

# Erwägen Wissen Ethik

## Deliberation Knowledge Ethics

Forum für Erörterungskultur – Forum for Deliberative Culture

EWE 24 (2013) Heft 1 / Issue 1

### INHALT / CONTENT

#### ERSTE DISKUSSIONSEINHEIT / FIRST DISCUSSION UNIT

##### HAUPTARTIKEL / MAIN ARTICLE

**Benno Werlen: Gesellschaft und Raum: Gesellschaftliche Raumverhältnisse**  
Grundlagen und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Geographie 3-16

##### KRITIK / CRITIQUE

- Bernd Belina:** Benno Werlens Theorie der Aneignung der materiellen Welt unter Absehung der Materialität sozialer Verhältnisse 17-19
- Frank Eckardt:** Handelnde Räume? Über die Schwierigkeit, für das Verhältnis Raum/Gesellschaft die richtige Sprache zu finden 19-21
- Heike Egner:** „Raum“, „Natur“ und der „ontologische Slum“ in der Geographie 21-23
- Huib Ernste:** The Political Economy of Society and Space 23-26
- Alexander F. Filippov:** Die Veralltäglichung des Formalen? Einige Bemerkungen zu Benno Werlens handlungsorientierter Sozialgeographie 26-28
- Joachim Fischer:** Primat des Lebens vor der Konstruktion – Primat der Architektur vor dem Raum 28-31
- Klaus Geiselhart:** Ist Werlens Sozialgeographie aus praxisphilosophischer Sicht ausreichend praxistheoretisch fundiert? 32-34
- Frank Göttmann:** Historie und Raum – Raum in der Historie 34-37
- Stephan Günzel:** Vom Handeln zur Topologie – Verräumlichung als Herausforderung für die Sozialgeographie 37-39
- Elmar Holenstein:** „Physical Geography Matters“. Ein Grundsatz sozialwissenschaftlicher Geografie 39-41
- Volker Kaminske:** Gesellschaftlicher Determinismus für das Handeln im Raum? 42-44
- Helmut Klüter:** Räumlichkeit oder Raumabstraktion? 44-46
- Bastian Lange:** Zur Diskussion von inter- und transdisziplinären Ausstrahlungen einer „neuen Geographie“ 47-49
- Martina Löw:** Welcher Raum? 49-51
- Nadine Marquardt:** Geographische Repositionierungen. Subjektivität, Körper und Handeln neu denken 51-54
- Susanne Rau:** Gesellschaft und Raum: Raumverhältnisse historischer Gesellschaften  
Ein Kommentar aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive 54-56
- Nikolai Roskamm:** Der unmögliche Raum – (weitere) ontologische Differenzierungen 56-59
- Eberhard Rothfuß und Rüdiger Korff:** Raum *ist*, ohne zu *sein* 59-62
- Wolf-Dietrich Sahr:** Zwischen Ontologie, Epistemologie und Diskursordnung 62-65
- Markus Schroer:** Vom „Raum“ zur „Praxis“?  
Probleme bei der Untersuchung „gesellschaftlicher Raumverhältnisse“ 65-67
- Ulf Strohmayer:** System und Alltagshandlung: Raum als Bindeglied und Ursache 67-69
- Jörn Thielmann:** Zur Bedeutung einer konstruktivistischen Sozialgeographie  
alltäglichen „Geographie-Machens“ für die Islamwissenschaft 69-70
- Karlheinz Wöhler:** Raum existiert nur im Raum 70-73
- Bee Yun:** Werlens „Raum und Gesellschaft“ – ein halb gelungener Versuch 73-74
- Barbara Zibell:** Ein Plädoyer für die Integration akademischer Diskurse 74-76

##### REPLIK / RESPONSE

**Benno Werlen: Weltbilder und Weltansichten.** Von disziplinärer Repräsentation zu transdisziplinären Problemstellungen 76-91

**ANHANG / APPENDIX*****BERICHT ÜBER EIN SEMINAR / REPORT ABOUT A SEMINAR***

- Annette Kammertöns:** Bericht über ein Seminar zum Thema „Analyse und Vergleich verschiedener fachdidaktischer Konzeptionen“. Welche Methoden können Erwägen hemmen oder fördern? 93-102
- Bettina Blanck:** Zukunft der Schule – Auseinandersetzung mit einer kontroversen Diskussion in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* 103-138

***BRIEF / LETTER***

- Erhard Wiersing:** Aspekte einer Revision von Jörn Rüsens Historik 139-144
- Jörn Rösen:** Erwiderung 145-148
- Edoardo Beretta:** Brief zum Hauptartikel von Hajo Riese 149-152
- Georg Quaas:** Neben der Spur. Vom Entgleisen einer erkenntnistheoretischen Konzeption 153-155

***LISTE DER VERÖFFENTLICHUNGSVORHABEN*** 156

## **Zukunft der Schule – Auseinandersetzung mit einer kontroversen Diskussion in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik***

Ein ausführlicher Bericht über ein Erwägungsseminar an der Universität Paderborn

**Bettina Blanck**  
unter Mitarbeit von **Annika Janssen**

### **Vorbemerkung und Überblick**

Der Bericht ist so gegliedert, dass man die jeweiligen Kapitel auch einzeln lesen kann. Die ausführlichen Darlegungen zur Konzipierung und zum Verlauf des Seminars – insbesondere der tabellarische Überblick (3.2) – sind so angelegt, dass sie als Ausgang für Planungen von ähnlichen Seminaren herangezogen werden können, die die gleiche Diskussionseinheit zu dem Hauptartikel von Hans Brügelmann (EWE 21(2010)Heft1) zum Gegenstand nehmen. Mit Blick auf die Weiterentwicklung der Zeitschrift als ein Forschungsinstrument auch für die Lehre sollen die Ausführungen zudem Ausgang für Verbesserungen und Weiterentwicklungen forschenden Studierens sein. Letzteres lebt auch davon, wie es gelingt, die Ermöglichung von Prozessen kreativen forschenden Studierens und Lehrens adäquat zu erfassen. Der Bericht kann diesbezüglich Ergebnisse einer kleinen Evaluation darlegen (Punkt 5), die verdeutlicht, welche Forschungsanforderungen hier bestehen (Punkt 6). Der Bericht gliedert sich in sieben Kapitel:

1. Ausgangslage in Stichworten ... 103
2. Leitende Ideen zur Gestaltung des Seminars als ein Erwägungsseminar ... 103
3. Zum Verlauf des Seminars ... 107
- 3.1 Zur Struktur der Sitzungen ... 107
- 3.2 Tabellarischer Überblick zum Verlauf des Seminars ... 107
4. Zur Textarbeit im Seminar ... 113
- 4.1 Allgemeine Überlegungen ... 113
- 4.2 Textarbeit mit Hilfe einer Analysematrix: Konzept, potenzielle Variationen und Erfahrungen ... 114
- 4.3 Textarbeit in den Gruppen ... 117
- 4.4 Zusammenfassende Einschätzungen zur Textarbeit aus Sicht der Leitung ... 119
5. Einschätzungen zum Seminar aus Sicht der Studierenden ... 119
- 5.1 Zur Arbeit mit einer EWE-Diskussionseinheit in einem Seminar ... 120
- 5.2 Zur Arbeit im Seminar als einem studierenden- und mitbestimmungsorientierten Erwägungsseminar ... 122
- 5.2.1 Einschätzungen der Aufgaben im Seminar ... 122
- 5.2.2 Mitbestimmung und Leitung des Seminars ... 124
- 5.2.3 Erkenntnisgewinn und weitere Seminarkritik ... 125
6. Schlussbemerkung – Ausstiegslage und Forschungsperspektiven ... 128
7. Anhang ... 131

### **1. Ausgangslage in Stichworten**

((1)) Im Sommersemester 2012 wurde an der Universität Paderborn im Modul D2 „Schulentwicklung und Gesellschaft“ des Faches Erziehungswissenschaft ein sogenanntes „Vertiefungsseminar“ mit dem Titel „Zukunft der Schule – Auseinandersetzung mit einer kontroversen Diskussion in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik*“ angeboten. Wie schon der Titel des Seminars ankündigt, sollte im Seminar eine kontroverse Diskussion in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* (EWE) die Studierenden herausfordern, sich mit Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen von Schule und gutem Unterricht auseinanderzusetzen. Hierfür standen 13 Sitzungen sowie zusätzliche »Lese- und Arbeitszeit« in der veranstaltungsfreien Leseweche nach Pfingsten zur Verfügung. Von den 34 Teilnehmenden (23 Studentinnen und 11 Studenten), die ihre Anmeldung aufrecht erhielten, nahmen

24 (17 Studentinnen und 7 Studenten) »aktiv« teil; 13 Studierende erwarben einen unbenoteten *Teilnahmenachweis* und 11 Studierende einen unbenoteten *Leistungsnachweis*. Benotete Nachweise gab es in diesem Seminar nicht. Die Studierenden befanden sich zwischen dem 3. bis zum 13. Semester, die meisten studierten im 3. und 4. Semester. Bei der gewählten EWE-Diskussion handelte es sich um eine Diskussionseinheit mit einem Hauptartikel von Hans Brügelmann zum Thema „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 sowie der Replik von Hans Brügelmann auf die Kritiken (EWE 21(2010)1; s. u. das ausführliche Inhaltsverzeichnis im Anhang: A, S. 131).

((2)) Die Anmeldungen zu Lehrveranstaltungen erfolgen an der Universität Paderborn über das Veranstaltungsanmeldportal PAUL der Universität. Für das Seminar wurde die Möglichkeit genutzt, gleichzeitig von PAUL aus eine synchronisiert erstellbare Lernplattform – die „koaktive Lern- und Arbeitsumgebung“ *Koala* – zu schalten, wo z. B. Lern-/Lehrmaterialien von Lehrenden und Studierenden eingestellt, Übungsgruppen und Wikis eingerichtet oder E-Mails verschickt werden können. Diese Lernplattform lässt sich gut nutzen, um den Fortgang und die Aufbauprozesse in einem Seminar für alle zugänglich zu dokumentieren und für weitere Anknüpfungen (auch Kommentierungen, vergleichende Betrachtungen usw.) bereitzustellen. Ein Nachteil der Online-Anmeldungen besteht darin, dass es aufgrund begrenzter Teilnehmendenzahlen leicht dazu kommt, dass sich Studierende »sicherheitshalber« in weitaus mehr Seminaren anmelden, als sie nachher tatsächlich belegen. Auf diese Weise dauert es einige Sitzungen lang, bis die »endgültige« Teilnehmendenzusammensetzung feststeht. Rückzüge von einigen Studierenden eröffnen anderen Studierenden den Zugang, so dass mit Fluktuationen zu rechnen ist.

### **2. Leitende Ideen zur Gestaltung des Seminars als ein Erwägungsseminar**

((3)) Das Seminar wurde als ein Erwägungsseminar angelegt:

„In Erwägungsseminaren sollen Konzepte unter expliziter Berücksichtigung von jeweiligen Alternativen erarbeitet werden. Die Studierenden sollen lernen, alternative Lösungen als solche zu erkennen, zu bestimmen und vergleichend mit ihnen umzugehen. Sie sollen weiterhin befähigt werden, sich eigene Positionen im Wissen um jeweilige Alternativen zu erarbeiten und in Diskussionen erwägungsoffen und korrekturbereit zu argumentieren. Kernmerkmal von Erwägungsseminaren ist die Unterscheidung in Erwägungsalternativen (Erwägungsebene) und Lösungsalternativen (Lösungsebene). Vielfalt und Alternativen sollen nicht nur in der Genese von Lösungen berücksichtigt, sondern problemadäquat erwogene Alternativen sollen in der Funktion einer Geltungsbedingung bewahrt werden. Den Teilnehmenden von Erwägungsseminaren soll der Zusammenhang zwischen jeweils erwogenen Alternativen und der Begründungsqualität von jeweiligen Lösungen deutlich werden (Erwägungs-Geltungsbedingung). Die Studierenden sollen

erkennen, dass ein Wissen um die jeweils erwogene bzw. nicht erwogene Vielfalt und insbesondere ein Wissen um die jeweils erwogenen bzw. nicht erwogenen Alternativen hilft, die jeweilige Güte von jeweiligen Lösungen einzuschätzen, seien dies nun Lösungen, die über eigene Entscheidungen gewonnen wurden, oder Lösungen, die man als Vorgaben von anderen übernehmen will. Zusammenhänge zwischen Erwägungs- und Lösungsebene einschätzen zu können, heißt auch erkennen lernen, wann gewählte Lösungen dezisionäre sind und wo derzeitige Grenzen des Wissens liegen. In Erwägungsseminaren soll nicht nur Wissen vermittelt werden, sondern auch reflexives Wissen darüber, wie ein verantwortbarer Umgang mit präskriptiven und deskriptiven Konzepten sowie jeweiligem Nicht-Wissen möglich ist, um die Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeiten der Einzelnen zu stärken“ (Blanck: Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Stuttgart: Lucius & Lucius 2012, 278).

(4) Was die Gestaltung eines Seminars als ein Erwägungsseminar ausmacht, wurde den Studierenden mit ersten Hinweisen zu den Teilnahmebedingungen und einer Überblicksskizze zum Seminar angedeutet. So hieß es in den Teilnahmebedingungen u. a.:

„Da das Seminar als *studierendenorientiertes Erwägungsseminar* stattfindet, hängen die sich ergebenden Pflicht- und Wahlaufgaben inhaltlich als auch, was den Zeitpunkt betrifft, mit vom Verlauf des Seminars ab. Geplant sind aber auf alle Fälle Pflichtbeiträge zu Beispielen, Definitionen und Reflexionen“ (aus den Teilnahmebedingungen, dort ohne Hervorhebung).

