

Erwägen Wissen Ethik

Deliberation Knowledge Ethics

vormals / previously

Ethik und Sozialwissenschaften (EuS) – Streitforum für Erwägungskultur

EWE 14 (2003) Heft 3

INHALT

SECHSTE DISKUSSIONSEINHEIT

HAUPTARTIKEL

Gudrun-Anne Eckerle: Was ist Pädagogik? Ein Fach zwischen Dogmatismus, Ethos und Notwendigkeit 393

KRITIK

Michael Alisch: Handlungstheoretische Pädagogik: À-Dieu 406

Bettina Blanck: »Handlungswahlorientierte« Pädagogik und Erwägung 408

Irmgard Bock: Was ist Pädagogik? Eine Wissenschaft vom Handeln an einem Objekt
oder die Wissenschaft von einer spezifischen Interaktion? 411

Manfred Bönsch: Die unbeachteten Paradoxien – Pädagogik der Balancen 413

Robert E. Fitzgibbons: Educational Outcomes, Teaching, and the Assessment of Pedagogies 415

Hans-Ludwig Freese: Pädagogik: Kunst oder Wissenschaft? 417

Otto Hansmann: Komplexitätsreduktion durch konsequentialistische Wirkungsforschung? 419

Walter Herzog: Was Pädagogik nicht ist. Einspruch gegen die definitonische Verengung einer Disziplin 421

Berno Hoffmann: Für eine demokratische Erziehung der emanzipierten Subjekte 423

Dietrich Hoffmann: Die Verwendung 'gelehrter' Pädagogik in pädagogischem Handeln –
eine Rückkehr zum 'Vorwissen'? 426

Erwin Hufnagel: Vom Nutzen und Nachteil der Geschichtslosigkeit in der Pädagogik oder
Von der Überschwänglichkeit der Empirie 428

Wolfgang Nieke: Erziehungswissenschaft als normativ, nomothetisch und hermeneutisch
argumentierende Handlungswissenschaft 431

Jürgen Osterloh und Hein Retter: Die erneute Suche nach „dem Pädagogischen“
als Vergewisserung einer sich selbst abhanden gekommenen Disziplin
oder: „Verstehen“ als unwahrscheinliches Ereignis in der Erziehungswissenschaft 433

Harm Paschen: Reduzierung pädagogischer Vielfalt durch eine Leitpädagogik? 436

Jean-Luc Patry: Eine Definition und ihre Implikationen? 439

Detlef Pech: Die Sinnfrage stellen. Anmerkungen zu einem grundlegenden Verständnis von Pädagogik 442

Guido Pollak: Irritiert über Antworten auf die Frage „Was ist Pädagogik?“ 443

Frank-Olaf Radtke: Erneuerte Kausalitätsmythen für die Pädagogik 446

Roland Reichenbach: *Handelnde* Pädagogen und sich *verhaltende* Edukanden? 448

Margret Ruep: Von der Zielbegründungskultur zur Evaluation der Wirksamkeit pädagogischen Handelns 450

Alfred Schäfer: Kausalitätsmythen 453

Jörg Schlee: Der Primat gebührt dem Gegenstandsverständnis 456

Annette M. Stroß: „Stellen wir uns vor, die disziplinäre Wolke wäre nicht da, sondern nur die Sache selbst ...“ –
Anmerkungen zu Gudrun-Anne Eckerles Auseinandersetzung
mit Harm Paschens Forschungsprogramm zur pädagogischen Kompetenz 458

Rudolf Taschner: Der Bankrott wissenschaftlicher Pädagogik 460

Heinz-Elmar Tenorth: Definitionen helfen nicht. Mut zur Theorie der pädagogischen Technologie! 461

Josef Thonhauser: Erzieherische Praxis als Prüfstand für Erziehungswissenschaft 463

Birgit Wellie: Pädagogik des 21. Jahrhunderts: ohne Gesellschafts-, Politik- und Wissenschaftsbezug? 465

