

Ruesch Schweizer, Corinne; Schumann, Svantje **Ansätze für einen reflektierten Umgang mit Nicht-Wissen in der Lehrer*innenbildung**

Schmeinck, Daniela [Hrsg.]; Michalik, Kerstin [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 153-160.
- (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Ruesch Schweizer, Corinne; Schumann, Svantje: Ansätze für einen reflektierten Umgang mit Nicht-Wissen in der Lehrer*innenbildung - In: Schmeinck, Daniela [Hrsg.]; Michalik, Kerstin [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 153-160 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266073 - DOI: 10.25656/01:26607; 10.35468/5998-16

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-266073>

<https://doi.org/10.25656/01:26607>

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

Corinne Ruesch Schweizer und Svantje Schumann

Ansätze für einen reflektierten Umgang mit Nicht-Wissen in der Lehrer*innenbildung

The analysis of eleven student focus group discussions on learning tasks indicates that students positively evaluate tasks that stimulate a co-construction of knowledge. However, they are uncertain about how to deal with non-knowledge that is revealed by these tasks and do not see the potential in non-knowledge for the opening of a topic.

1 Einleitung

Als Herausforderung von Globalisierung zeigt sich unter anderem, dass die Menge an Wissen wächst und dessen Bedeutung in der Gesellschaft hoch ist, gleichzeitig steigert sich das individuelle Nicht-Wissen (Scheunpflug 2011). Um sich die globalisierende Welt zu erschließen und sich in ihr zu orientieren (D-EDK 2016) ist der Umgang mit Nicht-Wissen unumgänglich und stellt sich gleichzeitig als Herausforderung dar. Diese anzunehmen erfordert und ermöglicht zugleich, Nicht-Wissen als Potenzial zu erkennen, indem die durch Nicht-Wissen erzeugte Krise durch einen reflektierten Umgang mit diesem überwunden werden kann. Zum anderen zeigt sich das Potenzial von erkanntem Nicht-Wissen, wenn dieses zu (individuellen) Erschließungs- und Erkenntnisprozessen führt. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass offene Lernaufgaben, mit denen Wissen in einem gemeinsamen Prozess ko-konstruiert wird, einen reflektierten Umgang mit Nicht-Wissen fordern und fördern (Kater-Wettstädt 2015), wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, welche Überzeugungen Studierende zu Beginn ihrer Ausbildung zur Lehrperson zum Umgang mit Nicht-Wissen im Zusammenhang mit Lernaufgaben im Sachunterricht mitbringen. Auf dieser Erkenntnisbasis soll dann identifizierbar sein, worauf in der Lehrer*innenbildung für die Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Nicht-Wissen aufgebaut werden kann.

Grundlage für diesen Beitrag bildet eine Studie der Professur Didaktik des Sachunterrichts des Instituts Primarstufe der PH FHNW. Im Zentrum steht die Frage, welche Vorstellungen Studierende ganz zu Beginn ihres Bachelorstudiums Primarstufe zu Lernaufgaben im Sachunterricht haben, u. a. auch mit der Absicht, mit fachdidaktischen Lehrveranstaltungen gut daran anknüpfen zu können. Mit Blick

