

Blanck, Bettina

Vom Beutelsbacher Konsens zur erwägungsorientierten Kontroversität: für einen demokratieförderlichen Sachunterricht

Schmeinck, Daniela [Hrsg.]; Michalik, Kerstin [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 134-141.
- (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Blanck, Bettina: Vom Beutelsbacher Konsens zur erwägungsorientierten Kontroversität: für einen demokratieförderlichen Sachunterricht - In: Schmeinck, Daniela [Hrsg.]; Michalik, Kerstin [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 134-141 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266052 - DOI: 10.25656/01:26605; 10.35468/5998-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-266052>

<https://doi.org/10.25656/01:26605>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Bettina Blanck

Vom Beutelsbacher Konsens zur erwägungsorientierten Kontroversität: für einen demokratieförderlichen Sachunterricht

The Beutelsbach Consensus (1976) formulated as a minimum consensus for political education is also regarded as an orientation for education and science (Sander 2009). It opposes indoctrination of students, who should be able to analyze their interests and form their own judgments. The controversy requirement is central to this. However, its restriction to the fact that only what is discussed controversially in science and politics must also be discussed controversially in schools and lessons has been criticized in the meantime. The handling of alternatives to be considered, also in the case of consensual issues, is to be taken up from the perspective of deliberation theory and to be thought about further (Blanck 2006b). It leads to a diversity-oriented teaching of facts that systematically combines perspectivity and controversy. This contributes to a democratically supportive subject teaching in primary general studies.

1 Der Beutelsbacher Konsens als Orientierung nicht nur für politische Bildung

Der Beutelsbacher Konsens ist Ergebnis einer Kontroverse über die Funktion politischer Bildung: „Die Bewusstseinsbildung zum Zwecke der gesellschaftlichen Stabilisierung oder zum Zwecke der politischen Veränderung“ (Buchstein et al. 2016, 102). Im Anschluss an eine Tagung von Politikdidaktiker*innen in Beutelsbach hielt Georg Wehling als Minimalkonsens drei Prinzipien Politischer Bildung fest, nämlich das Überwältigungsverbot für Lehrer*innen, das Kontroversitätsgebot bei (kontroversen wissenschaftlichen oder politischen) Themen sowie eine Befähigung zur Analyse und Beeinflussung eigener Interessenlagen von Schüler*innen (1977, 179 f.). Für viele gilt der Beutelsbacher Konsens nicht nur als ein Prinzip für politische Bildung, sondern als Orientierung für Bildung und Wissenschaft insgesamt (Sander 2009).

Es gab und gibt viele Diskussionen und Kontroversen um die nähere Ausgestaltung des Beutelsbacher Konsenses. Selbstreferentiell ließe sich fragen, inwiefern es grundlegend ist, dass die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses (insbesondere

das Kontroversitätsprinzip) auf seine Diskussion selbst angewendet werden, um nicht von ihm überwältigt zu werden. Das Spektrum der Positionen ist umfassend und hat viel z. B. damit zu tun, was als „kontrovers“ erachtet wird (Salomon 2016; Weyland 2016). Manche halten den Beutelsbacher Konsens z. B. für „überflüssig“ und setzen sich stattdessen für einen „kompetenzorientierten Politikunterricht“ ein (Weißeno 2017, 50), andere attestieren ihm blinde Flecken, z. B. bezüglich des Ausblendens von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in pädagogischen Zusammenhängen (Hammermeister 2016); auch Friedrichs (2016, 143) spricht vom „Paradox der unvermeidlichen Überwältigung in jedem Akt des Erklärens“ als „eine Grundvoraussetzung für die Existenz pädagogischer Konstellationen überhaupt“.

