituation realisiert werden kann, fehlt es sowohl an systematischer Forschung als auch an bildungswissenschaftlich verankerten Möglichkeiten einer hierauf bezogenen Kompetenzentwicklung in der allgemeinen Lehrkräftebildung.

1.2 Diskursivität im Unterricht

Die nachfolgende, mit Studierenden gemeinsam erarbeitete Definition von ‚diskursivem Unterricht‘ verweist auf eine enge Verbindung zwischen Diskursivität und Kontroversität, geht jedoch darüber hinaus: „In einem diskursiven Unterricht werden Schüler*innen als Teilnehmende eines gemeinsamen Diskurses **anerkannt**. Im Unterricht werden für sie bedeutsame Gegenstände und Fragen (Geltungsansprüche und Vorstellungen) argumentativ verhandelt und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und schüler*innenorientierte Perspektiven berücksichtigt und aufeinander bezogen“.

Diese Seminar-Definition beruht auf folgenden theoretischen Überlegungen: Mit Habermas (1984) lässt sich ‚Diskurs‘ beschreiben als eine „durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation, in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden“ (S. 130). Anerkennung wird in Bezug auf die intersubjektive Ebene bei Honneth (2011) konkretisiert als ein Akt, in dem „zum Ausdruck kommt, dass die andere Person Geltung besitzen soll [und] die Quelle von legitimen Ansprüchen ist“ (S. 38). Im Rahmen eines deliberativen Demokratieverständnisses basiert Demokratie auf der gegenseitigen Anerkennung als Teilnehmende eines gemeinsamen Diskurses, welcher den Ausgangspunkt gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse bildet. ‚Anerkennung‘ und ‚Diskursivität‘ sind damit zentrale Konzepte bei der eingangs näher dargestellten Unterstützung von Lernenden in ihrer Entwicklung zur politischen Mündigkeit. Gleichzeitig ist bei einer Übertragung dieser Konzepte auf den schulischen Kontext zu beachten, dass sich dieser im Besonderen durch die Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden in hierarchischen, durch Schulpflicht und Leistungsbewertung geprägten Strukturen auszeichnet und gerade nicht auf einer Idee von Gleichheit beruht (Helsper et al. 2005). Verschiedene Autor*innen argumentieren nichtsdestoweniger, dass Habermas‘ Diskursbegriff (Dreßler 2021) wie auch das von Honneth (2011) ausdifferenzierte Konzept der Anerkennung (Helsper et al. 2005) für die Reflexion schulischer Beziehungen fruchtbar gemacht werden können, ohne die durch Machtasymmetrie gekennzeichneten Beziehungsstrukturen der Schule zu ignorieren. In Anschluss an Honneth Anerkennungstheorie differenzieren Graham et al. (2017) zwischen *Care*, *Respect* und *Value* als Praxen schulischer Anerkennung. In der ersten Sphäre (Liebe) wird *Care* im Sinne einer bedingungslosen Sorge für das Wohlbefinden und die Bedürfnisse einer konkreten Person und damit der Erziehungskontext von Schule betont. In der zweiten Sphäre (Recht) geht es um *Respect* im Sinne einer Anerkennung der moralischen Verantwortlichkeit einer Person (auch von Schüler*innen) sowie der Anerkennung des Kindes als Träger von Rechten mit einer eigenen Stimme (*having a voice*). In der Sphäre des *Value* (Wertschätzung/Solidarität) konkretisiert sich Anerkennung in dem Erkennen, der Ermutigung und der Unterstützung von Schüler*innen in ihrer Unterschiedlichkeit, auch in Bezug auf Leistungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Alle drei Formen der Anerkennung sind für die Entwicklung einer Selbstbeziehung (Selbstbewusstsein, Selbstrespekt und Selbstvertrauen) von Schüler*innen relevant. Mit Blick auf Diskursivität im Unterricht kommt einer Anerkennung im Sinne des gegenseitigen Respekts allerdings eine besondere Bedeutung zu. Aus dem Verständnis des Diskurses als kommunikative Praxis lässt sich darüber

hinaus insbesondere die Anforderung der Begründungspflicht ableiten (Dreßler 2021). Diese konkretisiert sich zum einen in einer argumentativ-rationalen Rückbindung von Beiträgen, zum anderen in der Bereitschaft und Fähigkeit, die Beiträge anderer nachzuvollziehen. Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Argumentation und Transaktivität erweitern die Möglichkeiten, dass Schüler*innen ihre Vorstellungen in Lernprozesse einbringen (Gronostay 2019).

Die überfachliche Bedeutung von Diskursivität im Unterricht zeigt sich damit nicht allein in einer starken Anschlussfähigkeit an ein funktional-lernkonstruktivistisches Verständnis von Unterrichtsqualität (v. a. kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung). In demokratiepädagogischer Perspektive konkretisiert sich Demokratiebildung selbst in der Erfahrung von Anerkennung und Diskursivität. Dies setzt voraus, dass Schüler*innen auch als (Noch-) Lernende bereits als mündige Menschen wahrgenommen und entsprechend behandelt werden.

2 Adaption der LArS-Moduleile C2-C4 und B2 in fachübergreifenden Seminaren

Im Folgenden geht es um die Übersetzung der vorstehenden theoretischen Überlegungen in konkrete Seminarsitzungen mithilfe der (adaptierten) LArS-Moduleile C2, C3, C4 und B2 in bildungswissenschaftlichen Seminaren mit angehenden Lehrkräften. Dabei bewerten wir die Materialien mit Blick auf ihr Potenzial als Lerngegenstand für demokratiepädagogische Fragestellungen. Die grundlegende Darstellung der Module im sozialwissenschaftlichen Fachkontexten findet sich in den Beiträgen von Heyen und Manzel (Kap. 8) sowie Kindlinger und Hahn-Laudenberg (Kap. 9) in diesem Teil des Bandes sowie in den Handreichungen der jeweiligen Module. Von diesen ausgehend erläutern wir zu jedem Moduleil zunächst die Überlegungen zum Einsatz sowie Anpassungen und spezifische Kontextualisierungen der Materialien und ordnen anschließend ausgewählte Beobachtungen aus den Seminarsitzungen ein. Die nachfolgende Reihenfolge der Moduleile entspricht der Reihenfolge des jeweiligen Einsatzes in den Seminaren. Zunächst werden Adaptionen der Moduleile C3 und C4 zum Seminargegenstand ‚Kontroversität im Unterricht‘, anschließend Anpassungen von C2 und B2 zu ‚Diskursivität im Unterricht‘ vorgestellt.

2.1 Demokratiepädagogischer Einsatz von Modulteil C3 – „Umgang mit problematischen Schüler*innenäußerungen“

Der Modulteil C3 gliedert sich in Vorbereitungsaufgaben zum Video No. 17 „Ursachen der Migration“ sowie in Kernaufgaben zum Video No. 16 „Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren“. Abweichend von der im LArS-Material vorgeschlagenen Planung haben wir zur Bearbeitung der beiden Aufgabenpakete jeweils eine vollständige Seminarsitzung eingeplant. Vor dem Einsatz des Modulteils C3 hatten sich die Studierenden in den ersten beiden Seminarsitzungen anhand von Praxisbeispielen mit den o. g. Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses sowie den Grundannahmen der fdGO auseinandergesetzt.