Studierendenorientierung bedeutete in diesem Seminar mehr als eine bloße Ausrichtung/Orientierung der Leitung an z. B. den (Lern)voraussetzungen der Studierenden – in diesem Sinne müssen vermutlich alle Vermittlungsvorhaben, bei denen Vermittelnde wollen, dass die Vermittlung auch gelingt,

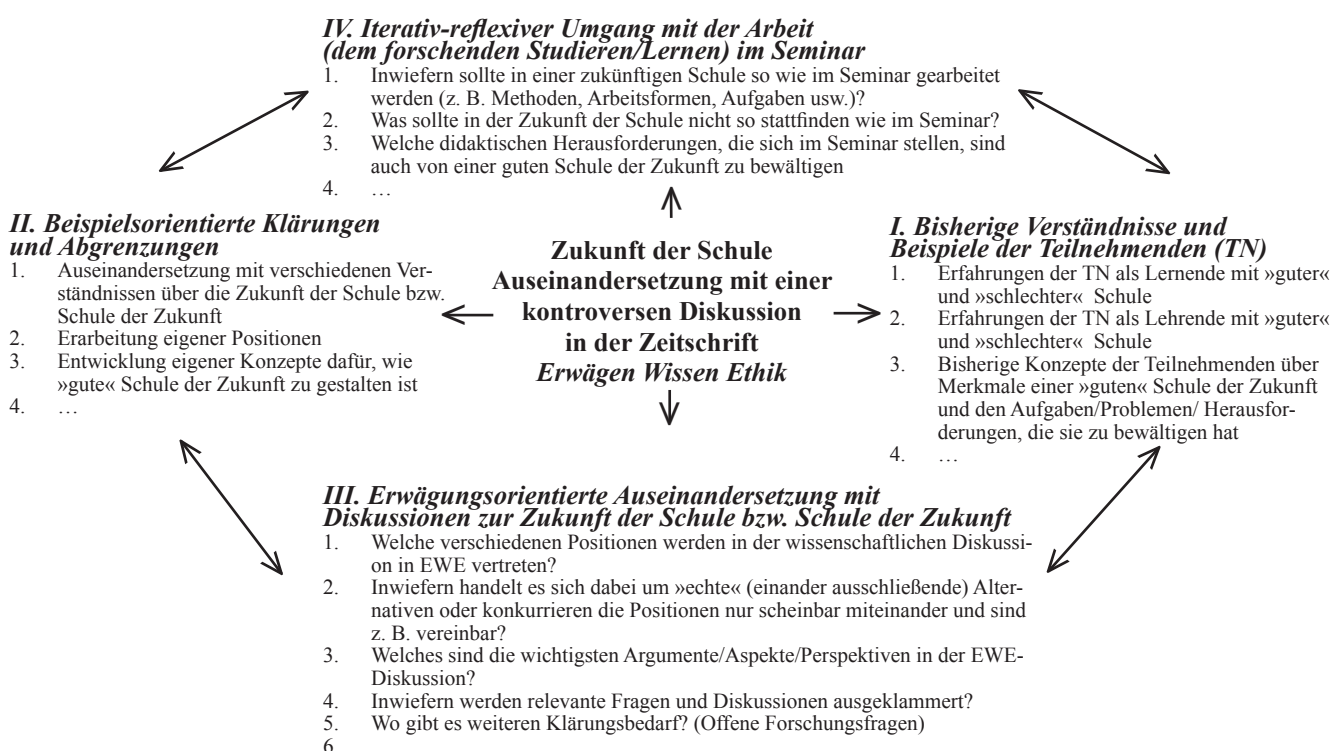
mehr oder weniger teilnehmendenorientiert angelegt sein. In diesem Erwägungsseminar sollte Studierendenorientierung auch als Mitbestimmungsorientierung verstanden werden. Es bestand deshalb für das Seminar kein zeitlich festgelegter inhaltlicher Ablaufplan. Stattdessen gab die Leitung<sup>1</sup> zwar eine Grundstruktur vor, deren netzwerkartige Anlage zwischen vier Themen- und Fragenblöcken den Studierenden mit Hilfe einer Überblicksskizze veranschaulicht wurde (s. Abb. 1).<sup>2</sup> Über den genaueren Verlauf entschied aber nicht die Leitung allein, sondern die Studierenden bestimmten diesen inhaltlich und methodisch-didaktisch mit.

Der Weg zwischen den vier Blöcken bzw. vier Netzpunkten nahm seinen Ausgang vom ersten Block zu den bisherigen Verständnissen und Beispielen der Teilnehmenden und orientierte sich im weiteren Verlauf an den sich ergebenden Fragen und dem Fortgang im Seminar. Die exemplarisch aufgeführten Fragen unter dem dritten Netzpunkt des Seminars mit dem Titel „Erwägungsorientierte Auseinandersetzung mit Diskussionen zur Zukunft der Schule bzw. Schule der Zukunft“ gaben folgende Hinweise auf Schwerpunkte der Textarbeit in diesem *Erwägungsseminar*:

- „1. Welche verschiedenen Positionen werden in der wissenschaftlichen Diskussion in EWE vertreten?
2. Inwiefern handelt es sich dabei um »echte« (einander ausschließende) Alternativen oder konkurrieren die Positionen nur scheinbar miteinander und sind z. B. vereinbar?
3. Welches sind die wichtigsten Argumente/Aspekte/Perspektiven in der EWE-Diskussion?
4. Inwiefern werden relevante Fragen und Diskussionen ausgeklammert?
5. Wo gibt es weiteren Klärungsbedarf? (Offene Forschungsfragen)
6. ...“ (s. Abb. 1 III. Punkt)

Dass es sich um ein *studierendenorientiertes Erwägungsseminar* handeln würde, konnte man nicht nur an dem Netzpunkt – „Bisherige Verständnisse und Beispiele der Teil-

**Abb. 1:**  
**Überblick zur Struktur und zum Aufbau des Seminars**



nehmenden (TN)“ – erkennen, sondern auch an den zwei weiteren Netzpunkten mit den Titeln: „Beispielsorientierte Klärungen und Abgrenzungen“ und „Iterativ-reflexiver Umgang mit der Arbeit (dem forschenden Studieren/Lernen) im Seminar“. Inwiefern diese Studierendenorientierung auch zur Mitbestimmung zu motivieren vermochte, ist eine andere Frage.

((5)) Studierendenorientierung und forschendes Studieren lassen sich vom Konzept einer Erwägungsorientierung aus gesehen gut miteinander vereinbaren. Eine erwägungsorientierte Entfaltung jeweiliger Subjektivitäten zielt auf Intersubjektivität bzw. Objektivität, was durch ein möglichst systematisches und methodisches Zusammenstellen jeweiliger problemadäquater zu erwägender Alternativen erfolgen soll. Die Auseinandersetzung mit jeweiliger Fachliteratur ist unter dieser Perspektive einzubinden als Frage nach den dort zu findenden zu erwägenden Alternativen. Hierfür eine angemessene *Erwägungsbetroffenheit* bei den Studierenden zu schaffen, so dass diese (mindestens) über ein Semester hinweg motiviert bleiben, sich erwägungsorientiert mit dem jeweiligen Thema auseinanderzusetzen, ist eine große Herausforderung bei der Durchführung von Erwägungsseminaren. Mit Blick auf das zukünftige Berufsfeld von Lehramtsstudierenden bot es sich bei dem angebotenen Seminarthema in besonderer Weise an, die Selbstreferentialität der Seminarsituation als (forschende/entdeckende) Lern-/Lehrsituation zu nutzen, um für die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema zusätzlich methodisch zu motivieren und die Relevanz des Themas zu verstärken. Denn für die Frage, *wie* in einer »guten Schule der Zukunft« idealerweise gelernt werden können sollte, ließen sich auch im Seminar selbst heuristische Erfahrungen sammeln und reflektieren: Wer kam in welcher Phase der Themerschließung mit welcher Methode aus welchen Gründen weiter und wer aus welchen Gründen nicht? Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den Erfahrungen ziehen? Wie kann man z. B. bestimmte Methoden variierend verbessern (s. u. Punkt 3.2 und die Reflexion zum Methodeneinsatz der Karusselldiskussion in der Sitzung am 17.04.12)? Usw.

((6)) Insofern es für erwägungsorientierte Aufbereitungen und Erschließungen von Themen wie etwa der Frage nach der Zukunft der Schule gerade auch angesichts der in den Diskussionseinheiten der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* repräsentierten Vielfalt an unterschiedlichen Positionen kein »feststehendes Vermittlungskonzept« geben kann, lässt sich erwägungsorientierte Lehre je nach Interessen der Leitung sowohl inhaltlich/thematisch als auch methodisch und didaktisch forschend anlegen. Für die Seminarleitung stellten sich im Vorfeld der Vorbereitungen folgende Fragen, zu denen sie sich mit Hilfe und durch das Seminar Klärungen erhoffte:

*Inhaltliche* und *methodische* Fragen, wie sie sich auch stellen, wenn man eine Erwägungssynopse erarbeiten will (zum Konzept einer Erwägungssynopse vgl. das Programm von *Erwägen Wissen Ethik*): Wie lässt sich klärungsförderlich mit den unterschiedlichen Positionen, Argumentationen, Perspektiven usw., die in der Diskussionsrunde zu dem Hauptartikel von Hans Brügelmann bezogen werden, methodisch systematisch so umgehen, dass z. B. erkennbar wird, zu welchen jeweiligen Themenaspekten »echte« Alternativen oder

aber miteinander vereinbarende Positionen vorliegen? Wo führen methodisch-systematische Betrachtungen vielleicht zur Reduzierung der Vielfalt und wo führen sie zu Positionen, die in der Diskussion nicht bedacht wurden? Mit Hilfe welcher Methoden lässt sich die vorliegende Vielfalt vergleichend erschließen? Usw. Dass solche Fragen, die sich aus der Sicht einer Leitung stellen, welche mit einem Seminar auch Fragen für eine potenzielle Erwägungssynopse verfolgen will, den zitierten Fragen zur Textarbeit für Studierende [s. o. ((4))] gleichen, ist bei der Idee eines *Forschungsverbandes* von Studierenden und Lehrenden naheliegend.

*Didaktische* Fragen sind zu verfolgen, wie mit EWE-Diskussionseinheiten und Erwägungsmethoden forschend studiert und gelehrt werden kann und wie Potenziale der Selbstreferentialität der Lehr-/Lernsituation im Seminar genutzt werden können: Wie gelingt es, die Teilnehmenden zur Entwicklung einer ersten eigenen Position und Fragehaltung zu motivieren und für die Komplexität und Kontroversität des Themas zu sensibilisieren – also eine *Erwägungsbetroffenheit* zu initiieren –, so dass, wenn mit der Textarbeit begonnen wird, diese weniger mit einer Haltung eines »Übernahmemodus« als vielmehr mit einem »Entdeckungsmodus« verfolgt wird? Konkret wollte die Leitung erproben, inwiefern sich die »Freiräume zum forschenden Studieren« angesichts knapper Zeitressourcen dadurch vergrößern ließen, dass zwar alle Studierenden den Hauptartikel und die Replik von Hans Brügelmann lesen sollten, hinsichtlich der Kritiken aber arbeitsteilig vorgegangen werden konnte, was organisatorische Fragen und Fragen für die inhaltliche Auseinandersetzung nach sich zog, wie z. B.: Wie verteilt man die Kritiken und wie gestaltet man den Austausch dergestalt, dass möglichst alle einen adäquaten Eindruck von den in der Diskussionsrunde vertretenen (kontroversen) Positionen, Perspektiven, Argumentationen usw. erhalten [siehe unten dazu z. B. die Überlegungen zur vierten Sitzung im Verlaufsplan in ((10)) sowie ((12))f.]. Weiterhin stellte sich die Leitung insbesondere folgende Fragen: Wie lassen sich gedankliche Aufbauprozesse über Seminarsitzungen hinweg unterstützen? Welche Methoden eignen sich zur Strukturierung von Diskussionen und zur Dokumentation von Erwägungen und vorerst bevorzugten Lösungen/Positionen? Wie lässt sich zudem eine Methodenreflexion kontinuierlich in den Seminarverlauf so einbinden, dass im Seminar die Selbstreferentialität des Seminars genutzt werden kann, um aus den im Seminar gemachten Erfahrungen mit verschiedenen didaktischen Methoden zu lernen und möglichst auch im Umgang mit solchen Methoden eine forschende Haltung zu entwickeln, die z. B. dazu führt, sich mit der möglichen Variation und Verbesserung sowie auch Neuerfindung von Methoden zu befassen.

Den Fragen der Leitung korrespondierten *Zielvorstellungen für die Studierenden*. Die Studierenden sollten im Seminar die Möglichkeit haben, sich forschend und von eigenen Fragestellungen ausgehend einen Einblick in den kontroversen Forschungsstand zum Thema „Zukunft der Schule“ zu erschließen. Sie sollten sich möglichst methodisch-systematisch mit der Vielfalt an Themenaspekten, Positionen, Argumentationen auseinandersetzen und dabei verschiedene Methoden kennenlernen, ausprobieren und reflektieren. Mit Blick auf ihr zukünftiges Berufsfeld sollten sie herausgefordert werden, eigene Positionen gegenüber zu erwägenden

Alternativen begründen zu können und eigene Konzepte zu entwickeln. Im Sinne des Konzeptes für Erwägungsseminare sollten dabei auch Grenzen jeweiligen Wissens in den Blick genommen werden. Bezüglich der inhaltlichen und didaktischen Mitgestaltungsmöglichkeiten im Seminar sollten die Studierenden die Möglichkeit haben, Vorstellungen über zukünftige Aufgaben als Lehrerin bzw. Lehrer zu gewinnen, insbesondere dazu, was es heißt, Schule aktiv mit zu innovieren.

((7)) *Aufgaben zum Erwerb von Leistungsnachweisen* sollten so in den Seminarverlauf eingebunden sein, dass sie die individuellen wie gemeinsamen Such- und Klärungsprozesse unterstützen würden.

Der Nachweis einer aktiven Teilnahme wurde *nicht* an eine Anwesenheitspflicht im Seminar gebunden, da die Leitung davon ausging und dies auch explizit thematisierte, dass die Studierenden eigenverantwortlich handeln müssten. Gleich in der ersten Sitzung wurde besonders betont, dass das Seminar nicht aus isolierbaren in sich abgeschlossenen Einzelveranstaltungen bestehen würde, sondern vielmehr als ein Netz angelegt wäre, in welchem die Teilnehmenden *Aufbauprozesse* mitbestimmen würden. Dementsprechend sollten auch die zu erbringenden Leistungen für eine aktive Teilnahme so in den Verlauf des Seminars einbezogen werden, dass durch sie die gedanklichen Aufbauprozesse möglichst gut unterstützt würden. Wie oben schon zitiert ((4)) mussten sich die Teilnehmenden deshalb auf eine gewisse Offenheit einstellen. Um den intendierten Unterstützungseffekt zu erreichen, wurde zwischen Pflicht- und Wahlpflichtaufgaben unterschieden. Konkret bedeutete dies, dass sich die meisten »Wahlpflicht-Aufgaben« in den jeweiligen Sitzungen entwickelten und die »Pflicht-Aufgaben« zwar inhaltlich bestimmt waren, aber nicht von vornherein auf einen bestimmten Termin gelegt werden konnten. Wahlpflichtaufgaben waren einerseits Dokumentationen von z. B. »Tafelnotizen« zur Plenumsarbeit oder Notizen zu Gruppenarbeiten, andererseits Reflexionspapiere zur Arbeit in den Gruppen und zu Erfahrungen mit jeweiligen Methoden oder auch selbstgewählte Vertiefungen/Erkundungen zu sich im Seminar ergebenden Fragen. Bei den selbstgewählten Vertiefungen sollten die Studierenden möglichst ihre eigenen Fragestellungen aufgreifend mit weiterführenden Beiträgen zum Fortgang des Seminars beitragen. Solche Arbeiten trugen dann z. B. Titel wie: »Die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion« in einer Großgruppe (mit sechs TN) am 17.04.12 [weitere Beispiele s. u. ((10)): Darlegungen zur achten Sitzung am 05.06.12]. Zusätzlich machte die Leitung fast in jeder Sitzung Vorschläge für solche möglichen vertiefenden Aufgaben, einschließlich z. B. Hinweisen zu zusätzlicher Literatur. Zu den Pflichtaufgaben zählten das Verfassen eines Positionspapiers zu Beginn des Seminars, eine schriftliche Stellungnahme zum Hauptartikel und eine weitere schriftliche Stellungnahme sowie eine Kurzbewertung zu mindestens einer Kritik sowie Beiträge in der gewählten Arbeitsgruppe (zu den Themen der Arbeitsgruppen vgl. die Titel der Unterordner 4 bis 8 in der folgenden Aufzählung).

