

Erwägen Wissen Ethik

Deliberation Knowledge Ethics

Forum für Erwägungskultur – Forum for Deliberative Culture

EWE 23 (2012) Heft 1 / Issue 1

INHALT / CONTENT

SEMINARBERICHT

Annette Kammertöns: Erwägungsorientierte Seminare an Hochschulen – Möglichkeiten und Grenzen 3-19

ERSTE DISKUSSIONSEINHEIT / FIRST DISCUSSION UNIT

HAUPTARTIKEL / MAIN ARTICLE

Markus Wild: Tierphilosophie 21-33

KRITIK / CRITIQUE

- Christian Barth:** Objektivität und Normativität – Kommentar zu Markus Wilds Teleosemantik des Denkens 33-36
Wolfgang Barz: Die Tücken des Repräsentationsbegriffs – Bemerkungen zu Markus Wild: „Tierphilosophie“ 36-38
Judith Benz-Schwarzburg: Tierphilosophie: perfekt strukturiert – gründlich differenziert 38-41
Roland Borgards: Tierphilosophie, Tiertheorie und die teleosemantische Differenz 41-44
Reinhard Brandt: Markus Wilds Tierphilosophie. Eine Antwort 44-46
Thiemo Breyer: Tierphilosophie und Intentionalität 46-48
Frank Esken: Tierisches allzu menschlich. Oder: Braucht man zum Denken Überzeugungen? –
Eine als Provokation gedachte Anmerkung zum Aufsatz „Tierphilosophie“ von Markus Wild 49-51
Arianna Ferrari: Plädoyer für eine Überwindung der Trennung zwischen
praktischer und theoretischer Tierphilosophie 51-53
Anja Gampe und Moritz M. Daum: Die Gedanken vor-sprachlicher Kinder und nicht-sprachlicher Tiere 53-56
Hans-Johann Glock: Besser langsam als Wild? Replik auf Markus Wild 56-58
Kristin Hagen: Welches Tier? 58-60
Ludwig Huber: Argumente? Experimente! 60-63
Peter Janich: Über die Verwechslung von Beschreiben und Zuschreiben –
Tierphilosophie als Glaubensbekenntnis im Begriffsnebel 63-66
Geert Keil: Was nur menschliche Tiere können: eklatante Unterschiede kleinreden 66-68
Ulrich Leinhos-Heinke: Menschen denken, Tiere denken. Einige Bemerkungen aus biologischer Sicht zu
Markus Wild: „Tierphilosophie“ 69-71
Martin Lenz: Hat die Teleosemantik ein Objektivitätsproblem? 71-74
Jasper Liptow: Das Intentionalitätsargument für den Differentialismus 74-76
Randolf Menzel: Die Suche nach den intentionalen Objekten 76-79
Matthias H. J. Munk: Denkende Tiere – Philosophie als sprachbasierte Wissenschaft braucht
unbedingt ein naturwissenschaftliches Fundament 79-82
Andreas Nieder: Der Tierphilosophie anthropomorphe Kleider:
Wie stammesgeschichtliche Kontinuität mit kognitiver Gleichheit verwechselt wird 82-85
Klaus Petrus: Tierphilosophie, inkl. Tierethik 85-87
Gerson Reuter: Der argumentative Ertrag naturalistischer Annahmen in der Tierphilosophie 87-90

- Sonja Rinofner-Kreidl:** Für einen moderaten Differentialismus in der Tierphilosophie 90-93
Marianne Schark: Der Mensch: ein Tier unter Tieren?
Einige kritische Bemerkungen zu Wilds Tierphilosophie 93-95
Volker Schurig: Ich belle, also bin ich – oder doch nicht?
Ein kritischer Beitrag zur Möglichkeit einer „Hundepsychologie“ 95-98
Jan Slaby: Zwischen Mensch und Tier liegen Welten 98-100
Georg Toepfer: Der Mensch ein *animal*, aber damit noch kein Tier 100-102
Nicole Troxler: Warum die Alltagspsychologie keine deskriptive Theorie des Mentalen ist 102-105
Gottfried Vosgerau: Gedanken und Begriffe 105-106
Klaus Zuberbühler: Kontinuität der Kategorien 107-108

REPLIK / RESPONSE

- Markus Wild:** Im Reich der wilden Tiere. Ergänzungen, Repliken, Revisionen zur Tierphilosophie 108-131

ANHANG / APPENDIX

ERFAHRUNGSBERICHT

- Britta Daugsch** und **Betty Scherkus:** Erwägungsmethoden in der Praxis – Erfahrungsbericht aus einer Seminarsitzung zum Thema »Fehler«verständnisse und »Fehler«kulturen 133-138
Friedrun Quaas und **Georg Quaas:** „Diskutiert wird doch in allen Seminaren...“ Erfahrungsbericht aus den *Leipziger Erwägungsseminaren* 139-142

BRIEF / LETTER

- Sebastian Thieme:** Betreff Reaktionen auf meinen Leserbrief 143-149

Erwägungsorientierte Seminare an Hochschulen – Möglichkeiten und Grenzen

Annette Kammertöns

Dem Seminar lag der Hauptartikel von
Hans Brügelmann
„Pädagogik von gestern – in der Welt heute – für ein Leben morgen?“
Vom Unterricht als Bekehrung und Belehrung zur Schule als Ort der Begegnung und Bereicherung“,
gefolgt von 31 Kritiken und der Replik von Brügelmann, zugrunde,
(EWE-Heft 1, Jahrgang 21, 2010, S. 3-106).

1. Allgemeine Vorbemerkung

((1)) Es ist bekannt, was Studierende an deutschen Hochschulen beklagen (BMBF/HIS): es geht vor allem um folgende Punkte:

- die Zielperspektiven von Lehrveranstaltungen, die sich überwiegend auf Faktenerwerb konzentrieren,
- die Konzentration auf den Erwerb von Leistungsnachweisen,
- das Auswendiglernen von Fakten, Fachbegriffen, also „Stoff“, um z. B. Klausuren zu bestehen, um die vorgegebenen Kreditpunkte zu erwerben,
- das Rezipieren von Stoff, dem von Studierenden teilweise keine Bedeutung zugeschrieben wird,
- das Studieren ohne Praxisbezug.

((2)) Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Studierende vor allem im BA Studium die Dominanz abfragbaren, deklarativen Wissens beklagen, das abgeprüft werden kann. Sehr viele Klausuren sind im multiple choice-Verfahren gestellt, was nach Aussagen der Betroffenen zum „Bulimielernen“ führt, da eine Menge von Einzelprüfungen zu einem kurzfristigen Erlernen eines Stoffes führt, der anschließend nach seiner Reproduktion wieder vergessen wird.

Die Folgen dieser „zerstückelten Rationalität“ beim Lernen können Schwierigkeiten beim Abfassen von schriftlichen Arbeiten sein, was von etwa zwei Fünftel der Studierenden als größeres Problem angegeben wird, ebenso wie die Beteiligung an Diskussionen in den Veranstaltungen.

Reglementierungen im Studienfach werden von etwa einem Drittel der Studierenden als negativ bewertet. Andere Aspekte der Studiensituation wie das Fehlen fester studentischer Arbeitsgruppen, der Umgang mit Lehrenden oder mit anderen Studierenden, erlebt jeder vierte bis fünfte Studierende als problematisch. (BMBF, 16) Nur 21 % der Bachelor-Studierenden sind mit den Freiräumen für selbstbestimmtes Lernen zufrieden.

((3)) Insgesamt werden von Studierenden vor allem an Universitäten

- die (mangelnde) Qualität von Lehre,
- eine mangelnde Förderung von Motivation,
- das Verständnis von Lehrinhalten als „Stoff“,
- mangelnde Förderung methodischer und sozialer Kompetenzen,
- fehlende Freiräume für selbstbestimmtes Lernen,
- geringe Einübung von beruflich professionellem Handeln beklagt.

Der Grund für die negativ beurteilten Punkte wird z.T. in der Orientierung am Out-Put vermutet, die zu einem Verwendungs- und Effektivitätsdenken sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden führen kann, da die Gesichtspunkte der Nützlichkeit, Anwendbarkeit und Verwertbarkeit in den Mittelpunkt des Studiums gestellt werden.

