

Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik

---

Band 10

## **Vielfalt und Anerkennung**

Internationale Perspektiven auf die Entwicklung  
von Grundschule und Kindergarten

herausgegeben von

Julia Košinár

Sabine Leineweber

Heike Hegemann-Fonger

Ursula Carle



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

## Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik

### Herausgegeben von:

Ursula Carle, Ilona Esslinger-Hinz, Heike Hahn, Argyro Panagiotopoulou

Titelbild: Felice Košinár

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1113-8

Schneider Verlag Hohengehren,  
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

[www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 2012.

Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

## Inhaltsverzeichnis

Julia Košinár, Sabine Leineweber, Heike Hegemann-Fonger & Ursula Carle

Einleitung..... 3

### I. Vielfalt und Anerkennung: Herausforderungen für die Entwicklung von Kindergarten und Grundschule

Nicole Balzer

Die Vielfalt der Heterogenität..... 12

Ursula Carle

Institutionelle Entwicklung im Elementar- und Primarbereich ..... 26

Vanessa Macchia

Die pädagogische Herausforderung im Konzept der „Besonderen Normalität“ in einer Schule für alle Kinder ..... 41

Till-Sebastian Idel, Isabel Neto Carvalho & Anna Schütz

Kollegiale Anerkennung und Schulentwicklung. Über Voraussetzungen schulischer Veränderungsbemühungen ..... 54

Franziska Vogt

In der altersgemischten Schuleingangsstufe der Vielfalt gerechter werden ..... 69

Wolfgang Beutel & Jens Hoffsommer

Kinder entscheiden mit – Demokratie und Partizipation in Kindergarten und Grundschule ..... 80

Irene Moser

Impulse der internationalen Zusammenarbeit für eine chancengerechte & kompetenzorientierte Ausbildung der Lehrkräfte ..... 93

### II. Vielfalt und Anerkennung: Pädagogische Professionalität

Manuela Keller-Schneider

Anerkennung als professionelle Grundhaltung – individuelle Förderung der Schüler/innen und Klassenführung als Herausforderungen für Lehrpersonen ..... 106

Constanze Koslowski

NIEMAND „reist ohne Gepäck“ ..... 117

Manuela Keller-Schneider & Stefan Albisser

Kooperation im Kollegium – eine Frage der Anerkennung? ..... 130

Bettina Blanck

Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt ..... 143

<i>Herbert Hagstedt</i>	
Zur Neuorientierung einer das Individuum anerkennenden Didaktik durch Lernwerkstätten .....	155
<i>Julia Košinár</i>	
Umgang mit Heterogenität als Anforderung im Referendariat .....	167
<i>Sabine Leineweber</i>	
Elementarpädagog/innen zwischen Anerkennung durch die Praxis und Nicht-Anerkennung durch die Politik .....	183
<b>III. Vielfalt und Anerkennung: Praxisentwicklung</b>	
<i>Heike de Boer</i>	
Qualitätsentwicklung in der Grundschule.....	198
<i>Ines Boban &amp; Andreas Hinz</i>	
Inspiration und Selbstevaluation in Grundschulen mit dem Index für Inklusion .....	209
<i>Susanne Bosshart</i>	
Differenzieren in geführten und freien Sequenzen im Kindergarten: Möglichkeiten und Grenzen.....	219
<i>Gerald Wittmann</i>	
Heterogenität im Mathematikunterricht – Herausforderung und Chance gleichermaßen .....	229
<i>Heike Hegemann-Fonger</i>	
Die „Bremer Mathebox“ .....	240
<i>Lutz Liffers</i>	
Entwicklung im Verbund: Quartiersbildungszentrum Gröpelingen als Plattform für lokale Bildungskoordination.....	253
Angaben zu den Autorinnen und Autoren .....	266

*Julia Košinár, Sabine Leineweber, Heike Hegemann-Fonger & Ursula Carle*

## Einleitung

Vielfalt und Anerkennung sind zentrale Orientierungsdimensionen für die Schulentwicklung und die Entwicklung des Kindergartens. Neuere Veröffentlichungen weisen auf die Brisanz hin, die in den damit verbundenen Anforderungen steckt, gleich ob die Themen eher von der schulpädagogischen Seite aufgerollt werden oder aus einer allgemeinpädagogischen Sicht. Kritische Stimmen zweifeln, ob Lehrkräfte den Anforderungen gerecht werden können (vgl. z. B. Wischer & Lojewski 2009; Trautmann & Wischer 2011). Die Kommission Schulforschung und Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veranstaltete eine Praxistagung in Südtirol, um sich in einem Land mit 30 Jahren gemeinsamen Unterrichts über die dort praktizierten Arbeitsweisen zu informieren. Die Teilnehmer/innen stellen auch dort fest, dass die Unterschiede zwischen den Schulen und zwischen den einzelnen Lehrpersonen riesig sind (vgl. Bräu, Carle & Kunze 2011). Dass es Lehrer/innen gibt, die in einer hoch heterogenen Kindergruppe für ein freundliches Klima und einen interessanten adaptiven Unterricht sorgen können, ist ebenso kein Geheimnis. Ähnliches bestätigt Annedore Prengel: Grundschullehrer/innen verhalten sich gegenüber ihren Schüler/innen im Unterricht überwiegend anerkennend oder neutral. Die von ihr beobachteten Lehrkräfte unterscheiden sich jedoch erheblich. So kommt alles vor: von anerkennender Wertschätzung bis hin zu grober Missachtung. Kinder spiegeln das Verhalten unmittelbar. Auf missachtende Äußerungen reagieren sie mit körperlichen Reaktionen und abnehmender Lernbereitschaft (vgl. Prengel 2011, S. 88f.).

Vor diesem Szenario lässt sich grundsätzlich festhalten, dass die Professionalität des pädagogischen Personals offenbar in der Fläche noch nicht ausreicht, um den Herausforderungen gerecht zu werden, die die Kinder an sie stellen. Dabei geht es nicht nur um das Wissen und die Erfahrung der Kinder, die höchst unterschiedlich sein können. Die größeren Schwierigkeiten sehen Lehrer/innen und Erzieher/innen darin, mit abweichendem Verhalten angemessen umzugehen, ohne das entsprechende Kind zu beschämen und ohne die Klasse in Konfliktsituationen in ihrem Lernprozess beeinträchtigt zu sehen. Würde man für eine Problemlösung ausschließlich in Richtung Professionalisierung denken, hieße das, den Lehrpersonen die Last der Schul- und Unterrichtsentwicklung aufzubürden. Nicht umsonst heißt deshalb der Titel dieses Buches „Vielfalt und Anerkennung – Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten“. Es geht also vornehmlich um die Entwicklung der beiden Institutionen. Deshalb lohnt sich ein multiperspektivischer Blick auf die Herausforderungen. Das Buch bietet dafür eine theoretisch aufgeladene Einführung in die Begriffe, faltet die Herausforderungen auf, zeigt Entwicklungen zur Steigerung der Professionalität, und konkretisiert das anhand verschiedener Praxisbeispiele.