Michael Winkler: Plädoyer für einen Blick auf die Sache der Pädagogik 467

REPLIK

Gudrun-Anne Eckerle: Über vier Unordentlichkeiten der Pädagogischen Disziplin 470

SIEBTE DISKUSSIONSEINHEIT

HAUPTARTIKEL

Karl Lenz: Familie – Abschied von einem Begriff? 485

KRITIK

Marina A. Adler: Ideological Disputes and Feminist Discourse about an Inappropriate Concept:
Let's Just Bid Farewell to "The Family" 498

Alois Baumgartner: Abschied von der bürgerlichen Familie – ein verspätetes Programm 500

Hans Bertram: Familie, Geschichte und Biologie 502

Walter Bien: Familie: „Begriff“ versus „Netzwerk-System-Lebensraum“ 504

Günter Burkart: Sisyphos oder Der Kampf um die Familie 506

Heike Diefenbach: Familienbegriff, Ethnographie und der lange Abschied von Realdefinitionen 509

Bernd Eggen: Zur gesellschaftlichen Bedeutung der Familie 512

Alois Herlth: Familie – persönliche Beziehungen „eigener Art“ 514

Manfred Herzer: Der soziologische Grundbegriff Familie ist mehr als der Familienbegriff der Familiensoziologie 516

Robert Hettlage: Familie – Salut für einen alten Begriff 517

Bruno Hildenbrand: Familie als Ort sozialisatorischer Interaktion – Ein Plädoyer für einen offenen Familienbegriff 519

Dieter Hoffmeister: Der Verweisungszusammenhang bröckelt 521

Johannes Huinink: Warum Familie? Anmerkungen zu einer Begriffsdiskussion 524

Kerstin Jürgens: Abschied vom Begriff – Abschied vom Konflikt? 526

Franz-Xaver Kaufmann: Vom Zeitgeist – oder: Wo bleibt die Verwandtschaft? 528

Johannes Kopp: Begriffe und Inhalte, oder: Macht es wirklich Sinn, sich über Begriffe zu streiten? 530

Wolfgang Lipp: „Zurück zu den Müttern“ oder: Familie im Ursprung ist Vatersache. Notizen zu
einem substanziellen Familienbegriff 531

Doris Lucke: „Familie“ - Plädoyer für eine Idee! 534

Wolfgang Ludwig-Mayerhofer: Familie – Abschied von einer Begriffsdiskussion? 537

Kurt Lüscher: Familie pragmatisch definieren 539

Kai-Olaf Maiwald: Abschied von einem Gegenstand? 542

Claus Mühlfeld: Familienforschung oder Begriffsverwendungsgeschichte? 544

Rosemarie Nave-Herz: Die Ehe verweist auf Familie, aber die Familie verweist nicht unbedingt auf Ehe 546

Birger P. Priddat: Netzwerk Familie 548

Michael Roth: Die Familie im Konflikt von Gegenwart und Zukunft 550

Marina Rupp: Schwierige Modernisierung – Reflexion des Familienbegriffes
aus der Perspektive anwendungsorientierter Familienforschung 552

Uwe Schmidt: Über den Verlust der Familie in der Familiensoziologie 555

Hannelore Schröder: Familienväter: Schänder der Menschenrechte ihrer leibeigenen Frauen 558

Burkhard Stephan: Familie – biologische Grundlagen und biologistische Interpretation 560

Laszlo A. Vaskovics: Familienbegriff – von welcher Familie reden wir? 561

REPLIK

Karl Lenz: Familien und persönliche Beziehungen – eine Replik 563

mit dem Beitrag befunden habe, möchte ich mit einigen Fragen kurz andeuten und den hier verfolgten Kritikstrang damit ein wenig verorten. Ich unterscheide dabei – mehr oder weniger intuitiv – zwischen nachfragenden, bezweifelnden und weiterführenden Fragestellungen.