auf das GDSU-Tagungsthema 2022 fanden wir es nun spannend, hier noch etwas genauer hinzuschauen und unsere Daten dahingehend zu befragen, wo wir an das Denken von Studierenden anknüpfen können, damit sie später im Sachunterricht die Schüler*innen befähigen können, unter der Bedingung unvollständigen Wissens Verständnis aufzubauen, Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen. Angeschlossen wird hierfür an dem Befund von Kater-Wettstädt (2015), dass Oberstufenschüler*innen zwei Formen des Umgangs mit Nicht-Wissen aufweisen. Mit der einen wird Nicht-Wissen als Defizit aufgefasst, das es zu kompensieren gilt, mit der anderen wird Nicht-Wissen als Potenzial für das Erschließen eines Themas gesehen, beispielsweise als Basis, von der aus Fragen formuliert werden können. Entscheidend dafür, welchen Umgang Schüler*innen mit Nicht-Wissen zeigen, ist mitunter das didaktische Setting. Ein Lehr-Lernsetting im Modus einer Themenvermittlung, das Schüler*innen als Nicht-Wissende adressiert und Aufgaben umfasst, die darauf zielen, die „richtige“ Lösung zu finden, fördert einen Umgang mit Nicht-Wissen als Defizit. Ein Lehr-Lernsetting im Modus der Themen-Ko-Konstruktion, das Schüler*innen als Interessierte, potenzielle Expert*innen adressiert und bei dem Aufgaben als Weg zur Lösung dienen, stellt hingegen das Potenzial von Nicht-Wissen für das Erschließen von Themen in den Vordergrund (ebd.).

2 Methode und Sample

Die hier analysierten Daten stammen aus der Studie „Subjektive Theorien von Studienanfänger*innen zu ‚guten‘ Lernaufgaben“. Um Aussagen der Studierenden zu erheben, die auf ihre subjektiven Theorien schließen lassen, wurden Studierende von Fachdidaktik-Sachunterrichts-Seminaren im ersten Semester des Studiengangs Primarstufe gebeten, im Laufe der ersten vier Semesterwochen selbstmoderierte Fokusgruppendifkussionen zur Güte einer Lernaufgabe in Kleingruppen zu führen und diese Gespräche aufzuzeichnen. Die Fokusgruppendifkussionen wurden von den Studierenden selbst aufgezeichnet und nicht aktiv von uns geleitet. Der Auftrag an die Studierenden war, eine von drei Lernaufgaben auszuwählen und hinsichtlich der Frage zu diskutieren: „Weshalb erachten Sie diese Lernaufgabe als eine gute bzw. als eine schlechte Lernaufgabe?“

24 Gruppen willigten ein, dass ihre Aufzeichnungen für die Studie transkribiert und genutzt werden dürfen.

Für die in diesem Beitrag aufgeworfene Frage nach den Überzeugungen zum Umgang mit Nicht-Wissen im Zusammenhang mit Lernaufgaben, wurden elf Fokusgruppendifkussionen zur Lernaufgabe ‚Burg‘ herausgegriffen und inhaltsanalytisch ausgewertet, zunächst deduktiv mit den beiden Formen zum Umgang mit Nicht-Wissen (vgl. oben; Kater-Wettstädt 2015) als Kategorien und anschließend induktiv (Mayring 2015).

Die Lernaufgabe ‚Burg‘ (aus Kübler 2018) umfasst fünf Aufträge: erstens die abgebildete Ruine so zu zeichnen, wie sie früher ausgesehen haben könnte, zweitens die wichtigen Teile der gezeichneten Burg zu beschriften, drittens mit Mitschüler*innen über Unterschiede in den Zeichnungen zu sprechen, viertens die Burg mit dem Leben drumherum zu ergänzen und fünftens eine Geschichte über das Leben der Leute auf der Burg zu erzählen.

Die Gruppendiskussionen zur Aufgabe „Burg“ wurden deshalb gewählt, weil die Studierenden in diesen Diskussionen die Frage nach dem Umgang mit Wissen besonders stark beschäftigte. Dies liegt unseres Erachtens daran, dass diese Aufgabe durch das Zeichnen und das Erzählen über das Leben auf der Burg dazu zwingt, über das sicher Gewusste hinauszugehen, indem Sachverhalte gezeichnet oder erzählt werden, über die kein umfassendes Wissen vorliegt und zumindest in Teilen das Ko-Konstruieren von Wissen erforderlich ist.

3 Ergebnisse

3.1 Umgang mit (Nicht-)Wissen treibt die Studierenden in ihren Diskussionen um – Eignung der Daten zur Beantwortung der in diesem Beitrag aufgeworfenen Frage

In folgendem exemplarischen Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass der Umgang mit Wissen die Studierenden in ihren Diskussionen beschäftigte und dass sich die Daten dazu eignen, die Frage zu untersuchen, welche Überzeugungen zu Nicht-Wissen die Argumentationen von Studienanfänger*innen bezüglich der Einschätzung von Lernaufgaben leiten.