- Keller-Schneider, Manuela / Albisser, Stefan (2012c): Qualitätsmerkmale von Kollegien und die Bedeutung individueller Ressourcen für die Kooperation. In: Keller-Schneider, Manuela / Albisser, Stefan / Wissinger, Jochen: Professionalität in Kollegien von Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorb.).
- Maier, Uwe (2008): Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), S. 95-117.
- Schmitz, Gerdmarie / Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, S. 192-214.
- Terhart, Ewald / Klieme, Eckhard (2006): Kooperation im Lehrerberuf - Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 163-165.
- Wenzel, Hartmut (2008): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS, S. 423-447.
- Wissinger, Jochen (2011): Schulleitungen und Schulleitungshandeln. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 98-115

*Bettina Blanck*

## **Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt**

### **Basis für die Förderung kritischer Reflexionskompetenzen von Kindern sowie Schülerinnen und Schülern**

Es gibt viele Gründe, sich mit der Rolle von kritischen Reflexionskompetenzen insbesondere in Bildungszusammenhängen auseinanderzusetzen, in denen die jeweilige Vielfalt weder ignoriert noch überwältigend mit ihr umgegangen werden soll. Häufig geht es dabei um reflexiv-kritische Fähigkeiten von Erziehenden bzw. Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit der Vielfalt der Kinder bzw. der Schülerinnen und Schüler.

Erziehende und Lehrende, welche die jeweilige Vielfalt der Lernenden angemessen berücksichtigen wollen – etwa in einem individualisierten Unterricht – müssen diese Vielfalt erst einmal als solche erfassen. Soll derartiges Erfassen von Vielfalt als ein Erfassen von Differenzen und Gemeinsamkeiten nicht *eine* festlegende Zuschreibung etwa von bestimmten Eigenschaften, Fähigkeiten und Potenzialen werden, sondern vielmehr *ein* möglicher Ausgang für unterschiedliche Entwicklungen sein können, so sind iterativ reflexiv-kritische Kompetenzen erforderlich, um vereinfachenden, einseitigen Sichtweisen und – aus diesen resultierenden vereinfachenden und einseitigen Umgangsweisen – mit Vielfalt zu begegnen. Die hier erkennbare Herausforderung besteht darin, einerseits darauf angewiesen zu sein, Differenzen bzw. Verschiedenheiten zu identifizieren, zu bestimmen und zu diagnostizieren, um den Ausgang für Bildungsprozesse möglichst lernendenorientiert zu gestalten und andererseits sich reflexiv-kritisch das Bewusstsein dafür wach zu halten, dass die jeweilige vorgenommene Differenzierung nur *eine* mögliche Differenzierung ist, die gegenüber anderen Differenzierungen mehr oder weniger gut begründet werden mag.

Im Folgenden wird diese Herausforderung nicht weiter verfolgt. Implizit – und deshalb wird sie hier eingangs angesprochen – wird jedoch insofern auf sie eingegangen, als der erörterte reflexiv-kritische Umgang mit Vielfalt auch klärungsförderlich für diese spezifische Herausforderung von Lehrenden sowie Erziehenden im Umgang mit der Vielfalt der Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler sein kann.

Der Fokus dieses Beitrags liegt vielmehr auf der Förderung reflexiv-kritischer Vielfaltskompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass in pluralistischen demokratischen Gesellschaften in allen Sozialisationsinstanzen nicht nur Erzieherinnen und Erzieher bzw. Lehrerinnen und Lehrer kompetent mit jeweiliger Vielfalt in Kindergarten oder Schule und Unterricht umgehen können, sondern dass diese Vielfaltskompetenzen auch von Anfang an bei allen Kindern und Jugendlichen gefördert werden sollten. Stichworte in diesem Zusammenhang sind z. B. „demokratisches Lernen“, „politische Bildung“, „soziales Lernen“, „interkulturelles Lernen“. Für einen Umgang mit Vielfalt und insbesondere einen Umgang mit konkurrierenden Alternativen, der nicht überwältigend oder ausgrenzend, sondern integrierend und wertschätzend angelegt ist, sind besondere reflexiv-kritische Kompetenzen erforderlich. Diese können von Anfang an gefördert werden, denn Menschen sind reflektierende

Säugetiere. Sie sind nicht nur potenziell reflexionsfähig, sondern sie agieren von klein auf mehr oder weniger bewusst reflektiert, wenn sie z. B. auf eigenen Wegen, entdeckend durch Versuch und Misslingen, lernen, sich mit widerstreitenden Intentionen und Erfahrungen auseinander zu setzen und zwischen zu erwägenden Alternativen entscheiden zu müssen.<sup>1</sup> Die Frage ist, wie Bildungsangebote und Lern-/Lehrprozesse so gestaltet werden können, dass in ihnen derartige reflexiv-kritische Kompetenzen gefordert und gefördert werden können und welche reflexiv-kritischen Kompetenzen dies auf Seiten der Erziehenden und Lehrenden voraussetzt.

Im Folgenden wird das Konzept einer »Erwägungsorientierung« herangezogen, um zunächst reflexiv-kritische Kompetenzen näher zu bestimmen. Daran anschließend wird dargelegt, wie Erwägungsorientierung methodisch bei der Gestaltung von Bildungsangeboten und in Lern-/Lehrzusammenhängen genutzt werden kann, um Kindern und Jugendlichen – aber auch den Lehrenden – Horizonte für die Entfaltung reflexiv-kritischen Umgehens mit jeweiliger Vielfalt zu eröffnen. Dabei wird sowohl die fachliche (sachliche, auf Konzepte bezogene) Dimension im Umgang mit jeweiliger Vielfalt als auch die soziale Dimension erörtert. Wie eng diese beiden Dimensionen miteinander zusammenhängen, zeigt sich insbesondere daran, dass fachlich wie sozial eine spezifische Berücksichtigung von Nicht-Wissen und Ungewissheiten sowie von Misslingen, wie Fehlern und Irrtümern, ein Merkmal erwägungsorientierter reflexiv-kritischer Kompetenzen im Umgang mit jeweiliger Vielfalt darstellt. Da zu vermuten ist, dass reflexiv-kritische Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen nur in dem Maße gefordert und gefördert werden können, wie sie bei den Erziehenden und Lehrenden zumindest bereits angelegt und vorhanden sind, widmet sich der letzte Abschnitt dem Aufzeigen einiger Möglichkeiten, wie man im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern die Entwicklung ihrer reflexiv-kritischen Fähigkeiten verstärkt fördern könnte.