2 Auch Konsensuelles sollte kontrovers diskutiert werden

Sollten nur Kontroversen im Unterricht kontrovers behandelt werden? Wenn Lehrer*innen bei Themen, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden, die jeweiligen Kontroversen nicht in ihren Unterricht einbinden würden, sondern mit ihrer Position die Schüler*innen zu überwältigen und zu indoktrinieren versuchten, so hätten Schüler*innen zumindest außerhalb der Schule die Möglichkeit, sich eine eigene Position im Wissen um kontroverse Alternativen zu erarbeiten. Besteht so nicht in viel größerem Maße bei der Vermittlung von Konsensuellem die Gefahr einer Überwältigung? Wie kann dabei das Überwältigungs-/Indoktrinationsverbot beachtet werden, wenn man bedenkt, dass Schule und Unterricht geprägt sind von ungleichen Machtverhältnissen insbesondere zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen? Bedarf es für eine nicht überwältigende Vermittlung eines Konsenses nicht guter Begründungen, warum dieser Konsens gegenüber zu erwägenden Alternativen vorzuziehen ist? In diese Richtung gehen Überlegungen der Autorengruppe Fachdidaktik:

„Das Beutelsbacher Minimum reicht für Mündigkeit nicht aus. Eigenständigkeit, Ergebnisoffenheit und Selbstbestimmung setzen voraus, dass Lehrende existierende Kontroversen aufgreifen. Sie müssen aber auch Alternativen zu nicht kontroversen Sachverhalten und Positionen aufzeigen. Erst das Wissen um Alternativen macht Mündigkeit möglich, erst der Widerspruch gegen angebliche Alternativlosigkeit bringt sie zur Geltung“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 16).

Der letzte Satz weist kontroversen (widersprechenden) Alternativen als mögliche zu erwägende Antworten/Lösungen auf eine Frage/ein Problem eine zweifache Rolle zu. Für Schüler*innen wird ein Wissen um Alternativen als Ausgang für mündige, selbstbestimmte Positionierungen gesehen. Die Alternativen sind damit relevant in der *Genese* der schließlich vertretenden Position. Verworfen und negativ bewertete Alternativen tragen zur *Geltung* der gewählten Position und damit

zu ihrer Begründung bei. Dass die erwogenen Alternativen aus der Genese eine Relevanz für die Geltung haben, ist eine Kernidee erwägungsorientierter Bildung. Bevor sie näher erläutert wird, sei erst noch eine grundlegende Herausforderung benannt, der sich alle stellen müssen, die die Auffassung vertreten, dass in Schule und Unterricht nicht nur Kontroverses kontrovers zu diskutieren sei.

3 Herausforderung: Grenzen des Diskutierbaren

Schon wenn man nur davon ausgeht, dass das, was kontrovers in der Gesellschaft diskutiert wird, auch kontrovers im Unterricht diskutiert werden sollte, stellen sich folgende Fragen: Können überhaupt alle Kontroversen aufgegriffen werden? Gilt das, was Schiele für den politischen Unterricht feststellte, nämlich, dass man schon „aus praktischen Gründen [...] nicht erwarten [kann; B. B.] dass auch unbedeutende kleine Kontroversen mit einbezogen werden“ können und „man sich nicht in Einzelheiten verzetteln“ solle (Schiele 2017, 31) nicht insgesamt für alle Bildungsgänge? Wer aber bestimmt, welche Kontroversen aufgegriffen werden und wann eine bedeutsame Kontroversität vorliegt? Und muss es Grenzen der Kontroversität als eine Voraussetzung dafür geben, kontroverses Diskutieren allererst zu gewährleisten? Schiele stellt hierzu fest:

„Es ist jedoch klar, dass wir den Kernbereich des Grundgesetzes niemals aufgeben können. Er darf nicht zur Diskussion stehen und in den kontroversen Bereich einbezogen werden. Die Würde des Menschen etwa bleibt auf ewig unantastbar. Und es muss für immer ausgeschlossen bleiben, dass Gewalt ein legitimes Mittel von Politik sein kann“ (Schiele 2017, 32).

