

### "Dafür argumentieren, obwohl ich selbst dagegen bin?" - Effekte zugewiesener Diskussionspositionen auf die Beteiligung und die persönliche Position der Schüler/innen

Gronostay, Dorothee

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gronostay, D. (2019). "Dafür argumentieren, obwohl ich selbst dagegen bin?" - Effekte zugewiesener Diskussionspositionen auf die Beteiligung und die persönliche Position der Schüler/innen. In M. Lotz, & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel: neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik* (S. 159-168). Frankfurt am Main: Wochenschau Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65677-6>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>

Dorothee Gronostay

---

## **„Dafür argumentieren, obwohl ich selbst dagegen bin?“ – Effekte zugewiesener Diskussionspositionen auf die Beteiligung und die persönliche Position der Schüler/innen**

*„Das ändert irgendwie auch das Meinungsbild,  
wenn man dafür argumentieren muss.“  
Schülerin Sw3, Klasse 04*

Im Politikunterricht sind Schüler/innen gelegentlich aufgefordert, für eine Diskussionsrunde oder Debatte zu einer politischen Kontroverse eine bestimmte Position (z.B. eine Pro- oder Contra-Position) einzunehmen. Eine solche Zuweisung von Diskussionspositionen kann aus verschiedenen Gründen sinnvoll sein, etwa um Kontroversität sicherzustellen, die Perspektivübernahmefähigkeit der Schüler/innen zu schulen sowie deren Blick auf einen politischen Sachverhalt zu erweitern. In der (politik)didaktischen Forschung wurden Wirkungen zugewiesener Diskussionspositionen bislang nicht systematisch in den Blick genommen. Dabei könnten entsprechende Erkenntnisse helfen, argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht besser zu verstehen und damit einhergehend passgenauer zu gestalten.

Der vorliegende Aufsatz will hierzu einen Beitrag leisten. Konkret werden Effekte zugewiesener Diskussionspositionen auf die Diskussionsbeteiligung und die persönliche Position der Schüler/innen zur Streitfrage untersucht. Zudem werden deskriptive Daten aus neun Schulklassen (Jgst. 8/9) zur Verteilung der mündlichen Beteiligung in schülerzentrierten Diskussionen und im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch berichtet. Auch Entwicklungsverläufe der persönlichen Position zu einer politischen Streitfrage im Verlaufe einer Unterrichtslektion zur Parteiverbotsthematik in der Demokratie werden thematisiert. Zunächst erfolgt die Darstellung des theoretischen Hintergrunds, mit dem sich Wirkungen einer Positionsvorgabe begründen lassen.

## 1. Die Rolle zugewiesener Diskussionspositionen

Die Zuweisung von Diskussionspositionen im Rahmen argumentativer Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht stellt in der Terminologie von Angebots-Nutzungs-Modellen (Helmke 2015) ein Merkmal der Lernumgebung dar. Eigenschaften der Lernumgebung wirken sich – vermittelt über individuelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse – indirekt auf Lernaktivitäten und Denkprozesse der Schüler/innen aus und können so zu bestimmten Wirkungen führen. Eine interessante Eigenschaft von argumentativen Lehr-Lern-Prozessen mit vorgegebener Argumentationsrichtung besteht darin, dass sich in Abhängigkeit von der persönlichen Position der Schüler/innen zur Streitfrage unterschiedliche Aufgabenkonfigurationen ergeben. Im Folgenden sollen unter Rückgriff auf die kognitions- und lehr-lern-psychologischen Konzepte des Bestätigungsfehlers, der kognitiven Dissonanz und der kognitiven Aktivierung theoretische Annahmen dazu vorgestellt werden, wie sich diese unterschiedlichen Aufgabenkonfigurationen systematisch in Anreizstrukturen und Bedingungen für Lernaktivitäten und kognitive Prozesse unterscheiden und welche Hypothesen sich in Bezug auf die Diskussionsteilnahme und Positionsänderung daraus ableiten lassen. Tabelle 1 veranschaulicht die Überlegungen im Überblick.