((4)) Stattdessen wünschen sich Studierende, in sinnhaften, ganzheitlichen, problem- und anwendungsorientierten Bezügen zu lernen. Solche Bezüge = Lernsituationen sind gekennzeichnet durch

- die Ganzheitlichkeit der Lernsituation,
- das selbständige Lernen der TeilnehmerInnen,
- die Möglichkeit der Rückkopplung zwischen Lehrenden, Lernenden und dem Inhalt,
- die eigene Aktivität der TeilnehmerInnen,
- einen der Lernsituation entsprechend didaktisch aufbereiteten und für Studierende erkennbaren sinnhaften Inhaltsbereich (HIS).

((5)) **Die zentrale Fragestellung** in diesem Zusammenhang ist, wie ein solches ganzheitliches, sinnhaftes, problembezogenes Lernen in institutionellen Lehr-/ Lernprozessen ermöglicht werden kann. **Die Hypothese** ist, dass „Erwägungsseminare“ eine Möglichkeit zum selbstbestimmten, eigenständigen, kritisch – reflexiven Lernen sein können, was im Folgenden am Beispiel eines fachdidaktischen Se-

minars in Sozialwissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum aufgezeigt werden soll.

((6)) Der Beitrag ist in folgender Weise gegliedert:

1. Es wird von der spezifischen Kompetenz im Fach „Sozialwissenschaften“ ausgegangen, um aufzuzeigen, inwiefern Erwägungsseminare dazu beitragen können, die relevanten Kompetenzen dieses Faches bei Studierenden anzubahnen.
2. Das konkrete „Unterrichtsvorhaben“ wird in seiner Planung vorgestellt.
3. Es folgt die Darstellung der konkreten Durchführung des Seminars mit den darin auftauchenden Schwierigkeiten.
4. Eine kritische Auswertung hinsichtlich der o.g. These beendet die Ausführungen.

1.1 Das Spezifische eines hochschuldidaktischen Lernprozesses in dem Fach „Sozialwissenschaften“

((7)) Im Fach „Sozialwissenschaften, politische Bildung, Politik/ Wirtschaft“ oder wie immer man dieses Schul-Fach bezeichnen mag, wird Urteilskompetenz als Kernkompetenz definiert, mit der die Ziele dieses Faches – Demokratiefähigkeit und Mündigkeit – erreicht werden sollen (Detjen, 44). Somit stellen das Erlernen und Vertiefen dieser Kompetenz durch Studierende eine wesentliche Zielperspektive des Studiengangs Master of Education dar. Denn um Schülerinnen und Schüler dabei anzuleiten, den Weg, also den Prozess der Vermittlung der Teilschritte des Urteilsvorgangs zu erlernen bzw. sie zu unterstützen, müssen Studierende des Faches „Sozialwissenschaften, Politik/Wirtschaft...“ zunächst einmal diese Kompetenzen selbst beherrschen. Diese Teilschritte bestehen im einzelnen darin, eine Situationsanalyse vorzunehmen, Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen, diese Entscheidungen kriterienorientiert zu begründen, d.h. ihre eigenen gefällten Urteile zu analysieren, zu vergleichen und auf ihre „Güte“ hin zu beurteilen.

((8)) Die entscheidende Schwierigkeit in diesem zunächst einmal kognitiven Prozess liegt in der Struktur der zu behandelnden „Inhalte“. Im Fach „Sozialwissenschaften“ geht es um die Beschäftigung mit gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Problemen, die durch

- eine hohe Komplexität,
- die große Vernetztheit,
- die Polytelie (Anzahl der teilweise sich widersprechenden unterschiedlichen Ziele der einzelnen Parteien mit unterschiedlichen Interessen),
- die Dynamik,
- die Intransparenz der einzelnen Problemelemente,
- und die mangelnde Berechenbarkeit der unbeabsichtigten Folgen beabsichtigten Handelns (Detjen, 53)

gekennzeichnet sind, d.h. es geht primär um den Umgang mit Unsicherheit, Uneindeutigkeit und Ungewissheit.

((9)) Dieser Lernprozess muss einem hochschuldidaktischen Ansatz folgen, der sich – entgegen der Tendenz der überprüfbareren Outputorientierung – an den Kriterien der Uneindeutigkeiten und Unsicherheiten als „Abkehr vom klassischen Rationalitätsprinzip“ hin zu einem Denken in Möglichkeiten

unter der Prämisse der Selbstreflexivität orientiert (Rottländer/Roters, 5).

1.2 Hochschuldidaktisch-methodisches Vorgehen

((10)) In Anlehnung an Bettina Blanck kann der Umgang mit Unsicherheit als ein Denken in Möglichkeiten unter dem Gesichtspunkt der Selbstreflexivität in einem „Erwägungsseminar“ charakterisiert werden.

„In Erwägungsseminaren soll nicht nur Wissen (erster Stufe) vermittelt werden, sondern auch *reflexives Wissen* (höherer Stufe), wie ein *verantwortbarer Umgang mit heterogenen Konzepten* möglich ist, um die *Entscheidungsfähigkeit* der Einzelnen zu stärken.“ (Blanck 2004, 4).

Dabei geht es in Erwägungsseminaren zum einen um ein Suchen nach verschiedenen Lösungen, zum andern aber auch darum, die unterschiedlichen Lösungen auch dann als relevant bzw. „geltend“ anzusehen, wenn man sich für eine Lösungsmöglichkeit (zunächst) entschieden hat. (Blanck 2001, 13).

Es geht um die reflexive „Klärung“ verschiedener Möglichkeiten, nicht darum, quantitativ möglichst viele Alternativen zu ermitteln, um so eine größere Sicherheit in Entscheidungskontexten zu bekommen (Blanck 2001, 15). Damit hält Erwägungsorientierung die *Bereitschaft zum Denken in Möglichkeiten* wach, selbst wenn vorerst alles eindeutig geklärt zu sein scheint. Es geht um einen reflexiven und damit konstruktiven Umgang mit Unterschiedlichkeit und Vielfalt.

Grundsätzlich bedeutet das im Rahmen eines Lernprozesses, problemadäquate Lösungen zu finden und sie gegeneinander abzuwägen, wobei begründete (Lösungs-) Möglichkeiten Grundkategorie im Prozess des Abwägens sind, nicht die Durchsetzung einer (Lösungs-)Entscheidung durch Einheitlichkeit und Geschlossenheit (Blanck, 06, 28f). Erwägungsorientierung ist eine „reflexive Orientierung, die das Bewusstsein jeweiliger Grenzen des Erwägens und jeweiligen Wissens um Nicht-Wissen wach halten hilft.“ (Blanck ebda., 28). Sie geht damit weit über ein Kontroversitätsgebot hinaus. Erwägungsorientierung kann nach Blanck zu einer „reflexiven Sicherheit im Umgang mit Unsicherheiten und Ungewissheiten genutzt werden.“ (Blanck ebda., 29).

2. Konkrete Vorbemerkungen zum Erwägungsseminar

2.1 Ziele des Seminars

((11)) Die **oberste Zielperspektive** in diesem Seminar war es also, eine kritisch-reflexive Erwägungsmentalität für Lehrende und Lernende anzubahnen, d.h. es ging sowohl um ein inhaltliches Erkenntnisinteresse als auch um eine kritisch-reflexive Grundhaltung.

Im einzelnen ging es um folgende **Lernziele**:

- die Erkenntnis um die Vorläufigkeit des Wissens bzw. um die Grenzen des Wissens zu gewinnen, um so eine größere Sicherheit im Umgang mit Unsicherheiten zu erlangen;
- eine höhere Bereitschaft zur Korrektur der eigenen Position und somit eine Befähigung zu distanzfähigem Engagement anzustreben;

- die Fähigkeit zur Analyse, ob man sich in einem gemeinsamen Deutungsrahmen befindet oder ganz verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten folgt, zu verbessern (Blanck 2001, 18 f);
- eine erwägungsorientierte Entscheidungsmentalität anzustreben (Blanck, ebda., 21), d.h. auch erkennen zu lernen, wann gewählte Lösungen nicht zureichend begründet (also dezisionär) sind und wo derzeitige Grenzen des Wissens liegen (Blanck 2004, 4);
- die Vorläufigkeit von Wissen zu erkennen und somit eine höhere Toleranzbereitschaft und eine Offenheit für neue Erwägungen und die Bereitschaft zur Korrektur bisheriger Positionen zu gewinnen (Blanck 2001,18).