Wie ist damit umzugehen, wenn es Kontroversen darüber gibt, was kontrovers zu diskutieren ist? Angesichts dieser Fragen, die sich allein schon zur Diskussion von Kontroversen stellen, scheint es fragwürdig, auch noch kontroverse Diskussionen über Konsensuelles im Unterricht zu ermöglichen. Die gleichen Fragen, die sich für die Auswahl der kontroversen Fragen und Themen stellen, stellen sich für konsensuelle Fragen und Themen. Und ist es nicht ein Merkmal menschlicher Gesellschaften, dass wesentliche Erkenntnisse (deskriptive und präskriptive Konzepte) von einer Generation als bewährte Vorgaben an die nächste weitergegeben werden, so dass Aufbau- und Entwicklungsprozesse von Gesellschaften allererst ermöglicht werden, weil nicht jede Generation alles über aufwändige Entscheidungsprozesse selbst neu »erfinden«¹ muss? Die Gefahr einer Auflösung des sozialen Zusammen-

1 Sachverhalte, die zu klären sind, oder Termini, die mit einem Ironie- oder Distanzzeichen verwendet werden, werden im Folgenden in Chevrons gesetzt. Doppelte An- und Abführungszeichen werden bei Zitaten und Hervorhebungen von Worten/Termini/Ausdrücken gesetzt. Einfache An- und Abführungszeichen heben ggf. Begriffe hervor. Diese Unterscheidung zwischen Gegenstand, Begriff und Wort ist insbesondere bei Interpretationen grundlegend.

halts bei einer Öffnung dafür, alles (Konsensuelles und Kontroverses) kontrovers zu diskutieren, scheint offensichtlich. Karikierend ließe sich zuspitzend feststellen: „Wer für alles offen ist, kann nicht ganz dicht sein!“ Die zentrale Frage ist deshalb: Wie kann man die Idee guten Begründens von Positionen mit Blick auf jeweils erwogene Alternativen als Geltungsbezug für diese Positionen in ihrer Funktion einer Verhinderung von Überwältigung bewahren, ohne in eine Endlosschleife des Diskutierens und Reflektierens zu gelangen, die handlungsunfähig macht, wodurch man wiederum von anderen insofern leicht überwältigbar wäre, wenn diese ihre Positionen einfach ohne weiteres Begründen umsetzen?

4 Erwägungsorientierte Erweiterungen: Wissen um Kontroversen als Begründungsbezug und Demokratisierung

Aus erwägungsbezogener Perspektive sind zwei Punkte im Umgang mit kontroversen Alternativen, die als Begründungs-/Geltungsbezug von Positionen/Lösungen herangezogen werden, wichtig.

- (1) Zunächst einmal ist zu unterscheiden zwischen Erwägungs- sowie Lösungs- und Realisierungsalternativen. Diese Unterscheidung ist insbesondere für kontroverse Diskussionen von gesellschaftlich Konsensuellem relevant, welches aber trotzdem gut gegenüber zu erwägenden kontroversen Alternativen begründet können werden sollte. In diesem Sinne bedeutet etwa eine Auseinandersetzung mit kontroversen Positionen dazu, welche Staatsform für eine Gesellschaft am angemessensten ist, keineswegs, die bestehenden Grundwerte der Demokratie als realisierte Lösung für unsere Gesellschaft in Frage zu stellen. Es geht darum, sie im Wissen um Alternativen begründen zu können. Wenn eine Position/Lösung sich umfassend gegenüber zu erwägenden kontroversen Alternativen begründen lässt, dürfte keine Gefahr für die Geltung dieser Position/Lösung bestehen, sondern ein Wissen hierum müsste sie stärken und noch besser verteidigbar machen. Mit Gegner*innen der Demokratie wäre demnach die Diskussion nicht abubrechen und ihre Positionen wären als zu erwägende Alternativen (Erwägungsebene) zu berücksichtigen. Aber auf der Lösungs-/Realisierungsebene würden ihre möglichen demokratiegefährdenden Aktivitäten nicht zugelassen und unterbunden werden.
- (2) Insofern wir in den meisten Fragen auf Vorgaben und mehr oder weniger bewährte Lösungen angewiesen sind, weil es allein schon an zeitlichen Ressourcen mangelt, alles, was wir denken und tun, umfassend gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen zu können, ist aus erwägungsbezogener Sicht ein kritisch-reflexiver Umgang mit dieser Situation erforderlich. Es gilt (kontrovers) zu erwägen, was man (kontrovers) erwägen will. Da dieser Anspruch ebenso nur ansatzweise realisierbar ist, *gilt es im reflexiven Wissen um dieses Defizit des Begründenkönnens von Positionen/Lösungen gegenüber kontroversen*

zu erwägenden Alternativen, verantwortbar mit diesen Grenzen des Wissens und damit verbundenen Ungewissheiten umzugehen.