Einen Eindruck über die erbrachten Leistungen im Seminar sowie auch zu seinem Verlauf und seiner Struktur gab der auf der Lernplattform *Koala* angelegte Hauptordner »Seminararbeiten: Notizen, Gruppenarbeiten usw.«, der im Verlauf

des Semesters auf 12 Unterordner anwuchs. Die 12 Unterordner im Hauptordner umfassten:

1. Unterordner: »Pflichtaufgaben für den 10.4.12: Positionspapiere zur „Zukunft der Schule“« (mit 35 Objekten/Dokumenten)
2. Unterordner: »Pflichtaufgaben bis zum 02.05.12, 18:00 Uhr: Kernaussagen von Hans Brügelmann (ca. 1 Seite)« (mit 35 Objekten/Dokumenten)
3. Unterordner: »Pflichtaufgaben bis zum 13.05.12, 13:00 Uhr: Zusammenfassung/Stellungnahme zur zugestellten Kritik (ca. 1 Seite)«. Zusätzlich gab es bei dieser Pflichtaufgabe den Hinweis: »Wichtig: Diejenigen, die nicht an der Sitzung vom 24.04.12 teilgenommen haben, müssen sich erst noch in der nächsten Sitzung eine Kritik zuordnen lassen, bevor sie diese Aufgabe übernehmen können.« (mit 36 Objekten/Dokumenten)<sup>3</sup>
4. Unterordner: »Arbeitsgruppe 1: Rolle der LuL« (LuL = Lehrerinnen und Lehrer – mit angemeldeten 5 TN; mit 5 Objekten/Dokumenten)
5. Unterordner: »Arbeitsgruppe 2: Funktionen der Schule« (mit zunächst 6, später dann 5 angemeldeten TN; mit 7 Objekten/Dokumenten)
6. Unterordner: »Arbeitsgruppe 3: Veränderung des Schulsystems« (mit angemeldeten 3 TN; mit 4 Objekten/Dokumenten)
7. Unterordner: »Arbeitsgruppe 4: Gründe, warum Schule erhalten bleiben sollte« (mit angemeldeten 7 TN; mit 4 Objekten/Dokumenten)
8. Unterordner: »Arbeitsgruppe 5: Demokratisches und eigenständiges Lernen und Lehren« (mit angemeldeten 6 TN; mit 13 Objekten/Dokumenten)
9. Unterordner: »Pyramidendiskussion 10.04.12 und Auswertung 17.04.12: Gruppenergebnisse (Ergebnisse von PA und GA« [PA = Arbeit mit einer Partnerin/einem Partner; GA = Gruppenarbeit]) (mit 11 Objekten/Dokumenten)
10. Unterordner: »Gruppennotizen« (und Plenumsnotizen; mit 13 Objekten/Dokumenten)
11. Unterordner: »Analysematrix« (mit 6 Objekten/Dokumenten)
12. Unterordner: »Kritikbewertungsbogen« (mit 3 Objekten/Dokumenten)

Die Dokumentation der Seminararbeiten auf einer allen zugänglichen Lernplattform hatte den Vorteil, dass allen Teilnehmenden alle Dokumente zugänglich und z. B. auch kommentierbar waren, wobei von dieser Kommentierungsmöglichkeit so gut wie kein Gebrauch gemacht wurde. Die Leitung bot ein Feedback zu den erbrachten Leistungen mündlich sowohl vor und nach den jeweiligen Sitzungen als auch in ihren Sprechstunden an.<sup>4</sup> Die Feedbackmöglichkeit wurde nicht von allen und fast ausschließlich entweder vor oder im Anschluss an eine jeweilige Seminarsitzung genutzt.<sup>5</sup>

((8)) Durch den engen Bezug der Aufgaben zum Seminarverlauf, mussten diejenigen, die nicht im Seminar anwesend waren, sich also auf anderem Wege – über Kommilitonen/Kommilitoninnen oder die Hinweise auf der Lernplattform, wo z. B. jeweils Ordner für bestimmte Aufgaben angelegt wurden – informieren, welche Aufgaben in einer jeweiligen Sitzung für die nächsten Sitzungen vereinbart wurden.

Laut den zurückgegebenen 17 anonymisierten Fragebögen zum Seminar, die in der letzten Sitzung des Semesters von der Leitung und der studentischen Mitarbeiterin<sup>6</sup> verteilt und von den Studierenden ausgefüllt wurden, fehlten jeweils 3 Studierende einmal, zweimal und viermal, 7 Studierende fehlten dreimal und es gab 1 Rückmeldung, in der angegeben wurde, fünfmal gefehlt zu haben. Von den weiteren 7 Studierenden, die aktiv teilnahmen – bzw. den weiteren 17 Studierenden, wenn man die Anmeldezahl als Bezug nimmt für die Gesamtteilnehmendenzahl – liegen allerdings keine Daten vor.

Während der Verzicht auf eine Anwesenheitskontrolle in den Seminarsitzungen von vielen Teilnehmenden begrüßt wurde, ist die Leitung diesbezüglich zwiespalten: Einerseits betrachtet sie Studierende als mündige Lernende, die sich selbst regulieren und verantwortlich handeln können sollten, wenn es um ihre (Aus)Bildung geht. Insofern es verschiedene Weisen der Erschließung von Themen gibt, sollte es auch Freiräume geben, dies auf verschiedenen Wegen zu tun. Andererseits sind Seminare von der Idee her als Orte der

*gemeinsamen* Auseinandersetzung gedacht und es stellt sich die Frage, ob sie hierfür nicht oder sogar gerade auch von denjenigen genutzt werden sollten, denen es z. B. »schwer« fällt, sich in Gruppen- oder Plenumsdiskussionen einzubringen. Rücksicht auf verschiedene Weisen des Studierens (und auch Lehrens) zu nehmen, ist ja nicht gleichzusetzen damit, dass man sich nicht auch *neue* Wege erschließen sollte – was vielleicht sogar als ein wesentliches Bildungsziel anzusehen ist. Besteht angesichts derzeitiger Strukturen und Belastungen die Gefahr, dass Studierende (und auch Lehrende) sich solchen Möglichkeiten entziehen, wo dies eben möglich ist, um ihr »Gesamtpensum« bewältigen zu können? Bedarf es zuweilen einer gewissen »Anlaufzeit«, um zu erkennen, dass eine Fragestellung gar nicht so uninteressant oder trivial ist, wie zunächst vermutet, oder eine Vorgehensweise längerfristig doch effektiver/nachhaltiger ist als zunächst gedacht? Keinesfalls dürfen Studierende aufgrund fehlender Anwesenheitskontrollen den Eindruck bekommen, dass ihr Fehlen der Leitung »egal« oder ihre Teilnahme für einen Lernerfolg unerheblich sei usw. Welche Möglichkeiten gibt es, solche Zusammenhänge explizit und reflektierend in Seminaren einzubringen?<sup>7</sup>

### 3. Zum Verlauf des Seminars

#### 3.1 Zur Struktur der Sitzungen

((9)) Jede Sitzung begann in einem Stuhlkreis bzw. Stuhlviereck vor der Tafel (je nach Anzahl der TN auch als doppeltes Viereck oder doppelter Kreis). Wenn die Kreidetafel für den Einstieg genutzt wurde, wurde der Kreis bzw. das Viereck zur Tafel hin geöffnet, so dass alle Teilnehmenden einen Blick auf die Tafel hatten. Die jeweilige Raumgestaltung – neben dem Sitzkreis/Sitzviereck auch die Vorbereitung von Gruppentischen, Auslegen von Zetteln und Stiften für Namensschilder oder sonstigen Materialien – wurde von der Leitung und mit Hilfe der jeweils ersten eintreffenden Studierenden oder der studentischen Mitarbeiterin vorbereitet. Ebenfalls vor dem Beginn jeder Sitzung schrieb die Leiterin des Seminars den von ihr entwickelten *Vorschlag* zur Gestaltung der Sitzung *als Überblick* in Stichworten an die Tafel. Ein häufig wiederkehrender Punkt war dabei die *Eingangsverständigung*: „Wo stecken wir? Wo wollen wir hin?“. Der von der Leitung eingebrachte Vorschlag zur Gestaltung der Sitzung war immer offen für Veränderungen durch die Teilnehmenden. Häufig wurden von der Leiterin *alternative Vorgehensweisen* (inhaltlicher wie methodisch-didaktischer Art) bereits in diesen Vorschlag integriert, so dass die Teilnehmenden, wenn sie selbst keine weiteren Vorschläge einbrachten, zumindest zwischen den von der Leitung vorgegebenen Vorschlägen entscheiden mussten. Sowohl Eingangsverständigungen als auch Entscheidungen über unterschiedliche Vorgehensweisen sollten den Seminarverlauf kontinuierlich für Mitbestimmungen durch die Teilnehmenden sowie verschiedene Schwerpunktsetzungen und Wege der Einzelnen nicht nur offen halten, sondern diese kontinuierlich dazu auffordern, den Fortgang des Seminars, die genutzten Methoden und die Selbstreferentialität des Seminars als Lern-/Lehrsituation zu reflektieren. Jede Sitzung begann mit einem Blick auf die Notizen (Ple-

nums- und ggf. auch Gruppennotizen) von der letzten Sitzung und der Erörterung von Fragen, Anmerkungen, Ergänzungen, Korrekturvorschlägen usw. In folgendem tabellarischen Überblick wird auf diese Notizen sowie auch auf die ab der zweiten Sitzung angebotenen Wahlpflichtaufgaben *nicht* eingegangen. Jede Sitzung endete mit einem Feedback bzw. einer Reflexion zur Sitzung und einem Blick auf die nächste Sitzung. Transparenz und feste Strukturen zur Organisation von Aufbauprozessen und Mitbestimmung sind ein hilfreicher Rahmen, in dem der offene Prozess des Suchens und Forschens auf eigenen Wegen gerade für wenig Ungewissheit aushaltende Studierende einen Halt bekommt, der dafür sorgen soll, dass insbesondere Zielorientierung und Kreativität, individuelles und gemeinsames Arbeiten, eigenständiges Denken und Rezeption vorhandener Gedanken ausbalanciert werden können. Auch für die Leitung sind die ordnenden und zusammenfassenden Maßnahmen ein wichtiger Bezug und eine hilfreiche Stütze der Orientierung. Dafür, dass dies auch von Studierenden in Erwägungsseminaren so gesehen wird, gibt es einige Indikatoren. In den Fragebögen [s. u. Anhang: G, S. 138] finden sich unter der Fragestellung „An der Leitung des Seminars fand ich gut ...“ [Fragebogen-Punkt 13a, ausführlich s. u. ((36))] u. a. Stellungnahmen wie: dass „viele nochmal zusammengefasst wurde“ (W2), dass „jede Sitzung klar strukturiert wurde, aber dennoch genügend Spielraum für spontane Änderungen vorhanden war. Außerdem wurden wir Studierenden im gesamten Verlauf des Seminars mit einbezogen“ (M2), dass „zu jeder Sitzung der Ablauf im Überblick aufgezeigt wurde; offen für eigene Vorschläge“ (M1). Für die Leitung (und vielleicht auch die Studierenden, was herauszufinden wäre) kann insbesondere auch der zu jeder Sitzung an die Tafel oder als Handout verteilte Überblick mit Vorschlägen zum jeweiligen Sitzungsverlauf als eine Offenlegung einiger ihrer Vorbereitungsüberlegungen eine Entlastung sein, ihre Kompetenzen trotz Offenheit für Abweichungen angemessen einbringen zu können. Mit Blick auf die jeweiligen Vorschläge mit ihren alternativen Wegen und dem tatsächlichen Verlauf im Seminar lassen sich im Seminar sich ergebende Abweichungen verorten und fordern reflexiv zu erwägungsbezogenen Begründungen gegenüber den zunächst anvisierten Wegen heraus.

#### 3.2 Tabellarischer Überblick zum Verlauf des Seminars

((10)) Der tabellarische Überblick ist ein Versuch, jeweilige schriftliche Vorüberlegungen der Leitung zu einzelnen Sitzungen mit dem tatsächlichen Verlauf sowie hieran anschließende Überlegungen (Reflexionen) *zusammenfassend* zu skizzieren. Als Abkürzungen werden verwendet: TN = Teilnehmende; LT = Leitung; EA = Einzelarbeit; PA = Arbeit mit einer Partnerin bzw. einem Partner; GA = Gruppenarbeit; AB = Arbeitsblatt.

**Tabellarischer Überblick zum Verlauf des Seminars**

(TN = Teilnehmende; LT = Leitung; EA = Einzelarbeit; PA = Arbeit mit einer Partnerin bzw. einem Partner; GA = Gruppenarbeit; AB = Arbeitsblatt)

**Erste Sitzung: 03.04.12**

<p><i>Thema / Ziel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhaltlich: Erste Erschließung des Themenhorizontes: Was ist zu bedenken, wenn man über die Zukunft der Schule nachdenken und diese verantwortbar mitgestalten will?</li> <li>- Methodisch / Didaktisch: Die TN sollen durch die Art des Einstiegs einen Eindruck vom studierenden- und mitbestimmungsorientierten Aufbau des Seminars erhalten.</li> </ul>	<p><i>Sozialformen / Methoden / Arbeitsmittel usw.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stuhlkreis / Stuhlhalbkreis bzw. Sitzviereck,</li> <li>- Stationenlauf<sup>8</sup> (EA/PA/GA),</li> <li>- Plenumsdiskussion: Auswertung der im Stationenlauf bearbeiteten Plakate mit Notizen an der Tafel.</li> <li>- Erste Pflichtaufgabe für die nächste Sitzung: Verfassen eines ca. einseitigen Positionspapiers zu Merkmalen, die eine »gute« Schule der Zukunft ausmachen sowie den Herausforderungen / Aufgaben / Problemen usw., auf die sie Antworten finden muss. Das Papier ist als ein Ausgang für die Weiterarbeit in der nächsten Sitzung gedacht.</li> </ul>	<p><i>Erwägungsdidaktische Überlegungen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die TN sollen ihre bisherigen Vorstellungen, ihr Wissen, ihre Konzepte, ihre Erfahrungen einbringen und einen eigenen Einstieg in die Thematik finden.</li> <li>- Die LT soll dadurch erste Anknüpfungspunkte für den weiteren Verlauf des Seminars erhalten.</li> <li>- Möglichst alle Studierenden sollen aktiv und miteinander diskutierend tätig sein, um Hemmschwellen zur Beteiligung möglichst tief zu halten.</li> <li>- <i>Erste Entfaltung der Subjektivitäten der TN durch Sichtbarmachung der verschiedenen Positionen, Perspektiven usw.</i></li> <li>- <i>Anbahnung eigener und gemeinsamer Fragehorizonte.</i></li> </ul>
--	---	--

*Ausgewählte Reflexion:*

Aufgrund der hohen Teilnehmendenzahl wurde der Stationenlauf doppelt angeboten, so dass die Studierenden in zwei Gruppen die gleichen Stationen durcharbeiten konnten. Jeder Gruppe war eine Seite des Seminarraumes zugedacht, was anscheinend aber nicht allen Teilnehmenden hinreichend klar war, denn sie arbeiteten auf beiden Seiten. Für diese Sitzung war das kein Problem. Allerdings relativierte sich damit die Möglichkeit eines kontrastierenden Vergleichens der Bearbeitung der gleichen Aufgaben in verschiedenen Gruppen, insofern diese jetzt eben nicht gänzlich voneinander getrennt gearbeitet hatten. Wollte man dieses Potenzial des Vergleichens nutzen, müsste stärker darauf geachtet werden, dass die Gruppen getrennt arbeiten.