**Tab. 1: Drei Aufgabenkonfigurationen im Rahmen einer moderat kompetitiven Diskussion im Vergleich**

|  | <b>Kohärenz</b>  | <b>Divergenz</b>   | <b>Indifferenz</b>   |
|--|--|--|--|
| <b>Beschreibung</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Eigene Position stimmt mit der zugewiesenen Diskussionsposition überein</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Eigene Position und zugewiesene Diskussionsposition stehen in Konflikt</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Es liegt (noch) keine oder eine neutrale Position zur Streitfrage vor</li> </ul>  |
| <b>Lern- Aktivitäten (beobachtbar)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Begründung der eigenen Position</li> <li>Kritik der anderen Position</li> <li>Verteidigung der eigenen Position gegen Kritik</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Begründung der anderen Position</li> <li>Kritik der eigenen Position</li> <li>Verteidigung der anderen Positionen gegen Kritik</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Begründung einer Position A</li> <li>Kritik einer Position B</li> <li>Verteidigung der Position A gegen Kritik</li> </ul> |

|  | <b>Kohärenz</b>   | <b>Divergenz</b>   | <b>Indifferenz</b>   |
|--|---|--|--|
| <b>Potential für kognitive Aktivierung (nicht beobachtbar)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestätigungsfehler wird tendenziell befördert</li> <li>• Geringe Anreize für kognitive Konflikte</li> <li>• Potential für kognitive Aktivierung eher gering</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestätigungsfehler wird tendenziell gehemmt</li> <li>• Starke Anreize für kognitive Konflikte</li> <li>• Potential für kognitive Aktivierung eher hoch</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestätigungsfehler greift nicht, da keine eigene Position vorliegt</li> <li>• Geringe Anreize für kognitive Konflikte</li> <li>• Potential für kognitive Aktivierung eher gering</li> </ul> |
| <b>Wirkungen (beobachtbar)</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verringerte Wahrscheinlichkeit einer Änderung der eigenen Position</li> <li>• Erhöhte Wahrscheinlichkeit einer aktiven Diskussionsteilnahme</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhöhte Wahrscheinlichkeit einer Änderung der eigenen Position</li> <li>• Verringerte Wahrscheinlichkeit einer aktiven Diskussionsteilnahme</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ggf. Entwicklung einer eigenen Position zur Streitfrage</li> <li>• Mittlere Wahrscheinlichkeit einer aktiven Diskussionsteilnahme</li> </ul>  |

Die Diskussion kontroverser politischer Themen und vor allem die Gegenüberstellung konfligierender Positionen und Argumentationen können zu kognitiver Aktivierung und tiefergehenden Lernprozessen führen (Johnson/Johnson 2009; Piaget 1985). Kognitiv aktivierende Lernumgebungen sind solche, welche die Schüler/innen „zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand“ anregen (Lipowsky 2015, 89). Durch eine Positionsvorgabe sind Schüler/innen aufgefordert, eine bestimmte Position argumentativ zu vertreten und nach Möglichkeit gegen Kritik zu verteidigen. Die Zielstruktur dieses Diskussionsformats ist also tendenziell kompetitiv angelegt. Dies führt dazu, dass Diskussionsteilnehmer/innen solche Informationen, die ihrer Position widersprechen, aus diskussionsstrategischen Gründen ignorieren oder abwerten (Felton u.a. 2009). Verständigungsorientierte Sprechakte (z.B. Erklärungen, gemeinsame Ko-Konstruktionen) sowie Zugeständnisse oder explizite Zustimmungen zu Redebeiträgen der Gegenseite sind in diesem Setting keine zielführende Strategie. Dies wirkt sich negativ auf das Potential des Diskussionsformats zur kognitiven Aktivierung aus (ausführlicher in Gronostay 2019, Kap. 5). Doch auch innerhalb des Diskussionsformats mit Positionsvorgabe lassen sich Aufgabenkonfigurationen mit unterschiedlichem Potential zur kognitiven Aktivierung unterscheiden (siehe Tabelle 1).