C: Ja und eben man kann auch voneinander lernen und ich finde das schon ei/ ein mega wichtiges Element auch vom Unterricht. Dass man sich auch gegenseitig austauscht und halt irgendwie voneinander lernt. [...]

Ja. (...) und (..) Also ich weiss nicht, ob es sinnvoll wäre, wenn man dann nach dieser Aufgabe [...] dann eben noch einmal besprechen können, wie die Leute wirklich gelebt haben, dass sie dann auch so sehen, was/ wie haben sie es sich vorgestellt und wie war es vielleicht wirklich.

B: Stimmt, das ist noch ein Punkt, welcher fehlt.

A: Mhm, das fände ich auch gut.

B: Ja, dass sie nicht etwas dazu dichten und meinen, dass, das ist jetzt so, dabei ist es eigentlich gar nicht so gewesen. [...]

C: Und ja, dort einfach darauf achten, dass man nicht sagt ‚ja ihr habt es jetzt völlig falsch dargestellt‘ das (..) ähm ja, einfach zum Zeigen, wie haben sie früher wirklich gelebt, ähm, ja genau.

(Gruppe Pfeffingen, Pos. 46-66)

Die Aussage in den ersten vier Zeilen weist auf die Relevanz hin, die der Konstruktion von Wissen bei den Lernenden zugeschrieben wird. Im weiteren Gesprächsverlauf wird dann die Unsicherheit deutlich, wie nun die von Schüler*innen gezeichnete und formulierte Vorstellung zum Leben auf der Burg mit wissenschaftlicher Erkenntnis in Bezug gesetzt werden soll. Dies wird darin deutlich, dass zweimal, sowohl von Studentin B als auch Studentin C, versucht wird, diese Relation neu zu formulieren.

In diesen Reformulierungen kommt zum Ausdruck, worin diese Unsicherheit, dieses Unbehagen bei der Relationierung der beiden Konzepte liegen könnte. In der Aussage „dass sie nicht etwas dazu dichten und meinen, dass, das ist jetzt so“ wird deutlich, dass der Gehalt an Triftigkeit der Erkenntnis dem eigenen Erörtern von Erkenntnis übergeordnet wird. Dieses Überordnen wissenschaftlicher Erkenntnis führt zur Relativierung von selbst errungener Erkenntnis. Dies aber geht mit einem Unbehagen bei den Studierenden einher. Dieses kommt hier insbesondere im Einwurf von C zum Ausdruck: dass eine zu starke Relativierung – im Sinne von „völlig falsch“ – vermieden werden soll. Gleichzeitig deutet sich an, dass die Studierenden über keine genaue Vorstellung bezüglich Gültigkeitsannahmen verfügen bzw. ‚Gültigkeit aktueller wissenschaftlicher Annahmen‘ und ‚richtig/falsch‘ zu wenig bewusst reflektieren können.

3.2 Überzeugungen zum Umgang mit Nicht-Wissen – Ergebnisse der deduktiv/induktiven qualitativen Inhaltsanalyse

In der deduktiven inhaltsanalytischen Auswertung der Daten mit den beiden Kategorien ‚Nicht-Wissen als Defizit‘ und ‚Nicht-Wissen als Potenzial‘ (vgl. Kapitel 1) zeigte sich, dass sich in keiner Gruppendiskussion eine Aussage finden ließ, die der Kategorie ‚Nicht-Wissen als Potenzial‘ hätte zugeordnet werden können.