**Zweite Sitzung: 10.04.12**

<p><i>Thema / Ziel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhaltlich: Fortsetzung der Auswertung des Stationenlaufs. Anschließend vertiefende Auseinandersetzung mit möglichen Merkmalen »guter« zukünftiger Schule sowie den sich stellenden Herausforderungen / Problemen / Aufgaben usw. mit dem Ziel einen gemeinsamen <i>Steckbrief</i> mit den fünf relevantesten Aspekten zu erstellen. In den Steckbrief können auch die wichtigsten <i>Fragen</i> aufgenommen werden, auf die die TN Antworten suchen möchten. Ausgang für die vertiefende Auseinandersetzung sind die von den TN erarbeiteten Positionspapire (erste Pflichtaufgabe).</li> <li>- Methodisch / Didaktisch: Kennenlernen, Ausprobieren und Reflektieren der Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion.</li> </ul>	<p><i>Sozialformen / Methoden / Arbeitsmittel usw.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stuhlkreis / Stuhlhalbkreis bzw. Sitzviereck,</li> <li>- Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion (PA/GA) – 7 Gruppen: Die Pyramidendiskussion kann in der Seminarsitzung mit der PA einsteigen, weil die hierfür erforderliche EA von den TN bereits zu Hause erarbeitet wurde.</li> <li>- Abschlussrunde im Plenum,</li> <li>- Informationsblatt zur Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion,</li> <li>- Demonstrations-Großplakat zur Erläuterung der Methode,</li> <li>- Plakate für die Pyramidengruppen zum Aufkleben der Einzelarbeiten (der zu heute verfassten Positionspapire) und der weiteren Erwägungen und Lösungen, die im Verlauf der PA- und GA-Pyramidenarbeiten erstellt werden.</li> </ul>	<p><i>Erwägungsdidaktische Überlegungen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die TN sollen erfahren, dass ihre »Hausarbeiten« (erste Pflichtaufgabe) <i>in den Fortgang des Seminars eingebunden</i> sind und z. B. wie heute den Ausgang für vertiefende Auseinandersetzungen bilden.</li> <li>- Mittels der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion wird <i>eine Entfaltung jeweiliger Subjektivitäten hin zu mehr Intersubjektivität</i> intendiert, indem die TN sich in <i>distanzfähigem Engagement</i> üben, d. h. zwischen dem Beziehen einer Position und dem sich erneuten Öffnen für weitere Erwägungen und ggf. Überarbeiten und Korrigieren der bisherigen Position wechseln.</li> </ul>
--	---	--

*Ausgewählte Reflexion:*

Im Anschluss stellte sich die LT hinsichtlich der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion die Frage, ob es für den Austausch mit einer Partnerin / einem Partner günstiger wäre, wenn die Gesamtgruppe noch nicht zusammengesessen hätte. Eine Gefahr ist, dass sich die Teams schon während der Arbeit mit einem Partner bzw. einer Partnerin aufeinander zu bewegen und sich abstimmen, also gleichsam die Arbeit in der Vierergruppe vorwegnehmen. Mit Blick auf »verloren gegangene Überlegungen« aus den Einzelarbeiten wäre zukünftig noch stärker darauf zu achten, dass keine Erwägungen »verloren gehen« dürfen, auch wenn sie negativ bewertet werden. – Für den Fall, dass nicht alle TN ein Positionspapier erarbeitet gehabt hätten, hätten diese TN die EA zunächst noch während der Sitzung nachholen müssen – parallel zu den PA der anderen TN – und erst nach dem Erstellen ihres eigenen Positionspapiers wären sie dann zur 4-er Gruppe der Pyramide im dritten Schritt dazu gestoßen. Die Alternative, dass TN ohne eigenes Positionspapier als dritte Person zu einer PA dazu stoßen, hätte die LT nicht für sinnvoll erachtet, da es vor allem darum ging, dass die TN ihre eigene Position bestimmen und zum Ausgang der folgenden Erarbeitungen nehmen sollten.



(TN = Teilnehmende; LT = Leitung; EA = Einzelarbeit; PA = Arbeit mit einer Partnerin bzw. einem Partner; GA = Gruppenarbeit; AB = Arbeitsblatt)

### Dritte Sitzung: 17.04.12

<p><b>Thema / Ziel:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhaltlich: Vertiefende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten und kontroversen Einschätzungen dazu, was eine »gute« zukünftige Schule auszeichnen sollte. Auswertung und Integration der Pyramidendiskussionsergebnisse bzw. Festhalten bestehender Unterschiede (dabei auch <i>Beachtung</i> „verloren“ <i>gegangener Erwägungen</i>).</li> <li>- Methodisch / Didaktisch: Auseinandersetzung mit der Frage, wie man in Großgruppen mit 10-12 TN klärungsförderlich diskutieren kann.</li> </ul>	<p><b>Methoden / Sozialformen / Arbeitsmittel / Arbeitsaufträge:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stuhlkreis / Stuhlhalbkreis bzw. Sitzviereck,</li> <li>- Karusselldiskussion,</li> <li>- Großgruppenarbeit (3 Gruppen: zwei 10er und eine 12er Gruppe),</li> <li>- Plenum (Stuhlviereck) mit Fishbowl: Austausch der Gruppenarbeitsergebnisse und Methodenreflexion.</li> <li>- AB für <i>Karusselldiskussion</i> (s. u. Anhang: B, S. 132) und AB zu <i>einigen »verloren gegangenen Erwägungen«</i>, die der LT beim Vergleich von EA und PA aufgefallen sind (s. u. Anhang: C, S. 132).</li> <li>- Angebot von Moderationskarten / Rollenkarten für die Groß-GA<sup>9</sup>.</li> <li>- Zweite Pflichtaufgabe: Lesen des Hauptartikels von Hans Brügelmann und Verfassen einer Stellungnahme zu „Kernaussagen von Hans Brügelmann (ca. 1 Seite): Fassen Sie – über die Zusammenfassung von Hans Brügelmann hinausgehend – die Ihres Erachtens wichtigsten Kernaussagen des Textes zusammen. (Etwa zu: Was ist mir wichtig an diesem Text? Was erfahre ich Neues? Was würde ich antworten, wenn mich jemand fragt, was man erfährt, wenn man diesen Text liest usw.)“ In diese Stellungnahme sollten möglichst <i>kontrastierend</i> auch die bisher erarbeiteten Steckbriefe einbezogen werden.</li> </ul>	<p><b>Erwägungsdidaktische Überlegungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Verhinderung eines vorschnellen Konsens</i> durch einerseits Konfrontation der TN mit herausfordernden Thesen in einer Karusselldiskussion, was auch den Einstieg in die Sitzung unterstützen soll. Andererseits werden die TN mit schriftlichen Hinweisen auf Überlegungen, die aus Sicht der LT beim Wechsel von der EA zur PA »verlorengegangen« sind, an »alte« Erwägungen erinnert, die sie nicht einfach fallen lassen »dürfen«.</li> <li>- Die TN sollen weiterhin das Wechseln zwischen einem begründeten Beziehen von Positionen, der Kritik (positiv und negativ) an anderen Positionen sowie einer erneuten Infragestellung der jeweils eigenen bisherigen Positionen »üben« und idealerweise dabei erfahren, dass sich hierdurch die <i>Begründungsgüte ihrer Positionen verbessern</i> lässt, was sich z. B. auch daran zeigen mag, dass sie differenzierter argumentieren können.</li> <li>- Organisation und das methodische Vorgehen individuellen wie gemeinsamen Erwägens sollen reflexiv erwogen werden. Das bedeutet z. B., dass alternative Einsatzweisen von Methoden bedacht und nach möglichen Verbesserungen gesucht wird.</li> </ul>
--	---	---

#### Ausgewählte Reflexion:

Gerade auch das Scheitern / Misslingen von Methoden in einem Seminar (Lautstärke bei der Karusselldiskussion oder die Schwierigkeiten der Durchführung von Großgruppen-Diskussionen) lassen sich nutzen, um über das Erwägen von Abwandlungen der Methoden, Nachdenken über Gründe des Misslingens oder auch Gelingens, kritische didaktische Fähigkeiten zu entwickeln. Wichtig dabei ist, dass die LT die Frustration der TN über jeweilige Methoden offensiv aufgreift und zum Thema macht. – Bezüglich der Erfahrungen mit der Karusselldiskussion führte dies zur Variation, die Methode zukünftig mit einem »Aus- und wieder Einsteigen« in das Karussell zu verbinden, d. h. die Paarbildung findet im Karussell, die Diskussion mit dem Partner bzw. der Partnerin außerhalb des Karussells statt – jedes Paar sucht sich ein »ruhiges« Eckchen im Raum. Die LT gibt das Zeichen, wann die Fahrt – neue Paarbildung – im Karussell weiter geht. – Je nach didaktischen Intentionen mag es sinnvoll sein, TN in anderen Gruppen, die Methode ohne diese Verbesserung erfahren zu lassen, um den Prozess des Verbesserns und nicht bloßen Verwerfens einer »schlechten« Methode zu erfahren. Außerdem gelangt man auf diese Weise vielleicht zu weiteren Verbesserungsmöglichkeiten und erweitert damit den Horizont zu erwägender Variationen.

### Vierte Sitzung: 24.04.12

<p><b>Thema / Ziel:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhaltlich: Fortsetzung der Fishbowl-Diskussion und Abschluss der Arbeit an einem gemeinsamen Steckbrief sowie Festhalten der Unterschiede.</li> <li>- Methodisch / Didaktisch: Ausprobieren und Reflektieren verschiedener Möglichkeiten der Gestaltungen von Großgruppenarbeit und Diskussionen mit dem Ziel, Schwächen und Stärken jeweiligen Methodeneinsatzes zu erkennen und ggf. nach Verbesserungen zu suchen.</li> </ul>	<p><b>Methoden / Sozialformen / Arbeitsaufträge:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Großgruppenarbeit mit und ohne Rollenkarten,</li> <li>- Plenum mit Fishbowl,</li> <li>- Reflexion der Methoden „Rollenkarten“ und Fishbowl-Diskussion.</li> <li>- Vorbereitung der dritten Pflichtaufgabe: Verlosung der Kritiken mittels von LT vorbereiteter Lose (Aufgabe lautete: Zusammenfassung / Stellungnahme zu einer zugelosten Kritik, ca. eine Seite; bis zum 13.05.12) sowie Abgabe einer kurzen Bewertung (bis zum 11.05.12) für einen <i>tabellarischen Bewertungsüberblick zu allen Kritiken</i>, die die studentische Mitarbeiterin erstellt (s. u. Anhang: E, S. 134ff.).</li> </ul>	<p><b>Erwägungsdidaktische Überlegungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Großgruppenarbeit und Fishbowl sollen den TN ermöglichen, ihre vorläufigen ersten Positionen weiter zu entwickeln sowie zu erfahren, dass es <i>sehr unterschiedliche Vorstellungen über eine »gute« Zukunft der Schule</i> gibt. Die TN sollen auf diese Weise mit einem ersten Horizont über mögliche Themen, Akzente und Kontroversen in die Auseinandersetzung mit dem Hauptartikel und den Kritiken gehen können, was angesichts der Vielfalt der in der Diskussionseinheit repräsentierten Positionen, Perspektiven, Argumentationen hilfreich für einen kritischen und konstruktiv-klärungsförderlichen Umgang mit dieser sein kann.</li> <li>- Rechtzeitige Verlosung der Kritiken, damit die TN sich die Zeit besser einteilen können. 31 Kritiken sind auf 34 TN zu verteilen; d. h. es besteht die Möglichkeit, 3 als »schwieriger« vermutete Kritiken (von Bernhard Claußen, Peter Menck, Harm Paschen) an jeweils 2 TN zu vergeben.</li> </ul>
--	--	---

(TN = Teilnehmende; LT = Leitung; EA = Einzelarbeit; PA = Arbeit mit einer Partnerin bzw. einem Partner; GA = Gruppenarbeit; AB = Arbeitsblatt)

*Ausgewählte Reflexion:*

Aus erwägungstheoretischer Sicht ist u. a. in der Methodenreflexion interessant, dass es konträre Auffassungen dazu gibt, dass »alte Erwägungen« weiter beachtet werden sollen. Gegenüber stehen sich die Position, dass eine Eingabe von »alten Erwägungen« durch die LT *nicht* sinnvoll sei, und die Position, dass es die Aufgabe der Leitung sei, darauf zu achten, dass nichts unter den Tisch fällt. Für die LT bedeutet dies, dass sie den Gedanken der *Erwägungs-Geltungsbedingung* und die Bedeutung, die »alte Erwägungen« für die Begründung der jeweiligen Lösung hat, stärker verdeutlichen müsste.

Bei der Arbeit mit den Rollenkarten (s. Anm. 9) kam es zu einem Missverständnis. Gedacht war, dass sich alle TN an der Diskussion beteiligen und *zusätzlich* die zugestellte Rolle einnehmen, wobei diese Rolle in einer Gruppe »verdeckt« und in einer anderen Gruppe »offen« für die anderen jeweiligen Gruppenmitglieder sein sollte. In der dritten Großgruppe sollte ohne Rollenkarten gearbeitet werden, so dass anschließend die Möglichkeit bestehen würde, über drei verschiedene Organisationsformen von Groß-GA nachzudenken. Einige TN in den GA mit Rollenkarten dachten, dass sie *allein* die zugestellte Rolle einnehmen sollten, was der LT dadurch auffiel, dass es eher »still« zugeht und sie das Missverständnis klären musste.

Die Lösung, Kritiken per Losverfahren zu verteilen, stieß auf keine Einwände. Die Ausnahme, die schwierig zu lesende englische Kritik von Charles McCarty an einen Freiwilligen und interessierten Amerikanistik-Studenten zu übergeben (was erst in der Sitzung am 08.05.12 geschah), erwies sich später als Glückfall (s. Reflexion zur Sitzung am 22.05.12).

**01.05.12 FEIERTAG**

**Fünfte Sitzung: 08.05.12**

*Thema / Ziel:*

- Inhaltlich: Austausch über den Hauptartikel: Wie ließ sich der Text lesen? Kritik? Bezüge zu den bisherigen Überlegungen im Seminar? Welche Punkte sollen näher erörtert werden? Beginn mit der Erarbeitung einer *Analysematrix*, mittels derer auch die Kritiken vergleichend untersucht werden sollen: d. h. Sammeln von Problemen, Thesen, Diskussionspunkten, von denen zu vermuten ist, dass sie in der Kritikrunde eine Rolle spielen könnten.
- Methodisch / Didaktisch: Die TN sollen sich mit ihren bisherigen Überlegungen im Text von Hans Brügelmann wiederfinden, aber auch neue Aspekte identifizieren und von ihren Interessen und Motiven her den Fortgang der Analysen mitbestimmen.

*Methoden /*

- Sozialformen:*
- Wechsel zwischen Plenum (offenes Sitzviereck vor Tafel) und Gruppenarbeit.

*Erwägungsdidaktische Überlegungen:*

- Beginn der *Einbeziehung wissenschaftlicher Texte* in die Entfaltung jeweiliger Subjektivität hin zu mehr Intersubjektivität und Objektivität. Wichtig dabei ist, dass eigene Positionen mit denen der Literatur vermittelt und Aussagen der Literatur nicht als allein maßgebend betrachtet werden. Es sollen gedankliche Aufbau- und Entwicklungsprozesse angebahnt werden.
- Der themenbezogene Erwägungshorizont soll weiter aufgebaut werden, indem die TN Bezüge zwischen ihren bisherigen und den Darlegungen im Text herstellen und dabei Anknüpfungspunkte, aber auch neue Aspekte oder Gegenpositionen zu ihren Auffassungen identifizieren.

*Ausgewählte Reflexion:*

Der Vorschlag der LT, zunächst in Gruppen Punkte für die Analysematrix zu erarbeiten, fand bei den TN keine Zustimmung. Sie zogen es vor, die gesamte Sitzung im Plenum vor der Tafel zu diskutieren, obwohl dies bedeutet, dass die Einzelnen sich viel weniger einbringen können. Diese Haltung der TN zeigt eine gewisse Ambivalenz: Denn einerseits wird häufig beklagt, dass man in Seminaren zu wenig diskutieren könne, andererseits erfordert eine textbezogene Diskussion in Gruppen, dass sich so viele TN gut mit dem Text auskennen (bzw. ihn zumindest gelesen haben), dass Gruppendiskussionen überhaupt möglich sind. Der weitere Einwand gegenüber Gruppendiskussionen, dass diese im Plenum wieder zusammengeführt werden müssten und man dadurch viel Zeit verlieren würde, müsste im Seminar mit den TN einmal ausprobiert werden. Faktisch kamen die TN im Plenum auch nur bis zum Absatz ((38)) des Hauptartikels. Außerdem wäre es wichtig, mit den TN den Aspekt der Nachhaltigkeit der Auseinandersetzung in den Blick zu nehmen sowie nach alternativen Möglichkeiten der Gruppenarbeiten mit Texten zu suchen und diese zu erproben und vergleichend zu reflektieren. Aus erwägungstheoretischer Sicht ist ein arbeitsteiliges Vorgehen nicht immer sinnvoll, da es gerade klärungsförderlich sein kann, wenn verschiedene Gruppen zu gleichen Textpassagen zu unterschiedlichen Ergebnissen und Einschätzungen gelangen.