Der Bestätigungsfehler bezeichnet die Tendenz von Individuen, Informationen unbewusst selektiv aufzunehmen und zu verarbeiten. Informationen

werden subjektiv und systematisch verzerrt zugunsten der eigenen Position verarbeitet (Villarroel/Felton 2016). Diese Tendenz wird in der Kohärenzbedingung eher verstärkt, während Schüler/innen der Divergenzbedingung explizit dazu aufgefordert sind, Argumente für die andere Position zu erarbeiten, was dem Bestätigungsfehler entgegenwirken sollte. Die kognitive Dissonanz meint ein Erleben unangenehmer Gefühle und epistemischer Verunsicherung als Konsequenz eines Widerspruchs zwischen Kognitionen oder zwischen Kognitionen und Verhalten (Festinger 1957). Schüler/innen in der Divergenzbedingung verfügen über eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für kognitive Dissonanzerfahrungen. Zum einen aufgrund der Vorbereitung von Argumenten für die ihnen fremde, zugewiesene Diskussionsposition. Zum anderem aufgrund einer Diskrepanz zwischen eigener Überzeugung und argumentativem Verhalten in der Diskussion. Daraus folgt, dass Schüler/innen in der Divergenzbedingung stärker als solche in der Kohärenz- oder Indifferenzbedingung dazu neigen sollten, die persönliche Position zur Streitfrage an die zugewiesene Position anzupassen und/oder eine aktive Teilnahme an der Diskussion abzulehnen, um kognitive Dissonanz zu vermeiden oder zu verringern.

## 2. Methode

Es handelt sich um eine Teilauswertung der Videostudie „Argumentative Lehr-Lern-Prozesse“ (Aufnahmezeitraum: November 2013 bis Mai 2014) im Fachunterricht Politik (Gronostay 2019). Die hier inkludierten neun Klassen (254 Schüler/innen) der Jgst. 8/9 an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen erhielten zunächst eine politische Lerneinheit zur Parteiverbotsthematik in der Demokratie (4x45 Min.) am Beispiel des damals aktuell und öffentlich diskutierten NPD-Verbotsverfahrens. Die nachfolgenden Analysen beruhen auf vollständigen Datensätzen der Schüler/innen, die während der gesamten Lerneinheit am Unterricht teilgenommen haben ( $N = 221$ ). Die Stichprobe besteht zu 55 % aus Schülerinnen. Das Alter der Schüler/innen betrug  $MW = 13.67$  Jahre ( $SD = 0.65$ ).

Nach der Erarbeitung des fallspezifischen sowie konzeptuellen politischen Wissens wurde eine Fishbowl-Diskussion zur Streitfrage durchgeführt. Die Schüler/innen konnten selbst – ohne Intervention einer Moderation oder der Lehrperson – durch Platzwechsel in den Innenkreis der Diskussion hinein- und wieder herauswechseln. Bereits zum Zeitpunkt der Vorbereitung der Dis-

kussion wurde der Hälfte der Schüler/innen per Zufallsverfahren die Pro- und der anderen Hälfte die Contra-Position zugewiesen. Als Teil einer Lernaufgabe zur Förderung der politischen Urteilskompetenz wurden die Schüler/innen schriftlich zu Beginn und am Ende der Unterrichtslektion zu ihrer persönlichen Position zur Streitfrage befragt. Der Wortlaut war jeweils: „Sollte ein erneutes Verbot der NPD versucht werden?“ mit den Antwortoptionen „ja“, „nein“ und „Ich habe (noch) keine Meinung hierzu“. Nach der Diskussion erfolgte eine methodische und inhaltliche Reflexionsphase, bei der die Schüler/innen zur Distanzierung von den ihnen zugewiesenen Positionen aufgefordert wurden und erneut über ihre persönliche Position befinden sollten.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Diskussionsbeteiligung