Die Aussagen der Kategorie ‚Nicht-Wissen als Defizit‘ wurden in Folge induktiv analysiert. Dadurch ließ sich herausarbeiten, dass Nicht-Wissen von den Studierenden erstens als etwas beschrieben wurde, das es zu kompensieren gilt. Dies zeigt sich exemplarisch in folgender Aussage:

Auf jeden Fall wird nachher mit dem Austausch be/ bi/ mit den Klassenkameraden wird eigentlich ihre (.) Arbeitsweise selbst reflektiert, indem sie merken ‚hey, was habe ich/ (.) was habe ich vergessen vielleicht, oder was hat meine Partnerin vergessen?‘ (Gruppe Riffenstein, Pos. 3)

Zweitens zeigt sich in den Daten, dass Nicht-Wissen als etwas betrachtet wird, das es als Lehrperson zu vermeiden gilt, und zwar indem man das erforderliche Wissen den Schüler*innen vor der Aufgabenbearbeitung vermittelt – die Lernaufgabe wird aufgrund dessen in folgendem Gesprächsausschnitt zur Prüfungsaufgabe umgedeutet.

Also, da [beim Erzählen über das Leben auf der Burg; Anm. der Autorinnen] ist es auch wieder wichtig eine gewisse Vorkenntnis zu haben, sonst hat man ja keine Chance [...] Ähm. Diese Frage exakt beantworten zu können. Und deshalb wäre ein Input schon wichtig. Aber dies wäre auch eine ideale Prüfungsfrage würde ich sagen. (Gruppe Bischofstein, Pos. 27-30)

Und schließlich zeigt sich in den Gruppendiskussionen auch, dass die Studierenden Nicht-Wissen als etwas für die Schüler*innen Bloßstellendes oder sogar Angst-Verursachendes sehen, wenn es von der Lehrperson aufgedeckt würde.

In diesem Fall [beim Austausch mit Klassenkamerad*innen; Anm. der Autorinnen] brauchen wir dann auch keine Angst zu haben als Schülerin oder Schüler, dass man irgendwie was nicht verstanden hat, [...] Etwas zu äußern was man vielleicht vor der Klassenlehrerin nicht machen würde, weil man sich dann vielleicht irgendwie inkompetent fühlen würde oder so. (Gruppe Schauenburg, Pos. 6)

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Studierende Nicht-Wissen nicht als Potenzial, das Schüler*innen beispielsweise anregt, Fragen zu formulieren und neues Wissen zu erschließen, wahrnehmen, sondern individuelles Nicht-Wissen als etwas sehen, das für Schüler*innen unangenehm ist oder sie sogar ängstigen kann, und als etwas, das es durch Wissensvermittlung zu vermeiden gilt. Zudem zeigt sich in den Daten, dass nur individuelles Nicht-Wissen thematisiert wird und Grenzen wissenschaftlicher Wissensbestände und Geltung von Wissen von den Studierenden nicht thematisiert werden. Das heißt, es wird nicht darüber gesprochen, dass auch wissenschaftliche Wissensbestände das Leben auf den Burgen nicht vollständig rekonstruieren können. Vielmehr lässt sich aufgrund der Aussagen vermuten, dass die Studierenden sich wissenschaftliche Wissensbestände als ein Abbild der Wirklichkeit vorstellen.

3.3 Ansatzpunkte für die Förderung eines reflektierten Umgangs mit Nicht-Wissen bei Studierenden – Ergebnisse der induktiven qualitativen Inhaltsanalyse

Vor dem Hintergrund der sich in den Daten zeigenden defizitorientierten Sichtweise von Nicht-Wissen stellt sich die Frage, an welche Überzeugungen der Studierenden angeknüpft werden kann, um für die Studierenden das Potenzial von Nicht-Wissen fassbar zu machen. Diese führte zu einer weiteren induktiv-inhaltsanalytischen Auswertung der Transkriptausschnitte zum Umgang mit Nicht-Wissen. Mit dieser konnten drei Ansatzpunkte für die Förderung eines reflektierten Umgangs herausgearbeitet werden.