**Sechste Sitzung: 15.05.12 und siebte Sitzung: 22.05.12**

*Thema / Ziel:*

- Inhaltlich: Fortsetzung der Auseinandersetzung mit dem Hauptartikel und der Erstellung einer Analysematrix. Außerdem Beginn mit einem ersten Austausch über die Kritiken und mit der Zuordnung der Kritiken zu der bisher erarbeiteten Analysematrix, wobei diese ggf. zu erweitern ist. Ziel ist es auch, Diskussionschwerpunkte für arbeitsteilige GA der folgenden Sitzungen zu erschließen.
- Methodisch / Didaktisch: Einbindung möglichst aller TN in den Fortgang der Diskussion durch Vorschläge von entsprechenden Methoden (GA, Palavermarkt, Fishbowl im Plenum).

*Methoden / Sozialformen / Aufgaben:*

- *Geplant (vorgeschlagen):* Für Analyse des Hauptartikels: Wechsel zwischen Plenum (offenes Sitzviereck vor Tafel) und Gruppenarbeit.
- *Geplant (vorgeschlagen):* Für Auseinandersetzung mit Kritiken: Palavermarkt in GA – Austausch über Kritiken in Vierer-Gruppen. Jede/r berichtet kurz über die gelesene Kritik und die Gruppen versuchen ein erstes Festhalten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Diskussionsstränge und Themen, die sich herauskristalisieren (evtl. vor dem Palavermarkt: Besprechung im Plenum, wie wir methodisch mit dem Kritikenvergleich umgehen wollen).
- *Geplant (vorgeschlagen):* Austausch über den GA-Palavermarkt im Plenum mittels eines Fishbowl, in denen TN aus den verschiedenen Gruppen vertreten sind.
- *Tatsächlich:* Analyse des Hauptartikels sowie Austausch über die Kritiken und Zuordnung zur Analysematrix von Anfang an im Plenum (Stuhlkreis).

*Erwägungsdidaktische Überlegungen:*

- Wie für den Hauptartikel, so gilt es auch für die Kritiken, dass diese in einen *gedanklichen Aufbau und den Ausbau eines themenbezogenen Erwägungshorizontes* einzubinden sind.
- Da viele TN nur eine Kritik gelesen haben werden, muss ihnen durch den Austausch untereinander deutlich werden, wie kontrovers das Thema erörtert wird. Die Erkenntnis, wie kontrovers das Thema ist, soll zeigen, dass es im Seminar um »echte« Fragen geht und es keine vorgegebenen Lösungen gibt, die umfassend gegenüber zu erwägenden Alternativen begründet werden können.
- Im Einstieg zur siebten Sitzung soll durch einen Verweis auf den Hauptartikel ((61)), in dem er die Forschungskompetenz von Lehrpersonen thematisiert, eine weitere Motivation für die TN geschaffen werden und die Relevanz der Seminararbeit für ihr zukünftiges Berufsfeld verdeutlicht werden.

(TN = Teilnehmende; LT = Leitung; EA = Einzelarbeit; PA = Arbeit mit einer Partnerin bzw. einem Partner; GA = Gruppenarbeit; AB = Arbeitsblatt)

*Ausgewählte Reflexion:*

Die LT unterschätzt es immer wieder, wie zeitaufwändig eine genaue Textarbeit im Seminar ist, was auch daran liegt, dass sich alle immer erst wieder in das Thema einfinden müssen und im Seminar der weitere Fortgang bestimmt wird sowie eingesetzte Methoden zu reflektieren sind. Die Frage ist, ob es günstiger wäre, wenn derart angelegte Seminare »geblockter« stattfinden würden (s. hierzu auch Anm. 13). Wichtig scheint, sich nicht unter Zeitdruck setzen zu lassen. Wenn mehr Zeit zum Erschließen des Hauptartikels benötigt wird, dann ist das eben so und der weitere Verlauf des Seminars muss sich daran anpassen. Interessant ist, dass die TN in dieser Phase mehrheitlich lieber von Anfang an im Plenum arbeiten wollen (deshalb die Unterscheidung zwischen geplantem (vorgeschlagenem) und tatsächlichem Methodeneinsatz bzw. geplanten (vorgeschlagenen) und tatsächlichen Sozialformen). Trotz der eindeutigen Zulassung von Kritiken zu jeweiligen Studierenden gab es drei Fälle, in denen Studierende andere Kritiken bearbeiteten – sie hatten ihren Loszettel verloren und einfach irgendeine Kritik gelesen –, so dass es mehrere Doppelbesetzungen gab und bestimmte Kritiken zunächst von niemandem gelesen und in die Diskussion eingebracht werden konnten. Hinzu kam, dass durch die Fluktuation im Seminar und den Wegfall von Studierenden weitere Kritiken keine Vertretenden hatten. Dies ließ sich kompensieren, indem Studierende diese Aufgabe als Wahlpflichtaufgabe übernahmen. Für die LT ist die Lernplattform *Koala* hierbei hilfreich, um zu erkennen, zu welchen Kritiken noch Stellungnahmen und Bewertungen fehlen.

**29.05.12 LESEWOCHE**

**Achte Sitzung: 05.06.12**

*Thema / Ziel:*

- Inhaltlich: Verortungen zum Stand der Auseinandersetzungen und Abschluss der Zuordnung der Kritiken zur Analysematrix. Nach der Aufteilung in Gruppen und Festlegung von Arbeitsschwerpunkten in Anlehnung an die Analysematrix sollen die Studierenden sich mit den Kritiken, die den entsprechenden Aspekten / Schwerpunkten zugeordnet wurden, genauer auseinandersetzen. Bis zum 19.6.12 ist außerdem die Replik zu lesen und dann sind die entsprechenden Antworten von Brügelmann zu den von den jeweiligen Gruppen behandelten Aspekten auch einzubeziehen.
- Methodisch / Didaktisch: Bildung von interessenbezogenen Gruppen, die sich in den nächsten Sitzungen arbeitsteilig vertiefend mit einzelnen Schwerpunkten auseinandersetzen.

*Methoden / Sozialformen:*

- Wechsel zwischen Plenum (offenes Sitzviereck vor Tafel) und Gruppenarbeit.
- In *Koala* werden für die Gruppen eigene Ordner und Diskussionsmöglichkeiten eingerichtet, die sie zur Koordination ihrer Aktivitäten nutzen können.

*Erwägungsdidaktische Überlegungen:*

- Die vierte Pflichtaufgabe – Gruppenarbeit zu einem bestimmten Diskussionschwerpunkt aus der Analysematrix – soll einer *vertiefenden Auseinandersetzung* mit bestimmten Aspekten aus der Gesamtdiskussion dienen.
- Die LT stellt sich als Beraterin für GA zur Verfügung – etwa, was weitere Literatur betrifft, die nicht im Seminarapparat (von der LT für das Seminar zusammengestellte Literatur aus der Bibliothek und im Online-Literaturapparat von *Koala*) zu finden ist.

*Ausgewählte Reflexion:*

Eine Idee der Gruppenarbeiten ist auch, dass diese den Studierenden vielfältige Möglichkeiten bieten, für ihre Leistungsnachweise Wahlpflichtaufgaben zu übernehmen, die den Auseinandersetzungsprozess stärken. (So gab es u. a. Vertiefungs-Referate wie z. B. zur Bielefelder Laborschule oder dem Autor Bertrand Stern, Notizen zu Erfahrungen mit der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion in der Gruppenarbeit, schriftliche Auswertungen von Gruppendiskussionen oder einzelnen inhaltlichen Fragen, wie „Überlegungen zum demokratischen Lehren und Lernen in den Kritiken“, oder methodische Reflexionen zu den im Seminar genutzten Methoden mit Blick auf eigenen zukünftigen Unterricht.) Inwiefern Studierende bei der Auseinandersetzung mit den Wahlpflichtaufgaben expansiv waren oder sich eher auf das leistungsrelevant »notwendigste« konzentrierten, ist schwer einzuschätzen. Unterstützungsangebote der LT wurden eher im Sinne einer Vergewisserung genutzt: „Können wir so vorgehen?“. Nur eine Studentin war so motiviert, dass sie die LT sogar bat, per Fernleihe noch weitere Literatur zu einem Kritiker (Bertrand Stern) zu organisieren, um sich dessen Position genauer zu erschließen. Andererseits kann man beim Blick in die dokumentierten Gruppenarbeiten sehr wohl erkennen, dass Studierende sich gut organisiert auf die Unternehmung einließen, wie immer man die Ergebnisse letztlich bewerten mag [s. u. Punkt 4.3, ((19))f.]. Für die LT ist es eine ungeklärte Frage, inwiefern bestehende Strukturen der Lehre hier wenig unterstützend sind und deshalb Studierende eher selten »mehr Aufwand als leistungsnachweisrelevant erforderlich« in umfassendere Auseinandersetzungen stecken und – angesichts bestehender Zeitressourcen – auch nur stecken können.

**Neunte Sitzung: 12.06.12 und zehnte Sitzung: 19.06.12**

*Thema / Ziel:*

- Inhaltlich: Durch die schwerpunktmäßig vertiefenden Gruppenarbeiten zu ausgewählten Diskussionssträngen und Auseinandersetzung mit den entsprechenden Kritiken und Erwidern von Brügelmann in seiner Replik sollen verschiedene Diskussionsstränge mit jeweiligen alternativen Positionen zum Thema „Zukunft der Schule“ möglichst umfassend erschlossen werden. Dabei sollen die TN u. a. nach Antworten auf folgende zwei Fragen suchen und ihre Antworten im wissenschaftlichen Diskurs verorten und begründen können: Worauf will ich an meiner zukünftigen Schule besonders achten? Wofür werde ich mich einsetzen?
- Methodisch / Didaktisch: Nutzung und Reflexion verschiedener Vorgehensweisen bei der Selbstorganisation von GA.

*Methoden / Sozialformen:*

- Wechsel zwischen Plenum und GA. Plenum wird genutzt zum Austausch über den jeweiligen Stand (Zwischenfazit) oder auch Anfragerunden an die Anderen (auch im Fishbowl).
- Zu Beginn der Sitzung am 19.06.12 ein ExpertInnen-Podium im Plenum mit TN, die sich besonders mit der Replik von Brügelmann befasst haben.
- Arbeitsblatt der LT mit einigen Fragen für die Abschlussarbeiten der Gruppen im Anschluss an die Replik (s. u. Anhang; F, S. 137).

*Erwägungsdidaktische Überlegungen:*

- Die Arbeit in GA soll *mehr TN in eine Auseinandersetzung mit Literatur einbinden* und es ihnen ermöglichen, über Kontroversen in der Literatur und in ihren Gruppen hinweg zu Klärungen zu gelangen – und sei es, dass sich ein *Bewusstsein dafür* schärft, *was alles »unklar« ist*.

(TN = Teilnehmende; LT = Leitung; EA = Einzelarbeit; PA = Arbeit mit einer Partnerin bzw. einem Partner; GA = Gruppenarbeit; AB = Arbeitsblatt)

*Ausgewählte Reflexion:*

Angesichts dessen, dass mit dem Lesen und dem Einbeziehen der Replik in den Auseinandersetzungsprozess keine leistungsrelevante Pflichtaufgabe verbunden war, erwies es sich aus Sicht der LT als günstig, dass es einige TN als Wahlpflichtaufgabe übernommen hatten, sich so mit der Replik zu befassen, dass sie auf einem ExpertInnen-Podium Stellung nehmen konnten. Insgesamt fiel dieser ExpertInnen-austausch aber insofern aus Sicht der LT wenig umfassend aus, als ja die TN (also auch die Replik-ExpertInnen) sich selbst z. T. nur mit einer Kritik näher auseinandergesetzt hatten, so dass die Replik von Herrn Brügelmann bezüglich der nicht-gelesenen und nicht in den jeweiligen Gruppen behandelten weiteren Kritiken schwieriger zu verstehen war. Zwar sollten alle TN die Replik insgesamt gelesen und sich dabei insbesondere auf die Reaktionen von Brügelmann auf die von ihnen gelesenen Kritiken konzentrieren, um so die ExpertInnenrunde ergänzend zu unterstützen. Die Einbeziehung der Replik blieb aus Sicht der LT jedoch sehr wenig entfaltet, was allerdings auch an den knappen Zeitressourcen gelegen haben mag. Für eine Auseinandersetzung mit einer EuS-/EWE-Diskussionseinheit ist zu klären, welchen Stellenwert dabei die Replik einnehmen sollte bzw. muss, wenn man zu umfassenderen inhaltlichen systematischen Klärungen gelangen möchte.

**Elfte Sitzung: 26.06.12, zwölfte Sitzung: 03.07.12 und dreizehnte Sitzung: 10.07.12**

*Thema / Ziel:*

- Beendigung der GA und Vorstellung der Ergebnisse: Zwei Fragen für die Vorstellung aus Sicht der LT sollten sein: Welche alternativen Positionen werden zum jeweiligen Themenstrang vertreten? Inwiefern sind es Alternativen? Welche Positionen vertreten die TN selbst – in Übereinstimmung oder Abgrenzung von welchen Positionen aus der Brügelmann-Diskussion? Es beginnt am 26.06.12 die Arbeitsgruppe 4: „Gründe, warum Schule erhalten bleiben sollte“, gefolgt von Arbeitsgruppe 2: „Funktionen von Schule“ (fortgesetzt am 03.07.12), Arbeitsgruppe 1: „Rolle der Lehrerinnen und Lehrer“ und Arbeitsgruppe 3: „Veränderung des Schulsystems“ (03.07.12) sowie Arbeitsgruppe 5: „Demokratisches und eigenständiges Lernen und Lehren“ (beendet am 10.07.12). Das Seminar endet mit einer zunächst schriftlichen und daran anschließenden mündlichen Abschluss- und Feedbackrunde. (außerdem kommt eine Fachschaftsvertreterin mit einer Kurzinfo zum Studium in die Sitzung)
- Methodisch / Didaktisch: Die GA sollen sich selbst überlegen, wie sie möglichst »nachhaltig« den anderen TN ihre Ergebnisse vorstellen können. Verschiedene Darstellungsweisen sollen verglichen werden können. Das Seminar soll abschließend auch nochmals in seinem didaktischen Verlauf reflektiert werden.

*Methoden / Sozialformen:*

- GA und Plenum im Wechsel (26.06.12),
- Plenum mit verschiedenen Darstellungsweisen (und zu Beginn der Sitzungen mit Murnelphasen – GA-Verständigung) (03.07.12 / 10.07.12).
- Abschluss der Vorstellung der GA und Abschlussrunde (inhaltlich: Veränderung der eigenen Positionen, welche Fragen wurden geklärt, welche sind offengeblieben? usw.; methodisch-didaktisch: Aufbau und Verlauf des Seminars insbesondere Methodeneinsatz und Methodenvariation).
- EA: Zusätzlich zu mündlichem Feedback wird ein schriftliches Feedback durchgeführt mit vorbereiteten Fragebögen (s. u. Punkt 5).