((2)) Zu meinen *Nachfragen* gehört, wie Eckerle ihr Pädagogikverständnis gegenüber alternativen Verständnissen situieren und ihnen gegenüber als das Vorzuziehende begründen würde. Denn wird jemand, die bzw. der die »Handlungswahlorientierung« Eckerles nicht teilt und eher eine »Übernahmeorientierung« vertritt,¹ nicht zu ganz anderen Gewichtungen hinsichtlich des pädagogischen Forschungsfeldes einschließlich Wirkungsforschung gelangen? Hinsichtlich ihrer Einschätzung, dass die meisten Pädagogiken mehr die Ziele und nicht die Wege sowie die Überprüfung des Erreichens der Ziele bedenken (s. (21)), frage ich mich, ob sie nur zutrifft, wenn man ein bestimmtes Wirkungsverständnis zu Grunde legt. Findet nicht gerade in der Schule – wie Eckerle ja selbst auch hervorhebt (s. z. B. (45)) – z. B. Wirkungsüberprüfung von Leistungsfortschritten mehr oder weniger regelmäßig statt und zeigen nicht etwa Fördermaßnahmen zur Überwindung von jeweiligen Lernschwierigkeiten, dass Wege und Zielerreichung reflektiert werden? Werden nicht gerade aus der Erfahrung bestimmter Lernschwierigkeiten neue pädagogische Konzepte entwickelt?² Liegt die Schwierigkeit nicht vielmehr in dem von Eckerle ebenfalls angesprochenen Problem einer professionellen Anwendung von pädagogischer Theorie auf jeweilige Praxis (s. (56))? Und beruht diese Schwierigkeit nicht eher auf mangelnder Vergleichbarkeit dergestalt, dass verschiedene Wege, die gleiche Ziele verfolgen und auch erreichen lassen, wenig einschätzbar sind? Diese Fragestellung wird noch komplexer und schwieriger entscheidbar, wenn man "inklusive" und "konkrete" Ziele (s. (71)) sowie erwünschte und unerwünschte Wirkungen und Nebenwirkungen unterscheiden will.

((3)) Der angedeutete Problemkranz nachfragender Fragen bringt mich zu meinen *bezweifelnden* Fragen. Reicht die Berücksichtigung jeweiliger "Bedingungs- und Folgenkonstellation[en]" ((88)) hinsichtlich jeweiliger "bestimmte[r] Phänomene (bestimmte Handlungswahlen/Verhaltensweisen von Adressaten)" ((87)) aus, unterschiedliche pädagogische Konzepte adäquat in ihrer Alternativität einschätzbar machen zu können? Gleichen Handlungswahlen mögen gleiche oder ungleiche Bedingungs- und gleiche oder ungleiche Folgenkonstellationen zu Grunde liegen. Gleiche Bedingungs- und Folgenkonstellationen wiederum mögen nicht nur zu gleichen, sondern auch zu verschiedenen Wegevorschlägen führen. Bedarf es, um derartige Unterschiede feststellen zu können, nicht gemeinsamer Bezugsbeispiele und vor allem der Klärung jeweiliger Grundtermini?³ Besteht nicht ansonsten die Gefahr aneinander vorbeizureden, falsche Gemeinsamkeiten oder Gegenschaften anzunehmen? Müssten nicht jeweilige Analysen und Vorschläge möglichst so gegenüber alternativen Erwägungen verortet werden, dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Konzepte klarer bestimmbar sind?

»Handlungswahlorientierte« Pädagogik und Erwägung

Bettina Blanck

I. Vorbemerkungen zur Kritikauswahl

((1)) Eckerles Hauptartikel bietet viele Anknüpfungspunkte für Diskussionen und je nachdem, worauf man sich konzentriert, mag der Artikel mehr Zustimmung oder Ablehnung hervorrufen, eher Empfindungen der Trivialität wecken oder als Herausforderung zum Weiterdenken anregen. Das Stimmungsspektrum, in dem ich mich während der Auseinandersetzung