2.1.1 Vor der Sitzung: Lernziele und Anpassung der LArS-Materialien

Die Lernziele für die zwei Sitzungen, in denen der Modulteil C3 zum Einsatz kam, wurden im Seminar wie folgt kommuniziert:

Sitzung 1: Sie erkennen problematische Äußerungen von Schüler*innen und diskutieren die Angemessenheit von Interventionsmöglichkeiten bei problematischen Äußerungen vor dem Hintergrund von Alltagskonzepten, Alltagssprache und Differenzierungsfähigkeiten von Schüler*innen.

Sitzung 2: Sie wägen mit Blick auf die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens verschiedene Möglichkeiten des Lehrkräftehandeln bei populistischen und/oder extremistischen Äußerungen ab.

Die C3-Vorbereitungsaufgaben haben wir in der ersten Sitzung inhaltlich unverändert eingesetzt. Änderungen waren nicht notwendig, da die Aufgaben in Kombination mit den zu bearbeitenden Texten von Besand (2020) und May (2016) über den Politikunterricht hinausgehende, relevante Spannungsfelder im Umgang mit problematischen Schüler*innenaussagen (s. o.) thematisieren. Während Besand (2020) im Wesentlichen (il)legitime Reaktionsmöglichkeiten von Lehrkräften im Falle von „rechtspopulistischen“ (S. 4) Äußerungen thematisiert, beschäftigt sich May (2016) vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsenses u. a. mit der Frage, ob/inwiefern Lehrkräfte einerseits proaktiv „demokratiefeindliche und menschenverachtende Positionen“ (S. 235 f.) in den Unterricht einbringen sollten und andererseits – unter Beachtung der Ziele politischer Bildung sowie der pädagogischen Verantwortung von Lehrkräften – solche Schüler*innenpositionen im Unterricht zulassen sollten. Studien (Behrens 2014) wie auch Praxisprojekte (Besand et al. 2021) zeigen, dass solche Situationen nicht nur in der Perspektive eines umfassenden Verständnisses politischer Bildung,

sondern auch in der alltäglichen Schulrealität von fachübergreifender Relevanz sind. Dies verweist auf einen Bedarf, diese Herausforderungen auch in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen aufzugreifen. Im Rahmen der Sitzungsvorbereitung beschäftigte uns zudem die Frage, wie die Abgrenzung von komplexen Begrifflichkeiten wie ‚rechtspopulistisch‘, ‚demokratiefeindlich‘ und ‚menschenverachtend‘ im Seminar behandelt werden kann. Die Abgrenzung erschien auch deshalb erforderlich, weil in der Folgesitzung mit „rechtsextremen“ (Behrens 2014, S. 15) und „antidemokratischen“ (Besand et al. 2021, S. 317) Orientierungen sowie ‚verfassungsfeindlich‘ und ‚verfassungswidrig‘ (s. Quiz-Aufgaben zum NPD-Parteiverbotsverfahren) die Unterscheidbarkeit der hinter den Begriffen stehenden Konzepte und Absichten weiter erschwert würde. Der Umfang dieses Beitrags erlaubt es nicht, die im Seminar vorgenommenen Abgrenzungen vorzustellen. Für das Seminar war es jedenfalls wichtig, die o. g. Begriffe reflektiert einzusetzen bzw. überhaupt Begriffsabgrenzungen vorzunehmen. Gerade in fachübergreifenden Seminaren kann diese Vorgehensweise viel Zeit in Anspruch nehmen, da fachwissenschaftliche Kenntnisse über Demokratie- und Grundrechtsfragen von den Studierenden nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden können.

Unser Vorgehen in den angepassten Sitzungen folgte der Idee des Flipped-Classroom-Ansatzes: Zur Vorbereitung auf die erste Sitzung rezipierten die Studierenden die Beiträge von Besand (2020) und May (2016) und bearbeiteten anschließend die in H5P integrierten Verständnisaufgaben zur Lektüre. Auf dieser Grundlage bearbeiteten sie die ebenfalls in H5P eingebettete LArS-Beobachtungsaufgabe mit automatisiertem Feedback zur Frage, welche Ursachen von Migration im Video No. 17 genannt werden. Die folgenden Analyse- und Reflexionsaufgaben zum Video mit Fokus auf den Beitrag von Schüler*in Sam („Vielleicht, weil es denen [den geflüchteten Menschen] da nicht so gut geht und die wissen, dass die in Deutschland Hartz IV bekommen.“) haben wir unverändert übernommen:

Analyseaufgabe: Analysieren Sie Sams Beitrag (1:11min–1:32min): Welche Vorstellung von Migration möchte Sam hier ausdrücken?

Reflexionsaufgabe: Beurteilen Sie auf Grundlage Ihrer bisherigen Überlegungen, inwiefern die Reaktion der Lehrkraft angemessen ist. Stellen Sie dabei auch Vermutungen dazu an, weshalb die Lehrkraft auf diese Weise reagiert haben könnte. Beziehen Sie sich auf die Texte von Besand (2020) und May (2016).

Bei der Planung der Vorbereitungsaufgaben war zu berücksichtigen, dass die Mehrzahl der Kursteilnehmenden im bisherigen Studienverlauf kaum (explizit) mit politischer Bildung in Berührung gekommen war und damit nicht erwartet werden konnte, dass Begriffe wie ‚Politische Bildung‘ oder ‚Populismus‘ im

Sinne eines Antipluralismus ohne Möglichkeit der Rückfrage rezipiert und auf konkrete Schulsituationen angewendet werden konnten. Gegenstand der Seminarsitzung selbst war daher neben konzeptueller Klärungen insbesondere die auf Beobachtung und Analyse aufbauende Reflexionsaufgabe, in der die Reaktion der Lehrkraft auf Sams Aussage im Vordergrund steht. Die Studierenden bearbeiteten die Reflexionsaufgabe in einem Peer-Austausch in Form des Think-Pair-Share. Die Gruppenmitglieder sollten ihre Arbeitsergebnisse stichwortartig in Etherpads festhalten, um diese in der anschließenden Plenumsdiskussion via Whiteboard zu präsentieren bzw. zur Diskussion zu stellen.

Für den Einsatz in der zweiten C3-Sitzung haben wir die C3-Kernaufgaben für unser Sitzungsvorhaben angepasst. Während die Auseinandersetzung mit Sams angesprochenem Beitrag eine Einführung in den Umgang mit problematischen Äußerungen im Unterricht und damit zusammenhängenden Spannungsfeldern darstellte, sollten die C3-Kernaufgaben zum Video No. 16 „Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren“ zur Fokussierung auf Handlungsoptionen in schulischen Anforderungssituationen dienen. Im Mittelpunkt der von uns adaptierten Kernaufgaben stand ein Auszug aus der Dissertation von Behrens (2014, S. 210–237). Behrens (2014) entwickelt ausgehend von einer qualitativen Studie zum Umgang mit rechtsextremen Äußerungen oder Handlungen von Schüler*innen eine Reflexionsmatrix, welche ein darauf bezogenes pädagogisches Verständnis im Spannungsfeld zwischen der „Vorbereitung auf Prüfungen“, der „Begleitung individueller Entwicklungen“ und der „Vorbereitung auf eine demokratische Gesellschaft“ (S. 233) aufspannt/visualisiert 2014. Die Auseinandersetzung mit Behrens' Reflexionsmatrix sollte den Studierenden die Möglichkeit geben, ein vertieftes Verständnis des zuvor mit Besand (2020) und May (2016) behandelten Spannungsfelds zwischen demokratischer Klarheit und pädagogischer Zuwendung im Falle problematischer Schüler*innenäußerungen zu entwickeln.