### 1 Erwägungsorientierung als Merkmal reflexiv-kritischer Kompetenzen

Reflexionen sind alltäglich. Sie gehen unserem Handeln (Denken und Tätigkeiten) voraus, begleiten es oder schätzen es im Nachhinein z. B. als gelungen oder misslungen ein. Dass reflektiert wird, sagt allerdings noch nichts darüber aus, wie reflektiert wird, d. h. wie die Güte bzw. die Qualität und das Niveau der Reflexion sind. Auch wenn »Reflexivität« häufig assoziiert werden mag mit einer Haltung, die sich durch kritisches In-Frage-stellen und einem Interesse und einer Bereitschaft an Verbesserungen auszeichnet, kann Reflexion auch anders eingesetzt werden. Reflexionen können genauso gut der

<sup>1</sup> Zu neueren Erkenntnissen über die umfassenden Kompetenzen von Säuglingen und kleinen Kindern vgl. statt Anderer Gopnik et al. 2005 sowie Gopnik 2011. In diesem Sinne folge ich einem weit gefassten Verständnis von »Reflexion«, wie es etwa auch Werner Loh vertritt, für den sich »Reflexion« auf »Verhältnisse wie Denken des Denkens, Erkennen des Erkennens, Erklären des Erklärens, Begreifen des Begreifens, Intendieren des Intendierens usw.« bezieht (Loh 1985, S. 157). Von diesem Verständnis her ist der alltägliche Vorgang zu erwägen, in welchem Ausmaß man erwägen möchte, selbst ein reflexives. Solche Akte der Reflexion mögen dabei mehr oder weniger selbst bewusst oder nicht bewusst reflektiert ablaufen.

Kritikimmunisierung und etwa der Stabilisierung von Vorurteilen und Abwehr von Gegenpositionen, Einwänden und anderen Perspektiven dienen.<sup>2</sup>

Was macht Reflexionen zu kritischen Reflexionen? Nutzt man das Konzept einer Erwägungsorientierung (vgl. z. B. Blanck 2002) für eine Bestimmung, dann lebt kritisches Reflektieren davon, dass diejenigen, die reflektieren, ein Interesse daran haben, ihre jeweiligen Positionen (wie Erkenntnisse, Planungen usw.) zu verbessern und möglichst gut gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen zu können. Wichtig ist, dass dieses Verbesserungsengagement iterativ orientiert ist. Auch wenn jeweilige Erwägungs- und Reflexionsprozesse abgebrochen werden müssen – was häufig allein schon wegen fehlender zeitlicher Ressourcen eher bald erfolgen muss – soll durch diese iterative Orientierung am Verbessern das Bewusstsein für die Vorläufigkeit jeweiliger Positionen bewahrt werden. Hierzu gehört auch, dass man die jeweils erwogenen problemadäquaten Alternativen zu bewahren versucht, jedenfalls dann, wenn man den Anspruch hat, die bisherigen Positionen gut begründen zu wollen (Erwägungs-Geltungsbedingung). Was angesichts jeweiliger Vielfalt an unterschiedlichen Positionen überhaupt als einander ausschließende Alternativen aufzufassen ist oder sich z. B. im Gegenteil als durchaus zu vereinbarende Mehrperspektivität erweist, ist dabei allererst herauszufinden.

Die Offenheit jeweiliger kritischer Reflexionen für weitere kritische Reflexionen hält diese (iterativ) reflexiv-kritisch, weshalb ich die hierfür erforderlichen Kompetenzen als »reflexiv-kritische Kompetenzen« bezeichne. In dem Maße, wie kritisches Reflektieren erwägungsorientiert ist, geraten unterschiedliche Weisen und Niveaus des Erwägens von jeweiliger Vielfalt und insbesondere qualitativen Alternativen in den Blick. Positionen, die aus eigenen oder fremden Entscheidungen resultieren und damit aus mehr oder weniger umfassenden Erwägungen von Alternativen hervorgegangen sind, lassen sich daraufhin einschätzen, inwiefern mehr oder weniger gut erwogen wurde, wofür seinerseits Kriterien anzugeben und zu erwägen sind. Solche Einschätzungen mögen Konsequenzen haben, etwa, dass man sich reflexiv dafür entscheidet, eine fremde Lösung zu übernehmen oder dass man aufgrund eines wenig ausgereiften Alternativenwissens eher vorsichtig mit der vorläufig gewählten Position umgeht und darauf achtet, dass ihre Umsetzung möglichst reversibel bleibt.

### 2 Förderung reflexiv-kritischer Kompetenzen durch erwägungsorientiert gestaltete Bildungsangebote

Inwiefern verändert Erwägungsorientierung nun einen reflexiv-kritischen Umgang mit Vielfalt in Bildungszusammenhängen und inwiefern kann sie die Entwicklung von kritischen Reflexionskompetenzen bei Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern fördern? Im Rahmen dieses Beitrags können nur exemplarisch Aspekte und Konsequenzen erörtert werden, die sich auf die Förderung reflexiv-kritischer Kompetenzen beziehen.

<sup>2</sup> Zu einem konkreten Beispiel, wie »Vorurteile« reflexiv immer wieder stabilisiert werden, vgl. Stölting 1992, S. 90. Stölting beschreibt, wie bei Vorurteilen jede neue Erfahrung so interpretiert wird, dass selbst das, was eine bisherige Position, wie z. B. die These, dass alle Italiener x seien, in Frage stellen müsste, dennoch zur Bestätigung des Vorurteils führt, indem es zur Ausnahme, die die Regel bestätigt, deklariert wird: »Jeder Italiener, der nicht so ist, kann als Ausnahme klassifiziert werden; vielleicht hatte er auch eine nicht-italienische Großmutter« (a. a. O.). Ausführlich zum »Vorurteil« als Reflexionsgestalt vgl. Loh 1989.

In einer umfassenden Analyse dazu, was sich durch Erwägungsorientierung in Bildungszusammenhängen verändern kann, wären alle Beteiligten und ihre Beziehungen untereinander sowie die jeweiligen Bildungsgüter bzw. Lern-/Lehrgegenstände und ihre Aufbereitungen zu bedenken: In welcher Weise kann ein erwägender Umgang mit Vielfalt und insbesondere Alternativen sich z. B. auf die kollegiale Zusammenarbeit oder die Elternarbeit auswirken? Wie könnten Lehr- und Arbeitsbücher erwägungsorientiert gestaltet werden? Usw.

### 2.1 Zur fachlichen Dimension im Umgang mit Vielfalt

Ein reflektierender und kritischer Umgang mit z. B. potenziellen Lösungswegen und alternativen Lösungen ist Bestandteil vieler pädagogischer und fachdidaktischer Konzepte. An zwei Beispielen soll angedeutet werden, in welcher Weise Erwägungsorientierung hier zusätzlich reflexiv-kritische Kompetenzen fördern kann.