((4)) Auch für meine *weiterführenden* Fragen, die ich auf das Problem der Ambivalenz zwischen Lenkung durch Vorgaben einerseits und der Ermöglichung von Wahlen und der Entwicklung von Entscheidungskompetenz andererseits konzentriere

ren möchte, ist die Situierung gegenüber und der Umgang mit Alternativen relevant. Im Folgenden werde ich in Auseinandersetzung mit Eckerle erörtern, inwiefern ein erwägungsorientierter Umgang mit Alternativen einen Beitrag zur Minderung dieses Ambivalenzproblems handlungswahlorientierter emanzipatorischer Pädagogik zu leisten vermag. Die leitende Frage meiner Überlegungen lautet: Wie kann eine lenkende handlungswahlorientierte emanzipatorische Pädagogik bewahrt werden vor manipulierender oder gar indoktrinierender Beeinflussung?

II. Lernen und Lehren im Spannungsfeld von Vorgabe- und Entscheidungsorientierung

((5)) Eckerle entwickelt ihr Pädagogikverständnis mit Blick auf eine *„Erziehung zur Autonomie“*, in der *„Lernen lernen“* relevant ist (s. (31)) und *„an deren Ziel-Ende die Kompetenz des kommunikations- und kritikfähigen Entscheiders steht“* ((27)). Für den Unterricht bedeutet diese *Entscheidungsorientierung*, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten eröffnen müssen. Hierfür müssen sie u. a. mit *„Wissen und Erfahrungen [sorgen], mit welchen Handlungen Ziele subjektiv erreicht werden können“* ((42)). Prospektives Denken und das Durchspielen von Handlungsmöglichkeiten sollen gefördert werden. Informierender Fachunterricht ist *„Handlungsmöglichkeiten öffnend“* (a. a. O.). Pädagogisch so zu handeln, dass eine Wahl ermöglicht wird, gelingt dann, *„wenn dem Adressaten das Verhalten selbst auch verfügbar ist, wenn er Einsicht in dessen Wirkungen gewinnt und diese auch anstrebt; und schließlich, wenn er von sich selbst die Auffassung hat, dass er jemand ist, der diese Wirkungen mit dem Verhalten, das man von ihm fordert, wahrscheinlich auch erreichen wird“* ((34, Hervorhebung von B. B.)).

((6)) Ich komme nun zur *Vorgabeorientierung* in Eckerles Pädagogikverständnis, wie sie bereits im letzten Zitat erkennbar wird. Die Entscheidungsfreiheit nicht nur der Schülerinnen und Schüler, sondern auch ihrer Lehrenden ist nämlich eingeschränkt auf eine Freiheit der Wegfindung. Schule ist eine Zwangsanstalt für die u. a. gilt: *„Der Betroffene [Schüler; B. B.] wird ihm [Lehrer; B. B.] zwangsweise zugeführt“* und der *„Betroffene ist von der Mitbestimmung über die Ziele seiner Beeinflussung ausgeschlossen; wenn er nicht erkennen lässt, dass die Ziele an ihm realisiert wurden, drohen ihm Sanktionen, die seine Entwicklungschancen schwerwiegend mindern“* ((61)). Auch die Lehrenden sind eingebunden in Vorgaben. Ihre pädagogische Freiheit besteht darin, *„Ziele zu präzisieren und zu realisieren“* (a. a. O.) und bedeutet *„nicht Freiheit der Zielsetzung, sondern Freiheit der Wegfindung [...], damit auch bei ungewöhnlicher singulärer Situation auf geeigneten Wegen die allgemein verbindlichen Ziele zur Geltung gebracht werden können“* ((63; Hervorhebung B. B.)). Lediglich in Bezug auf *konkretere Ziele* wird den Lehrenden ein *„Spielraum“* zugestanden, der *„so weit wie die soziale Resonanz und die Forderung nach Konsistenz mit dem gesetzlichen Regelwerk von Schule und Unterricht“* ist ((71)). Zielkritik, -begründung und -revision sind für Eckerle zwar auch Gegenstand der *„(Schul-) Pädagogik“* als der *„Wissenschaft vom Pädagogischen Handeln (im Feld der Schule)“* ((86)).