Zur Vorbereitung auf die zweite C3-Sitzung beschäftigten sich die Studierenden sowohl mit der Aufgabe, die Probleme im Video zur Fishbowl-Diskussion anhand der vorgegebenen Kontextinformationen zu antizipieren als auch mit o. g. Behrens-Text und dabei insbesondere mit der Reflexionsmatrix (S. 217). Die Entscheidung für den Einsatz der Reflexionsmatrix im Seminar lässt sich im Wesentlichen auf Erfahrungswerte aus zeitlich vorgelagerten Seminaren (Fachdidaktik Sozialwissenschaften) stützen. Dort zeigte sich das Potenzial der Reflexionsmatrix als komplexes, aber kompaktes und für Studierende zugängliches Tool zur Reflexion konkreter Handlungsstrategien und des eigenen Professionsverständnisses bei der Positionierung gegenüber problematischen Schüler*innenaussagen. Die dazugehörige Analyseaufgabe und die (in den LARs-Materialien für die

Nachbereitung vorgesehene) Reflexionsaufgabe wurden vollständig in die Sitzung gelegt und dort erneut in Gruppenarbeit mit anschließender Besprechung im Plenum bearbeitet, wobei die finalen Aufgabenstellungen wie folgt lauteten:

Analyseaufgabe 1 (wie im LArS-Material): Diskutieren Sie, welche Gründe die Lehrkraft für ihr Verhalten in dem gezeigten Unterrichtsausschnitt haben könnte.

Analyseaufgabe 2 (abweichend vom LArS-Material): Analysieren Sie mithilfe des Beitrags von Behrens (2014), in welchen Spannungsfeldern sich das Verhalten der Lehrkraft bewegt. Vergleichen Sie dabei die Anforderungen hinsichtlich des politischen Lernens in der Situation im Video zum NPD-Verbotsverfahren mit der Situation in dem Video zur Migration.

Reflexionsaufgabe (abweichend vom LArS-Material): Überlegen Sie unter Hinzuziehung der Reflexionsmatrix von Behrens (2014), wie Sie in der Fishbowl-Diskussion und ähnlichen Unterrichtssituationen mit diesen Spannungen umgehen würden. Nutzen Sie bei Bedarf die Aussagen von Studierenden zum Verhalten der Lehrkraft (s. u.).

2.1.2 Während der Sitzung: Beobachtungen und Schlussfolgerungen

Im Rahmen der Seminar Diskussion zu den C3-Vorbereitungsaufgaben konnten die Studierenden die in der Handreichung genannten Spannungsfelder erfolgreich anbahnen und ausreichend Bezug zur Vorbereitungslektüre herstellen. Unter Berücksichtigung der schriftlichen und mündlichen Studierendenbeiträge heben wir aus einer demokratiepädagogischen Perspektive folgende Beobachtungen hervor:

Die erste Beobachtung bezieht sich auf die Bewertung von ggf. problematischen Schüler*innenäußerungen durch Lehrpersonen, konkretisiert an der oben beschriebenen Aussage von Sam. Die Frage, wie auf eine rechtspopulistische, demokratiefeindliche und/oder menschenverachtende Aussage im Unterricht vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsenses reagiert werden kann oder sollte, erfordert in einem ersten Schritt die – soweit situativ möglich – sachliche Einordnung einer solchen Aussage. So ist die Anschuldigung der Lehrkraft, Sams Aussage sei ein plumpes Vorurteil, womöglich unzutreffend. Ein genauer Blick auf die Unterrichtssituation liefert gute Argumente gegen die Annahme einer problematischen Aussage: Die Lehrkraft fragt zunächst nach Fluchtgründen. Nachdem Sam antwortet („Arbeit“), hakt die Lehrkraft nach („Warum wollen die denn hier arbeiten?“). Sam antwortet auf diese (zweite) Frage in einem zögerlichen Tonfall, der vermuten lässt, dass Sam die Aussage selbst als unangenehm empfindet: „Vielleicht, weil es denen da nicht so gut geht und die

wissen, dass die in Deutschland Hartz IV bekommen“. Die Zusammenschau von Sams erster und zweiter Antwort sowie der Frage-Antwort-Situation im Unterricht legt nahe, dass Sam nach den Beiträgen von Mitschüler*innen wie etwa „Krieg“ auf im Vergleich dazu relativ gute Arbeitsmöglichkeiten und nachrangig auf das relativ gute Sozialversicherungssystem in Deutschland aufmerksam machen wollte. Eine Abwägung darüber, inwiefern die Reaktion der Lehrkraft auf Sams Äußerung angemessen ist, hängt also maßgeblich von der mit Unsicherheit behafteten Einschätzung ab, wann eine im Unterricht typische Anforderungssituation angenommen werden kann. In den Semindiskussionen stellte sich mehrheitlich die Position heraus, dass Unsicherheiten bei der Einordnung von Schüler*innenäußerungen wie im Fall von Sam zwar ein aktives Handeln der Lehrkraft erforderlich machten. In vergleichbaren Situationen könnten – so die herrschende Auffassung im Plenum – klärende Nachfragen jedoch weiterführender sein als eine vorschnelle (Ab-)Wertung bzw. ein Diskursausschluss der betroffenen Schüler*innen. In diesem Kontext verwiesen die Studierenden insbesondere auf das Spannungsfeld „Auseinandersetzungen suchen – Überlegenheit demonstrieren“ (Behrens 2014, S. 217), wobei das dominante Verhalten der Lehrkraft gerade wegen der mit großer Unsicherheit behafteten Einordnung von Sams Aussage tendenziell als unangemessen bewertet wurde. Zu einem anderen Schluss kam die Diskussionsrunde mit Blick auf die Reaktion der Lehrkraft in der Fishbowl-Diskussion. Zwar wurde in diesem Zusammenhang auch diskutiert, inwiefern die Aussagen der Schüler*innen aufgrund ihrer eingenommenen Diskussionsrolle problematisch sind. Doch wurde aufgrund des dominanten Verhaltens der beiden Diskutant*innen im Fokus (übertriebene Nutzung diffuser Begriffe, aggressive Wortbetonungen, Unterbrechungen von Mitschüler*innen, usw.) – gerade im direkten Vergleich zu Sams zögerlichem Verhalten – ein frühes Eingreifen der Lehrkraft in ihrer Rolle als Vorbild (auch) gegenüber den nicht-diskutierenden Schüler*innen eingefordert.

Eine weitere, aus einer demokratiepädagogischen Perspektive nennenswerte Beobachtung im Seminar betrifft das Konzept des ‚Othering‘. Im vorzubereiten Beitrag von Besand (2020) meint Othering „Prozesse der (...) Konstruktion vermeintlicher Minderwertigkeit und Überlegenheit“ (S. 8) in strukturellen Zusammenhängen. Bei der Betrachtung der C3-Vorbereitungsabgaben und in der Durchführung der Sitzung bemerkten wir, dass dieser Begriff von einigen Studierenden missverstanden wurde: So wurde die Reaktion der Lehrkraft auf Sams Aussage als eine Form des Otherings eingestuft, da dieser hier vermeintlich als „fremd oder anders“ (Besand 2020, S. 8) markiert werde. Eine solche Einordnung übersieht den Othering konstituierenden „Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis“ (Castro Varela & Mecheril 2010, S. 42).