*Erwägungsdidaktische Überlegungen:*

- Die Zusammenführung der verschiedenen Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum soll die *Viel-schichtigkeit der Thematik* auf einem (hoffentlich *geklärteren Niveau*) als zu Beginn des Seminars verdeutlichen. Wichtig ist, dass dabei der *Blick auf jeweils alternative Positionen und Kontroversen bewahrt als Bezug zur Verortung jeweils eigener Positionen* angegeben werden kann.

*Ausgewählte Reflexion:*

Aus der Perspektive der LT endete das Seminar insofern nicht so »glücklich«, als es zum Ende der letzten Sitzung hin etwas auseinanderbröckelte, was insbesondere auch durch die Art der Einbindung einer Fachschaftsvertreterin lag, die für ca. 10 Minuten ins Seminar kam, um den Studierenden einige relevante Studieninformationen mitzuteilen. Die LT hatte die Fachschaftsvertreterin gebeten zum Ende der Sitzung zu kommen, im Anschluss an das schriftliche Feedback. Danach wollte die LT eigentlich noch eine mündliche Abschlussrunde durchführen, wofür die Zeit allerdings sehr knapp gewesen wäre und die TN dann nicht mehr zu motivieren waren. Es wäre im Nachhinein bedacht vielleicht besser gewesen, wenn die Fachschaftsvertreterin gleich zu Beginn der Sitzung ihre Informationen mitgeteilt hätte.

Positiv für die Vorstellung und Diskussion der Gruppenergebnisse insgesamt war, dass die Gruppen *alternative Darstellungsweisen* (alternativ gegenüber dem verbreiteten Referieren) ihrer Gruppenergebnisse wählten und es – vielleicht auch deshalb – sehr ausführliche Diskussionen gab, so dass die Vorstellung und Auseinandersetzung mit den Gruppenergebnissen bis in die letzte Sitzung reichte. Leider hat die LT es versäumt, die verschiedenen Darstellungsweisen der Gruppen genauer festzuhalten. Anhand der Dokumentationen der Gruppenarbeiten durch die Gruppen selbst, kann man aber einen Eindruck bekommen, z. B. wie eine Gruppe eine Pyramidendiskussion zur Darlegung ihrer Ergebnisse verwendete; eine weitere Gruppe forderte mit Thesen und Gegenthesen die anderen TN heraus, sich mit den von der Gruppe erarbeiteten Ergebnissen auseinanderzusetzen. Von anderen Gruppen wurden für die Vorstellung verschiedene Mischungen aus Kurzreferaten sowie Impulsen für die Vorstellung gewählt und es gab auch von einer Gruppe das Angebot, einen Experten zu befragen – das war ein Student, der von seinen Lern-/Lehrerfahrungen am Bielefelder Oberstufenkolleg berichten konnte und diese Erfahrungen in Bezug zu konzeptuellen Überlegungen zur Zukunft der Schule stellte. Weiterhin gab es eine Mischvorstellung aus Kurzreferaten mit Expertenbefragung (zur Textarbeit in den Gruppen vgl. s. u. auch Punkt 4.3). – Dadurch dass die Vorstellungen der Gruppenergebnisse sehr ausführlich diskutiert wurden, war es zeitlich nicht möglich, dass schriftliche Feedback schon eher durchzuführen, um es gemeinsam mit den Studierenden auszuwerten und zu reflektieren. Das wäre vielleicht hilfreich gewesen, um etwa ambivalente Einschätzungen zum Seminar näher zu analysieren.

((11)) Insgesamt gesehen wurden im Seminar sehr viele Aspekte und Kontroversen rund um das Thema „Zukunft der Schule“ andiskutiert und dabei jeweils verschiedene Argumentationen gegeneinander abgewogen und erörtert. Eine ungeklärte Frage für die Leitung ist, inwiefern die Teilnehmenden mehr als erste Eindrücke von der Kontroversität gewinnen konnten und auch von der Komplexität, die sie insbesondere in ihrer Rolle als zukünftige Lehrerinnen und

Lehrer perspektivisch nachhaltig herausfordert, zu versuchen, verantwortbare Positionen im Wissen um offene Fragen und Grenzen der eigenen Möglichkeiten zu gewinnen – einschließlich eines verantwortbaren Umgangs mit dem reflexiven Wissen um Nicht-Wissen. Die Auseinandersetzung blieb aus Sicht der Leitung vor allem in der Abschlussphase noch zu wenig literaturgestützt und es ist offen, inwiefern Literatur *methodisch systematisch* zur Reflexion vorhandener

Konzepte und Einstellungen von den Teilnehmenden herangezogen wurde.<sup>10</sup> Das wirft Fragen nach Verbesserungen auf und welche sich unter den gegenwärtigen Bedingungen des Studierens und Lehrens realisieren lassen oder mit diesbezüglichen Änderungen einhergehen müssten. Im Folgenden soll diesen Fragen mit Blick auf die Textarbeit im Seminar nachgegangen werden: Mit welchen Schwierigkeiten ist zu rechnen, wenn Texte/Literatur in Seminaren in Auseinandersetzungen einbezogen werden sollen? Welche Wege wurden im Seminar verfolgt? Worin bestanden dabei besondere Herausforderungen und Probleme? Welche Perspektiven und Alternativen wären unter welchen Bedingungen denkbar? Usw. Unter „Textarbeit“ wird dabei sowohl die Auseinandersetzung mit veröffentlichter Fachliteratur als auch die Arbeit an eigenen Texten und Auseinandersetzung mit den Texten von Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen verstanden.

#### 4. Zur Textarbeit im Seminar

##### 4.1 Allgemeine Überlegungen

((12)) Mit welchen Schwierigkeiten ist zu rechnen, wenn Texte/Literatur in Seminaren in Auseinandersetzungen einbezogen werden sollen? Einmal abgesehen von Lektüreseminaren, in denen alle Teilnehmenden Literatur zu einem bestimmten Thema oder/und von einer bestimmten Autorin bzw. einem bestimmten Autor von Seminarsitzung zu Seminarsitzung lesen und diskutieren können sollen, wobei es möglicherweise auch in jeder Sitzung besonders Verantwortliche geben mag, die die Sitzung etwa mit Eingangsthesen, Zusammenfassungen usw. einleiten oder insgesamt strukturieren, wird Literatur häufig eher arbeitsteilig einbezogen, wenn Studierende Referate zu bestimmten Themen übernehmen und dann gleichsam als Expertinnen bzw. Experten ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen über jeweilige Literatur, die vertretenen Positionen, Argumentationen, Kontroversen usw. informieren. Selbst wenn jeweilige Literatur – etwa in Form von Seminarapparaten – allen zugänglich gemacht wird und es auch als erstrebenswert gilt, dass möglichst viele die jeweiligen Texte gelesen haben, ist unter gegenwärtigen Bedingungen nicht damit zu rechnen. In Seminaren, in denen (selbst relativ kurze) Texte gleichsam als »Hausaufgabe« von einer zur nächsten Sitzung gelesen werden sollen, kann man weder davon ausgehen, dass dies von allen geleistet wird, noch, dass das Lesen mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung einhergeht, die es den Teilnehmenden ermöglicht, sich klärungsförderlich in Diskussionen einzubringen (in diesem Seminar zeigte sich diese Problemlage besonders bezüglich der Replik, die – wie erläutert – zwar von allen gelesen werden sollte, womit aber keine leistungsnachweisrelevante Aufgabe verbunden war). Zu den Herausforderungen bei der Textarbeit (nicht nur für Studierende) zählen u. a. folgende vier Schwierigkeiten: Es fällt *erstens* häufig schwer, die Gedanken eines Textes in eigenen Worten wiederzugeben und sie mit eigenen Gedanken zum Thema in Verbindung zu setzen. Es fällt *zweitens* schwer, alternative Interpretationen methodisch systematisch in den Blick zu nehmen und vor allem auch als kontrollierenden Bezug zu nutzen für die jeweils eigene vertretene Position – was ja ein Anliegen von Erwägungsseminaren ist [s. o. ((4))f.]. *Drittens* fällt es eini-

gen Studierenden schwer, sich zunächst einmal Zugang zu einem Text *insgesamt* zu verschaffen und nicht (gleich) jede Passage wortwörtlich verstehen zu wollen. Es fällt *viertens* schwer, sich einen Text *nachhaltig* zu erschließen und nicht nur für eine Sitzung zu vergegenwärtigen, sondern auch noch Wochen später zu wissen, worum es in welchem Text von welchem Autor bzw. welcher Autorin ging. Beispielhaft hierfür steht die Äußerung eines Teilnehmers in einem anderen Seminar, der feststellte: „Ich habe den Text vor drei Wochen gelesen, als wir ihn für die folgende Sitzung vorbereiten sollten und da wusste ich auch über ihn Bescheid, aber heute – drei Wochen später – muss ich erst noch einmal reinlesen.“ Angesichts der Vielfalt der Positionen, Argumentationen, Perspektiven usw., wie sie insbesondere in EWE-Diskussionseinheiten repräsentiert werden, lässt sich dieses Vergessen vermutlich nicht nur damit erklären, dass eine »teaching to the test«-Haltung vorliegt, die möglicherweise dadurch verstärkt werden mag, wenn jeweilige Inhalte zu Beginn einer Sitzung mit einem prüfungsrelevanten Test abgefragt werden. Es ist vielmehr (zusätzlich) zu vermuten, dass fehlende methodisch-systematische Aufbereitungen jeweiliger Vielfalt sowie deren Verknüpfungen mit eigenen Fragestellungen sowie eine »Festigung« durch wiederholendes Bezugnehmen und vor allem die Einbindung in gedankliche Aufbauprozesse zu schnellem Vergessen führen.<sup>11</sup> Dass ein prüfungsrelevantes Abfragen von Inhalten auch sinnvoll sein kann, soll mit diesen Vermutungen nicht bestritten werden. Hier ist u. a. zu klären, welche Arten von nachhaltigem Behalten man anstrebt und welche bei welchen Themen und Problemstellungen sinnvoll sind: Welches Konkretionsniveau jeweiliger Ausführungen ist angesichts welcher Problemlagen / Fragen langfristig erinnerungsrelevant? Neben Schwierigkeiten der *Texterschließung* sind Schwierigkeiten klärungsförderlichen *Miteinander-Diskutierens* zu berücksichtigen. Um auch hier exemplarisch vier Herausforderungen zu nennen: *Erstens* kann es schwierig sein, dass Teilnehmende sich insbesondere vor größeren Gruppen nicht trauen, eine Position zu vertreten, oder befürchten, als »Schleimer«, »Streberin« oder ähnliches vor den Anderen dazustehen, wenn sie sich zu sehr engagieren.<sup>12</sup> Umgekehrt kann es *zweitens* auch schwierig sein, wenn sich einige Teilnehmende zwar sehr engagieren, dies aber auf eine Weise tun, die weniger daran orientiert ist, sich mit anderen auseinanderzusetzen, als sich selbst darzustellen. Dies ist eine Herausforderung, wenn man möchte, dass alle Teilnehmenden „zu Wort kommen können“. Eine *dritte* Schwierigkeit besteht, wenn Diskussionen als »Laberveranstaltungen« und im universitären Prüfungsmarathon als wenig »effektiv« eingeschätzt werden und die Teilnehmenden es vorziehen, von der Leitung das prüfungsrelevante »richtige« Wissen dargelegt zu bekommen. *Viertens* steigt mit zunehmender Gruppengröße die Schwierigkeit, wie sich verschiedene Diskussionsstränge mit möglichst vielen Diskutierenden so gestalten lassen, dass gedankliche Aufbauprozesse möglich sind und ein »roter Faden« erkennbar bleibt.

((13)) Wie kann man unter gegenwärtigen Bedingungen von Studium und Lehre zu einem genauen Lesen und Erschließen von Texten motivieren? In welchem Ausmaß können Studierende und Lehrende sich überhaupt auf intensive Textarbeiten einlassen?<sup>13</sup> Welche Wege im Seminar verfolgt

wurden, wurde in den vorangegangenen Darlegungen schon an verschiedenen Stellen angedeutet [s. o.: ((4)), ((5)), ((6)), ((7))] s. auch Tabelleneinträge in ((10)), wie z. B. zur dritten und vierten Sitzung]. Die leitenden Orientierungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Teilnehmenden sollen auf vielfältige Weise motiviert werden, von einem Übernahmemodus in einen Entdeckungsmodus zu wechseln [s. o. ((6))]. Sie sollen eigene Fragestellungen zum Thema entwickeln und diese auch in Auseinandersetzungen mit Anderen und mit der Literatur verfolgen. Textarbeit und Diskussionen sollten aus dieser Perspektive als eine Chance betrachtet und genutzt werden, mit der Suche nach möglichen Antworten auf jeweilige Fragestellungen weiter zu kommen.
- Sowohl die Eigenproduktion von Texten als auch die Auseinandersetzung mit fremden Texten (Literatur und Texten von anderen Teilnehmenden) sollen dazu beitragen, dass Studierende ihre jeweiligen subjektiven Positionen hin zu mehr Intersubjektivität entfalten und möglichst gut begründbare Positionen anstreben. Es ist auf das Verhältnis von „Position beziehen“ zu „sich in andere Positionen hineindenken“ zu achten, das im Idealfall zu einer spiralförmigen Erschließung eines Themas führen mag. Die Auseinandersetzung mit Anderen kann z. B. sowohl ergänzende Perspektiven als auch konträre Positionen entwickeln helfen oder durch den Diskurs zu weiteren Positionen führen.
- Einzelarbeiten sind in den gemeinsamen Auseinandersetzungsprozess so zu integrieren und zu dokumentieren, dass individuelle und gemeinsame Aufbauprozesse möglich sind. Auf eine im Seminar verfolgte Möglichkeit derart ausgerichteter Textarbeit, nämlich die Arbeit mit einer Analysematrix, wird in Punkt 4.2, ((14))ff. eingegangen.
- Die Einbindung des Seminars in Prüfungszusammenhänge und das Erfordernis, Leistungsnachweise erwerben zu können (bzw. zu müssen), soll genutzt werden, um zu versuchen, die Studierenden sowohl zum »Selber-Denken« als auch zum »Nach-Denken« zu bewegen, wobei ein Nach-Denken der Gedanken Anderer ohne ein Selber-Denken wohl kaum möglich ist. Eigenständige Textarbeit und Textproduktion sollen sich gleichermaßen auch hinsichtlich der Notwendigkeit, nachweisbare relevante Leistungen zu erbringen, »lohnen«. Hinsichtlich dieser vierten Orientierung passte die Leitung sich den Bedingungen gegenwärtigen Studierens und Lehrens so weit an, wie dies einerseits für die Studierenden noch förderlich und andererseits aber einem Erwägungsseminar nicht schädlich ist.

Die im Folgenden dargelegten Arbeiten mit einer Analysematrix beschreiben den für das Seminar gewählten *Ansatz einer Zusammenführung von forschungsorientierter individueller und gemeinsamer Textarbeit*. „Forschungsorientiert“ ist dabei im Sinne des oben skizzierten Konzeptes einer Erwägungsorientierung zu verstehen [z. B. ((5))]; „Textarbeit“ meint – wie in ((11)) erläutert – sowohl die Auseinandersetzung mit Literatur und Texten Anderer als auch das Verfassen eigener Texte.