Dies ist aber nicht Aufgabe der Lehrenden in ihrer Rolle als Lehrerinnen und Lehrer (a. a. O.).⁴

((7)) Die Schülerinnen und Schüler sollen also einerseits über eigene Entscheidungen sich entwickeln können, andererseits sind die Ziele ihrer Entwicklung durch die Lehrenden festgelegt: Es geht darum, *„Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit für die persönliche Entwicklung zu geben, die wir von ihnen fordern“* ((41)). Inwiefern dies zu manipulierenden, vielleicht sogar indoktrinierenden Gestaltungen von Lehr-/Lernprozessen führen kann, wird vor allem ahnbar, wenn sich die Lernenden nicht erwartungsgemäß entscheiden:

„Bei den pädagogisch zurückzuweisenden Handlungen ist dagegen unmittelbar Einfluss zu nehmen; handlungstheoretisch geht es hier darum, negative Bilanzen zu erzeugen. Systematisch ist das vor allem möglich,

- *indem negative Bewertungen und hohe Eintretenswahrscheinlichkeit von zu erwartenden negativen Folgen nahegelegt werden;*
- *indem Folgen, die in der Bilanz ausgeblendet oder aus Mangel an Information nicht erwogen werden, eingeführt werden“* ((43)).

Während die letztere Form der Einflussnahme eine Erweiterung des Erwägungsspektrums, der zu erwägenden Alternativen, für die Lernenden bedeutet und sie insofern nicht in ihrer Entscheidungsrichtung einschränkt und direkt auf eine bestimmte Lösung lenkt, ist die erste Form der Einflussnahme weitaus direkter. Das Erwägungsspektrum der Lernenden wird eingeschränkt, indem bestimmte negative Bewertungen von jeweiligen Handlungen *nahegelegt* werden. Das Problem, was ich an dieser Stelle habe, ist nicht, dass Lehrende Positionen haben und diese auch kundtun, sondern wie sie es tun und in welcher Absicht. Mein Problem ist auch nicht, dass die Lernenden bei allen derart lenkenden Einschränkungen nun nicht mehr »entscheiden«. Die Frage ist aber, welche Qualität ihre Entscheidungen haben können und welche Art von Entscheidungskompetenz so gefördert wird. Ist das das Niveau, mit dem sich eine emanzipatorische Pädagogik, die kommunikations- und kritikfähige Entscheidende fördern will (s. (27)), zufrieden geben muss? (hierzu unten Nr. (9)ff.)

Ein Unbehagen bleibt auch bei »gelingenden« gelenkten Entscheidungsprozessen. Besteht bei der Zielsetzung den Unterricht so zu gestalten, dass die *„pädagogisch geforderten Handlungen [...] aussichtsreich gewählt werden können“* ((41)), nicht die Gefahr der »vorausiehenden einschränkenden Zubereitung« von Entscheidungskonstellationen, damit die Lernenden nur nicht auf »Abwege« geraten? Ist so gesehen »handlungswahlorientierte« Pädagogik auf Grund von Zielvorgaben allenfalls nur sehr eingeschränkt »emanzipatorisch«, wenn nicht sogar bloß »pseudoemanzipatorisch«?

((8)) Eckerle geht auf diese Problemlage ein, wenn sie von *„der provozierenden Ohnmacht der Betroffenen selbst im öffentlichen Bildungswesen“* spricht, die *„in auffälligem Gegensatz zu den emanzipatorischen Zielen [steht], denen es nach eigener Maßgabe verpflichtet ist“* ((68)). Eckerle wundert sich, warum nicht *„die Zielvorstellungen des pädagogisch Behandelten bzw. seiner Eltern ein grundsätzlicher Maßstab pädagogischer Zielsetzung“* sind *„und entsprechend sorgfältig vorbereitet und entwickelt werden“* (a. a. O.). Nach Eckerle besteht *„die einzige Chance [...], Mündigkeit und Einflussnahme zu versöhnen“* ((69)) in der *„Kultivierung der Frage nach dem Selbstentwurf“* ((70)), der Frage, wohin *„die eigene Entwicklung führen könnte“* ((69)) sowie der *„Anleitung bei der Beurteilung der Antworten“* ((70)). Ich vermute, dass die Frage des eigenen Selbstentwurfs bisher nur wenig thematisch ist,