Die neun Diskussionen bestanden insgesamt aus 1918 Redebeiträgen, von denen 96 % der/dem Sprecher/in zugeordnet werden konnten. Die Abbildungen 1 und 2 zeigen die Verteilung der mündlichen Beteiligung im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch (828 Redebeiträge) und in den kontroversen Diskussionen (1015 Redebeiträge). Während sich 73 % der Schüler/innen mit mindestens einem Redebeitrag am Unterrichtsgespräch beteiligten, nahmen nur 42 % der Schüler/innen aktiv an den Diskussionen teil (trotz insgesamt höherer Anzahl von Redebeiträgen im Diskussionssetting und vergleichbarer Unterrichtszeit). Beide Verteilungen sind stark rechtsschief, d.h. die Schüler/innen partizipieren in sehr unterschiedlichem Ausmaß an den beiden Unterrichtssettings. Bei den Diskussionen definiert jedoch der Übergang zwischen der Nicht-Teilnahme und der Teilnahme die wesentliche Bruchstelle in der Verteilung mündlicher Redebeiträge.

Die jeweils aktiven Schüler/innen (mind. ein Redebeitrag je Unterrichtssetting) beteiligten sich mit durchschnittlich fünf Redebeiträgen ( $MW = 4.62$ ,  $SD = 3.76$ ) im Unterrichtsgespräch und mit elf Redebeiträgen in der Diskussion ( $MW = 10.77$ ,  $SD = 9.87$ ). Schüler/innen, denen die Pro-Position zugewiesen wurde, partizipierten vergleichbar häufig (41 %) wie jene, denen die Contra-Position (42 %) zugewiesen wurde. Auch zeigte sich kein Unterschied in der Teilnahme in Abhängigkeit von dem (Nicht)Vorhandensein einer persönlichen Position,  $\chi(1) = 1.826$ , n.s.,  $N = 180$ . Jedoch beteiligten sich Schüler/innen der Divergenzbedingung signifikant seltener an den Diskussionen als andere Schüler/innen,  $\chi(1) = 4.693$ ,  $p < .50$ ,  $N = 180$ , Cramer's  $V = .161$ .

Abb. 1: Verteilung der Redebeiträge im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch (N= 221 Schüler/innen)

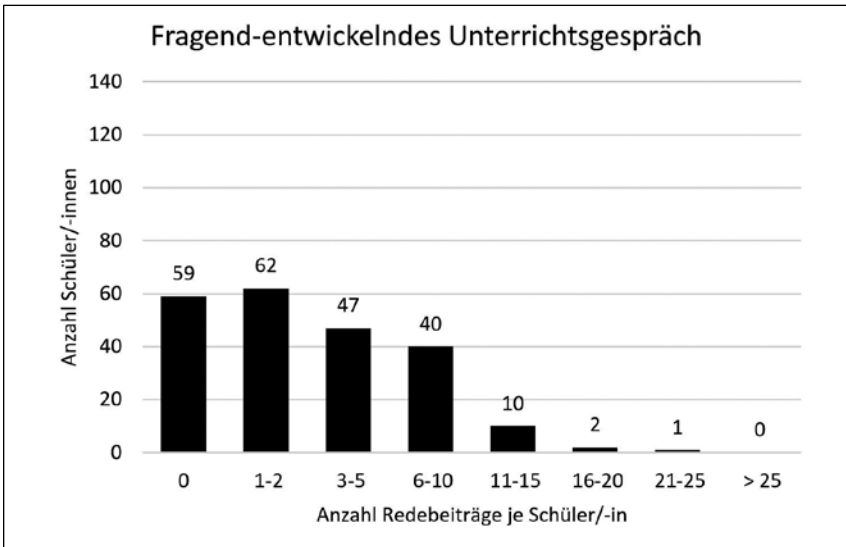
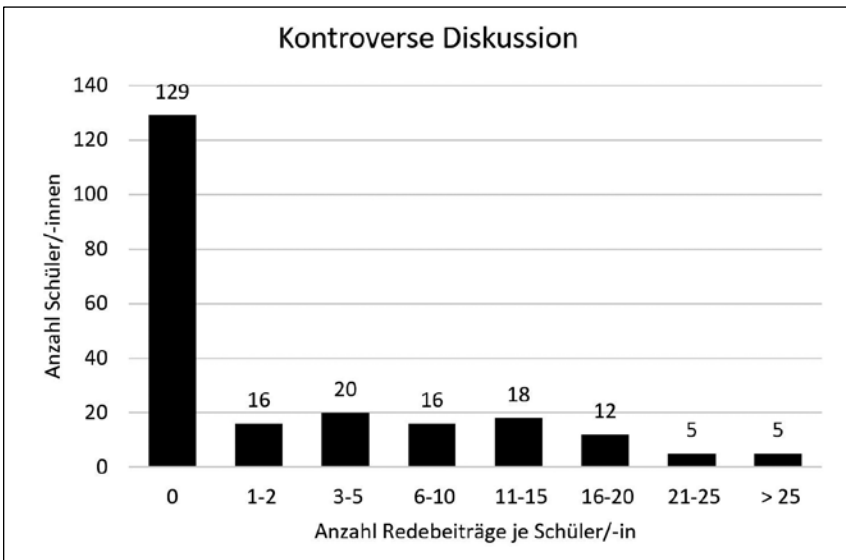