#### 2.1.1 Herausforderung eines »Denkens in Möglichkeiten« durch Arbeiten mit vielfältigen methodischen Umgangsweisen mit Vielfalt

Gerade in der Grundschulpädagogik findet man für alle Fächer und Lernbereiche Vorschläge dafür, wie Kindern nicht nur ein entdeckendes Lernen auf eigenen Wegen ermöglicht werden kann, sondern wie sie diese Wege sowohl für sich argumentierend und reflektierend begründen als auch mit anderen vergleichend erörtern und reflektieren können sollen. Welch hohes Niveau dabei angestrebt wird, reflexiv-kritische Kompetenzen der Kinder zu fördern, wird deutlich, wenn man z. B. bei Jens Holger Lorenz liest, welchen Fragen im Mathematikunterricht nachgegangen werden soll:

*Gibt es dafür eine Lösung? Gibt es vielleicht mehrere Lösungen? Finden wir alle Lösungen? Können wir sicher sein, alle Lösungen gefunden zu haben? (Lorenz 2002, S. 16).*

Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen mag dann zu folgenden reflexiven Unterscheidungen führen, die nach Günter Krauthausen im Mathematikunterricht der Grundschule neben der Vermittlung algorithmischen Könnens gelernt werden sollten:

- *Es gibt verschiedene Lösungsstrategien für die eine richtige Antwort,*
- *es gibt verschiedene Lösungsstrategien für mehrere, gleichermaßen richtige Antwort-Alternativen,*
- *es gibt verschiedene Lösungsstrategien für mehrere Antwort-Alternativen, und es ist nicht eindeutig entscheidbar, welche richtig oder falsch ist (Krauthausen 1998, S. 16).*

Aus einer erwägungsorientierten Perspektive sind solche Fragen vor allem *systematisch-methodisch* weiter zu denken und auf andere Fächer und Lernbereiche zu übertragen sowie untereinander zu vernetzen, wodurch sich – so eine These dieses Beitrags – die Entwicklung reflexiv-kritischen Denkens bzw. reflexiv-kritischer Kompetenzen als fächerübergreifende Orientierung fördern lässt.

Um jeweilige Alternativenzusammenstellungen adäquat einschätzen zu können, ist es erforderlich, reflexiv um verschiedene Weisen des Zusammenstellens und Erwägens von Alternativen zu wissen. Die obigen Fragen sind demnach zu ergänzen um Fragen wie

z. B.: Mit welchen Methoden können wir herausfinden, wie viele Antwortmöglichkeiten es auf eine Frage gibt? Wie unterscheiden sich verschiedene Methoden des Erfassens von zu erwägenden Alternativen? Gibt es überhaupt solche Methoden, die angeben lassen, dass man problemadäquat tatsächlich alle zu erwägenden Alternativen erfassen kann? Und wenn nein, wie gehen wir mit Antworten um, die auf unvollständig Erwogenem gründen? Usw.

Schon mit kleinen Kindern lassen sich solche Fragen erörtern und meinen Erfahrungen als Grundschullehrerin nach können sie daran ein großes Vergnügen haben und eine regelrechte Leidenschaft entwickeln, hier zu Klärungen zu gelangen, vorausgesetzt allerdings es gelingt, diese Fragen an spannende herausfordernde Probleme und Aufgaben zu binden. Schon jüngere Kinder können kombinatorische Regeln herausfinden und erkennen, dass man mit diesen jeweils zu bedenkende Möglichkeiten vollständig erfassen kann. Sie können diese Möglichkeit vollständigen Erfassens von zu erwägenden Alternativen von anderen Erfassungsweisen unterscheiden lernen, etwa dem Herausfinden möglicher verschiedener Würfelmehrlinge, die man aus einem Ausgangswürfelmehrling bauen kann oder Antworten auf die Frage, wie viele Möglichkeiten es gibt, Obst- und Gemüse zu sortieren oder die Frage nach möglichen Fortsetzungen eines Musikstücks oder einer Geschichte. Je mehr es gelingt, den vergleichenden Blick auf verschiedene Erfassungsweisen zu pflegen und hierüber nachzudenken, um so eher kann es für die Kinder sowie Schülerinnen und Schüler eine Gewohnheit werden, reflexiv-kritisch nachzufragen: „Könnte es auch anders sein?“

#### 2.1.2 Herausforderung eines »Denkens in Möglichkeiten« durch »kontroversitätsorientierte« Gestaltungen von Bildungsangeboten

Ein zweites Beispiel, welches zeigt, wie die Frage: „Könnte es auch anders sein?“ bei der Gestaltung von Bildungsangeboten (etwa Aufbereitung von Lern-/Lehrmaterialien) berücksichtigt werden kann und die dazu führt, bestehende Konzepte weiterzuentwickeln, betrifft alle Bildungsinstitutionen. Es ist das Konzept des Beutelsbacher Konsens, mit dem politische Bildung fachbezogen und fächerübergreifend als demokratisches Lernen gestaltet sowie reflexiv-kritische Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen auf dem Weg hin zu mündigen urteilsfähigen Bürgerinnen und Bürgern gefördert werden sollen. Zusammengefasst lauten die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsens:

*Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit „an der Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. [Indoktrinations-/Überwältigungsverbot; B. B.] [...] Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. [Kontroversitätsgebot; B. B.] [...] Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein. Was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorangegangenen Prinzipien ist (Wehling 1977, S. 179f).*

Erwägungsorientierung verstärkt diese Prinzipien und damit auch die von diesen intendierten zu fördernden reflexiv-kritischen Kompetenzen. Hier kann nur ein Aspekt angedeutet werden (vgl. Anm. 3; ausführlich in Blanck 2012). Erwägungsorientierung führt der Idee nach zu einer *Ausdehnung der Berücksichtigung kontroverser Positionen auf das, was als nicht kontrovers gilt*: Immer dann, wenn nicht-kontroverse Positionen mit dem Anspruch vertreten werden, gut begründet zu sein, hängt ja die Güte ihrer Begründung wesentlich mit von den problemadäquat erwogenen Alternativen ab.

Sowohl für Erziehende und Lehrende als auch in der Zielperspektive für Kinder und Jugendliche bedeutet dies, darauf zu achten, dass hinsichtlich dessen, worüber in ihren jeweiligen Bildungszusammenhängen Konsens besteht, eine reflexiv-kritische Einstellung über die jeweilige *Begründungsgüte dieses Konsenses* lebendig gehalten wird. In dem Maße, wie die Erwägungsstände zu jeweiligen Themen, Fragen, Problemen usw. transparent wären, ließen sich dann auch mehr oder weniger voll entfaltete Erwägungsstände unterscheiden, die als Erwägungs-Geltungsbedingung für jeweils vertretene konsensuelle Positionen herangezogen würden. Für solche Unterscheidungsmöglichkeiten wären Methoden der Bestimmung der unterschiedlichen Begründungsgüte von Erwägungsständen zu entwickeln. Ein reflexives Wissen um unterschiedliche Begründungsgüten von jeweiligen konsensuellen Positionen, mag sich dann auf den Umgang mit dem jeweiligen Konsens auswirken, etwa die Bereitschaft, ihn in Frage zu stellen oder zu verbessern.