weil man mit ihrem radikalen Zulassen eine Infragestellung der vorgegebenen pädagogischen Ziele nicht ausschließen dürfte. Bedeutete dies aber nicht einen weiteren »pädagogischen« Kontrollverlust? Wer dies befürchtet, muss sich allerdings fragen lassen, wie gut begründet eigentlich die gewählten pädagogischen Zielvorgaben sind. Insbesondere wenn sie adäquat gegenüber alternativen Zielen begründet wären, hätte man ja eigentlich nichts zu befürchten, wenn sie zur Diskussion gestellt würden. Vorausgesetzt jede und jeder möchte für sich im Idealfall die jeweils bestmöglich begründbare Lösung, so müssten diejenigen, die gut begründete Zielvorgaben zum Gegenstand von Entscheidung machen, doch letztlich diese bestätigen können. Und falls dies nicht der Fall wäre? Müsste es dann nicht gerade zum pädagogischen Ethos der Vertreterinnen und Vertreter der derzeit gültigen Zielvorgaben gehören zu prüfen, ob vielleicht neue Erwägungen aufgetaucht sind, die Anlass zu einer weiteren Begründung oder Zielrevision sind? Mit diesen Überlegungen bin ich bei einem Vorschlag zur reflexiven und erwägungsorientierten Auflösung des Problems von Vorgabe und Entscheidungsorientierung in der Pädagogik angelangt.

III. Reflexiver und erwägungsorientierter Umgang mit Vorgaben und Entscheidungen

((9)) Menschliche Kultur lebt von Vorgaben, wie Traditionen und Gewohnheiten. Gerade weil man durch Vorgaben in bestimmten Bereichen entlastet wird, gewinnt man Zeit für Entscheidungen in anderen Bereichen. »Entscheidungskompetenz« besteht deshalb auch in der Fähigkeit, reflexiv zu entscheiden, worüber man entscheiden bzw. wo man vorläufig fremd- oder selbstgesetzten Vorgaben folgen will. So gesehen kann es in einer handlungswahlorientierten emanzipatorischen Pädagogikkonzeption, welche im Sinne Eckerles kommunikations- und kritikfähiges Entscheiden intendiert, nicht darum gehen, gänzlich ohne Vorgaben auszukommen, um die Schülerinnen und Schüler alles selbst entscheiden zu lassen. Wie kann nun angesichts der Notwendigkeit auch von Vorgaben die Entwicklung von Entscheidungskompetenz so gefördert werden, dass dies nicht auf Kosten des Niveaus von Entscheidungskompetenz und der Qualität jeweiliger Entscheidungen geht?

((10)) Lösungen, die aus Entscheidungen hervorgegangen sind, lassen sich umso besser begründen – und sind als Vorgaben für Andere umso nachvollziehbarer –, je adäquater mögliche Alternativen erwogen und als weniger geeignet bewertet werden konnten.⁵ Entscheidungskompetenz hängt demnach wesentlich von Erwägungskompetenz ab. Hierzu zählt auch das reflexive Einschätzungsvermögen der Qualität jeweiliger Erwägungen. Denn häufig vermag man nicht alle problemadäquaten Alternativen zu erwägen oder ist unsicher, ob man alle relevanten Alternativen bedacht hat oder aber man steht vor dezisionären Konstellationen, bei denen man dann im Wissen um Nicht-Wissen eine von mehreren Erwägungsalternativen (zunächst) als Lösung setzen und verfolgen muss, ohne hierfür hinreichend begründen zu können.⁶