In der Interaktion zwischen der Lehrkraft und Sam zeigt sich keine in diesem Sinne strukturell angelegte „Konstruktion vermeintlicher Minderwertigkeit und Überlegenheit“ (Besand 2020, S. 8). Aus einer demokratiepädagogischen Perspektive ergibt sich die Relevanz des Otherings unter Beachtung des eingangs dargestellten Ziels der Demokratiebildung. Insbesondere diskursiv-partizipative Verhandlungen gemeinsamer Erfahrungen und Entscheidungen erfordern eine Auseinandersetzung mit Othering-Praxen (auch) im schulischen Alltag und den damit zusammenhängenden Diskurspositionen aller schulischer Akteur*innen im Unterricht und außerhalb des Unterrichts (Pokitsch 2022). Obwohl das Othering-Konzept nicht im Fokus des LARs-Modulteils steht, eröffnet das Beispiel daher gute Anknüpfungspunkte für eine konzeptuelle Klärung und Diskussion.

Vor dem Hintergrund demokratiepädagogischer Überlegungen erscheinen uns ferner Beobachtungen aus Diskussionen zu den von Behrens (2014) formulierten Professionsorientierungen relevant. Die Studierenden präferierten im Kontext des Videos „Ursachen von Migration“ eher Handlungsstrategien, die in der Nähe des Professionsverständnisses „Schule soll SchülerInnen in ihrer individuellen Entwicklung begleiten“ (z. B. „subversiv irritieren“ oder „ausdiskutieren“; Behrens 2014, S. 233) zu verorten sind. Bei der Bearbeitung des Videos „Fishbowl zum NPD-Verbotsverfahren“ fiel die Präferenz im Seminar auf Handlungsstrategien in der Nähe des Professionsverständnisses „Schule soll auf eine demokratische Gesellschaft vorbereiten“ (z. B. „klare Fronten schaffen“ oder „anständiges Verhalten einfordern“; Behrens 2014, S. 233). In der Zusammenschau beider Videos konnten wir dadurch auf das zentrale Spannungsfeld zwischen demokratischer Klarheit und pädagogischer Zuwendung aufmerksam machen. Interessant war die anschließende Diskussionsfrage, welchem Professionsverständnis die Studierenden grundsätzlich die höchste Bedeutung zumessen. Die meisten Studierenden sahen die Begleitung der individuellen Entwicklung der Schüler*innen als primäre Aufgabe von Schule. Die Bedeutung der Vorbereitung auf Prüfungen und die damit verbundenen Folgen für die beruflichen Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen wurden in den Seminaren unterschiedlich diskutiert. Übereinstimmend jedoch zeigte sich in den verschiedenen Seminaren, dass die Studierenden auch nach der Beschäftigung mit problematischen Schüler*innenäußerungen die „Vorbereitung auf eine demokratische Gesellschaft“ als nachrangige Aufgabe von Schule einordneten. Angesichts dieser Präferenzen war es uns im Kontext des Seminars wichtig, mit den Studierenden einerseits das (teils dilemmatische) Verhältnis dieser drei Aufgaben von Schule zu erarbeiten, andererseits die Relevanz und Notwendigkeit zu diskutieren, in bestimmten Unterrichtssituationen eine menschenrechtsbezogene (Gegen-)Position im Unterricht zu explizieren. Das zentrale Seminarziel war es schließlich, unter Hinweis auf das o. g. Spannungsfeld

von demokratischer Klarheit und pädagogischer Anerkennung die Studierenden zu ermutigen, in problematischen Unterrichtssituationen eine „pädagogische Partnerschaft“ mit „politischer Gegnerschaft“ zu balancieren (May 2016, S. 240).

Als weiterführende und abschließende Überlegung dient ein Hinweis auf die möglichen Quellen problematischer Äußerungen in den Schulen. Modulteil C3 fokussiert zwar qua Zielsetzung auf den „Umgang mit problematischen Schüler*innenäußerungen“. Allerdings ist zu beachten, dass problematische Positionen in der Schule nicht auf Handlungen und Einstellungen von Schüler*innen beschränkbar sind. Besand et al. (2021) zeigen anhand einer Fallsammlung ausgrenzende Praktiken von Lehrkräften, Eltern und außerschulischen Akteur*innen in der Schule auf. Eine Vielzahl an Untersuchungen (Hertel 2021; Karabulut 2020; Scharathow 2014) weist v. a. aus einer machtkritischen Perspektive auf die Notwendigkeit hin, diskriminierende Praktiken (auch) im Lehrer*innenkollegium zu reflektieren und mit schulentwicklungstheoretischen Überlegungen in Verbindung zu setzen. Bei der Nutzung der LArS-Materialien ist daher im Blick zu behalten, dass die LArS-Materialien nur die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Klassenraum in den Blick nehmen.

2.2 Einsatz von C4 in Kontroversitätssitzungen – „Kontroverse Themen im Unterricht“

Im Anschluss an die Seminarsitzungen zum „Umgang mit problematischen Schüler*innenäußerungen“ mithilfe des Modulteils C3 folgten zwei Seminarsitzungen zu „Kontroversen Themen im Unterricht“ auf Grundlage des Modulteils C4. Dabei wurde erneut eine vollständige Sitzung für die Bearbeitung der C4-Vorbereitungsaufgaben mit dem Video No. 21 „Probleme der Integration“ eingeplant. Eine weitere Sitzung wurde für die Bearbeitung der C4-Kernaufgaben mit dem Video No. 22 „Umweltschutz umgekehrt“ genutzt. Der Fokus des Seminars verlagerte sich damit inhaltlich auf die Frage, welche Themen Lehrkräfte als kontroverse Themen in der Unterrichtsplanung berücksichtigen bzw. in den Unterricht einbringen können. Das übergeordnete Ziel der beiden Seminarsitzungen lag darin, die Relevanz von Kontroversität als fachübergreifendes Unterrichtsprinzip zu vermitteln sowie den Studierenden hilfreiche Kriterien für die Einordnung und Behandlung von Themen im Unterricht als kontrovers an die Hand zu geben. Eine inhaltliche Einführung zu Kontroversitätskriterien leistet der Praxisbeitrag zum Modul C (Abschn. 9.6) in diesem Sammelband.

2.2.1 Vor der Sitzung: Lernziele und Anpassung der LArS-Materialien

Die Lernziele für die beiden C4-Sitzungen wurden wie folgt kommuniziert:

Sitzung 1: Sie kennen drei Kriterien zur kontroversen Unterrichtsgestaltung und können diese voneinander abgrenzen, wenden die Kriterien anhand konkreter Themen an, reflektieren ihre eigenen Wertvorstellungen und erarbeiten Vor- und Nachteile der drei thematisierten Kriterien.

Sitzung 2: Sie bewerten eine Unterrichtssituation vor dem Hintergrund des Indoktrinationsverbots und reflektieren mögliche Besonderheiten beim Umgang mit der Klimakrise in der Schule.

Für die erste C4-Sitzung haben wir die Materialien zur C4-Vorbereitung unverändert eingesetzt. Neben den in H5P integrierten Theorie-Quizen zum Beitrag von Drerup (2019) zählte dazu eine ebenfalls mit H5P angefertigte Beobachtungsaufgabe mit automatisiertem Feedback sowie die folgenden Analyse- und Reflexionsaufgaben:

Analyseaufgabe 1: Untersuchen Sie, inwiefern die Lehrkraft den Unterricht in dem gezeigten Ausschnitt kontrovers gestaltet. Berücksichtigen Sie dabei die Fragestellung der Lehrkraft („Gibt es auch Fragen oder Probleme, die ihr damit verbindet – mehr Menschen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst?“) vor dem Hintergrund des sozialen, politischen und epistemischen Kriteriums im Hinblick auf ihre Kontroversität.