In diesem Sinne dürfte es aus erwägungsbezogener Perspektive der Idee nach keine thematischen Einschränkungen für kontroverse Diskussionen geben – vorausgesetzt allerdings, es besteht ein Begründungsinteresse, was sich zum einen daran zeigt, ggf. eine bisher vertretene Position korrigieren zu wollen. Zum anderen lässt sich Begründungsinteresse auch daran erkennen, ob jemand an einem Auf- und Ausbau von kritischer Reflexivität arbeitet oder aber an einem Abbau und einer Anpassung des Erwägens, so dass das, was erwogen wird, immer die vertretene Lösung/Position bestätigt (Albers & Blanck 2022). Was bedeutet das für Schule und Unterricht? Natürlich muss in Schule und Unterricht mit Vorgaben gearbeitet werden. Aber es wird transparent gemacht, dass es sich hierbei um Vorgaben handelt. Wenn diese vermittelt und übernommen werden, unterscheiden sie sich von Lösungen/Positionen, die von Schüler*innen über Entscheidungen und eine Auseinandersetzung mit (kontroversen) zu erwägenden Alternativen gelaufen wären. Gut gegenüber zu erwägenden (kontroversen) Alternativen begründbare Positionen und Lösungen sind von solchen zu unterscheiden, bei denen das weniger oder nicht der Fall ist, wofür es reflexiv gute Gründe geben mag. Derart kritisch-reflexives Wissen ist aus mehreren Gründen demokratieförderlich, was hier nur angedeutet werden kann. Zum einen unterstützt es die Entwicklung einer Haltung des distanzfähigen Engagements. Wenn man reflexiv weiß, dass etwas, was man denkt oder tut, wenig gegenüber zu erwägenden kontroversen Alternativen begründbar ist, wird man – vorausgesetzt man ist an guter Begründung interessiert – korrektur-engagiert sein und auf Distanz zur bisher vertretenen Lösung/Position gehen *wollen*, wenn man von anderen auf zu erwägende Alternativen aufmerksam gemacht wird. Umgekehrt kann ein Wissen um kontroverse zu erwägende Alternativen, die alle vergleichsweise negativ zu bewerten sind, das Engagement für eine bestimmte Position stärken (Blanck 2022).

Die Wertschätzung von erwogenen Alternativen als möglichen Lösungsmöglichkeiten für die Geltung und Begründung einer Position führt auch zu einem anderen Umgang mit Nicht-Gelingen. Denn das, was negativ (eher als falsch oder nicht adäquat) bewertet wird, behält eine Funktion, indem es zum Begründen der positiv eingeschätzten Lösung beiträgt (s. Blanck 2006a). Das macht es viel leichter und selbstverständlicher, sich (auch vor anderen) zu korrigieren, denn Korrekturen werden nicht mit einem »Gesichtsverlust« oder »Umfallen« assoziiert, sondern mit einer *verbesserten Begründungslage*.

Durch eine erweiternde Berücksichtigung von zu erwägenden Alternativen als ein bleibender Begründungs-/Geltungsbezug, nachdem eine Lösung/Position über eine Auseinandersetzung mit kontroversen Positionen etwa in einem entsprechend aufbereiteten Unterricht gewonnen werden konnte, wird eine Beachtung

des Indoktrinations-/Überwältigungsverbotes auch in Diskussionen und Auseinandersetzungen von Schüler*innen eingebunden (s. Blanck 2006b). Es entsteht ein Indoktrinationsschutz für alle Beteiligten, was in seiner Relevanz sowohl für Problemlagen ungleicher Machtverhältnisse als auch demokratische Positionsfindungs- und Abstimmungsprozesse zu erforschen ist.