((11)) Die Konsequenz, die ein derartiges Verständnis von Entscheidungskompetenz für das Lehren und Lernen – auch in der Schule – haben müsste, bestünde darin, (*reflexive*) *Erwä-*

gungsorientierung zur Grundorientierung zu nehmen.⁷ Konkret würde dies vor allem bedeuten:

– Von Anfang an sollte mitthematisch sein können, wie Kinder und Jugendliche, wenn sie über Entscheidungen jeweilige Probleme gelöst haben, vorgegangen sind. Dabei kann dann verglichen werden, wer welche Alternativen erwogen hat. Es mag überlegt werden, ob man alle Alternativen hat und wie man sich sicher sein kann, dass dies der Fall ist. In dem Maße, wie dabei die Qualität von Entscheidungen mit den jeweils erwogenen Alternativen in Verbindung gebracht würde, wären auch jeweilige Erwägungsdefizite angebar. Das Begründungsniveau jeweiliger Entscheidungen würde zugleich auch den jeweiligen Verbesserungsbedarf hervorheben.

– Die Lehrenden sollten Vorgaben als solche kenntlich machen können und etwa den Schülerinnen und Schülern erklären, dass das, was jetzt gemacht werden soll, aus jeweils bestimmten Gründen nicht zur Diskussion stehen kann. Prinzipiell müsste aber jede Vorgabe offen sein für Infragestellungen und die Offenlegung ihrer Genese, das heißt Vorgaben wären immer nur als vorläufige Vorgaben zu betrachten, die wieder Gegenstand von reflexiven Entscheidungen werden können müssen.

– Jeweilige deskriptive und präskriptive Konzepte sollten möglichst erwägungsorientiert zubereitet sein, so dass die Schülerinnen und Schüler erkennen können, warum eine Lösung gegenüber anderen vorzuziehen ist oder auch warum man bei einigen Lösungen keine mit Gründen vorziehen kann, also eine dezisionäre Lage, eine Situation des Wissens um Nichtwissen, besteht. Je erwägungsorientierter dabei jeweilige Konzepte vermittelbar sind, umso mehr erhöhen sich die Spielräume für die Lehrenden, eigene Positionen zu beziehen, ohne dass diese zu Vorgaben für die Lernenden werden. Wer angibt, welches die Alternativen zu einer selbst bevorzugten Lösung sind, gibt eben den Lernenden nicht nur *eine* Lösung, sondern auch die erwogenen Lösungsalternativen an, die dann den Ausgang für eigene Entscheidungen der Lernenden bilden können. Wichtig dabei wäre, dass die jeweils erwogenen Lösungsalternativen reflexiv auch danach eingeschätzt würden, inwiefern sie problemadäquat vollständig oder unvollständig sind.

((12)) Diese wenigen Andeutungen zeigen meines Erachtens dreierlei: Erstens: Das Erwägungskonzept könnte emanzipatorische handlungswahlorientierte Konzepte reflexiv aus der Falle von Mündigkeitserziehung versus Lenkung durch Vorgaben befreien helfen. Zweitens: Es scheint gar nicht so schwer umsetzbar zu sein, wenn man etwa an all die didaktischen Konzepte denkt, die bereits ein Lernen auf eigenen Wegen, Argumentation und Begründung sowie die Auseinandersetzung mit Alternativen verfolgen. Drittens: Die Schwierigkeiten für mehr Erwägungsorientierung bestehen meines Erachtens in einem erforderlichen Mentalitätenwandel und seinen Folgen für unsere Aufbereitung und Bewahrung von Konzepten, die auch Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrenden sowie die Gestaltung von Lehrbüchern hätte. Solange die Identifikation mit einer einmal eingenommenen Lösung stärker ist als die Identifikation mit den zu ihr gehörigen Erwägungen, werden – so meine Befürchtung – die von Eckerle beschriebenen Mechanismen der Abschottung und Kritikimmunisierung, des dogmatischen und konformistischen Verhaltens (s. (89)ff.), dominieren. Demgegenüber würden sich Erwägungsmentalitäten auch mit den jeweils *erwogenen* Lösungsmöglichkeiten identifizieren. Sie wären deshalb moti-