2.2 Aussagen zur Lerngruppe

((12)) Die konkrete Lerngruppe bestand aus 15 TeilnehmerInnen, von denen 10 im Rahmen ihres M.Ed Studiums einen Leistungsnachweis erbringen mussten. Die Mehrheit der TeilnehmerInnen kannte sich aus dem fachdidaktischen Einführungsseminar, 5 TeilnehmerInnen waren der Dozentin durch vorangegangene fachdidaktische Aufbauseminare bekannt.

((13)) Es wurde davon ausgegangen, dass auf Grund des absolvierten BA Studiums folgende Kompetenzen beherrscht wurden:

- Methodenbeherrschung in Bezug auf die Beschaffung und Analyse von Informationen,
- Fähigkeit zur systematischen Textanalyse,
- Fähigkeit zur systematischen Analyse von komplexen Zusammenhängen,
- Fähigkeit und Bereitschaft zur kooperativen und konstruktiven Arbeit in der Gruppe,
- Fertigkeiten im Hinblick auf Vortrags-, Gesprächs- und Diskussionsmethoden.

((14)) Aus Erfahrungen mit vorhergehenden Lerngruppen und auf der Basis einer zu Beginn des Seminars durchgeführten Befragung wurde von der Lehrenden eine eher zweckrational-utilitaristische Lernereinstellung angenommen.

Bei drei mir bereits bekannten Studierenden konnte ich davon ausgehen, dass ein großes Interesse dieser drei an selbständigem, problemorientierten Arbeiten bestand, verbunden mit einer allgemeinen hohen Studienmotivation. Die Ausgangslage war also eine heterogene Lerngruppe, bezogen auf Lernereinstellungen, Teilnahmemotivationen und Leistungsfähigkeiten.

2.3 Methodisches Vorgehen

((15)) Als methodisches Vorgehen wurde für dieses Seminar das Prinzip des „forschenden Lernens“ gewählt.

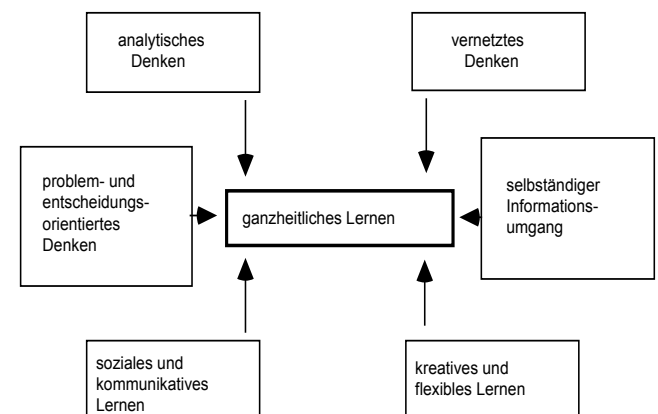
Nach Wildt integriert dieses Prinzip Forschung und Lehre in studentischen Lernprozessen, indem es inhaltliches Erkenntnisinteresse, eine kritisch-reflexive Grundhaltung, individuelle Autonomie und soziales Lernen verknüpft. Es geht von alltagsweltlichen Erfahrungen aus und führt zu Themengenerierung bzw. Aushandlung von Themenstellungen hin zu

Fragestellungen und deren Einordnung in theoretische Konstruktionen. Von da aus geht der Weg weiter über ein Forschungsdesign bis zur Durchführung und Auswertung eines Forschungsprogramms, in dem neue Erkenntnisse gesammelt werden. Aus Anwendung und Vermittlung dieser Erkenntnisse entstehen neue Erfahrungen, die dann den ganzen Forschungszyklus wieder in Gang setzen.

Unter didaktischen Gesichtspunkten geht es nun darum, die in diesem Zyklus entstehenden Forschungssituationen als Lernsituationen auszugestalten (Wildt, 6).

((16)) Es geht um die Orientierung an folgenden didaktisch-methodischen Prinzipien:

- um eine Orientierung an für Lernende subjektiv bedeutsamen Problemsituationen,
- um eine möglichst gute Passung der Lernsituation mit den Lernvoraussetzungen der Studierenden,
- um ein selbständiges Entwickeln bestimmter Problemlösungsstrategien auf der Basis der Analyse eigener und fremder Positionen und ihre Beurteilung,
- um einen reflexiven Umgang mit verschiedenen Lösungsalternativen,
- um ein Lernen als sozialer Prozess,
- kurz: um ein ganzheitliches Lernen.



3. Planung des Erwägungsseminars

3.1 Begründung der Thematik

((17)) Da die Analyse unterschiedlicher Schultheorien in der M.Ed. Ausbildung sowohl zentraler Bestandteil der Bildungswissenschaften als auch der Sozialwissenschaften ist, die Frage nach Bildungssystemen und kulturellen Systemen unter der leitenden Fragestellung „Was darf und soll die Schule?“ (Fend, 2006) von zentraler bildungspolitischer Bedeutung ist, und die Frage, wer Regelungen für Schulen initiiert und kontrolliert, und zwar auf Makro-, Meso- und Mikroebene, für angehende Lehrerinnen und Lehrer auch von zentraler persönlicher Bedeutsamkeit ist, wurde die Thematik unterschiedlicher Schultheorien und die verbundenen verschiedenen Verständnisse von der Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern in den Mittelpunkt des Seminars gestellt. Gerade die neue Steuerungsphilosophie der „Out-purorientierung“ und das damit verbundene pädagogische

Qualitätsmanagement mit neuen Steuerungssystemen, kurz als „school-governance-Ansatz“ gekennzeichnet, birgt für angehende Lehrerinnen und Lehrer ein hohes Unsicherheitspotential. So kam es, dass die Studierenden den Inhaltsbereich „Schultheorie“ im o.g. Sinne „Was darf und soll die Schule?“ erweiterten um den Aspekt „Was dürfen und können Lehrerinnen und Lehrer?“. Dieser Gegenstandsbereich wurde sofort als zentral favorisiert.

Als didaktische Kategorien waren für die Auswahl der Thematik die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für Studierende, die exemplarische Bedeutung, die Problemhaltigkeit und Kontroversität ebenso wie die Bedeutsamkeit und Betroffenheit als Auswahl- und Legitimationskriterien relevant.

3.2 Geplanter Ablauf des Seminars

((18)) Da es in diesem Seminar schwerpunktmäßig um die Analyse unterschiedlicher Positionen zu einem bestimmten Problembereich unter Berücksichtigung jeweiliger Lösungsalternativen und deren Beurteilung ging, stand im Mittelpunkt des Seminars die Bearbeitung heterogener Theorien von Schule und die Entwicklung reflektierter Entscheidungen hinsichtlich bestimmter Positionen.

((19)) In Anlehnung an Bettina Blanck wurde also in diesem Erwägungsseminar eine mehrfache Zielsetzung verfolgt: „Neben der Erarbeitung eines möglichst umfassenden Überblicks über die jeweilige Positionenvielfalt zu einem Thema sollen *methodische Kompetenzen* und mit ihnen *Entscheidungskompetenzen* erworben und erprobt werden können.“ (Blanck 2004, 4).

Da in den studierendenorientierten Erwägungsseminaren von den Erfahrungen der TeilnehmerInnen ausgegangen werden soll, steht am Beginn des Seminars eine Kartenabfrage zum Stichwort „Aufgaben von Schule“.

Die Analyse unterschiedlicher Theorien von Schule sollte in einem weiteren Schritt mit Hilfe des „Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens“ erfolgen (s. Blanck 2004, 5).

Eine genauere Klärung hinsichtlich des Erwägens und Beurteilens unterschiedlicher Positionen sollte mit Hilfe eines Analyseschemas erbracht werden.

Am Ende sollte eine eigene Beurteilung durch das Schreiben einer Kritik zum vorliegenden Hauptartikel in Form einer Hausarbeit stehen.

((20))

Phasen	Sachaspekt / Verhaltensaspekt
Einführung	Darlegung der Zielperspektive, Inhalte und Erläuterung der didaktisch-methodischen Gestaltung von „Erwägungsseminaren“, Begründung für die Zielperspektive aus der Notwendigkeit heraus, im sozialwissenschaftlichen Unterricht mit Uneindeutigkeiten und Ungewissheiten umzugehen, da der sozialwissenschaftliche Unterricht primär durch den Umgang mit Kontingenzen gekennzeichnet ist.