Eine erwägungsbezogene Erweiterung der Beachtung zu erwägender kontroverser Alternativen als Geltungs-/Begründungsbezug kann zu einer aufgeklärteren Toleranz im Umgang mit einer gelebten Vielfalt an Positionen führen (Lösungspluralismus). Wer zu erwägende alternative Lösungsmöglichkeiten als begründungsrelevant erachtet, die*der weiß reflexiv nicht nur, dass dies in nur wenigen Fällen umfassend möglich und auch nicht immer sinnvoll ist – nicht alles muss umfassend erwogen sein! Sie*er weiß auch, dass man, selbst da, wo umfassend zu erwägende kontroverse Lösungsmöglichkeiten (Erwägungspluralismus) erschlossen werden konnten, häufig nicht eine Lösungsmöglichkeit mit hinreichenden Gründen allen anderen vorziehen kann. Solange dies aber nicht möglich ist, gibt es gute Gründe, sich für einen aufgeklärten (Lösungs-)Pluralismus einzusetzen, bei dem diese Lösungsmöglichkeiten auch von verschiedenen Menschen(gruppen) realisiert werden mögen.

Im gegenwärtigen Sachunterricht werden etwa mit Leitlinien wie „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ alternative Lösungsmöglichkeiten, wie etwa die Winter- und Weihnachtszeit verbracht werden kann, im Sinne eines Lösungspluralismus behandelt (s. Blanck & Vocilka, im Druck). Insofern dieser Lösungspluralismus nicht damit begründet wird, dass man keine Lösungsmöglichkeit mit guten Gründen anderen vorzuziehen vermag, kann allerdings der Eindruck erweckt werden, alles sei »erlaubt« (Beliebigkeitspluralismus). Dass dies nicht der Fall sein sollte, wird deutlich, wenn man an alte Bräuche mit ihrer Überwältigungserziehung denkt, bei denen »böse« Kinder vor einer versammelten Gemeinde nach vorn zum Nikolaus gerufen und sich dann über einen Stuhl beugen mussten und mit einer Rute geschlagen wurden.

5 Perspektivität *und* Kontroversität im Sachunterricht

Insbesondere durch das Konzept eines *vielperspektivischen* Sachunterrichts könnte Vielfalt auch als Kontroversität Eingang in den Unterricht erhalten. Eine Einbeziehung von Vielfalt als Kontroversität ist bisher wenig erfolgt:

„Perspektivenvielfalt kommt in den untersuchten Unterrichtsstunden nur als additive Sammlung von Aspekten vor. Dabei werden subjektive Vorgänge betont. Es besteht eine starke Tendenz zur Herstellung von Eindeutigkeiten und Merksätzen, d. h. es geht um das Erarbeiten und Festhalten unstrittiger Begriffe, Anzahlen, Zuordnungen. Diskursivität und Kontroversität werden weitestgehend ausgeklammert. Auf argumentative Formen der Entscheidungsfindung (Positionalität) wird verzichtet“ (Mathis et al. 2015, 79).

Auch bei den inklusionsdidaktischen Netzen, die zur Vorbereitung von Unterricht genutzt werden können (Kahlert & Heimlich 2012), steht der ergänzende Charakter im Mittelpunkt. Jeweilige Sachen und Fragestellungen sollen in einer höheren vernetzten Komplexität erschlossen werden. Bei vielen Fragen bestehen dabei sowohl innerhalb der jeweiligen fachlichen Perspektiven als auch zwischen den Perspektiven Kontroversen. Ein aktives Aufsuchen von solchen Kontroversen in der Vorbereitung von Unterricht könnte Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit zu erwägenden Alternativen ein Erarbeiten von Lösungen ermöglichen, die sie gegenüber den zu erwägenden Alternativen begründen können müssten. Dabei sollten sie ermutigt werden, im Auseinandersetzungsprozess weitere zu erwägende Alternativen zu entwickeln. Eine Herausforderung dabei ist, reflexiv begründen zu können, inwiefern zu erwägende Alternativen problemadäquat sind. Wichtig wäre, die jeweils offenen Fragen, sich möglicherweise ergebende neue Fragen und die Grenzen jeweiligen Wissens des Erschließens von zu erwägenden Alternativen zu thematisieren, so dass eine forschend-suchende erwägungsoffene Bereitschaft über das Finden vorläufiger Lösungen erhalten bleibt. In Unterrichtsvorbereitungen erweitert eine Auseinandersetzung mit (kontroversen) alternativen Sichtweisen und Positionen auch bei scheinbar unkontroversen Themen den Blick für die mögliche (intuitive) Vielfalt der Schüler*innenvorstellungen. In dem Maße, wie es Lehrer*innen gelingt, im Sachunterricht die Themen/Sachen fragwürdig zu machen, kann eigenständiges Weiterdenken von Schüler*innen in einer Weise gefördert werden, die sie weniger anfällig für Überwältigungen macht und (selbst)kritischer im Umgang mit eigenen und Positionen anderer werden lässt. Derartige Vorsicht unterstützt Demokratisierungen, die auf einen klärungsförderlichen Umgang mit Kontroversen angewiesen sind.