Als ein erster Ansatzpunkt lässt sich das Unbehagen hervorheben, das Studierende zum Ausdruck bringen, wenn sie annehmen, dass sie die Anstrengungen der Schüler*innen, eigene Annahmen zu treffen, mit wissenschaftlichen Erkenntnissen abwerten (müssen). Dies wird – wie bereits im Abschnitt 3.1 angeführt – in der folgenden Aussage deutlich.

Und ja, dort einfach darauf achten, dass man nicht sagt ‚ja ihr habt es jetzt völlig falsch dargestellt‘ das (.) ähm ja, einfach zum Zeigen, wie haben sie früher wirklich gelebt, ähm, ja genau. (Gruppe Pfeffingen, Pos. 66)

Darin kommt eine Problemwahrnehmung zum Ausdruck, die sich als Ansatzpunkt für das Thematisieren des Umgangs mit Nicht-Wissen nutzen lässt. Zweitens zeigt sich in den Gruppendiskussionen, dass offene Aufgaben, in denen ko-konstruierendes Erschließen möglich wird, als positiv bewertet werden. In der folgenden Aussage wird insbesondere auch die Relevanz, die dem Begründen von Argumenten zugesprochen wird, deutlich.

Und sie können eben auch reflektieren, was sie vorher gemacht haben, und auch Begründungen abliefern, wieso sie jetzt hier etwas so gezeichnet haben und wieso sie etwas so benannt haben, und ähm vielleicht auch mit den anderen sich austauschen (.) ähm wieso die anderen etwas vielleicht anders gemacht haben. Und dann kommt man vielleicht zusammen auch nochmals zu einer (.) //Lösung// (Gruppe Schauenburg, Pos. 6)

Und schließlich lässt sich auch darin ein Ansatzpunkt erkennen, dass Studierende – wie es in folgendem Gesprächsausschnitt der Fall ist – darüber sprechen, dass Wissen nicht unabhängig von den Schüler*innenvorstellungen an die Schüler*innen herangetragen werden soll, sondern gezielt Nicht-Wissen oder in dem Fall eben eigentlich Unwissen angesprochen werden soll. Damit wird der Weg beschritten, der von Reichenbach (2007) in Anlehnung an Sokrates, postuliert wird, dass Unwissen zunächst erkannt werden muss, damit es zu einem aktiven Nicht-Wissen wird. Dies wiederum ist die Voraussetzung dafür, dass Nicht-Wissen das Potenzial für das Erschließen eines Themas entfalten kann.

Die Frage, welche ich mir noch stelle: Eben ob das dann mit der Lehrperson noch angeschaut wird, [...] ich würde das dann so machen, dass man dann vielleicht zu jeder Gruppe hingeht und irgendwie, dass sie gemeinsam sagen, was jetzt so ein wenig ihre Geschichte ist. Und dass man dann vielleicht auch sagt: ‚Ah nein also damals ist das gar noch nicht so gewesen.‘ (Gruppe Schauenburg, Pos. 6)

4 Diskussion

Der Befund, dass Studierende individuelles Nicht-Wissen als etwas betrachten, das für Schüler*innen unangenehm ist oder sie sogar ängstigt und zu vermeiden gilt, ist für die im Sachunterricht auf der einen Seite geforderte Wissenschaftsorientierung als auch die auf der anderen Seite geforderte Kindorientierung problematisch. Ein Wissenschaftsverständnis, das davon ausgeht, dass Theorie die Welt letztendlich abzubilden vermag, übersieht, dass Nicht-Wissen struktureller Bestandteil von Wissen ist (Sander 2009; Kater-Wertstädt 2015) und „die Vervielfältigung wissenschaftlichen Wissens [...] untrennbar mit der Vervielfältigung

von Nichtwissen verbunden“ (Sander 2009, 245) ist. Auf der anderen Seite vergeblich die Orientierung am Kind ohne das Nicht-Wissen, das Kinder in ihren Fragen zum Ausdruck bringen, als Potenzial zu sehen, die Chance, Neugier und Erkenntnisinteresse zu fördern (z. B. Gruschka 2019; Blanck 2019; Helbling 2021). Wenn angehenden Lehrpersonen eine Aufgabenkultur im Sachunterricht nahegebracht werden soll, die nicht die Reproduktion von Wissen zum Ziel hat, sondern die Erschließung unserer komplexen Welt, müssen Studierende also darin unterstützt werden, ihren Umgang mit individuellem und wissenschaftlichem Nicht-Wissen zu reflektieren und Möglichkeiten für einen angstfreien, produktiven Umgang auszuloten.