Analyseaufgabe 2: Diskutieren Sie stichpunkthaft, welche Auswirkungen die Frage der Lehrkraft (s. o.) auf die Schüler*innen zu haben scheint.

Reflexionsaufgabe: Die Lehrkraft in Vignette No. 21 führt in das Themenfeld Integration ein, indem sie eine Integrationsmaßnahme im öffentlichen Dienst diskutieren lässt. Erörtern Sie, wie die Materialauswahl (und somit auch der thematische Schwerpunkt) in der Stunde angepasst werden könnte, um eine – hinsichtlich des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsens – sinnvolle kontroverse Darstellung zu ermöglichen. Überlegen Sie dabei auch, inwiefern eine andere Ausgestaltung des Inhalts die drei Kriterien für Kontroversität nach Drerup erfüllt.

Unsere Anpassungen des C4-Vorbereitungsmaterials beschränkten sich darauf, den Umfang der Vorbereitungslektüre auf Drerup (2019) zu reduzieren. Unter Berücksichtigung der fachübergreifenden Expertise der Kursteilnehmenden sowie der Komplexität der von Drerup behandelten Kontroversitätskriterien (sozial, politisch, epistemisch) sollte den Studierenden ausreichend Zeit für eine gewissenhafte Auseinandersetzung mit dem Drerup-Beitrag sowie den Zuordnungsaufgaben in H5P zur Verfügung stehen, einerseits als Wiederholung zum

Beutelsbacher Konsens aus den vorangegangenen Sitzungen, andererseits als Verständnisabfrage zum Drerup-Beitrag. Zusätzlich bearbeiteten die Studierenden die Beobachtungsaufgabe zum Animationsvideo („Probleme der Integration“) als Vorbereitung auf die Sitzung. Analyse- und Reflexionsaufgaben zur Anwendung der Kontroversitätskriterien auf die animierte Unterrichtssituation wurden, analog zu unserem Einsatz des Modulteils C3, in die Sitzung gelegt. Während der Sitzung bearbeiteten die Studierenden die Analyseaufgabe in Partner*innenarbeit und trugen ihre Arbeitsergebnisse in ein Etherpad zur anschließenden Präsentation im Plenum ein. Die Reflexionsaufgabe wurde als abschließender Plenumsgegenstand ohne vorgeschaltete Einzel- oder Gruppenarbeit geplant.

Bei der Gestaltung der zweiten C4-Sitzung haben wir die C4-Kernaufgabenstellungen ebenfalls beibehalten. Lediglich die Informationen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung bedurften einer Anpassung an sächsische Schulcurricula. Während die Studierenden die Beobachtungsaufgabe in H5P mit automatisiertem Feedback bearbeiten konnten, sahen die Analyse- und Reflexionsaufgaben wie folgt aus:

Analyseaufgabe: Diskutieren Sie, welche Ziele die Lehrkraft in dem Unterrichtssausschnitt für die Schüler*innen verfolgt und wie sie durch ihre Unterrichtsführung und methodische Gestaltung auf diese Ziele hinlenkt. Beachten Sie dabei neben dem Video auch die Kontextinformationen.

Reflexionsaufgabe: Diskutieren Sie, ob in der Anlage und Durchführung der Stunde bereits eine Form von Indoktrination bzw. Überwältigung vorliegt.

Die Studierenden beschäftigten sich zur Vorbereitung auf die Seminarsitzung mit allen o. g. Aufgaben. Die in den LArS-Materialien optionale Reflexions- bzw. Gestaltungsaufgabe zur Erstellung einer alternativen Unterrichtsstunde mit ähnlichen Lernzielen nahmen wir als didaktische Reserve in die Sitzungsplanung auf. Der Fokus während der Sitzung sollte auf der Indoktrinationsfrage liegen.

2.2.2 Während der Sitzung: Beobachtungen und Schlussfolgerungen

In der ersten C4-Sitzung standen die drei Kontroversitätskriterien nach Drerup (2019) im Vordergrund. Die Arbeit mit den Kontroversitätskriterien in o. g. Seminaren der Fachdidaktik Sozialwissenschaften hatte gezeigt, dass die Kriterien missverstanden werden können als alternative Kategorien. Um die theoretische Auseinandersetzung mit den Kriterien bzw. die Besprechung der Vorbereitungsaufgabe zum Sitzungsbeginn plastisch zu gestalten, wurde die theoretische Auseinandersetzung mit den Kriterien anhand von zwei Streitfragen diskutiert: „Sollen Lehrkräfte in der Schule ein Kopftuch tragen dürfen? Sollen in öffentlichen Einrichtungen (u. a. Schulen) Einheitstoiletten eingeführt werden?“. In sehr

anregend geführten Seminar Diskussionen hielten es einige Stimmen für offenkundig unvernünftig, über scheinbar eindeutige Antworten („Die Wissenschaft/Vernunft sagt doch ganz klar...“) auf diese Fragen zu diskutieren und verwiesen insoweit schnell auf das epistemische Kriterium. Weitere Stimmen betonten, dass bei beiden Fragen auf Grundlage geteilter Werte keine eindeutige Antwort ableitbar sei und die Streitfragen daher unter Heranziehung des politischen Kriteriums als kontrovers gelten und deshalb auch im Unterricht behandelt werden sollten. Insoweit wurde bei der ersten Streitfrage u. a. die negative Religionsfreiheit der Schüler*innen als Argument für ein Kopftuchverbot ins Feld geführt, wobei unter Berücksichtigung einschlägiger Rechtsprechung über die Unterscheidung zwischen einer abstrakten und hinreichend konkreten Gefahr für Neutralität und Schulfrieden durch das Tragen eines Kopftuchs gestritten wurde. Bei der zweiten Streitfrage verwies ein Teil der Seminarteilnehmenden auf die Möglichkeit abnehmender Sicherheit v. a. von Frauen, falls zukünftig allein Einheitstoiletten auffindbar sein sollten.

Die Sitzungsplanung eröffnete aus Dozierendenperspektive zahlreiche Möglichkeiten, um auf wichtige Verständnisfragen im Kontext von Kontroversitätskriterien hinzuwirken: Zum einen konnten anhand der Diskussion insbesondere zum politischen Kriterium die Kenntnisse zum Beutelsbacher Konsens bzw. zur fdGO vertieft werden. Insoweit dürfte es einen Vorteil darstellen, den Modulteil C3 vor dem Modulteil C4 zu behandeln, da dadurch ein Grundverständnis von der fdGO und der Notwendigkeit der demokratischen Standhaftigkeit von Lehrkräften vorausgesetzt werden kann. Zum anderen kann die Diskussion zu den beiden o. g. Streitfragen auf die Abgrenzung des politischen und epistemischen Kriteriums aufmerksam machen und dadurch ein Verständnis für die Kriterien als heuristisches Hilfsinstrument vermitteln. Zur Diskussion stand etwa in den Seminaren, inwiefern von Teilen der Öffentlichkeit hervorgebrachte Positionen, die sich innerhalb der fdGO bewegen und damit nach dem politischen Kriterium als kontrovers gelten, unvernünftig i.S.d. epistemischen Kriteriums sind (v. a. verschwörungstheoretische Positionen). Daneben umfassten die Seminar Diskussionen auch die Frage, wie mit Themen und Positionen umzugehen ist, die nicht als kontrovers bewertet werden. Insoweit konnte anhand der o. g. Streitfragen diskutiert werden, ob und falls ja, warum selbst als unkontrovers eingeordnete Streitfragen im Unterricht behandelt werden sollten unter Beachtung des Grads der Positionsbalance bzw. der Hinführung zu einem offenen oder geschlossenen Diskussionsergebnis (siehe Abschn. 1.1 Kontroversität zur (nicht)direktiven Unterrichtsgestaltung).