Literatur

- Albers, S. & Blanck, B. (2022): Kritische Reflexivität als Ausgang für Entfaltung von Subjektivität im Grundschullehramtstudium. In: Gläser, E., Poschmann, J., Büker, P. & Miller, S. (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*. Bad Heilbrunn, 295-300.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017): Was ist gute politische Bildung? Schwalbach im Taunus.
- Blanck, B. (2006a): Entwicklung einer Fehleraufsuchdidaktik und Erwägungsorientierung – unter Berücksichtigung von Beispielen aus dem Grundschulunterricht. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (1), 63-86.
- Blanck, B. (2006b): Erwägungsdidaktik für Politische Bildung. In: *Politisches Lernen*, 24 (3-4), 22-37.
- Blanck, B. (2021): Erwägungsorientierter Umgang mit kontroversen Alternativen und reflexivem Wissen um Nicht-Wissen als Chance für Demokratisierung durch vielperspektivischen Sachunterricht. In: Simon, T. (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*. Wiesbaden, 105-115.
- Blanck, B. (2022): Partizipation und Begründung. In: Wohnig, A. & Zorn, P. (Hrsg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn, 299-314.
- Blanck, B. & Vocilka, A. (im Druck): Diversität als Perspektivität und Kontroversität beim Philosophieren mit Schüler*innen am Beispiel »Weihnachtszeit«. In: May-Krämer, S., Michalik, K. & Nießeler, A. (Hrsg.): *Philosophieren im Sachunterricht – Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Buchstein, H., Frech, S., Pohl, K. & Schiele, S. (2016): Der Beutelsbacher Konsens. Neue Grundlage der politischen Bildung. In: Buchstein, H., Frech, S. & Pohl, K. (Hrsg.): *Beutelsbacher Konsens und politische Kultur*. Schwalbach im Taunus, 102-129.
- Friedrichs, W. (2016): Den Beutelsbacher Konsens radikaler denken! In: Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* Bonn, 140-147.
- Hammermeister, J. (2016): Macht- und Herrschaftsverhältnisse. In: Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* Bonn, 71-178.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht*. Stuttgart, 153-190.
- Mathis, Ch., Siepmann, K. & Duncker, L. (2015): Anregungen zum Perspektivenwechsel – Eine Pilotstudie zur Unterrichtsqualität. In: Fischer, H.-J., Giest, H. & Michalik, K. (Hrsg.): *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, 73-80.
- Salomon, D. (2016): Konsens oder Dissens – Von Beutelsbach nach Heppenheim? In: Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* Bonn, 285-293.
- Sander, W. (2009): Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 20 (2), 239-248.
- Schiele, S. (2017): „Die Geister, die ich rief ...!“ – Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht. In: Frech, S. & Richter, D. (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens*. Schwalbach im Taunus, 21-34.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, S. & Schneider, H. (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, 173-184.
- Weißeno, G. (2017): Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses. In: Frech, S. & Richter, D. (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens*. Schwalbach im Taunus, 35-56.
- Weyland, J. (2016): Blinde Flecken des Kontroversitätsgebotes. In: Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* Bonn, 334-342.