## 2.2 Zur sozialen Dimension im Umgang mit Vielfalt

Die Erwägungs-Geltungsbedingung als eine Kopplung der Bewertungsgrundlage für die Einschätzung der Güte von Positionen, Lösungen, Antworten usw. an die jeweils erwogenen problemadäquaten Alternativen, lässt sich für einen reflexiv-kritischen Umgang mit jeweiliger Vielfalt und insbesondere qualitativen Alternativen sowohl bei eigenen Entscheidungen als auch für die Einschätzung des Umgangs mit jeweiliger Vielfalt bei fremden Entscheidungen und Vorgaben heranziehen. Was bedeutet dies für den sozialen Umgang mit Vielfalt in Bildungs- und Lern-/Lehrkontexten? Inwiefern wird hierdurch die Entwicklung reflexiv-kritischer Kompetenzen herausgefordert und gefördert?

### 2.2.1 Reflexiv-kritischer Umgang mit Entscheidungen und Vorgaben sowie verschiedenen Möglichkeiten der Abstimmung

Wer jeweils problemadäquat erwogenen Alternativen den Stellenwert einer Geltungsbedingung einräumt, hat damit ein Kriterium sowohl eigene als auch fremde Entscheidungen und Vorgaben, die aus Entscheidungen hervorgegangen sind, kritisch einzuschätzen. Daraus lassen sich folgende Hypothesen entwickeln:

1. Werden eigene Entscheidungen als wenig gut begründet gegenüber zu erwägenden Alternativen eingeschätzt, dann werden sich diejenigen, die »gute« Positionen vertreten bzw. »gute« Lösungen haben wollen, besonders für die von anderen vertretenen Positionen interessieren und eher vorsichtig damit sein, eigene Positionen rechthaberisch oder dogmatisch durchzusetzen (Distanzfähigkeit gegenüber der eigenen Position und Interesse an anderen Positionen).
2. Umgekehrt kann das Wissen um eine voll entfaltete Erwägungs-Geltungsbedingung dazu führen, sich sozial für die Durchsetzung der gefundenen Lösung einzusetzen.

Kennzeichnend für diesen Durchsetzungsprozess wäre aber auch, dass dieses *nicht überwältigend* geschieht, sondern diskursiv mit Bezug auf die jeweils erwogenen Alternativen und trotz des Engagements nach wie vor offen für weitere Verbesserungen durch neu zu bedenkende problemadäquate Alternativen (distanzfähiges Engagement).<sup>3</sup>

3. Fremde Entscheidungen oder auch Vorgaben, die aus Entscheidungen hervorgegangen sind, können hinsichtlich der jeweils erwogenen problemadäquaten Alternativen befragt und in ihrer Begründungsgüte eingeschätzt werden. Je nachdem kann eine solche Einschätzung entweder dazu führen, dass man sich reflexiv einer fremden Entscheidung oder Vorgabe anschließt oder aber reflexiv diese eher ablehnt und deshalb versucht, in einen Dialog über die Adäquatheit jeweiliger Vorgaben zu gelangen oder sich mit den jeweiligen Entscheidungsträgern bzw. Entscheidungsträgerinnen auseinanderzusetzen.
4. Betrachtet man Abstimmungen als Aggregationen von Einzelentscheidungen, die von einer »echten« gemeinsamen Entscheidung zu unterscheiden sind, so ist bezüglich der Begründungsgüte von Abstimmungen auch das *Abstimmungsverfahren* in den Blick zu nehmen: wenn nämlich erkennbar wird, dass es vom jeweiligen Abstimmungsverfahren abhängt, welche Position eine Mehrheit erhält, und sich diese Problemlage als iterierbar erweist (d. h. auch Abstimmungen über Abstimmungsverfahren hängen von Abstimmungsverfahren ab). Für den sozialen Umgang mit Vielfalt kann diese Erkenntnis weitreichende Folgen haben und dazu führen, dass etwa nach anderen, »gerechteren« Wegen gemeinsamer Lösungsfindungen gesucht wird. Kinder und Jugendliche können auch zu diesen schwierigen Fragen einen Zugang finden und in der Entwicklung reflexiv-kritischer Kompetenzen gefördert werden, wenn man die Problemlage an konkreten Beispielen – wie etwa der Abstimmung über ein Sportspiel – durchspielt.

### 2.2.2 Die Frage »Könnte es auch anders sein?« zum Ausgang eigener und gemeinsamer Entwicklungen machen

Wer jeweils problemadäquat erwogenen Alternativen den Stellenwert einer Geltungsbedingung einräumt, wird sich für diese auch dann interessieren, wenn er bzw. sie schon längst eine (vorläufige) Position gewonnen hat, jedenfalls dann, wenn sie oder er möchte, dass diese Position eine möglichst »gute« ist. Daraus lassen sich folgende weiterführende Hypothesen entwickeln:

5. Durch das anhaltende Interesse an jeweiligen problemadäquaten Alternativen können eine Distanzfähigkeit zu eigenen bisherigen Positionen sowie Neugier auf unbekannt mögliche Alternativen aufrechterhalten bleiben (Identität eines distanzfähigen Engagements).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> An dieser Stelle zeigt sich eine weitere Erweiterung des Beutelsbacher Konsens. Das Überwältigungs-/bzw. Indoktrinationsverbot wird durch Erwägungsorientierung nicht nur leichter umsetzbar bzw. in seiner Umsetzung unterstützt; es gilt zudem für alle am Bildungsprozess Beteiligten.

<sup>4</sup> Dazu, dass dieses Sich-Einlassen auf andere Positionen durchaus lustvoll sein kann, vgl. Prengel: „Wage ich es, auch die Kehrseiten, Brüche und Schwachstellen meiner Einsichten zu suchen und das nicht, um alles wasserdicht zu machen, sondern im Wissen darum, daß Wissen unvollkommen ist, so bricht mir kein Zacken aus der Krone, sondern ich kann lernen, mit Begeisterung mehrdimensional zu denken“ (Prengel 1999, S. 34).

6. Eine solche Identifikation nicht bloß mit jeweils eingenommenen (vorläufigen) Positionen, sondern auch mit den diesen zugrunde liegenden Erwägungen, eröffnet Wege auch für gemeinsame Entwicklungen, die an der Entfaltung jeweiliger Subjektivität durch Erwägungen hin zu mehr Intersubjektivität orientiert sind. Dabei hilft die Angabe jeweils erwogener Alternativen zu erkennen, inwiefern sich Andere in meinen Erwägungen mit ihren Positionen wieder finden wie umgekehrt ich mich fragen kann, wo meine Position in den Erwägungen Anderer zu finden ist.
7. Vermag man sich nicht zu verorten, so wirft dies Fragen nach der Verbesserung der jeweiligen Erwägungsstände auf, bis es entweder gelingt, einen gemeinsamen Erwägungshorizont zu umreißen oder man feststellen muss, dass man so verschieden ansetzt, dass es eines reflexiven Erwägungsstandes bräuchte, um die unterschiedlichen Erwägungsstände zu integrieren. Erwägungsorientierung motiviert dann dazu, sich mit den jeweiligen Grenzen des Wissens und Nicht-Wissens auseinanderzusetzen bzw. sich reflexiv darüber klar zu werden, dass urteilendes und tätiges Handeln häufig unter den Bedingungen von Ungewissheiten erfolgen muss.