Nach diesem Austausch stand die Anwendung der Kontroversitätskriterien auf die Situation im Video „Probleme der Integration“ im Fokus. Die Studierenden hielten zur Analyseaufgabe 1 in Etherpads stichpunktartig fest, dass die Lehrkraft die Antworten der Schüler*innen nicht hinterfragt. Dass die Lehrkraft hier – wie die Handreichung formuliert – „vor dem Hintergrund eines demokratischen Menschen-/Gesellschaftsbilds“ eine Scheinkontroverse eröffnet, wird lediglich in einzelnen Gruppenbeiträgen wie im folgenden Beitrag erkennbar: „Wie sinnvoll ist es, die Fragestellung kontrovers zu diskutieren? Mit Informationen wäre es gelenkter, aber realistischer. Fehlende Intervention! Fragen vorher überlegen und notieren!“. Die Studierendengruppe hielt die Frage der Lehrkraft also nicht für kontrovers und formulierte auf dieser Grundlage eine alternative Handlungsoption. Den Studierenden fiel es jedoch schwer, ihre Überlegungen mit den Kontroversitätskriterien in Verbindung zu bringen. Insbesondere in Bezug auf das epistemische Kriterium wurde das Missverständnis erkennbar, dass nur solche Themen unter das epistemische Kriterium fallen würden, die dem empirischen Beweis zugänglich seien. Auch die Anwendung des politischen Kriteriums erwies sich als schwierig. Einige Studierende verorteten die Frage der Lehrkraft mit Verweis auf Antidiskriminierungsgesetze als Teil der fdGO als nicht kontrovers im Sinne des politischen Kriteriums. Die Bearbeitungen der Aufgabe zur Formulierung alternativer kontroverser Fragestellungen für die Unterrichtsstunde (z. B. Einführung von Quotenregelungen) machten erkennbar, wie herausfordernd die Formulierung balancierter Kontroversen für Lehramtsstudierende ist. Die aufgezeigten Seminar Diskussionen zu den Kontroversitätskriterien ermöglichten es den angehenden Lehrkräften insgesamt, Leerstellen und Fehlverständnisse im Kontext von Kontroversität als fachübergreifendes Unterrichtsprinzip zu erkennen, zu thematisieren und so ein reflektiertes Kontroversitätsverständnis anzubahnen.

In der zweiten C4-Sitzung ergaben sich im Rahmen der Besprechung der C4-Kernaufgaben aufschlussreiche Diskussionen zur Frage, inwiefern die Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde als indoktrinierend eingeordnet werden kann. Es zeigte sich schnell, dass die Studierenden in den Seminaren auf Grundlage der vorgegebenen Definition von ‚Indoktrination‘ nach Tenorth (1995) mehr Gründe für das Vorliegen von Indoktrination in der gezeigten Unterrichtsstunde nannten. Dabei wiesen die Studierenden insbesondere darauf hin, dass die Lehrkraft auf die Beiträge der Schüler*innen inhaltlich nicht eingehe (z. B. zur „Atomkraft“) und die Schüler*innen keine ernsthafte Alternative zur Teilnahme am ‚Ja-Chor‘ hätten. Die Schüler*innenbeiträge würden – so mehrere Stimmen im Plenum – zur Vermittlung einer unkontroversen Botschaft, der menschengemachten Klimakrise, instrumentalisiert. Problematisch an diesem

Einstieg in die Seminardiskussion war neben ihrer Einseitigkeit (pro Indoktrination) sowie der Ausblendung des Potenzials der Unterrichtsidee (umgekehrter Umweltschutz) v. a. die damit eng zusammenhängende Wahrnehmung der Unterrichtsstunde als Negativbeispiel. Die Studierendenbeiträge ließen den Schluss zu, dass eine Unterrichtsstunde in einer 8. Klasse, in der die Lehrkraft nicht auf mehrere komplexe Aspekte der Klimakrise eingeht, eine schlechte Unterrichtsstunde sei. Dabei wurde weder das Potenzial der Unterrichtsidee noch die denkbare inhaltliche Weiterführung des Themas in der nächsten Unterrichtsstunde noch die Durchführung der Unterrichtsstunde (z. B. Raum für viele unterschiedliche Schüler*innenbeiträge, Sicherung an der Tafel) hinreichend gewürdigt. Es lag folglich in der Verantwortung der Diskussionsleitung, (auch) auf Argumente gegen die Annahme einer Indoktrination sowohl mit Blick auf die Planung der Stunde als auch in der Durchführung der Stunde hinzulenken und auf diesem Wege zu zeigen, dass hier eine *regular practice* mit Änderungspotenzial besteht (etwa u. a. durch Auslassen des ‚Ja-Chores‘).

2.3 Einsatz von C2 in Diskursivitätssitzung – „Im Klassenraum miteinander reden“

Im Folgenden geht es um den Einsatz der C2-Kernaufgaben mit dem Video No. 19 „Der Begriff ‚Macht‘“ in der zweiten von insgesamt drei Seminarsitzungen zu Diskursivität im Unterricht. In der ersten Diskursivitätssitzung sowie zu Beginn der zweiten Sitzung bildeten der herrschaftsfreie Diskurs nach Habermas sowie Honneths Anerkennungsbeziehung die Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von diskursivem Unterricht (siehe Abschn. 1.2).

2.3.1 Vor der Sitzung: Lernziele und Anpassung der LARs-Materialien

Die Lernziele für die Sitzung, in der die C2-Kernaufgaben zum Einsatz kamen, lauteten wie folgt:

Sie wiederholen die Überlegungen zur Herleitung unserer Arbeitsdefinition zum Diskursbegriff. Sie diskutieren das Verhältnis der Wissenschafts- und Schüler*innenorientierung sowie der Exemplarität als didaktische Prinzipien in einem diskursiven Unterricht.

Abweichend von den Sitzungen zu C3 und C4 wurde die hier besprochene Sitzung so gestaltet, dass die Studierenden bei der Sitzungsvorbereitung eine von drei Optionen auswählen konnten. Die Auswahlmöglichkeit bestand dabei nicht

in unterschiedlichen Aufgabenstellungen, sondern in unterschiedlichen Materialien als Grundlage für die Bearbeitung von einheitlichen Aufgabenstellungen. Als Material standen drei Quellen zur Auswahl: Je ein schriftliches Transkript einer Unterrichtssituation aus dem Englischunterricht (Meyer & Jessen 2000) und aus dem Geschichtsunterricht (Meyer 2001) sowie das Video aus den C2-Kernaufgaben inklusive der Kontextinformationen sowie des Comics zum Animationsvideo. Die Vereinheitlichung der Aufgabenstellungen zu den drei unterschiedlichen Arbeitsmaterialien führte zu einer Loslösung vom Dreischritt in den LArS-Materialien (*Noticing, Analyzing, Reflecting/Constructing*). Wir formulierten folgende Aufgabenstellungen:

Aufgabe 1: Lesen Sie bitte die Texte von Heudorfer (2020, insb. 182–184) und Helmke (2014, S. 236–240) mit Blick auf die Frage, was ‚Wissenschaftsorientierung‘ und ‚Schüler*innenorientierung‘ meint. Eine verschriftliche Abgabe ist an dieser Stelle nicht erforderlich.