Anknüpfen lässt sich hierfür an der positiven Einstellung der Studienanfänger*innen zu Lernaufgaben, mit denen Wissen in einem gemeinsamen Prozess ko-konstruiert wird, und ihrem Unbehagen, Erkenntnisse geringzuschätzen, zu denen Schüler*innen durch eigene Erschließungsprozesse gekommen sind, die jedoch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht übereinstimmen. Deutlich wird aus den Befunden, dass es Studierenden an Vorstellungen darüber fehlt, wie sie über die Kategorien ‚Richtig‘ und ‚Falsch‘ hinaus mit Geltungsansprüchen umgehen können. Dabei haben Studierende aber – so zeigen die vorliegenden Daten ebenfalls – durchaus ein Gefühl dafür, worauf der Blick alternativ zum wissenschaftlichen Wahrheitsanspruch gerichtet werden kann: Zum einen auf den Prozess des Begründens, an den im Sinne einer erwägungsorientiert-deliberativen Pädagogik (Blanck 2019) anschließen lässt und gutes Begründen als dann gegeben betrachtet werden kann, wenn eine Lösung sich gegenüber anderen möglichen Lösungen begründen lässt. Im Vordergrund steht dabei, dass ein „iterativ-kritisch-reflexiver Blick“ mit dem „Wissen um jeweilige Begründungsniveaus und reflexives Wissen um Nicht-Wissen lebendig [ge]halten“ (ebd., 38) wird. Zum anderen nennen die Studierenden die Relevanz des Vorwissens der Schüler*innen. Damit wird der Blick darauf gerichtet, das vorhandene Wissen als Ausgangspunkt zu nutzen, als Potenzial für einen konstruktiven Umgang mit Nicht-Wissen (Kater-Wettstädt 2015).

Literatur

- Blanck, B. (2019): Erwägungsorientiert-deliberative Pädagogik und Didaktik als Grundlage für intra-, inter- und transdisziplinäre Bildung. *Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1, 32-44. [https:// DOI 10.5281/ZENODO.2557594](https://doi.org/10.5281/ZENODO.2557594).
- D-EDK (2016): Lehrplan 21. <https://www.lehrplan21.ch/> [07.2022].
- Gruschka, A. (2019): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (Hrsg.): *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch denken*. Springer Fachmedien, 159-173. [https:// DOI 10.1007/978-3-658-20293-4_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_5).

- Helbling, D. (2021): Zur Relevanz von Fragen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Rolle, Spannungsfelder, offene Fragen. In: *erg.ch – Materialien für das Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft*. <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/zur-relevanz-von-fragen-in-nmg/> [09.2022].
- Kater-Wettstädt, L. (2015): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Münster, New York: Waxmann. <https://DOI.10.31244/9783830981527>.
- Kübler, M. (2018): Die Rolle von cleveren Aufgaben für den kompetenzorientierten Unterricht – Denkarbeit statt Beschäftigung. In: Hansen, H., Kübler, M. & Seher, A. (Hrsg.): *Cleverer Aufgaben: Bausteine der Unterrichtsentwicklung*. Bern: hep, 67-154.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reichenbach, R. (2007): *Philosophie der Bildung und Erziehung: Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. *Erwägen Wissen Ethik*, 20(2), 239-248.
- Scheunpflug, A. (2011): Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In: Scheunpflug, A. & Sander, W. (Hrsg.): *Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen; Perspektiven politischer Bildung*. Bonn: bpb, 204-215.