### 3 Reflexiv-kritische Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt – zwischen Wissen und Nicht-Wissen, vorläufigen Gewissheiten und bestehen bleibenden Ungewissheiten sowie Gelingen und Misslingen

Wie in den vorangegangenen Darlegungen angedeutet, gerät man mit einer Erwägungsorientierung häufig an die Grenzen jeweiligen Erwägens und damit auch an die Grenzen jeweiliger reflexiv-kritischer Kompetenzen. Hierum zu wissen und damit verantwortlich und nicht resignativ umzugehen, ist aus erwägungsorientierter Perspektive selbst eine grundlegende reflexiv-kritische Fähigkeit.<sup>5</sup> Die Frage, wie mit Nicht-Wissen und Ungewissheiten umzugehen sei, stellt sich in dem Maße, wie man sich der Vorläufigkeit jeweiligen Wissens bewusst ist und dieses Bewusstsein nicht verdrängt, sondern gegenüber dem Nicht-Wissen und den Ungewissheiten eine suchend-forschende Haltung einnimmt. Erwägungsorientierung könnte dann – so eine Hypothese – umso besser über das Aufdecken jeweiliger Grenzen hinausgehend einen suchend-forschenden Habitus stützen, je entfalteter die Methoden wären, mittels derer man jeweils zu erwägende Alternativen als problemadäquate bestimmen und insbesondere auch angeben könnte, bis wohin man bereits approximationsfähig ist.

Um ein Beispiel zu geben, wie man Fragen eines approximierenden Umgangs mit Nicht-Wissen mit Kindern und Jugendlichen verfolgen kann: Es ist ein Unterschied, ob man hinsichtlich eines Verständnisses von ‚Apfel‘ nicht nur weiß, dass dieser zum Kernobst gehört und hierunter begrifflich subsumiert werden kann, ‚Apfel‘ außerdem auf der gleichen Abstraktionsstufe von ‚Birnen‘ und ‚süße‘ von ‚sauren Äpfeln‘ unterschieden werden können oder ob man zusätzlich eine Vielzahl von Arten kennt und diese untereinander in verschiedene Abstraktions- und Konkretionsbeziehungen setzen und damit umfassend approximierbare Angaben machen kann. Solch ein methodisch aufbereitetes Wissensverständnis erweist sich hilfreich beim Bestimmen von Nicht-Wissen, wenn man z. B. angeben kann und weiß, dass es sich bei einem bestimmten sauren Apfel um

<sup>5</sup> Zur Diskussion um die Bedeutung von Nichtwissen vgl. auch die Diskussionseinheit in der Zeitschrift *Erwägungen Wissen Ethik* 20 (2009)1 zum Hauptartikel von Peter Wehling.

einen Boskop handelt, hingegen man aber nicht weiß, welche Boskop-Sorte es ist. Dieses durch Approximationsmöglichkeiten fachlich reflexiv-kritisch aufbereitete Wissen ist zugleich ein Bezug, sich mit anderen gezielter über verschiedene Verständnisse und mögliche Verbesserungen zu verständigen.

Neben dem Umgang mit Nicht-Wissen und Ungewissheiten, auf die man mit einer Erwägungsorientierung insofern von vornherein eingestellt ist – weil die Angabe jeweils erwogener Alternativen immer zugleich auch die Grenzen bestimmt, innerhalb derer erwogen werden konnte – verändert sich durch die Erwägungs-Geltungsbedingung auch der Umgang mit Gelingen und Misslingen, insbesondere etwa »Fehlern« und »Irrtümern«. Das Konzept einer Erwägungsorientierung geht über vorhandene Konzepte, wie z. B. die Theorie des Negativen Wissens (Oser & Spychiger 2005), hinaus und kann reflexiv-kritische Kompetenzen verstärken (ausführlich: Blanck 2012).

Zunächst einmal führt Erwägungsorientierung dazu, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Misslingsweisen zu achten und herauszufinden, was genau jeweils unter „Fehler“ etwa in Abgrenzung von „Irrtum“, „Missgeschick“, „Panne“, „Versehen“ usw. verstanden wird. Im Sinne verbesserter Approximationsmöglichkeiten wären ebenso jeweilige »Fehlertypen« zu bestimmen und von anderen »Misslingensstypen« abzugrenzen. Wie hilfreich derartig reflexiv-kritischer Umgang mit Misslingen für den sozialen Umgang in Schule und Unterricht sein kann, zeigt sich in Berichten, wo Kinder ihren »Fehlern« auf die Schliche kommen, und es dabei sogar zu einer Bewertung kommen kann wie: „Das war ein super Fehler!“ (Heck-Ermer 2001). Die Erkenntnis, dass das, was für den einen ein »Fehler« ist, dies noch lange nicht auch für eine andere Person so sein muss, sensibilisiert für Differenzen und kann im individuellen wie sozialen Umgang mit der jeweiligen Vielfalt klärungsförderlich sein.

Eine zweite Konsequenz erwägungsorientierten Umgehens mit Misslingen sei ebenfalls kurz angedeutet. Dadurch, dass erwogene problemadäquate Lösungsmöglichkeiten wesentlich zur Begründung der jeweils (vorerst) gesetzten Lösung beitragen, sind auch solche problemadäquaten zu erwägenden Lösungsmöglichkeiten begründungswichtig, die für eine Lösungsetzung als »falsch« oder »unsinnig« bewertet wurden. Denn sind sie problemadäquat, vervollständigen sie die Erwägungs-Geltungsbedingung und machen sie überprüfbarer. In dieser Funktion ist das Wissen um Falsches weitaus mehr als negatives Wissen im Sinne von Abgrenzungs- oder Schutzwissen. Eine erwägungsorientierte Sicht auf Nicht-Wissen, Ungewissheiten und Misslingen führt auf diese Weise – so die abschließende These dieses Abschnittes – zu einem reflexiv-kritischen Umgang mit diesen Herausforderungen, welcher auf Verständigung und Verbesserung hin angelegt ist.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Die weiterführende Vermutung, dass eine Beziehung zwischen jeweiliger Misslings- und Demokratiekultur bestehen könnte, lässt sich entwickeln, wenn man einerseits an die Beschämungen denkt, die häufig in Schule und Unterricht mit Misslingen, insbesondere Fehlern, erfolgen und andererseits mit Wolfgang Schönig davon ausgeht, dass eine „Schule, die ihren Schülern nicht mit Wertschätzung, sondern mit Gleichgültigkeit oder gar Beschämung begegnet [...] der Grundlage für Demokratielernen“ entbehrt (Schönig 2010, S. 168).