Aufgabe 2: Wählen Sie eine der drei Optionen unten aus und bearbeiten Sie dazu bitte folgende Aufgabenstellung: Inwieweit würden Sie den Unterricht als ‚diskursiv‘ bezeichnen? Beantworten Sie die Frage vor dem Hintergrund unserer Arbeitsdefinition aus der letzten Sitzung und der Berücksichtigung der Vorbereitungslektüre zur Wissenschafts- und Schüler*innenorientierung (Aufgabe 1). (ca. 140–160 Wörter)

Die Vorbereitungslektüre zur Wissenschafts- und Schüler*innenorientierung haben wir für den Einsatz im bildungswissenschaftlichen Seminarkontext angepasst und die im Modulteil C2 vorgeschlagenen politikdidaktischen Beiträge durch Ausführungen ohne fachspezifischen Bezug von Heudorfer (2020) und Helmke (2014) ersetzt.

Die Aufgabe 2 lässt sich im Kern mit der Reflexionsaufgabe in den C2-Kernaufgaben vergleichen, wobei hier der Terminus ‚diskursiver Unterricht‘ und damit einhergehende Implikationen hinsichtlich der Wissenschafts- und Schüler*innenorientierung im Fokus stehen.

2.3.2 Während der Sitzung: Beobachtungen und Schlussfolgerungen

Es war zunächst beobachtbar, dass etwa die Hälfte der Studierenden aus den drei Optionen die LarS-Materialien als Arbeitsgrundlage gewählt hatten. Im Plenumsgespräch gaben Studierende neben der Darstellungsform die Nähe ihrer fachdidaktischen Bezüge als ein Grund für die Auswahl einer Option an. Da Studierende sprachlicher Fächer und des Unterrichtsfachs Geschichte in den Seminaren vergleichsweise stärker vertreten waren, wäre eine häufigere Wahl der Optionen aus Englisch und Geschichte erwartbar gewesen. Festzuhalten bleibt

damit, dass nach der Arbeit mit insgesamt vier LarS-Videos aus C3 und C4 in den vorangegangenen Sitzungen (weiterhin) ein Interesse an der Arbeit mit den LarS-Materialien bestand.

Die schriftlichen und mündlichen Studierendenbeiträge bestätigten, dass das LarS-Animationsvideo zum Konzept ‚Macht‘ in diesem adaptierten Kontext von Diskursivität im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden kann. Die Animationsvignette ermöglichte exemplarisch Überlegungen zur Wissenschaftsorientierung (z. B. Verknüpfung mit Fachkonzepten) sowie zur Schüler*innenorientierung (z. B. Produktion von Jeans als Alltagsbezug) mit der Frage nach einer auf argumentativer Verhandlung und Anerkennung fußenden Unterrichtspraxis zu verbinden. Die Studierendenbeiträge ließen eine Reflexion darüber erkennen, wie anspruchsvoll in der Unterrichtsinteraktion das Gelingen von Diskursivität im Unterricht schon allein im Sinne einer Verhandlung von Bedeutung ist. Darüber hinaus zeigte die Arbeit mit der Unterrichtsvignette, dass die Anerkennungssphären in Orientierung an Honneth (s. o.) eine hilfreiche theoretische Grundlage im Kontext von diskursiver Unterrichtsgestaltung darstellen. Die Unterrichtssituation verdeutlicht, wie Diskursivität scheitert, wenn Lehrkräfte Schüler*innen zwar eine Anerkennung als Person (im Sinne von *Care*) entgegenbringen, diese aber nicht als Teilnehmende eines gemeinsamen Diskurses ernstnehmen (im Sinne von *Respect*). In einem Studierendenbeitrag heißt es, dass die Schüler*innenaussagen von der Lehrkraft „oberflächlich anerkannt, allerdings nicht weiter befragt und teils falsch wiedergegeben [werden]“. Dabei wird auch kritisiert, dass die Lehrkraft womöglich aus Freundlichkeit nicht auf bestimmte Schüler*innenvorstellungen („Die Arbeiter werden geschlagen.“) reagiert, was zur Folge hat, dass Schüler*innen anscheinend ratlos zurückbleiben und der Unterricht weder mit Blick auf Wissenschafts- noch auf Schüler*innenorientierung wirklich gelingt.

2.4 Einsatz von B2 in Diskursivitätssitzung – „Diskussionsverhalten in einer Fishbowl-Diskussion“

Der Modulteil B2 wurde in der dritten und damit letzten Diskursivitätssitzung der hier vorgestellten Seminare eingesetzt. Nachdem der Fokus der ersten beiden Diskursivitätssitzungen auf anerkennungstheoretischen Überlegungen lag, fokussierte der Einsatz des Modulteils B2 auf den eher kompetenzorientierten Teil der o. g. Definition von ‚diskursivem Unterricht‘ („Gegenstände und Fragen (...) argumentativ verhandelt“). Anders als bei den Modulteilen C2-C4 knüpfen die

Vorbereitungs- und Kernaufgaben im Modulteil B2 an ein einziges Video an (No. 11 „Diskussionsverhalten in einer Fishbowl-Diskussion“) und gehören dem Modul B (Urteilsbildungsphase) an, welches in dem Beitrag von Heyen und Manzel (Kap. 8; Abschn. 8.4) eingehender vorgestellt wird.

2.4.1 Vor der Sitzung: Lernziele und Anpassung der LArS-Materialien

Ausgehend von der Überlegung, argumentationstechnische Fragen in den Blick zu nehmen, formulierten wir für die Sitzung folgende Lernziele:

Sie wenden den Aufbau eines Arguments nach Toulmin und das Prinzip der Transaktivität auf konkrete Streitfragen an, erkennen und analysieren Transaktivität und argumentative Strukturen in Diskussionen von Schüler*innen, reflektieren Herausforderungen diskursiver Unterrichtsgestaltung.

Zur Vorbereitung auf die Sitzung sollte der Beitrag von Gronostay (2014) gelesen werden. Anknüpfend an die Lektüre sollten die Studierenden im Rahmen der Sitzungsvorbereitung in einem Etherpad auf einen bereits bestehenden Kommiliton*innenbeitrag eingehen und ein neues Argument verfassen zur Streitfrage „Sollen alle Menschen in Deutschland ein bedingungsloses Grundeinkommen erhalten?“. Während der Sitzung stand die Arbeit mit dem Video im Fokus, wobei zunächst als vertiefender Input das Kategoriensystem zur argumentativen Transaktivität nach Gronostay (2019) diente. Mit einer von uns via H5P erstellten Drag & Drop-Aufgabe konnten die Studierenden anschließend prüfen, ob sie vorgegebenen Schüler*innenaussagen den passenden argumentativen Zug (z. B. Elaboration, Widerspruch, Einwand) im Sinne des o. g. Kategoriensystems zuordnen konnten. Die Analyse- und Reflexionsaufgaben zum B2-Video erforderten vor dem Hintergrund der Sitzungsziele umfangreichere Anpassungen, die sich wie folgt niederschlugen:

Analyseaufgabe 1: Analysieren Sie den argumentativen Austausch in zwei von Ihnen als interessant empfundenen Videominuten hinsichtlich ihrer a) Transaktivität und b) Argumentationsqualität.

Analyseaufgabe 2: Tauschen Sie sich in Gruppen zunächst über Ihre formalen Analysen aus und kommen Sie zu einer Bewertung der Diskussionsqualität. Untersuchen Sie anschließend den inhaltlichen Verlauf der Diskussion. Diskutieren Sie abschließend, wie sich der inhaltliche Diskussionsverlauf zu Ihrer formalen Analyse verhält.