#### 4.2 Textarbeit mit Hilfe einer Analysematrix (s. Abb. 2): Konzept, potenzielle Variationen und Erfahrungen

((14)) Die Idee einer Analysematrix zur Auseinandersetzung mit einer EWE-Diskussionseinheit ist, dass *erstens* relevante Thesen und Diskussionspunkte aus Hauptartikel (und ggf. Kritiken) zusammengestellt und die in den Kritiken vertretenen Stellungnahmen diesen Dimensionen zugeordnet werden („*Themen im Hauptartikel*“, s. die Dimensionen der Analysematrix in der ersten Spalte). In einem *zweiten* Schritt werden deren Positionierungen durch grobe Bewertungsangaben deutlich gemacht („*Einschätzung der Kritiken*“<sup>14</sup>, s. die Dimensionen der Analysematrix in der ersten Zeile). Die im Seminar erstellten Themendimensionen blieben auf den Hauptartikel beschränkt, obwohl die Leitung wiederholt die Studierenden ermunterte, einerseits vor dem Hintergrund der zu Beginn des Semesters erarbeiteten eigenen Vorstellungen sowie des gemeinsamen Steckbriefs für eine »gute« Schule der Zukunft mögliche weitere Themendimensionen der Matrix hinzuzufügen, die von Brügelmann ihres Erachtens nicht berücksichtigt seien, trotzdem aber von Relevanz wären. Andererseits wurde die Frage der Erweiterung der Themendimensionen nach der Lektüre der Kritiken gestellt: Gibt es aus Sicht der Studierenden in den von ihnen gelesenen Kritiken Themenaspekte, die sie für relevant erachten, die aber nicht von Brügelmann im Hauptartikel bedacht wurden? Gibt es andererseits Kritiken, die *gleiche Themenstränge* eröffnen, die im Hauptartikel vorkommen? Und wenn ja, werden dabei verschiedene (konträre oder einander ergänzende) oder gleiche Überlegungen dargelegt?

((15)) Wie im Verlaufsplan zum Seminar ersichtlich ist [s. o. ((10)), Darlegungen zur fünften bis achten Sitzung], gestaltete sich die Erstellung der Analysematrix zeitaufwändiger als von der Leitung erwartet. Obwohl die Studierenden als Pflichtaufgabe den Text von Brügelmann lesen und schriftlich zu ihm Stellung nehmen mussten, fiel es ihnen schwer, relevante Themen zu identifizieren. Auch hielten sie nichts von dem Vorschlag der Leitung, die Dimensionen in Gruppen zu erarbeiten [s. o. ((10)), fünfte Sitzung]. Die Strategie der Leitung, dass die Studierenden durch die eigenen schriftlichen Positionierungen zum Thema und Stellungnahmen zu den ihres Erachtens wichtigsten Kernaussagen des Hauptartikels so eingearbeitet wären, dass sie diese Aufgabe [s. o. ((10)), dritte Sitzung] relativ leicht meistern können müssten, ging nicht auf. Die Leitung entschied sich in diesem Seminar dann für eine neue Strategie, bei der langsames Vorankommen von allen auszuhalten wäre: „Dann dauert die Erstellung der Matrix eben länger, verknüpft mit der Hoffnung, dass sie dafür dann aber von vielen mitgetragen und gut durchdacht wäre“. Alternativen zu diesem Vorgehen wären gewesen, eine vorgegebene Matrix durch die Leitung als Vorschlag, der ggf. noch durch die Studierenden verändert hätte werden können, oder eine Vorgabe durch einige Studierende, die diese Leistung im Rahmen eines Leistungsnachweises hätten übernehmen können. Schließlich könnte man einen für die Zuordnung der Kritiken zur Analysematrix gemachten Vorschlag in den Fragebögen zum Seminar [s. u. ((29))] auch für die Erstellung der Dimensionen der Matrix erwägen, nämlich, dass alle Studierenden sich zu Hause eine Matrix bzw. mögliche Dimensionen für Matrizen überlegen

**Abb. 2:**  
**Analysematrix zur Diskussionseinheit mit dem Hauptartikel von Hans Brügelmann in EWE 21(2010)1**  
 (Stand 20.06.2012)

<i>Einschätzung der Kritiken</i>	<i>Volle Zustimmung</i>	<i>Zustimmung mit Einschränkung</i>	<i>Ablehnung mit Einschränkung</i>	<i>Volle Ablehnung</i>	<i>Zuweisung</i>
<i>Themen im Hauptartikel</i>					
<b>1. Rolle der LuL</b> <b>1.1 Reflexive Kompetenzen, LuL als Forschende ((61))</b> <b>1.2 Theorie/Praxis Verhältnis</b> <b>1.3 Heterogenität als Bereicherung sehen können</b> <b>1.4 Relevanz verschiedener Lerntheorien für Gestaltung von Unterricht</b>	<i>Bernd Birgmeier ((9))</i> Ludwig Duncker Jean-Luc Patry ((14)) -((18)) Christiane Ruberg Emil Schmalohr ((3)) <i>Jan Weisser ((7))f.</i>	Klaus-Jürgen Tillmann (ab ((5)))			Johannes Twardella (ab ((5)))
<b>2. Funktion von Schule (Widersprüche und Belastungen) ((2)), ((3)), ((4)), ((15))</b>	<i>Bernd Birgmeier ((3))f.</i> Karl-Oswald Bauer ((4)) Roland Bast ((1))f. Johannes Doll ((6)), ((7)) Hermann Giesecke Christiane Ruberg <i>Klaus-Jürgen Tillmann ((3))</i>	Dietrich Hoffmann ((3)) <i>Harm Paschen ((11))</i> <i>Jean-Luc Patry ((4)), ((5))</i> <i>Sven Sauter ((4)), ((7)), (8)</i> Klaus-Jürgen Tillmann ((2)), ((3))	Heinz-Elmar Tenorth ((2))		
<b>3. Veränderungen des Schulsystems</b> <b>3.1 Ziele verändert, aber nicht der gesamte Unterrichtsstil, einschließlich der Haltung und Mündigkeit der SuS</b> <b>3.2 Schule muss Potenziale besser nutzen</b> <b>3.3 Pro/Kontra zu Standardisierung und Outputorientierung ((43))</b> <b>3.4 Empirische Erforschung von Unterricht z.B. Pisa Kritik</b> <b>3.5 Alternative zum bestehenden Schulsystem, z.B. „Blick über den Zaun“ ((45))-((50))</b>	Roland Bast Manuela Du Bois-Reymond Ludwig Duncker Dietrich Hoffmann ((5)) Franz- Michael Konrad Sabine Manzel ((5)), ((8)), ((10)) Falko Peschel ((1)) Christiane Ruberg Hagen Weiler (Zensurenproblem)	Roland Bast (alles) Herwart Kemper ((4))f. Klaus-Jürgen Tillmann ((3)), ((4)) Johannes Twardella ((9)) <i>Sven Sauter ((7))</i> Emil Schmalohr ((2)), ((3)), ((6))	Martin Heinrich: er ist für Mindeststandards ((8)) <i>Heinz-Elmar Tenorth ((7))</i> <i>Johannes Twardella ((3)), ((8))</i> Jan Weisser	Martin Heinrich, Charles McCarty hält das gesamte Thema der Diskussion für irrelevant Johannes Doll ((8))-((10)) Hanna Kiper (Anfang) Franz-Michael Konrad: er ist für Bildungsstandards ((8)), ((10)) <i>Heinz-Elmar Tenorth ((9)), ((10))</i> <i>Klaus-Jürgen Tillmann ((5))</i>	Peter Menck ((12)) & ((13))
<b>4. Gründe, warum Schule erhalten bleiben soll (Freiraum für Reflexion, Schonraum, individuelle Entwicklung) ((20))</b> <b>4.1 Vermittlung von Allgemeinwissen/ Können/Bildungsauftrag ((27)), ((41))</b>	<i>Bernd Birgmeier ((3))</i> <i>Dietrich Hoffmann ((7))</i> <i>Meinert A. Meyer ((1))</i>	Hermann Giesecke <i>Klaus-Jürgen Tillmann ((2))</i>		Bertrand Stern ((4)) f. und insgesamt	<i>Bertrand Stern ((4))f.</i>
<b>5. Demokratisch und eigenständiges Lehren und Lernen</b> <b>5.1 Schule als Ort der Begegnung (((31))</b> <b>5.2 Bereitschaft für politisches Engagement</b> <b>5.3 Selbstbestimmtes- und selbstgesteuertes Lernen</b> <b>5.4 Vom Belehren zum Erwerb von Kompetenzen (SuS)</b> <b>5.5 Gemeinsame Werte als Problem</b>	Manuela Du Bois-Reymond Hermann Giesecke <i>Hanna Kiper ((7))</i> Sabine Manzel ((1))ff. <i>Meinert A. Meyer ((7))</i> Falko Peschel (Demokratie auch im Fachunterricht lernen) Christiane Ruberg <i>Margret Ruep ((4))</i> <i>Sven Sauter ((9))</i> <i>Bertrand Stern ((4)), ((10))</i> Johannes Twardella ((8)) Jan Weisser	Dietrich Hoffmann ((6)) Franz- Michael Konrad: Demokratie lernen im Schulleben, nicht im Fachunterricht Hagen Weiler	<i>Johannes Twardella (8)</i>	Hanna Kiper	<i>Bertrand Stern ((10))</i>

**Legende zur Analysematrix:** Kursiv gedruckte Zuordnungen von Kritiken von Annika Janssen und Bettina Blanck

müssten (W5). Das wäre in Verbindung mit der im Seminar gestellten Pflichtaufgabe vielleicht eine hilfreiche Verbindung, die es eher ermöglichen könnte, dass die Studierenden im Seminar dann in Gruppen über die verschiedenen Matrizen diskutierten. Aus erwägungsorientierter Perspektive wäre es dabei außerdem forschungsförderlich, wenn im Seminar von verschiedenen Gruppen mit verschiedenen dimensionierten Analysematrizen gearbeitet würde, denn dies könnte alternative Interpretationen der Gesamtdiskussion und alternative Zugänge zum in der Diskussionseinheit repräsentierten Forschungsstand eröffnen.

((16)) Auch die Zuordnung der Kritiken in die Felder der Matrix erwies sich entgegen den methodisch-didaktischen Vorüberlegungen der Leitung zeitaufwändiger als vermutet. Die Leitung dachte, diesen Prozess durch das verteilte Lesen und schriftliche Zusammenfassen der Kritiken als Pflichtaufgabe für alle Studierenden gut anbahnen zu können, zumal auch der explizite »normale Arbeitsauftrag« an alle Studierenden, nachdem die Analysematrix erstellt war, lautete, sich für die nächste(n) Sitzung(en) so vorzubereiten, dass sie ihre Kritik einordnen könnten. Wie in diesem Seminar üblich, handelte es sich bei dem am Ende einer Seminarsitzung im Ausblick festgehaltenen weiteren Vorgehensweisen um gemeinsam von Leitung und Studierenden beschlossene Schritte. Wie bei der Erstellung der Dimensionen für die Matrix wollten die Studierenden auch bei der Zuordnung der Kritiken nicht in Gruppen arbeiten [zur Zuordnung der Kritiken s. o. Verlaufsplan ((10)): Überlegungen zur sechsten bis achten Sitzung]. Die gewählte nun neue Strategie der Leitung mit dieser Situation war wieder, dass das langsame Vorgehen auszuhalten wäre, wenn es denn ein studierenden- und mitbestimmungsorientiertes Seminar bleiben sollte. Für die Mehrheit dieser 17 Studierenden, die in der letzten Sitzung den Fragebogen ausfüllten, war dieses langsamere Vorgehen anscheinend gar nicht so problematisch, wenn man ihre positiven Einschätzungen zum Umgang mit den EWE-Texten im Seminar liest [s. u. ((27))]. Eine schon erwähnte alternative Vorgehensweise wäre gewesen, auch die Zuordnung der Kritiken als verpflichtende Aufgabe – vielleicht direkt gekoppelt an die schriftliche Stellungnahme zur gelesenen Kritik – zu knüpfen. Ebenfalls könnte man eine stärkere vorgebende Beteiligung durch Zuordnungen der Kritiken durch die Leitung erwägen. Aber das würde zu einer anderen Art von Seminar-konzeption führen, die man vielleicht „leitungsorientiertes Erwägungsseminar“ nennen könnte. Vor- und Nachteile verschieden starker inhaltlicher Beteiligung der Leitung wären bei der Gestaltung von Seminaren, in denen EWE-Diskussionseinheiten thematisch sind, zu erproben und vergleichend zu analysieren. Aus erwägungsorientierter Perspektive wäre es für einen erwägenden Umgang mit den in den Diskussionseinheiten zusammengestellten verschiedenen (widersprechenden oder sich ergänzenden) und (aus gleichen oder ungleichen Gründen) ähnlichen Positionen besonders klärungsförderlich, wenn mehrere Studierende gleiche Kritiken lesen würden und dann in Diskussionen über verschiedene Zuordnungen dieser Kritiken zu gleichen oder verschiedenen Matrizen kämen. Hierdurch könnte sich die Erwägungs-Geltungsbedingung jeweiliger Zuordnungen (Begründung einer bevorzugten Interpretation und Zuordnung zu alternativen zu erwägenden Interpretationen) verbessern helfen.

((17)) Die schließlich erstellte und ausgefüllte Analysematrix bildete den Ausgang für Gruppenarbeiten [s. o. Verlaufsplan ((10)) und die Darlegungen ab der achten Sitzung]. Die Studierenden wählten sich einen Themenschwerpunkt, den sie in den folgenden Sitzungen (und idealerweise auch zwischen den Sitzungen) vertiefend bearbeiten wollten [s. o. ((7)) die näheren Themenstellungen der 5 Arbeitsgruppen]. Die Matrix mit den zugeordneten Kritiken sollte es den Studierenden dabei ermöglichen, dass sie relevante Textstellen in der Diskussionseinheit auch dann schnell finden, wenn sie selbst diese Kritiken nicht gelesen hatten. Auf diese Weise, so die Vorüberlegungen der Leitung, würden die Studierenden sich mit weiteren Texten auseinandersetzen und könnten zunehmend ihre eigenen Überlegungen erweitern, korrigieren, gegenüber alternativen Positionen begründen usw. Zusätzlich zur Matrix sollte die tabellarische Übersicht mit Kurzbewertungen der Kritiken (s. Anhang: E, S. 134ff.) den Studierenden Anregungen und Hinweise geben, wo sie vielleicht weitere hilfreiche Texte innerhalb der Kritiken für ihre Gruppenarbeit finden konnten. Im Laufe der Gruppenarbeiten sollte und konnte die Analysematrix ergänzt werden (bis sie am Ende des Seminars das in Abbildung 2 wiedergegebene Stadium erreicht hatte). Für die Leitung erwies sich – neben ihren verschiedenen Angeboten zur Unterstützung der jeweiligen Gruppenarbeiten – die Matrix als ein wichtiger Bezug, um gezielt bei den jeweiligen Gruppen nachzufragen, wie sie jeweilige Autorinnen und Autoren interpretierten und welche verschiedenen Positionen sie sich dabei erschlossen. Möglicherweise könnte diese Textarbeit intensiviert werden, wenn sie mit weiteren Pflichtaufgaben verbunden wäre. Zwar gab es die Vorgabe, dass die Gruppen einerseits mit Hilfe von Wahlpflichtaufgaben, ihren Auseinandersetzungsprozess dokumentierten und die Präsentation der Ergebnisse war eine Pflichtaufgabe für die Gruppen, dennoch – so der Eindruck der Leitung – verblieben die Auseinandersetzungen eher an der Oberfläche und es kam wenig zu ausführlichen Vergleichen und kontrastierenden Betrachtungen alternativer Positionen. Die Frage ist, inwiefern sich das unter den gegebenen Studien- und Lehrbedingungen und insbesondere den knappen Zeitressourcen verbessern lässt. Hierzu lassen sich verschiedene Vermutungen anstellen. Einige werden im Folgenden andiskutiert [s. u. ((24))f.].