Kartenabfrage

Entwicklung einer übergeordneten Fragestellung - Erstellung eines Arbeitsplans

Textanalyse des Haupttextes und Auswahl der „Kritiktexte“ - Erstellung eines Analyse- und Vergleichsrasters

Urteilsfindung -Urteilsbegründung

Abschließende Diskussion

Mit Hilfe einer Kartenabfrage, in der der Satzanfang „Schule hat für mich die Aufgabe...“ vervollständigt werden soll, werden die Vorstellungen der Studierenden zur Aufgabe von Schule ermittelt und geordnet, indem die Karten in einer Partnerarbeit verglichen werden. Die Karten werden nach bestimmten Aspekten geordnet, so dass übergeordnete Fragestellungen formuliert werden können. In diesem Zusammenhang findet ein Austausch der bisher gemachten Erfahrungen der Studierenden mit Schule statt, und zwar bezogen auf ihre Rolle als Lernende als auch auf ihre Rolle als Lehrende während ihres Praktikums, Erstellen eines „Meinungsbarometers“. Ausgehend von der Clusterbildung, der übergeordneten Fragestellung und des Arbeitsplans soll geplant werden, wie inhaltlich und methodisch vorzugehen ist.

Hier gibt die Lehrende den Hinweis auf die Thesen-Kritik-Replik-Methode von Blanck/Loh, erläutert das Verfahren und verweist auf Texte.

Mit Hilfe hermeneutischer Texterschließungsmethoden wird der Haupttext bearbeitet. Jede Teilnehmerin wählt einen Kritiktext aus und begründet ihre Auswahl. Nachdem der Haupttext erarbeitet worden ist, legt sich die Gruppe auf zwei Texte begründet fest und bearbeitet diese in arbeitsteiliger Gruppenarbeit.

Die Studierenden kommen auf ihre Ausgangsfrage zurück und vergleichen das „Meinungsbarometer“ mit ihrer Urteilsbegründung.

Studierende reflektieren Inhalt, Vorgehensweise und „Output“ des Seminars. Sie füllen einen vorstrukturierten Evaluationsbogen aus.

4. Darstellung des Seminarverlaufs

4.1 Einführung

((21)) Das Seminar begann mit einem „informierenden Unterrichtseinstieg“.

Die Zielperspektive des Seminars, die didaktisch-methodische Struktur und ihre Begründung sowie der Verlauf wurden von der Lehrenden erläutert, wobei vor allem die Relevanz der Urteilskompetenz im sozialwissenschaftlichen

Unterricht dargelegt wurde, die auch in diesem Seminar von zentraler Bedeutung war.

Die Studierenden schilderten an dieser Stelle ihre eigenen Erfahrungen, die sie während ihrer Schulzeit und in ihrem Praktikum gemacht hatten, dass die Lösung eines Problem-bereichs oft als unbefriedigend empfunden wurde, weil es häufig „nichts Sicheres“ als Ergebnis gab. „Am Ende war es ein „Gelabere“, und nicht umsonst wird das Fach „Sozialwissenschaften“ von Schülerinnen und Schülern als „Laber-fach“ bezeichnet, so eine Aussage eines Teilnehmers.

An diesem Punkt begann bereits eine lebhaftere Diskussion, was Unterricht zu leisten habe: fertige, nachprüfbarere Lernergebnisse oder die Schulung der Fähigkeit, selbständig nach-zudenken?

4.2 Kartenabfrage, Meinungsbarometer

((22)) Die Diskussion wurde vertieft durch eine Kartenabfrage zur Aufgabe von Schule.

Die Mehrheit der Gruppe äußerte, dass ihrer Meinung nach „sichere“ überprüfbare Ergebnisse sowohl in der Schule als auch an der Hochschule als Zielsetzung anzustreben seien.

((23)) Folgende Äußerungen konnten als typisch für diese Position verstanden werden:

- „Durch klare Anforderungen wird eine größere – vor allem berufliche Weltbewältigungsfähigkeit erreicht.“
- „Die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern (im folgenden abgekürzt als SuS) werden kontrollierbar, so dass möglicherweise Willkürlichkeit in der Beurteilung minimiert wird.“
- „Schule sollte eine höhere Effizienz und Effektivität i.S. einer Beschäftigungsfähigkeit von (SuS) anstreben.“

((24)) Andere (wenige) Studierende äußerten:

- „Durch die Orientierung am einzelnen Schülersubjekt und dessen Wertschätzung kann ein höheres Selbstwertgefühl von SuS entstehen.“
- „SuS wird eine größere Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu erkennen und zu verwirklichen.“
- „Schule sollte dazu verhelfen, eigene Bedürfnisse durchzusetzen, um so eine größere Selbstbestimmung zu erreichen.“

((25)) Die verschiedenen Antworten wurden geclustert und eine übergreifende Fragestellung wurde formuliert:

Outputorientierung versus Subjektorientierung? – Was ist die Aufgabe von Schule?

An dieser Stelle wurde ein Meinungsbarometer erstellt, wobei sich 9 von 15 Studierenden für das Prinzip der Out-Put-Orientierung als vorherrschendem Ziel von Schule entschieden.

4.3 Textanalyse

((26)) Zum weiteren Seminarvorgehen wurde auf das eingangs erwähnte Thesen-Kritik-Replik-Verfahren verwiesen, und der Brügelmann-Text wurde in den Mittelpunkt der Analyse gestellt.

Der Text von Hans Brügelmann, „Pädagogik von gestern – in der Welt heute – für ein Leben morgen? Vom Unterricht als Bekehrung und Belehrung zur Schule als Ort der Begegnung und Bereicherung“ sollte unter der o.g. übergeordneten Fragestellung zu Hause analysiert und interpretiert werden, so dass die Ergebnisse in der folgenden Sitzung in zwei Gruppen verglichen und thesenartig festgehalten werden konnten.

((27)) Es stellte sich sogleich zu Beginn der folgenden Sitzung heraus, dass der Text z.T. entweder gar nicht bzw. nur „diagonal“ gelesen worden war – eine Schwierigkeit, die typisch in Seminaren ist. Darüber hinaus wurde von Studierenden auch deutlich artikuliert, dass sie Textanalyse und -interpretation nur unvollkommen beherrschten.

Daraufhin beschloss ich, einen Exkurs zu machen mit Hinweis auf ihre Arbeit als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer.

4.3.1 Hinweise zur methodischen Erschließung von Texten (Textanalyse bzw. Textinterpretation)

((28)) In der Sitzung wurden konkrete Hinweise für eine hermeneutische Texterschließung von der Lehrenden vorgestellt und an kurzen Beispielen erläutert. Mit Hinweis auf den Verwertungsaspekt – nämlich zu Hause eine Texterarbeitung einzuüben – hoffte ich, dass der Text in der nächsten Sitzung auch tatsächlich i.S. einer hermeneutischen Textanalyse und Textinterpretation bearbeitet wurde. Die Mitglieder wiesen darauf hin, dass der Verwertungsaspekt für sie sehr wichtig sei, so dass auch an dieser Stelle deutlich wurde, dass zumindest für den größten Teil der TeilnehmerInnen dieses Seminars der Gesichtspunkt „Outputorientierung“ dominierte. In der folgenden Sitzung wurde der von den Studierenden bearbeitete Text auf der Basis ihrer Unterlagen strukturiert, und zwar auf der Basis bestimmter Arbeitsschritte:

4.3.2 Inhaltliche Texterschließung und Interpretation

((29)) Es wurde in folgenden Arbeitsschritten vorgegangen:

1. Zusammenfassung des Textes in einem vorläufigen „Statement“,
2. Strukturierung des Textes nach inhaltlichen Gesichtspunkten,
3. Anfertigung einer kurzen Inhaltsangabe,
4. Wiedergabe des Argumentationszusammenhangs unter Berücksichtigung der Ausgangsfrage.

Zu 1.

((30)) In dem ersten vorläufigen „Statement“ konnten sich die Studierenden relativ schnell darauf einigen, dass sich Schule nach Brügelmann an den Lernsubjekten orientieren muss unter Beachtung der Prinzipien der Individualisierung, der Begegnung, des Dialogs und Austauschs sowie der Anerkennung.

Zu 2.