Reflexionsaufgabe: Erörtern Sie mit Blick auf unsere Seminar-Definition von diskursiver Unterrichtsgestaltung, welche Gründe für und welche Gründe gegen einen Eingriff seitens der Lehrkraft in einer Fishbowl-Diskussion sprechen.

2.4.2 Während der Sitzung: Beobachtungen und Schlussfolgerungen

Den meisten Studierenden waren sowohl argumentationstheoretische Grundlagen als auch Begriff und Konzept der Transaktivität unbekannt. Die Umsetzung argumentativer Züge in der eigenen Diskussion wurde als anspruchsvolle und aufschlussreiche Aufgabe zurückgemeldet. Die im Animationsvideo dargestellte Unterrichtssituation haben wir ausgewählt, um im Sinne einer exemplarischen *regular practice* einen alterstypischen Diskussionsverlauf mit stärkeren und auch schwächeren – durchaus problematischen – Phasen zu repräsentieren. Bei der formalen Analyse der in der Diskussion erkennbaren argumentative Strukturen ergaben sich zahlreiche Fragen, die in Gruppen und im Plenum diskutiert wurden. In inhaltlicher Perspektive überwog dagegen ein mit Nachdruck eingebrachter, sehr kritischer Blick auf die Diskussionsqualität der Schüler*innenbeiträge. Diese negative Bewertung der Unterrichtssituation ist insbesondere vor dem Hintergrund der explizit in der Gruppe reflektierten Schwierigkeiten beim eigenen Argumentieren bemerkenswert. Vor diesem Hintergrund bot die Gestaltung der Aufgaben hilfreiche Möglichkeiten, um Reflexionsanstöße mit Blick auf Anforderungen und Erwartungen im Kontext von Diskussionen zu geben. Hieran könnte eine Diskussion anschließen, inwieweit verschiedene Methoden für ihr Gelingen argumentative Kompetenzen bereits als gegeben voraussetzen und wie eine hierauf bezogene Entwicklung unterstützt werden kann.

3 Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass die LArS-Module aus einer demokratiepädagogischen Perspektive vielseitig adaptierbare Arbeitsgrundlagen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften bieten. Nicht zuletzt sprachliche Enthemmungen sowie Polarisierungen im öffentlichen und folglich auch im schulischen Diskursraum setzen Lehrkräfte fachübergreifend vor die anspruchsvolle Aufgabe, ihren Unterricht unter Anerkennung (der Diskurspositionen) der Schüler*innen kontrovers zu gestalten. Die eingesetzten LArS-Materialien stellen dabei an der Verschränkung von Kontroversität und Diskursivität als demokratiebildende Unterrichtsprinzipien ein geeignetes, nach Sitzungszielen anpassbares Arbeitsinstrument dar. Unser Beitrag versucht insoweit inhaltliche Anreize für die Auseinandersetzung mit Kontroversität und Diskursivität im Unterricht zu setzen und dabei am Beispiel der Modulteile C2-C4 und B2 auf die Anpassungsfähigkeit der LArS-Materialien und ihre Attraktivität unter den Studierenden hinzuweisen.

Dabei kann je nach Kontext eine Übernahme des Aufgaben-Dreischritts *Noticing, Analyzing, Reflecting/Constructing* oder deren zielgerichtete Modifikation geboten sein. Festzuhalten bleibt, dass die LARs-Materialien die Anwendung von komplexen theoretischen Überlegungen auf unterrichtspraktische Situationen erleichtern und dadurch einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Verzahnung bei der Lehrkräfteprofessionalisierung leisten können.

Literatur

- Achour, S., Frech, S., Massing, P. & Straßner, V. (Hrsg.). (2020). *Methodentraining für den Politikunterricht*. Wochenschau Verlag.
- Behrens, R. (2014). *Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen: Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule*. Wochenschau.
- Besand, A. (2020). Politische Bildung unter Druck: Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*(14–15), 4–9.
- Besand, A., Behrens, R. & Breuer, S. (Hrsg.). (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten: Plädoyer für eine standhafte Schule*. Wochenschau.
- Castro Varela, M.d.M. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril, M.d.M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Beltz.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik [DeGeDe]. (2005). *Magdeburger Manifest*. <https://www.degede.de/mediathek/das-magdeburger-manifest/>.
- Dewey, J. (1916/2008). *Democracy and education*. Wilder Publications. (Erstveröffentlichung 1916).
- Drerup, J. (2019). *Politische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Präfaktisch. Der Philosophieblog. <https://www.praefaktisch.de/bildung/%EF%BB%BFpolitische-bildung-und-die-kontroverse-ueber-kontroversitaetsgebote/>.
- Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Reclam.
- Drerup, J., Zulaica y Mugica, M. & Yacek, D. W. (Hrsg.). (2021). *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Kohlhammer.
- Dreßler, J. (2021). Diskursivität in der Didaktik? Zur Frage der Bestimmung eines nicht einheimischen Begriffes. *Pädagogische Rundschau*, 75(3), 261–274. <https://doi.org/10.3726/PR032021.0025>.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Pädagogik. Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407630933.
- 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.
- Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N. & Anderson, D. (2017). Reframing ‘well-being’ in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439–455. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104>.
- Gronostay, D. (2014). „Ich bin dagegen, weil...“ – Argumentative Lehr-Lernprozesse im Politikunterricht. In S. Manzel (Hrsg.), *Gronostay (2014): „Ich bin dagegen, weil...“ – Argumentative Lehr-Lernprozesse im Politisch mündig werden: Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren* (S. 35–48). Budrich.
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5>.
- Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Klett Kallmeyer Friedrich Verlag.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6.
- Hertel, T. (2021). Disziplin der Marginalisierung: Über die Reproduktion und Erfahrung natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit in schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken. *Tertium Comparationis*, 27(1), 84–102.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257–261.
- Heudorfer, A. (2020). Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafkis Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik?* (S. 173–193). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3_11.
- Honneth, A. (2011). Verwilderungen: Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert. *Aus Politik und Zeitgeschichte*(1–2), 37–45. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33577/verwilderungen-kampf-um-erkennung-im-fruehen-21-jahrhundert/>.
- Hostenbach, J., Fischer, H. E., Kauertz, A. & Mayer, J. (2011). Modellierung der Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften zur Evaluation der Nationalen Bildungsstandards. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17, 261–288.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Springer.
- Kulturministerkonferenz [KMK]. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.
- Körber, A. (2022). Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 3–16). Springer VS.

- 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. (2021). Haltung ist keine didaktische Strategie! – Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 70(1–2021), 17–21. <https://doi.org/10.3224/gwp.v70i1.01>.
- Meyer, M. A. (2001). Das Fach und die Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 381–403. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0043-x>.
- Meyer, M. A. & Jessen, S. (2000). Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 711–730. <https://doi.org/10.25656/01:6920>.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg [KM BW]. (2019). *Leitfaden Demokratiebildung: Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. Stuttgart. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publicationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf.
- Müller, S. (2022). Kontroversität. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 231–239). Wochenschau Verlag.
- Oberle, M. (2022). Demokratiebildung in der Schule. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Politik in Wissenschaft und Forschung. Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 62–73). Kohlhammer.
- Pokitsch, D. (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37812-7>.
- Reinhardt, S. (2018). *Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Kultur und soziale Praxis*. transcript.
- Schröder, H. & Klee, A. (2017). Schülerorientierung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht: Bd. 1. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (S. 342–351). Schneider.
- Tenorth, H.-E. (1995). Grenzen der Indoktrination. In P. Drewek, K.-P. Horn, C. Kersting & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts* (S. 335–350). Beltz.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