#### 4 Möglichkeiten der Förderung reflexiv-kritischer Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Erwägungsorientiertes reflexiv-kritisches Denken muss kulturell ermöglicht werden, damit es derart zu einer Gewohnheit werden kann, dass man es anderen schon implizit zu vermitteln vermag und es einem leicht fällt, Bildungsangebote so zu gestalten, dass diese Erwägungshorizonte eröffnen und zu reflexiv-kritischem Denken einladen. In einer wenig erwägungsorientierten Kultur kann reflexiv-kritisches Denken zunächst als schmerzvoll erlebt werden, wie John Dewey es beschrieben hat:

*Reflective thinking is always more or less troublesome because it involves overcoming the inertia that inclines one to accept suggestions at their face value; it involves willingness to endure a condition of mental unrest and disturbance. Reflective thinking, in short, means judgment suspended during further inquiry; and suspension is likely to be somewhat painful (Dewey 1978, S. 191).*

Es käme also darauf an, die Aus- und Fortbildungsstätten von Erziehenden sowie Lehrenden zu Orten zu machen, wo sie sich selbst so in ihrem reflexiv-kritischen Denken entwickeln könnten, dass sie in ihren zukünftigen Berufen dann entsprechend die Kinder und Jugendlichen fördern könnten. Wie reflexiv-kritische Fähigkeiten von Lehrenden in der universitären Ausbildung zu fördern sind, wird unter Stichworten wie „reflexive Lehrerbildung“ oder „forschendes Lernen/Studieren“ in einer umfangreichen Literatur diskutiert. Inwiefern erwägungsorientiert gestaltete Lehre hier einen Beitrag leisten kann, zeigen Erfahrungen von Lehrenden an verschiedenen Universitäten, die mit Erwägungsmethoden arbeiten oder mit der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* forschend studieren und lehren. Dabei wird auch erkennbar, welche Hürden angesichts bestehender Rahmenbedingungen zu meistern sind und wo Grenzen einer Förderung reflexiv-kritischer Kompetenzen bestehen (vgl. Gostmann & Messer 2007, Kammertöns 2012, Schmidt z. B. 2007, Quaaas et al. 2007, Quaaas & Quaaas 2012, vgl. auch Blanck 2005).

Aus den Erfahrungen mit erwägungsorientierter Lehre möchte ich abschließend vier Aspekte ansprechen:

1. Die Entwicklung reflexiv-kritischer Kompetenzen ist in hohem Maße auf Feedback und Reflexionsschleifen unterschiedlichster Art angewiesen. Ein anschauliches Beispiel ist dabei die jeweilige Veranstaltung selbst, deren Lern- und Lehrprozesse, Gelingens- und Mislingensphasen selbstreferentiell thematisch werden können. Ein Nutzen der selbstreferentiellen Potenziale lässt sich methodisch auf verschiedene Weise kontinuierlich einbeziehen: mündliche und schriftliche Feedbackrunden, beobachtende Lernbegleitungen, die z. B. auch Forschungsaufträge von der Leitung bekommen können. Aus erwägungsorientierter Perspektive sind bei solchen Reflexionsschleifen die Verschiedenheit möglicher Positionen aufzuklären, nach alternativen Umgangsweisen mit diesen Verschiedenheiten zu suchen sowie ausgewählte Möglichkeiten zu erproben, was wiederum zu reflektieren und hinsichtlich alternativer Interpretationen zu erörtern ist usw.
2. Die Entwicklung reflexiv-kritischer Kompetenzen lebt davon, dass gedankliche Aufbauprozesse in Seminaren und über Seminare hinweg ermöglicht werden. Hierfür sind geeignete didaktische Formen zu finden, wie z. B. Vorlesungstagebücher,

eine Methode, die ich im WS 2011/12 erstmals erprobt habe und die von vielen Studierenden als hilfreich bewertet wurde, sich auf eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Thema einzulassen. In Seminaren unterstützen Sammlungen von Beispielen und Arbeitsdefinitionen von Teilnehmenden Aufbauprozesse, in denen jeweilige Subjektivitäten durch die Verschiedenheit der Beispiele und Arbeitsdefinitionen zum Erwägen und Entfalten jeweiliger Subjektivitäten hin zu mehr Intersubjektivität herausgefordert werden können.

3. In diesem Sinne bedeutet die Förderung reflexiv-kritischer Kompetenzen aus erwägungsorientierter Perspektive die Unterstützung bei der Entwicklung eines wissenschaftlichen »Ichs«. Die Studierenden sollten idealerweise lernen, dass wissenschaftliches Arbeiten nicht die Verabschiedung bzw. Verbannung des »Ichs« und ein »Verstecken« hinter anonymen »mans« und »wirs« bedeutet, sondern dass es um eine erwägungsorientierte Entfaltung ihrer jeweiligen Subjektivitäten hin zu mehr Intersubjektivitäten/Objektivität geht. Voraussetzung hierfür ist es, an den subjektiven Theorien der Studierenden anknüpfen zu können, sie zum Einbringen von (Fall)Beispielen und eigenen Arbeitsdefinitionen zu ermutigen, mit denen forschend weiter gearbeitet werden kann.
4. Für die Entwicklung reflexiv-kritischer Kompetenzen und eines forschenden Habitus ist es schließlich aus erwägungsorientierter Perspektive relevant, dass durch die Erwägungs-Geltungsbedingung Nicht-Wissen, Grenzen des Wissens und Ungewissheiten kontinuierlich und methodisch in das Studium eingebunden werden und außerdem die Bedeutung von Misslingen wie z. B. Fehlern einen anderen Stellwert erhält.

An dieser Stelle wird der eingangs angedeutete Bezug erkennbar, inwiefern Erwägungsorientierung bei einer reflexiv-kritischen Erfassung der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen hilfreich sein könnte: Die Förderung reflexiv-kritischer Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Vielfalt hängt mit davon ab, wie es den Lehrenden und Erziehenden gelingt, selbst reflexiv-kritisch mit der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen umzugehen.

#### Literatur

- Blanck, Bettina (2002): Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blanck, Bettina (2005): Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis. Vorschläge zur Arbeit mit der Diskussionszeitschrift »Erwägen Wissen Ethik« als Forschungsforum und Forschungsinstrument. In: *Erwägen Wissen Ethik* 16 (4), S. 537-551.
- Blanck, Bettina (2012): Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten – Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius (im Druck).
- Dewey, John (1978): How We Think. In: *The Middle Works, 1899-1924, Volume 6: 1910-1911*, ed. by Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press/London and Amsterdam: Feffer & Simons, Inc., S. 177-356.
- Erwägen Wissen Ethik* (2008): Themenheft Fehler. 19/3.
- Gopnik, Alison (2011): Kleine Philosophen. Was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können. Berlin: Ullstein.