viert, jeweilige Erwägungsstände zu verbessern und in Folge dessen würden sie dann eben ggf. auch ihre jeweils vertretenen Positionen in Frage stellen. Um den jeweiligen Stand des Wissens adäquat zu dokumentieren, wäre es also hilfreich, zu jeweiligen Lösungsforschungsständen die entsprechenden Erwägungsforschungsstände zur Verfügung zu haben. Es wäre ein Qualitätsmerkmal etwa von pädagogischen Konzepten, wenn sich diese jeweils selbst in dem von ihnen erwogenen Spektrum an erwogenen Alternativen verorten und damit Vergleichbarkeit erleichtern würden. Auch wenn wir hiervon weit entfernt sind, scheint mir die Arbeit daran lohnenswert, jedenfalls dann, wenn man an einer demokratischen Entscheidungskompetenten Gesellschaft interessiert ist.

Anmerkungen

1. Eckerles »Handlungswahlorientierung« zeigt sich etwa, wenn sie schreibt: "(Schul-) Pädagogik als die Wissenschaft vom Pädagogischen Handeln (im Feld der Schule) wird daher [...] *die subjektiven Bedingungen der Handlungswahl* seiner Adressaten als ein grundlegendes Forschungsfeld ansehen" (86). Demgegenüber ginge es in einer eher vorgabeorientierten Pädagogik vor allem darum, dass die Adressaten gehorsam jeweilige Konzepte übernehmen. Eine solche Pädagogik würde keinen Wert darauf legen, dass die Lernenden über Entscheidungen ihr Wissen aufbauen. Im Gegenteil würde dies als problematisch erachtet. Statt dessen würde etwa argumentiert, dass doch erst einmal ein Fundamentum geschaffen werden müsste und dieses allererst die Voraussetzung dafür sei, dass die Lernenden dann mit dem »Selbstdenken« beginnen könnten.
2. Um nur zwei Beispiele zu nennen, verweise ich hier auf das Konzept »mathe 2000« für den Grundschulunterricht sowie im Bereich des sozialen Lernens auf sogenannte »Streit-Schlichtungs-Modelle«.
3. Bedenkt man, wie verschieden allein die Termini "Handlung" und "Entscheidung" verwendet werden, dann erscheint Eckerles Einschätzung von »der« allgemeinen Handlungstheorie (s. (40)f.) nicht ganz unproblematisch. Wenn dann noch - wie Eckerle selbst feststellt - "vergleichbar strukturierte Situationen" ((87)) fehlen, die Pädagogiken vergleichen ließen, vergrößert sich dann nicht auch die Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen im Umgang mit jeweiligen Beschreibungen und Interpretationen von Bedingungs- und Folgenkonstellationen?
4. Das schließt nicht aus, dass sich die Lehrenden an Entscheidungen über Ziele beteiligen, wie sie "von legitimierten Gremien, etwa Parlamenten für die Menge der Staatsbürger, Kirchen für die Menge der Christen" ((86)) getroffen werden.
5. Bewertungskriterien hängen in ihrer Qualität ebenfalls davon ab, inwiefern sich ihre jeweilige Wahl gegenüber alternativen Bewertungskriterien begründen lässt.
6. Inwiefern gerade solches Deziisionswissen als ein Wissen um Nicht-Wissen zu neuen Qualitäten im Umgang mit Vielfalt führen könnte, wäre genauer zu untersuchen.
7. Erwägungsorientierung als Grundorientierung hieße nicht, dass ständig alles von allen erwogen würde, aber das hinsichtlich aller Vorgaben und Entscheidungen eine prinzipielle Erwägungsoffenheit besteht, um die es zu wissen gilt.

Adresse

Dr. Bettina Blanck, Universität Paderborn, Erwägen Wissen Ethik, Warburger Straße 100, D-33098 Paderborn. E-Mail: ewepad@hrz.uni-paderborn.de