((31)) Folgende Gesichtspunkte des Brügelmann-Textes wurden von den Studierenden benannt:

— die verschiedenen Ansätze zur Theorie der Schule, der

- pädagogische Auftrag der Schule wie auch ihre verschiedenen gesellschaftlichen Funktionen,
- die Frage der Auswahl und Strukturierung der Inhalte schulischen Lehrens und Lernens,
 - die Erörterung einer übergreifenden Gliederung des Schulsystems wie auch der Binnenstruktur einzelner schulischer Einrichtungen,
 - das Verhältnis zwischen der Schule und anderen Einrichtungen im Erziehungs- und Sozialisationsbereich von Kindern und Jugendlichen,
 - die Verdeutlichung der Verknüpfung zwischen Schule, Schulabschlüssen und dem System der Berufe,
 - das Herausstellen des Zusammenhangs von Schule für die Modernisierung und Demokratisierung der Gesellschaft,
 - die Erarbeitung der historischen Entwicklung des Schulsystems, von Strukturfragen, Entwicklungsnotwendigkeiten und inhaltlichen Problemen des deutschen Bildungssystems,
 - die Verdeutlichung des Schulsystems durch den Vergleich mit den Schulsystemen anderer Länder.

Zu 3.

((32)) Es wurden die folgenden Funktionen von Schule nach Brügelmann benannt:

- Die Qualifizierungs- und Bildungsfunktion,
- Die Integrationsfunktion,
- Die kompensatorische Funktion,
- Die Selektions- und Allokationsfunktion.

Auf dieser Basis wird von Brügelmann die Frage nach einer „besseren“ Schule gestellt und die zentrale These in Anlehnung an die Reformpädagogik ausgeführt: „Schule als Ort demokratischen Lernens – und Lebens“ (EWE, 7). Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Wechsel von einem hierarchischen zu einem dialogischen Lehr-/ Lern-Verständnis (EWE, (40)), das durch folgende Punkte gekennzeichnet ist:

- Chance auf Anerkennung für alle,
- Abbau der Ungleichheit der Bildungschancen,
- lernen, mit Unterschieden zu leben,
- den ganzen Menschen sehen,
- die Arbeit der Lernenden wertschätzen und ihre Ressourcen erweitern.

Zu 4.

((33)) Bezogen auf die im Seminar erarbeitete Ausgangsfrage:

Outputorientierung versus Subjektorientierung? – Was ist die Aufgabe von Schule?

wurde erläutert, dass Brügelmann für die Subjektorientierung auf der Basis des reformpädagogischen Konzepts des Schulverbundes „Blick über den Zaun“ und dessen „Hofgeismarer Erklärung“ mit folgenden Argumenten plädiert:

1. Individuelle Förderung und Herausforderung.
2. Lernen durch persönliche Erfahrung, Selbsterprobung, Bewährung und Ernstfall. Bildung braucht deshalb Freiheit und Freiraum, um den Unterricht immer neu zu entwickeln.
3. Schule als Gemeinschaft, in der Demokratie gelebt und gelernt wird. Dies bedeutet vor allem die Entwicklung der Schule als demokratische Gemeinschaft und ihre Öffnung zur Gesellschaft.

4. Schule muss zur lernenden Institution werden. Sie soll auch darin Vorbild sein, d.h. dass sie selbst mit dem gleichen Ernst lernt und an sich arbeitet, wie sie es den Schülerinnen und Schülern vermitteln will. Dies soll von innen, aus der Schule geschehen und nicht von oben angeordnet werden.

((34)) Nachdem der Brügelmann-Text auf der Basis der o.g. Punkte analysiert und interpretiert worden war, sollten die Studierenden in Stichworten kurze Stellungnahmen zu dem Brügelmann-Text formulieren, so dass dann transparent werden konnte, auf welcher Basis die Kritiktexte von den TeilnehmerInnen ausgewählt wurden. Weiterhin sollte ein Vergleich des am Anfang erstellten „Meinungsbarometers“ mit den jetzigen Urteilen erfolgen.

((35)) Es wurde deutlich, dass die Mehrheit der TeilnehmerInnen den Brügelmann-Text als illusionistisch beurteilte. Die Studierenden wählten als Aspekt der Auswahl aus den Kritiktexten die kritische Stellungnahme zum Brügelmann-Text. Die ausgewählten Kritiken sollten unter der Aufgabenstellung bearbeitet werden:

„Wiedergabe der zentralen Aussage und ihre (Kurz)Begründung“

((36)) Grundlage der Auswahl waren Texte, die uns durch die EWE-Forschungsredaktion zur Verfügung gestellt wurden. Auch hier zeigte sich wieder die Schwierigkeit, dass die Texte vom großen Teil des Seminars nicht gelesen worden waren. Nur drei Studierende hatten die anderen Texte gelesen. Sie hatten sich für den „Kiper-Text“, den „Tenorth-Text“ und den „Heinrich-Text“ entschieden.

((37)) Die Kernaussagen dieser Texte mit den entsprechenden Erläuterungen wurden vorgetragen. Die Hausaufgabe für die kommende Sitzung bestand darin, zumindest „diagonal“ die Kritiktexte zu lesen. Darüber hinaus sollte die Reaktion Brügelmanns auf die 3 Kritiker und ihre Thesen und Begründungen, die von den 3 TeilnehmerInnen erstellt worden und per Mail an die anderen Teilnehmer verschickt worden waren, in der Replik Brügelmanns überprüft werden.

((38)) Bevor die letzte und entscheidende Phase, das „Erwägen“ i.e.S. der eigenen Urteilsfindung und -begründung begann, wurden zunächst die zentralen Argumente gegen Brügelmann unter Zuhilfenahme anderer Texte zusammengefasst:

Schule kann nicht ohne Weiteres als gesellschaftliches Korrektiv verstanden werden.

Tatsächlich sind ja sowohl Lehrer als auch Schüler Teil der Gesamtgesellschaft und teilen mit dieser, durch die allgemeine Kultur vermittelt, Einstellungen, Werte und Normen.

Von daher ist die Vorstellung von Schule als eines von der Gesellschaft abgetrennten besonderen Lehr- und Lernraums zwar verlockend, doch tatsächlich durchdringen gesellschaftliche Normen diesen Raum „Schule“, weshalb Veränderungen auch so schwer zu bewerkstelligen sind.

In der Institution Schule herrscht spätestens seit PISA eine vom politischen System bestimmte standardisierte Out-Put-Orientierung, d.h. staatlich verordnete Erfolgskontrollen unter den Gesichtspunkten der Effizienz und Effektivität. Es

geht um das Vermitteln obligatorisch vorgegebener zentraler Inhaltsfelder und die zielgerichtete didaktisch-methodische (Lehrer-)Intervention, damit Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernziele erreichen können. Diese Lernziele müssen als erwartete Lernergebnisse messbar und bewertbar sein, d.h. eine klar erkennbare, einheitliche Orientierung an Anforderungsbereichen und Kompetenzstufen im Rahmen von Kompetenzmodellen aufweisen. Unterricht ist also primär durch die Zuordnung von Kompetenzbereichen, fachspezifischen Inhalten, gestuften Teilkompetenzen (sog. Standards) unter dem Aspekt unterschiedlicher Bildungsabschlüsse charakterisiert.

4.4 Urteilsfindung / Urteilsbegründung

((39)) Im Sinne des Konzepts eines „Erwägungsseminars“, in dem es gilt, „Antworten auf Fragen zu finden, die man bisher nicht oder nur unzureichend lösen konnte“... und in dem reflexive Fragen relevant werden wie: „Wie gehe ich mit widersprüchlichen Informationen, Messergebnissen, Bewertungen oder Interpretationen um...“ (Blanck 2007, 111) bzw. Wie kann der „Umgang mit Ungewissheit in Gewissheit eingebettet werden“, dann ist es eine Aufgabe des Semi-

nars, „eine reflexive Gewissheit bezüglich der vorliegenden Ungewissheit“ zu erlangen (Blanck, ebda.114).

((40)) Diese „reflexive Gewissheit bezüglich vorliegender Ungewissheit“ über die gesellschaftliche Aufgabe von Schule schien der Lehrenden am ehesten deutlich werden zu können, wenn an Hand des Urteilsrasters von Massing alle bisher in den Texten und darüber hinaus gehenden Argumente zusätzlich aus dem Alltagsverständnis der Studierenden heraus bewertet werden.