Abb. 2: Verteilung der Redebeiträge in den kontroversen Diskussionen (N = 221 Schüler/innen)



### 3.2 Entwicklung der persönlichen Position zur Kontroverse

Eine Mehrheit von 76 % der Schüler/innen verfügte zu Beginn der Unterrichtslektion über eine Position zur Kontroverse (bei insgesamt 181 vorliegenden Angaben zur Prä-Position). Inhaltlich überwog mit 60 % eine klare Präferenz zugunsten der Pro-Position, 17 % sprachen sich für die Contra-Position aus. Innerhalb der neun Klassen zeigte sich kein einheitliches Muster, d.h. die Pro-Position stellte in manchen Klassen eine eindeutige oder knappe Mehrheitsposition dar, während in anderen Klassen die Contra-Position überwog.

**Tab. 2: Entwicklung der persönlichen Position: absolute und relative Häufigkeiten (N = 157)**

|    | Kategorie            | Ausprägung(en)   | Anzahl | Prozent* |
|----|----------------------|--|--------|----------|
| 1. | Position beibehalten | Pro-Position > Pro-Position<br>Contra-Position > Contra-Position | 92     | 59 %     |
| 2. | Position finden      | Indifferenz > Pro-Position<br>Indifferenz > Contra-Position      | 30     | 19 %     |
| 3. | Position wechseln    | Pro-Position > Contra-Position<br>Contra-Position > Pro-Position | 23     | 15 %     |
| 4. | Position verlieren   | Pro-Position > Indifferenz<br>Contra-Position > Indifferenz      | 8      | 5 %      |
| 5. | ohne Position        | Indifferenz > Indifferenz  | 4      | 3 %      |

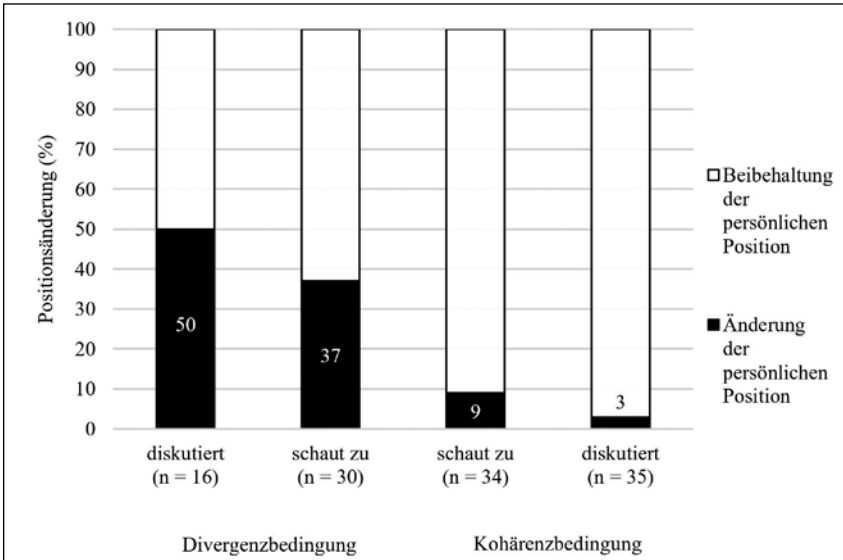
\* Aufgrund von Rundungsdifferenzen weicht die Summe der Prozentwerte leicht von 100 % ab.