- Gopnik, Alison / Kuhl, Patricia / Meltzoff, Andrea (2005): *Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift*. München u. a.: Piper.
- Gostmann, Peter / Messer, Serena (2007): *Kultur erwägen oder Das Seminar als narratives Netzwerk*. In: *Erwägen Wissen Ethik* 18 (2), S. 313-320.
- Heck-Ermer, Andrea (2001): *Das war ein super Fehler!* In: *Grundschule* 33 (7-8), S. 85-86.
- Kammertöns, Annette (2012): *Erwägungsorientierte Seminare an Hochschulen – Möglichkeiten und Grenzen*. In: *Erwägen Wissen Ethik* 23 (1) (im Druck).
- Krauthausen, Günter (1998): *Lernen – Lehren – Lehren lernen. Zur mathematik-didaktischen Lehrerbildung am Beispiel der Primarstufe*. Leipzig u. a.: Klett.
- Loh, Werner (1985): *Die Idealismusfalle und andere Reflexionsfehler*. In: *Philosophia Naturalis* 22 (2), S. 157-183.
- Loh, Werner (1989): *Wahn, Vorurteil und Wissenschaft*. In: *Conceptus* 23, S. 31-48.
- Lorenz, Jens Holger (2002): *Appetit auf Mathematik machen*. In: *lernchancen* 5 (28), S. 16-21.
- Oser, Fritz / Spychiger, Maria (2005): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Prenzel, Annedore (1999): *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Quaas, Friedrun et al. (2007): *Erwägung als Prozess der Selbstorganisation – Seminarbericht zur Erwägung einer Grundsatzfrage der Evolutorischen Ökonomik*. In: *Erwägen Wissen Ethik* 18 (2), S. 161-194.
- Quaas, Friedrun / Quaas, Georg (2012): *„Diskutiert wird doch in allen Seminaren ...“ Erfahrungsbericht aus den Leipziger Erwägungsseminaren*. In: *Erwägen Wissen Ethik* 23 (1) (im Druck).
- Schmidt, Christiane (2007): *Erfahrungen mit der Methode der erwägungsorientierten Pyramiden-diskussion bei der Konstruktion von Interviewleitfäden im Rahmen der Einführung in qualitative Forschung – Bericht aus einem Seminar*. In: *Erwägen Wissen Ethik* 18 (2), S. 327-334.
- Schönig, Wolfgang (2010): *Demokratisierung der Schule durch eine pädagogisch akzentuierte Leistungsbeurteilung? Überlegungen zur Arbeit am Leistungsethos der Schule*. In: *Beutel, Silvia-Iris / Beutel, Wolfgang (Hrsg.): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 166-182.
- Stöltig, Erhard (1992): *Der Mechanismus des ethnischen Vorurteils*. In: *Pommerin-Götze, Gabriele / Jehle-Santoso, Bernhard / Bozikake-Leisch, Eleni (Hrsg.): Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Dağyeli, S. 86-92.
- Wehling, Hans-Georg (1977): *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch*. In: *Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, S. 173-184.
- Wehling, Peter (2009): *Nichtwissen – Bestimmungen, Abgrenzungen, Bewertungen*. Hauptartikel (S. 95-106), gefolgt von 26 Kritiken (S. 107-163) und einer Replik von Wehling (S. 163-175). In: *Erwägen Wissen Ethik* 20 (1), S. 96-175.

Herbert Hagstedt

## Zur Neuorientierung einer das Individuum anerkennenden Didaktik durch Lernwerkstätten

Generationen von Schulpädagogen/innen und Unterrichtsforscher/innen haben geahnt, dass der große Wurf einer „didachographia“, den der Schulmeister und Prediger J.A. Comenius nicht nur für die Lateinschulen des neuen Europa, sondern für alle Lehranstalten in einem schon fast technologischen Verständnis (vgl. Schulze 1995) vorgelegt hatte, irgendwann revidiert werden müsste, damit die Schulen von morgen ihren Bildungsauftrag, allen Kindern Lernen zu ermöglichen, wirklich erfüllen können.

Sie haben Anstoß genommen an einer überzogenen Lehrdominanz von Schule und Lehr-Lern-Interaktionen ohne Kanzel und Podest gefordert. Dabei wurde die zentrale Bedeutung des Lehranteils im Bildungsprozess nie grundlegend infrage gestellt. Von den „Denk-Lehrzimmern“ der Philanthropen (vgl. Wolke 1805 in Göhlich 1993) bis zu den an Wagenschein orientierten „Werkstätten genetischen Lehrens“ (vgl. Wildhirt 2008) wurde am Primat der Lehrkunst im comenianischen Sinne nicht gerüttelt. Das gilt auch für meine Kasseler Kollegen/innen, die sich fest vorgenommen hatten, die Lehrerbildung und mit ihr die Didaktik zu reformieren. „Unterrichtet wird auch morgen noch“ (Garlichs et al. 1982), „Unterricht als Zivilisationsform“ (Rauschenberger 1985), „Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert“ (Bosse 2004), so lauteten die Programmtitel für das neue Jahrtausend. Auch wenn die moderne Instruktionsforschung nicht umhin konnte, einen „guten“ Unterricht als denjenigen zu kennzeichnen „in dem mehr gelernt als gelehrt wird“ (Weinert 1998, S. 7), so sorgten doch renommierte didaktische Ratingagenturen im Auftrag ihrer gymnasialen Klientel regelmäßig dafür, dass nicht ein Zuviel des Guten die Schule als Lehranstalt konstitutiv schwächen konnte. Der Auslobung von revolutionären Fehlerkulturen (vgl. Kahl 1995) wurde eiligst ein Sonderlob direkter Instruktionsweisen entgegen gesetzt (Meyer & Meyer 1997). Selbst der von der Grundschuldidaktik schon lange abgeschriebene Frontalunterricht wurde von den Gymnasialpädagogen wieder „neu entdeckt“ (vgl. Gudjons 2003), um als Fels moderner Qualitätslehre rehabilitiert werden zu können. Die Wiederbelebung einer technologischen Didaktik wird heute auch deshalb so offensiv vorgetragen, weil lernseits von Unterricht, mit der wachsenden Akzeptanz konstruktivistischer Lerntheorien, eine Erosion des Didaktik-Begriffes und mit ihr ein „Abschied von der Vermittlung“ (vgl. Hackl 2007) droht.

### 1 Irrtum Schule?

Zwar kennt die neuere Geschichte der Didaktik eine Vielzahl von Reduktionsversuchen, die von einer kommunikativen Neufassung, noch in Bezugnahme auf Comenius (Schäfer & Schaller 1971), bis zu einer als „adaptiv“ bezeichneten Didaktik reichen, die sich gleichermaßen auf Lehr- wie Lernkompetenzen bezieht (vgl. Beck et al. 2008). Doch keiner dieser Didaktik-Begriffe ging soweit, das Unterrichtsmandat der Lehrenden grundsätzlich infrage zu stellen.