Dazu Werner Loh:

„Aus meiner Sicht muss man sich verabschieden von einer Trennung von „wissenschaftlicher Theorie“ und „Alltagstheorie“. Vielmehr sind Kriterien dafür zu entwickeln, wie sich Niveauunterschiede beim Theoretisieren und Überprüfen (Daten- und Modellbezug) angeben lassen – wo auch immer. Meiner immer noch mehr intuitiven Erfahrung nach kann es hohe Niveaus im sogenannten Alltag geben und äußerst niedrige im Bereich dessen, der als „Wissenschaft“ firmiert. Hier müsste viel forschend entwickelt werden, gerade auch mit Studierenden, um Mündigkeit und Demokratiefähigkeit zu erhöhen.“ (Mail vom 19.12.2010 an die Verfasserin). Es wurde also eine Beurteilungsmatrix in Anlehnung an Massings Raster zum politischen Urteil entworfen:

Das politische Urteil nach Massing (1997, S. 125)

Beurteilungsmaßstab	Sichtweisen		
	Politische Akteure	Adressaten	System
Politisch gesellschaftliche Rationalität			
Kategorie Effizienz (Nutzebene)	z.B. Handlungsmöglichkeiten Handlungsrestriktionen Folgen von Handlungen Entscheidungskompetenzen Aufwand, Kosten	Individuelle Nutzen Individuelle Kosten Individuelle Interessen	Funktionsfähigkeit Leistungsfähigkeit Stabilität Konkurrenzfähigkeit
Kategorie Legitimität (Werteebene)	z.B. Menschenrechte (Freiheit, Sicherheit) Demokratische Normen und Werte Demokratische Prinzipien Interessenberücksichtigung Gemeinwohlorientierung Akzeptanz Transparenz Partizipation	Selbstbestimmung Mitbestimmung Identität Verallgemeinerbare Interessen Verallgemeinerbare Werte	Grund- und Menschenrechte Demokratie Rechtsstaatliche Prinzipien Sozialstaatliche Prinzipien Alternativen unter Berücksichtigung von Gemeinwohlorientierung

Das im Seminar erstellte Urteilsraster
BEWERTUNGSMATRIX:
SUBJEKTORIENTIERUNG VERSUS STANDARDORIENTIERUNG?

	Argumente zur Subjektorientierung		Argumente zur Standardorientierung	
	PRO	CONTRA	PRO	CONTRA
Adressaten (Schüler/Lehrer)	<p>- SuS wird eine größere Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu erkennen und zu verwirklichen. (Selbstbestimmung, Wertrationalität)</p> <p>- evtl. größere Motivation zu lernen, da sie an ihre eigenen Bedürfnisse anknüpfen können. (Motivation, Wertrationalität)</p> <p>Sie fühlen sich anerkannt und ernst genommen. (Wertrationalität)</p>	<p>- SuS müssen sich in einer „vorgegebenen“ Realität bewähren. (Zweckrationalität)</p> <p>- Sie sind Teil dieser Realität: wenn sie sich entziehen, werden sie „ausgestoßen“. (Zweckrationalität“)</p> <p>- Auch Subjektorientierung kann operationalisiert werden, indem das „tüchtigere“ Subjekt dominiert. (Recht des Stärkeren) = Zweckrationalität/ Wertrationalität=Untliegen der weniger „Selbstoptimierten“. (Wertrationalität)</p> <p>Manche SuS sind überfordert oder gar nicht in der Lage, ihre eigenen Interessen zu erkennen bzw. wahrzunehmen. (Fremdbestimmtheit = Zweckrationalität/Wertrationalität)</p>	<p>Durch klare Anforderungen wird eine größere „Weltbewältigungsfähigkeit“ erreicht. (Zweckrationalität)</p> <p>SuS gewinnen eine größere Transparenz hinsichtlich des zu Erlernenden. (Zweckrationalität/Wertrationalität)</p> <p>LuL werden kontrollierbar, so dass möglicherweise Willkürlichkeit minimiert wird. (Wertrationalität)</p> <p>SuS können eigene Lernprozesse besser steuern, da sie wissen, in welche Richtung Lernprozesse gehen sollen. (Zweck- und Wertrationalität)</p>	<p>Das Lernergebnis ist festgelegt und lässt keinen Raum für Selbstbestimmung. (Wertrationalität)</p> <p>Es entsteht eine größere Vergleichbarkeit. Damit ist die Gefahr einer ständigen „Bewertung“ verbunden. (Zweck- und Wertrationalität)</p> <p>Die Gefahr der „Herabsetzung“, d.h. das Erleben des eigenen Unvermögens wird größer. (Wertrationalität)</p>
Institution Schule	<p>Durch die Orientierung am einzelnen Schüler-subjekt kann die Schule eine höhere Akzeptanz durch die Lernsubjekte erhalten. (Zweckrationalität)</p> <p>Durch die Orientierung an Subjekten kann eine Bildungsgemeinschaft mit gemeinsamen Interessen entstehen. (Zweck- und Wertrationalität)</p>	<p>Es bedarf einer hohen Anstrengung (Zeit- und Kräfteaufwand), die einzelnen Subjekte kennenzulernen. (Zweckrationalität). Bei hoher Heterogenität kann es in der Institution zu Zielkonflikten kommen. (Orientierung an welcher Art von „Subjekten“? / Zweckrationalität)</p>	<p>Eine bestimmte Schule kann sich gegenüber anderen Schulen „durchsetzen“ durch höhere Qualität. (Zweckrationalität)</p> <p>Schulen werden vergleichbar. (Zweckrationalität)</p> <p>Effizienz und Effektivität werden höher. (Zweckrationalität)</p>	<p>Schulen dürfen sich nicht nur an Ausbildung, sondern an „ganzheitlicher Bildung“ ausrichten, damit die Ganzheitlichkeit und eine größere Humanität gewährleistet ist. (Zweck- und Wertrationalität).</p>
Das politische System „Deutschland“	<p>Wenn ein politisches System in einer Institution das Subjekt in den Mittelpunkt stellt und seine Interessen vertritt, ist die Identifikation mit dem System höher. (Zweckrationalität)</p>	<p>Ein politisches System muss sich an übergeordneten Interessen orientieren, die möglicherweise nicht identisch sind mit subjektiven Interessen. (Zweckrationalität)</p> <p>Schule hat die Funktion, ein System zu sichern. (Zweckrationalität)</p>	<p>Ein politisches System kann sich in einer global unter Konkurrenzdruck befindlichen und manisch auf Effizienz und Effektivität fixierten „Welt-Gesellschaft“ besser behaupten = Sicherung des „Standortes Deutschland“. (Zweckrationalität)</p>	<p>Die Festlegung, Sicherung und Kontrolle der Umsetzung von Standards ist inhaltlich, organisatorisch und institutionell außerordentlich schwierig. (Zweckrationalität)</p> <p>Gefahr der „Expertokratie“ (Zweckrationalität)</p>

((41)) Das Urteilsraster zeigte uns noch einmal ganz deutlich, wie komplex und vernetzt verschiedene Lösungsmöglichkeiten sein können, wie vielfältig sie sind, dass sie ergänzt werden und unterschiedlich hinsichtlich ihrer Bedeutung bewertet werden können.

((42)) Hier tauchte zum ersten Mal ganz deutlich für die Studierenden und die Lehrende Frustration auf. Folgende Fragen wurden formuliert:

- Wie sollte angesichts der Fülle der „gleichwertigen“ Argumentationsmöglichkeiten“ entschieden werden?
- Gibt es ein „besseres“ Argument? An welchen Kriterien/Theorien orientiert sich die Beurteilung des „Besseren“?
- Muss man wiederum nach neuen Entscheidungskriterien suchen, um die Fülle der zunächst „gleichwertigen“ Argumentationsmöglichkeiten zu ordnen und zu bewerten, d.h. gibt es Kriterien, nach denen die „Güte“ der Argumente und damit das „Bessere“ des Arguments begründet werden können?
- Wie werden diese Kriterien ermittelt? Gilt ein konsensuales Kriterium, ein generalisierbares oder ein ontologisches „richtiges“ Kriterium?