Tabelle 2 stellt die Entwicklung der persönlichen Position der Schüler/innen im Laufe der Unterrichtslektion dar. Insgesamt 59 % und damit der mit Abstand größte Teil der Schüler/innen behielt die eigene Position zur Kontroverse bei. Ein gutes Drittel der Schüler/innen gab bei der Post-Befragung eine Position an, die nicht mit der ursprünglichen Position identisch war: 19 % gelangten im Verlaufe der Unterrichtslektion zu einer eigenen Position und 15 % wechselten von einer Pro-Position zur Contra-Position oder umgekehrt. 3 % der Schüler/innen konnte weder vor noch nach der Unterrichtslektion eine Entscheidung zu Gunsten der einen oder anderen Position treffen und weitere 5 % äußerten zunächst eine Position, die später jedoch aufgegeben wurde. Zusammen genommen hatten 8 % der Schüler/innen nach Abschluss der Unterrichtslektion keine Position zur Streitfrage. Nimmt man den Anteil der zunächst Unentschlossenen hinzu (Kategorie 2), dann zeigten 27 % der Schüler/innen zumindest zu einem Zeitpunkt – vor oder nach der Unterrichtsreihe – Schwierigkeiten damit, sich für eine Position zu entscheiden.



**Abb. 3: Beibehaltung vs. Änderung der persönlichen Position, getrennt nach zugewiesener Diskussionsposition (divergent vs. kohärent zur persönlichen Position) und nach der Diskussteilnahme (aktiv vs. passiv), N = 115 Schüler/innen**

(Quelle: Gronostay, 2019)



Schüler/innen, die aktiv an der Diskussion teilnahmen, änderten mit vergleichbarer Wahrscheinlichkeit ihre persönliche Position (18 %) wie solche, die ausschließlich eine zuschauende Rolle wahrnahmen (22 %),  $\chi^2(1, N = 115) = .317$ ,  $p = .573$ , Cramers  $V = .053$ . Die Divergenzbedingung war jedoch mit einer signifikant höheren Wahrscheinlichkeit einer Positionsänderung verbunden (41 %) als die Kohärenzbedingung (6 %),  $\chi^2(1, N = 115) = 21.748$ ,  $p < .001$ , Cramers  $V = .435$ . Schüler/innen änderten ihre persönliche Position am wahrscheinlichsten (zu 50 %), wenn sie eine im Verhältnis zur persönlichen Position divergierende Diskussionsposition aktiv in der Diskussion vertraten (siehe Abbildung 3). Am seltensten (3 %) wechselten Schüler/innen ihre Position, wenn sie eine im Verhältnis zur persönlichen Position kohärente Diskussionsposition aktiv in der Diskussion vertraten. Interessant ist, dass eine aktive Diskussteilnahme in der Kohärenzbedingung mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit eines Positionswechsels einherging (9 % vs. 3 %), in der Divergenzbedingung dagegen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit (37 % vs. 50 %).

## 4. Diskussion

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Zuweisung von Diskussionspositionen im Rahmen argumentativer Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht sowohl Auswirkungen auf die Bereitschaft der Schüler/innen zur Teilnahme an der Diskussion als auch auf die Entwicklung der persönlichen Position der Schüler/innen hat. Die Positionsvorgabe als Merkmal der Lernumgebung etabliert also unterschiedliche Aufgabenkonfigurationen, die sich hinsichtlich der angestoßenen Lernaktivitäten und Denkprozesse der Schüler/innen systematisch unterscheiden. Man mag einwenden, dass die Resultate auf einer kleinen Stichprobe beruhen und Themeneffekte nicht ausgeschlossen werden können. Jedoch stehen sie im Einklang mit Resultaten ähnlicher Studien an Erwachsenen (Budesheim/Lundquist 1999; Lilly 2012).