((43)) Um zu einem ersten „Ergebnis“ zu kommen, einigten wir uns darauf,

- dass es in einer pluralistischen Gesellschaft und damit auch in dem System Schule unterschiedliche, teilweise konkurrierende Normensysteme gibt, die z. B. mit den Stichworten „ökonomisch-technischer Nutzen“ oder „Humanität“ gekennzeichnet werden können;
- dass jedes „Normensystem“ begründbar sein muss i.S. einer rational und diskursiv nachvollziehbaren Argumentation. Hier geht es vor allem um die Explikation normativer Prämissen, also um ein formales Qualitätskriterium der rationalen Diskursfähigkeit.

((44)) Von drei Studenten mit dem Zweitfach „Philosophie“ wurde eingewandt, dass nicht nur ein formales, sondern auch ein inhaltliches Qualitätskriterium gefunden werden müsste, und sie erörterten in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Rationalitätsverständnisse nach Dolf Sternberger.

((45)) An dieser Stelle zeigte sich in der Lerngruppe unterschiedener Widerstand, sich mit derartig „schweren“ Fragen zu beschäftigen. Sie verwiesen darauf, dass hier ein „Begründungszwang“ ad infinitum entstehen könne, der jede Entscheidungsfähigkeit in Frage stellen könnte.

((46)) Wir einigten uns also darauf, die Begründungsmuster mit Hilfe formaler Einteilungskriterien zu bewerten: Folgende Kriterien wurden festgelegt:

- Plausibilität,
- Logische Stringenz,
- Reichweite (Mikro-, Meso-, Makroebene),
- Rationalitäten (Wert- und Zeckrationalität),
- Perspektiven (individuelle Perspektive, die Perspektive anderer Personen, die Perspektive des „generalisierten Anderen“ = System),
- Positionen (pro-contra).

((47)) Auf der Basis der o.g. Kriterien kamen die Studierenden zu dem Ergebnis, dass die Formulierung der Fragestellung „**Outputorientierung versus Subjektorientierung?**“ in eine Unvereinbarkeits-Falle führe und von daher revidiert werden müsse.

Aus der jetzigen Perspektive am Ende des Seminars sei die Frage zu stellen: „**Sind Subjektorientierung und Outputorientierung vereinbar?**“

In dieser Fragestellung würde eher auf das Erwägen verschiedener Möglichkeiten abgestellt als auf die Entscheidung für bestimmte Lösungen wie z.B. für oder gegen Output- bzw. Subjektorientierung.

Auf diese Frage könnten möglicherweise besser begründbare Entscheidungsmöglichkeiten und entsprechende Begründungszusammenhänge gefunden werden.

Auf Grund der veränderten Fragestellung sei es von daher auch nicht sinnvoll, auf das eingangs erstellte „Meinungsbarometer“ zurückzukommen.

Stattdessen erfolgte eine Überprüfung der Zielsetzungen des „Erwägungsseminars“.

((48)) Folgende Zielsetzungen können an dieser Stelle als erreicht angesehen werden:

- Verbesserung der Fähigkeit zur „Analyse, ob man sich in einem gemeinsamen Deutungsrahmen befindet oder ganz verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten folgt“ (Blanck 2001,18), ebenso wie die Zielsetzung:
- „die Vorläufigkeit von Wissen zu erkennen und somit eine höhere Toleranzbereitschaft und eine Offenheit für neue Erwägungen und die Bereitschaft zur Korrektur bisheriger Positionen zu gewinnen“ (Blanck 2001, 18f).

((49)) Damit scheinen zentrale Zielsetzungen von Erwägungsseminaren – zumindest in Ansätzen – erreicht worden zu sein.

Die Aufgabe, als Hausarbeit eine Replik auf die in EWE von Brügelmann veröffentlichte Replik zu schreiben, wurde von den TeilnehmerInnen nicht mehr als sinnvoll angesehen, sondern sie wandelten die Hausaufgabe ab in die o.g. Fragestellung „Sind Subjektorientierung und Outputorientierung vereinbar?“

((50)) An dieser Stelle wird deutlich, dass hier der Schwerpunkt der Überlegungen nicht primär in den „Lösungsmentalitäten“, sondern in den „Erwägungsmentalitäten“ liegt (Blanck 2001,12). In diesem Zusammenhang weist Blanck darauf hin, dass der jeweilige Horizont der Entscheidung geklärt werden kann, wobei es nicht unbedingt um eine „Erweiterung des Alternativenspektrums“ (Blanck, ebda., 14) geht.

((51)) Dieser Gesichtspunkt wurde deutlich, als eine Teilnehmerin darauf hinwies, dass bei der Reflexion der Frage nach der Vereinbarkeit von Subjektorientierung bzw. Outputorientierung der Gesichtspunkt der „Individualisierung“ im Rahmen von Lernprozessen berücksichtigt werden sollte, um möglicherweise neue Dimensionen von Erkenntnissen und damit von „Lösungen“ zu finden. Dabei kann das unterschiedliche Verständnis von „Individualisierung“ eine neue „Erwägungsdimension“ in die Fragestellung einbringen.

((52)) Die EWE Texte zu Brügelmanns Schultheorie und die sich darauf beziehenden Kritiken sowie die selbst entworfene Tabelle sollten bei der Anfertigung der Hausarbeit zu Hilfe genommen werden. Die Hausaufgabe bestand darin, eine eigene „Replik“ unter Zuhilfenahme der vorhandenen Texte unter einer veränderten Perspektive (s. neue Fragestellung) anzufertigen.

5. Reflexion

5.1 Auswertung aus der Sicht der Studierenden

((53)) Zu Beginn der Auswertungsphase wurde ein normierter Evaluationsbogen eingesetzt, wie er an der Ruhr-Universität Bochum üblicherweise verwendet wird.

Wichtige Punkte für die Auswertung und Beurteilung des Seminars waren folgende:

- Konzept und Struktur der Veranstaltung,
- inhaltlicher Aufbau,
- Lehr-/Lernmethode,
- Engagement = eigene Mitarbeit und Diskussionsbeteiligung und die der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
- Kompetenzzuwachs von Studierenden.

((54)) Erstaunlicherweise wurden von den Studierenden der Punkt „Konzept und Struktur der Veranstaltung“ positiv bewertet. (s. z.B. der Punkt „Der inhaltliche Aufbau der Veranstaltung ist logisch/nachvollziehbar“ (Note: 1,4).

((55)) Während die Lehrende während der Seminarveranstaltungen oft den Eindruck hatte, den „roten Faden“ zu verlieren, schien dieser Eindruck für die Studierenden nicht zuzutreffen. Ein Grund schien hierbei der Punkt zu sein, dass der informierende Einstieg, in dem Zielsetzung und das methodische Vorgehen erläutert wurden, für die Studierenden einen guten Überblick verschaffte. Diese mikromethodische Form mit der entsprechenden Zielsetzung wurde von den Studierenden mit 1,2 beurteilt.

((56)) Zur Wahrung des „roten Fadens“ scheint auch eine regelmäßige Zusammenfassung der Lernergebnisse nützlich zu sein (hier wurde die Note: 1,3 vergeben), ebenso wie es hilfreich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer war, dass von der Lehrenden klare Anforderungen bezüglich Aufgabenstellungen und deren Erledigung gestellt wurden (Note:1,5).

((57)) Ein weiterer relevanter Punkt für die Akzeptanz eines „Erwägungsseminars“ scheint die Erwartung von Studierenden an Lehrende zu sein, „Engagement zu zeigen“ (Note:1,1) und „hilfreiche Unterstützung anzubieten“ (Note:1,1).

((58)) Was für die Lehrende am erstaunlichsten war, war die Beurteilung des Seminars bezogen auf die beiden Punkte „Ich lerne methodisch (z.B. wissenschaftliches Arbeiten) etwas dazu“ (Note:1,0) und „Mein Wissensstand ist nach der Veranstaltung wesentlich höher als vorher“ (Note:1,2). Hier wurde vorher vereinbart, „Wissensstand“ i.S. von Kompe-

tenz zu verstehen. Offensichtlich erschien den Studierenden der „Output“ trotz des „offenen“ Lernprozesses sehr hoch zu sein.

((59)) Die Studierenden erläuterten, dass sie gerade durch die intensiven und damit oft anstrengenden Diskussionen gelernt hätten, wie komplex ein „Inhaltsbereich“ sein kann, wie schwierig es ist, einzelne Strukturelemente zu analysieren und ihre Beziehung zueinander herzustellen, eine eigene Position einzunehmen und zu begründen.

Diese Erfahrung sei für sie deshalb sehr wichtig, weil sie eher in der Lage seien, Schwierigkeiten ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler, bezogen auf Analyse und Beurteilung komplexer Fragestellungen, zu verstehen.

((60)) Diese Art der Reflexion, die sich sowohl auf „Selbstprüfung“ als Reflexion eigener Erfahrungen als auch auf die Entwicklung von Phantasie, d.h. auf das Finden neuer Denk- und Handlungsmöglichkeiten bezöge, sei eine Chance eines „Erwägungsseminars“ gewesen. (Rotländer/Roters, 8 f).

5.2 Auswertung aus der Sicht der Lehrenden

((61)) *Der eigene Umgang mit Ungewissheit:*

Da Seminare aus der Sicht der BA/MA-Ausbildung stark auf einen nachweisbaren Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs gerichtet sind, fiel es mir sehr schwer, mit einem Lernergebnis umzugehen, für dessen Überprüfbarkeit keine klaren Kriterien definiert sind. Wenn in einem an der Ruhr-Universität Bochum allgemein verbindlichen Evaluationsbogen von 34 Beurteilungskriterien 15 Bewertungsindikatoren i.e.S. auf Effektivität abstellen, besteht die Tendenz, dass auch Lehrende diese Beurteilungskriterien internalisieren. Da ich in keiner Weise abschätzen konnte, wie dieses „Erwägungsseminar“ angenommen würde, empfand ich zunächst ein großes Unbehagen angesichts der Offenheit des Seminars. Auf Grund der „Unsicherheit“, bezogen auf das Lernergebnis, wurde das Seminar von mir - im Gegensatz zu „normalen“ Seminaren - z.T. als sehr anstrengend empfunden.

((62)) *Das individualistische Paradigma:*

Mir wurde ebenfalls bewusst, wie stark ich von einem individualistischen Ursache-Wirkungsschema ausging. Wenn der Lehrer „gut“ ist, werden auch die lernenden Subjekte „gut“ sein, d.h. zu „guten Ergebnissen“ gelangen. Letztendlich ist es der Gesichtspunkt der „Nutzenmaximierung“, der in der Anfangsphase des Seminars für mich ausgesprochen relevant war. Im weiteren Verlauf stellte sich eine größere Gelassenheit bei mir ein, da ich feststellte, dass das Seminar gut von den Studierenden aufgenommen wurde. Eine Hypothese in diesem Zusammenhang ist folgende:

Je offener die Seminarveranstaltung in Bezug auf mikromethodisches Vorgehen und Interaktionsformen, um so klarer muss die Gesamtstrukturierung des Seminars sein (hier das Thesen-Kritik-Replik Verfahren) und die damit verbundene Erläuterung der Zielsetzung (Zielsetzung von „Erwägungsseminaren“ und deren Notwendigkeit für schulische Lehr-Lernprozesse).

((63)) *Die hohe Bedeutung des impliziten Prinzips der „Lehrerzentriertheit“:*

Es war mir noch nie so deutlich geworden, wie vorherrschend eine lehrerzentrierte Haltung für meine Seminare war, da ich – eher unbewusst – davon ausging, dass ein Lehrer den Unterricht „in der Hand“ haben muss, damit ein Seminar gelingt. Das bedeutete für mich während des gesamten Seminars eine hohe Aufmerksamkeit, bezogen auf die Herstellung des roten Fadens.

Die auch für mich ungewohnte Offenheit des Unterrichts erforderte eine für mich hohe Konzentration

- bezogen auf die Inhalte, hier Textinhalte, die mir sehr klar sein mussten, um die Beiträge der Studierenden zu verstehen und interpretieren zu können,
- die Beiträge der Lernenden, um sie koordinieren und in die übergeordneten Zielsetzungen einordnen zu können,
- die Umstellung einer Haltung von der „Ersetzung von Lehren und Lernen durch Irritation und Konstruktion“ (Kade, 91),
- die Überraschung, statt der von mir erwarteten durchschnittlichen Bewertung des Seminars eine sehr gute Gesamtbeurteilung durch die Studierenden als Rückmeldung zu erhalten (Note: 1,2), wobei gerade die von mir erwarteten eher als negativ beurteilten Punkte von den Studierenden sehr positiv beurteilt wurden.

((64)) Insgesamt haben wohl alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Seminars eine positive Erfahrung im Umgang mit Unsicherheit und Uneindeutigkeiten gemacht, die sicherlich zu den zentralsten Erfahrungen in pädagogischen und unterrichtlichen Situationen in der Institution „Schule“ gehören. Insofern kann ich die „Erwägungsseminare“ als zentrale Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten für alle am Lernprozess Beteiligten „empfehlen“.

Literatur

Blanck, B., Zur Bestimmung von Entscheidungsmentalitäten und Förderung biographischer Kompetenz in Erwägungsseminaren, in: Loh, W. (Hrsg.), *Erwägungskultur in Forschung, Lehre und Praxis*, Stuttgart 2001, S. 5-39.

Blanck, B., „Man sollte meinen, die hätten völlig verschiedene Artikel

gelesen ...“ – Seminarbericht zur Suche nach einem Erwägungsfor-
schungsstand – Eine Auseinandersetzung mit der EuS-Diskussionseinheit
zur Koedukation (Jg. 7, 1996, Heft 4: S. 509-585) in: EWE 15, 2004, S. 509-
585 unter Mitarbeit* von Marijke Brodel, Hakan Gecegel, Katrin Grebing,
Katharina Hentschel, Verena Klocke, Eva-Maria Meerpohl, Sarah Thabet,
Simon Zawila.

Blanck, B., *Erwägungsdidaktik für Politische Bildung*, in: *Politisches Lernen* 3-4/06, S. 22-37.

Blanck, B., *Unterrichtsqualität entwickeln durch professionellen Umgang mit Ungewissheiten beim Lernen und Lehren*, in: Möller, K., u.a., *Qualität von Grundschulunterricht*, Wiesbaden 2007, S. 111-114.

BMBF, *Studiensituation und studentische Orientierungen*, 11. *Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*, Bonn, Berlin 2010. http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentische_orientierung_elf.pdf (Stand 10.10.2011).

Brügelmann, H., *Pädagogik von gestern – in der Welt heute – für ein Leben morgen? Vom Unterricht als Bekehrung und Belehrung zur Schule als Ort der Begegnung und Bereicherung*, in: EWE 21, 2010, S. 3-14.

Detjen, J., *Politische Urteilsfähigkeit: Eine domänenspezifische Kernkompetenz der politischen Bildung*, in: *Politische Bildung*, H.3 Jg. 37, 2004, S. 44-58.

Euler, D., *Forschendes Lernen*, in: Wunderlich, W. & Spoun, S. (Hrsg.), *Universität und Persönlichkeitsentwicklung*, Frankfurt, New York, 2005.

Fend, H., *Neue Theorie der Schule*, Wiesbaden 2006.

Grützmacher, J., u.a., *Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland*, HIS: *Forum Hochschule*, 7/2011, Hannover 2011, http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201107.pdf (Stand 10.10. 2011).

Kade, J., *Wissen – Umgang mit Wissen-Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation*, in: Gogolin, I., Tippelt, R., (Hrsg.), *Innovation durch Bildung*, Opladen 2003, S. 89-108.

Massing, P., *Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung*, in: Breit, G., (Red.), *Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht*, BpB, 1997, S.115-131.

Rottländer, D./ Roters, B., *Verbindungen in Unsicherheit? Pragmatistische Anmerkungen zur Lehrerbildungsdiskussion*, in: *Bildungsforschung* 2008, Jg. 5, Ausgabe 2, S.1-14 URL:., <http://www.bildungsforschung.orf#8A92C7> (Stand 10.10.2011).

Sternberger, D., *Drei Wurzeln der Politik*, Frankfurt 1978.

Wildt, J., *Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung*, in: *Journal Hochschuldidaktik*, Jg. 20 ,2009, Heft 2, S. 1-7. http://www.edudoc.ch/static/infopartner/iwp_fs/2005/iwp27_250105.pdf (Stand 10.10. 2011).

Adresse

Prof. Dr. Annette Kammertöns, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, D-44780 Bochum