In der Divergenzbedingung führt die erforderliche Perspektivübernahme, d.h. die fachinhaltliche Auseinandersetzung mit Evidenzen zur Stützung einer anderen (als der eigenen) Position sowie das Nachvollziehen und ggf. aktive Vertreten dieser Position zu kognitiver Aktivierung und einem kritischen Überdenken der eigenen Position. Problematisch ist jedoch, dass Schüler/-innen in Abhängigkeit von der ihnen zugewiesenen Lernbedingung unterschiedliche Wahrscheinlichkeiten für eine Änderung der persönlichen Position und im Falle der Divergenzbedingung zudem in Richtung der ihnen zugewiesenen Diskussionsposition zeigen. Unterrichtspraktisch lässt sich der starke Einfluss der Divergenzbedingung auf die persönliche Position der Schüler/innen z.B. dadurch reduzieren, dass die Positionszuweisung erst kurz vor der Diskussion erfolgt, denn so kann zumindest ein Vorbereitungs bias ausgeschlossen werden (Budesheim/Lundquist 1999; Lilly 2012). Eine ausgleichende Maßnahme kann darin bestehen, dass die Schüler/innen im Nachgang der Diskussion aufgefordert werden, die ihnen bislang nicht zugewiesene Diskussionsposition in einem schriftlichen Format zu vertreten (ebd.).

Offen bleibt die Frage, ob die geringere Bereitschaft zur Vertretung einer divergierenden Position durch Motivationsverluste und/oder höhere kognitive Anforderungen, also eine erhöhte Aufgabenschwierigkeit bedingt ist. Besonders für argumentierfreudige und politisch interessierte Schüler/innen kann die (im Klassenkontext) öffentliche Artikulation einer eigenen politischen Position eine wichtige Motivationsquelle darstellen (expressives Motiv), die durch die Zuweisung einer fremden Position verloren geht. Wenig argumentierfreudige Schüler/innen dagegen gewinnen durch die Einnahme einer ihnen zugewiesenen Diskussionsposition (kohärent, indifferent oder divergent) möglicherweise Sicherheit.

Denn wer qua Aufgabenstellung eine bestimmte Argumentationsrichtung vertritt, kann für die damit assoziierte inhaltliche Position zur Streitfrage nicht verantwortlich gemacht werden. Die Aufgabenkonfigurationen unterscheiden sich also auch darin, inwiefern demokratische Bereitschaften wie das Eintreten für die eigene politische Position und/oder eine zugewiesene Minderheitenposition gefordert und gefördert werden. Sofern Lehrkräfte sich der unterschiedlichen Aufgabenkonfigurationen bewusst sind, diese im Unterricht explizit thematisieren und Lernpotentiale sowie -ergebnisse mit den Schüler/innen reflektieren, können sie zu einer Binnendifferenzierung im Politikunterricht genutzt werden.

## Literatur

- Budesheim, Thomas/Lundquist, Arlene (1999): Consider the opposite: Opening minds through in-class debates on course-related controversies. In: *Teaching of Psychology*, 26/1999, S. 106–110.
- Detjen, Joachim u.a. (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden.
- Felton, Mark u.a. (2009): Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom. In: *Informal Logic*, 29/2009, S. 417–446.
- Festinger, Leon (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA.
- Gronostay, Dorothee (2019): *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht: eine Videostudie*. Wiesbaden.
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.
- Johnson, David/Johnson, Roger (2009): Energizing learning: The instructional power of conflict. In: *Educational Researcher*, 38/2009, S. 37–51.
- Lilly, Emily (2012): Assigned positions for in-class debates influence student opinions. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24/2012, S. 1–5.
- Lipowsky, Frank (2015): *Unterricht*. In Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Berlin, S. 69–106.
- Piaget, Jean (1985): *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago.
- Villarroel, Constanza/Felton, Mark (2016): Arguing against confirmation bias: The effect of argumentative discourse goals on the use of disconfirming evidence in written argument. In: *International Journal of Educational Research*, 79/2016, S. 167–179.