((18)) Zuvor soll aber erst noch auf einen weiteren möglichen Ausbau einer Analysematrix für Textarbeit mit einer EWE-Diskussionseinheit hingewiesen werden, der im Seminar aus zeitlichen Gründen unterblieb, nämlich eine genauere Bestimmung der Themen in der Replik von Brügelmann und ihre Zuordnung zur Systematik. Zwar wurde die Replik im Seminar behandelt [s. o. ((10)), Darlegungen zur achten sowie zur neunten und zehnten Sitzung], es blieb jedoch *im Plenum* über das (vermutlich mehr oder weniger erfolgte) Lesen der Replik hinausgehend bei eher referierenden Berichten einiger Studierender. Eine Einbindung der Replik in die Analysematrix fand nicht statt. In vier der fünf Arbeitsgruppen kam es jedoch zumindest zu einer verteilten Berücksichtigung von Replikabschnitten [s. insbesondere Gruppe 4 ((22))], wobei auf Positionen und Autorinnen bzw. Autoren eingegangen wurde, die für die jeweiligen Arbeitsgruppen relevant waren. Dadurch dass sich in Gruppe 5 zwei Teilnehmende zur Auseinandersetzung mit der Replik als



Wahlpflichtaufgabe entschieden [s. u. ((23))], wurde in dieser Gruppe die Replik insgesamt stärker berücksichtigt. Die anderen Gruppen profitierten aber auch von diesen Replik-ExpertInnen, als es eine Fishbowl-Diskussion im Plenum zur Replik gab, auch wenn diese eher von referierenden denn diskutierenden Stellungnahmen geprägt war.

Für eine (zukünftig) stärkere Einbeziehung der Replik auch im Plenum lassen sich mehrere Gründe angeben: Eine Zuordnung von Replikabschnitten zu Matrixfeldern kann übersichtlich kenntlich machen, auf was und wen Brügelmann in seiner Replik in welchem Ausmaß einging. Weiterhin wäre auch hier denkbar, dass die Analyse der Themen der Replik zu neuen Dimensionen der Matrix führt, was den Forschungsbezug verstärkt. Wie bei den vorherigen Zuordnungen sind verschiedene Vorgehensweisen möglich: Alle oder nur einige Studierende oder / und die Leitung (in welchem Ausmaß auch immer) nehmen Zuordnungen vor. Schließlich könnten die Zuordnungen arbeitsteilig von Gruppen für jeweilige Replikabschnitte getroffen werden. Hierfür wurden durch die Arbeiten zumindest in einigen Gruppen Anknüpfungspunkte geschaffen, an die man im Seminar hätte anknüpfen können, wenn hinreichend Zeit zur Verfügung gestanden hätte. Bei Gruppenarbeiten zu gleichen Replikabschnitten könnte wiederum verstärkt der Fokus auf zu erwägende alternative Interpretationen und hieraus resultierende verschiedene (oder auch möglicherweise gleiche) Zuordnungen zu einer gemeinsamen Matrix (oder aber auch zu verschiedenen Matrizen) gelenkt werden.

#### 4.3 Textarbeit in den Gruppen

((19)) Wie schon dargelegt, verliefen die Gruppenarbeiten zu ausgewählten Themensträngen der Analysematrix über mehrere Wochen und Sitzungen [s. o. ((10)) Darlegungen ab der achten Sitzung am 05.06.12]. Die Studierenden koordinierten sich dabei neben Absprachen im Seminar über die zum Seminar angelegte Lernplattform *Koala*. Dort dokumentierten sie – unterschiedlich ausführlich und unterschiedlich gut nachvollziehbar – ihr Vorgehen, ihre Ergebnisse und ihre Vorbereitung für eine Präsentation ihrer Ergebnisse. Um ein Beispiel zu geben: In den Gruppennotizen zum 05.06.2012 kann man in der *Arbeitsgruppe 1*, die sich thematisch mit dem Schwerpunkt der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer auseinandersetzten lesen:

„Die Gruppenmitglieder werden sich bis zur nächsten Sitzung mit den Kritikern, die in die Spalte zum Punkt „Rolle der Lehrer u. Lehrerin“, wie Christiane Ruberg, Ludwig Duncker und Emil Schmalohr zugeordnet wurde, auseinandersetzen und deren Kernpunkte bis zur nächsten Sitzung zusammentragen. Später wird evtl. eine Pyramidendiskussion oder eine andere visuelle Methode genutzt um die Ergebnisse festzuhalten. Zusätzlich hatten wir uns gedacht, dass wir zu einem Punkt ein Expertenteam bilden. Dazu hat sich [... ein/e TN] bereitgestellt und wird [sich] zum Unterpunkt „1.3 Heterogenität als Bereicherung sehen können“ näher beschäftigen. Außerdem hatten wir uns als Gruppe gedacht, dass es vielleicht ratsam wäre, sich mit der Vita der jeweiligen Kritiker zu beschäftigen und ein Kurzportrait zu erstellen um eventuell Rückschlüsse zu ziehen. Mit dieser Aufgabe wird sich [... ein/e TN] beschäftigen.“

(Namen und Geschlecht von den hier erwähnten Studierenden wurden im Zitat genauso weggelassen, wie der Name der/des Studierenden, die/der diese Notizen schrieb, da es nicht mehr möglich war, die Studierenden um ihre Zustimmung zum Zitieren zu bitten. Das gilt auch für alle anderen Zitate aus den Seminarunterlagen, die alle entsprechend anonymisiert wurden.). Insgesamt setzten sich die Studierenden im Rahmen des gewählten Themenschwerpunktes mit acht Kritiken näher aus-

einander. In den Gruppennotizen zum 12.06.2012 wird das gewählte Vorgehen mit der Methode der Pyramidendiskussion stichpunktartig protokolliert:

„Jeder bearbeitet zunächst eine der Kritiken und schreibt die wichtigsten Punkte heraus, dies wird dann in der Gruppe besprochen und wiederum werden die wichtigsten Punkte besprochen.“

Zunächst Diskussion des Themas Inklusion, da Teil unseres Themas Heterogenität beinhaltet. Das Ziel der Inklusion, nämlich das Einbeziehen aller in die Gemeinschaft wird für erstrebenswert gehalten; die Gruppe ist sich jedoch einig, dass die Umsetzung schwierig bis unmöglich ist.“

Die/der Student/in, die/der den Expertinnen-/Expertenbeitrag über Inklusion vorbereitet hatte, stellte hierzu ebenfalls eine stichwortartige Aufzählung relevanter Punkte zu ihrem Vortrag ins Netz. Da diese Gruppe ihr Vorgehen und die Verteilung der Aufgaben von Sitzung zu Sitzung festhielt, erhält man hier einen Einblick, wie diese Gruppe, unabhängig von der Auseinandersetzung mit der Replik im Plenum, die Replik von Brügelmann einbezog. Am Ende der Gruppennotizen zum 12.06.12 wird notiert:

„→ zu Hause schaut sich jeder die Replik an, [... ein/e TN] beschäftigt sich damit eingehender; Weisser und Twardella werden in der nächsten Sitzung diskutiert.“

In der auch wiederum schriftlich festgehaltenen Auseinandersetzung mit der Replik, konzentriert sich die/der Student/in, die/der diese Aufgabe übernommen hatte, vor allem auf die für das Gruppenthema relevanten Kritikerinnen und Kritiker. Dazu, wie diese Analyse in der Gruppe erörtert wurde, gibt es allerdings keine Notizen. Die Notizen zur Gruppensitzung am 19.06.12 dokumentieren jedoch, wie die Gruppe schließlich vorging, um ausgewählte Ergebnisse ihrer Arbeit im Plenum zu präsentieren:

„Nach der Bearbeitung der wichtigsten Punkte der jeweiligen Kritiken haben wir uns als Gruppe für drei Kritiker entschieden, die, wenn auch nicht ganz[,] unsere Vorstellung vertreten.“

Mit den Aussagen zur Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, die die Gruppenmitglieder in den Kritiken von Patry, Schmalohr und Tillmann für relevant erachteten, führten sie eine Pyramidendiskussion dergestalt durch, dass im 1. Diskussionsschritt der Pyramide zunächst noch alle Überlegungen des jeweiligen Kritikers festgehalten wurden. Die Gruppenmitglieder diskutierten dann in zwei Folgepyramidenschritten, wie sich diese Menge an Überlegungen reduzieren und auf drei Hauptpunkte fokussieren lassen könnte. Am Ende standen in der Spitze der Pyramidendiskussion, die die Gruppe auch so im Plenum entwickelte:

„Ergebnis:

- Beidseitige Bringschuld (Patry)

- Evaluation und gezielte Fortbildung LuL (Tilmann & Schmalohr)

- Besserer Austausch zwischen Ministerium und LuL (Schmalohr)“.

((20)) Für die Leitung eines Seminars besteht der Vorteil derartig verschriftlichter Auseinandersetzungen darin, dass sie viele Anknüpfungspunkte findet, wie sie die Gruppenprozesse auf vielfältige Weise begleiten kann, sofern sie es zeitlich schafft, die jeweiligen Dokumente von Sitzung zu Sitzung alle zu lesen. So bot es sich bei der hier dokumentierten Arbeit insbesondere an nachzufragen, inwiefern es nicht auch klärungshinderlich sein könnte, sich auf die Kritiken zu konzentrieren, die den Auffassungen der Studierenden am nächsten kommen. Inwiefern könnte es stattdessen hilfreich und klärungsförderlich sein, sich auch mit Positionen zu befassen, die man selbst (zunächst) einmal ablehnt. (Der Gedanke der *Erwägungs-Geltungsbedingung* [s. o. ((3))]) lässt sich hier gut verdeutlichen.) Umgekehrt lernt die Leitung auch von den Auseinandersetzungen der Gruppe, in diesem

Fall z. B., wie sich eine nicht-erwägungsorientierte Pyramidendiskussion nutzen lässt, wenn man statt eigener Einzelarbeit mit Texten Anderer als Einzelbeitrag beginnt.

Es würde hier zu weit führen, die genaueren Dokumentationen der anderen vier Arbeitsgruppen gleichermaßen darzustellen. Auffallend ist, dass die Gruppen sehr unterschiedlich arbeiteten. Das soll zumindest angedeutet werden.

((21)) Die Dokumente der *Arbeitsgruppen 2 und 3* ähneln aus Sicht der Leitung zwei Lose-Blatt-Sammlungen, d. h. der Entwicklungsprozess der Gruppenarbeiten wird nicht erläutert und vermittelt, sondern es werden bloß Ergebnisse abgelegt. Dabei fällt in der Arbeitsgruppe 2 einerseits eine ausführliche tabellarische Zuordnung der Replik von Brügelmann zu den von dieser Arbeitsgruppe insgesamt näher analysierten acht Kritiken (von Bast, Doll, Giesecke, McCarty, Ruberg, Sauter, Tenorth, Tillmann) auf. Dieser konkret auf die Replik von Brügelmann bezogenen Textarbeit, stehen andererseits zwei Darlegungen zu den Funktionen von Schule gegenüber, bei denen nicht explizit deutlich gemacht wird, an wen und welche Positionen hier angeknüpft wird. Beide Papiere erweisen sich zudem auch als recht ähnlich. Die Textarbeit dieser Gruppe kann von den Ergebnissen der Gruppenarbeit her gesehen als allenfalls oberflächlich bezüglich der Kritiken und nur ansatzweise genauer bezüglich der Replik eingeschätzt werden. Im Unterschied zur Arbeitsgruppe 2 sind die Ergebnisse der Arbeitsgruppe 3 zwar auch nicht in eine nachvollziehbare Geschichte der Gruppenarbeit eingebunden. Zumindes sind die hier eingestellten Auseinandersetzungen mit denjenigen Kritiken, die in der Matrix dem Themenstrang „Veränderung des Schulsystems“ zugerechnet wurden, aber konkret textbezogen. Die von den Studierenden als relevant erachteten Argumente der verschiedenen 14 untersuchten Kritiken werden zusammengestellt. Eine eigenständige Fragestellung ist aber nicht erkennbar.

((22)) In der *Arbeitsgruppe 4* zum Thema „Gründe, warum Schule erhalten bleiben sollte“ setzten sich die sieben Studierenden mit insgesamt sechs Kritiken näher auseinander und stellten die Argumente und Positionen, die sie bei Birgmeier, Giesecke, Hoffmann, Meyer, Stern und Tillmann hierzu gefunden hatten, in einer Tabelle mit den Erwidernungen von Brügelmann in seiner Replik zusammen. In den Gruppennotizen vom 12.06.12 hielten sie ihr Vorgehen wie folgt fest:

„Unsere Gruppe hatte die Aufgabe[,] Kritiken zum Thema „Gründe, warum Schule erhalten bleiben sollte“ zu untersuchen. Hierzu hatten wir in der vorhergehenden Sitzung die sechs Autoren Stern, Giesecke, Tillmann, Meyer, Birgmeier und Hoffmann herausgesucht. Wir teilten die Autoren untereinander auf und jeder untersuchte seine Kritik bezüglich unseres Themas. Außerdem hatten wir uns bereits in der vorhergehenden Sitzung auf eine Matrix (s. unten) geeinigt, in die wir nun die einzelnen Autoren einordnen wollten. In dieser Stunde tauschten wir uns nun noch einmal über die einzelnen Autoren aus. Jeder stellte noch einmal die Grundaussagen seiner Kritik dar und anschließend versuchten wir dann die Autoren in unsere Matrix einzuordnen. Bei der Diskussion fand die Gruppe besonders den Autor Stern interessant, der die Institution Schule als verfassungswidrig darstellt. Hierzu will sich die Gruppe genauer informieren, um zu erfahren, welches „Gegenmodell“ er sich vorstellt und wie genau dies aussehen soll. Bezüglich der Replik, ist jeder einzelne der Gruppe bis zur nächsten Woche aufgefordert, diese zu seinem Autor zu untersuchen, um dann in der nächsten Sitzung darstellen zu können, was genau Brügelmann zu seinem Autor geschrieben hat. Zusätzlich soll jeder auch noch einmal versuchen, die Matrix weiter zu ergänzen.“

Das Interesse an der Position von Bertrand Stern motivierte

ein Gruppenmitglied zu einem ausführlicheren Exkurs und der Auseinandersetzung mit zusätzlicher Literatur dieses Autors, was in ein auch schriftlich ausformuliertes Referat für die anderen Gruppenmitglieder in einer der folgenden Sitzungen mündete – ein Beispiel dafür, wie die Idee von Wahlaufgaben gelingen kann, einerseits Leistungen für Scheine nachzuweisen und andererseits den Fortgang *for-schender* Gruppenarbeit zu unterstützen.

((23)) *Arbeitsgruppe 5* schließlich war mit ihren sechs Teilnehmenden die textproduktivste Gruppe, wenn man die Anzahl der von ihr eingestellten insgesamt 13 Dokumente in ihrem Arbeitsgruppenordner als Bezug nimmt [s. o. ((7))]. In dieser Gruppe fand eine nähere Auseinandersetzung mit zwölf Kritiken statt (du Bois-Reymond, Giesecke, Hoffmann, Konrad, Manzel, Meyer, Ruberg, Ruep, Sauter, Stern, Weiler, Weisser). Die gesamte Replik von Hans Brügelmann fand dadurch eine eingehendere Berücksichtigung, als sich ein/e Teilnehmende/r in einer (auch schriftlich ausgeführten) Analyse näher mit ihr befasste und ein/e andere/r Teilnehmende/r ein weiteres Dokument mit Stichworten zur Replik anfertigte. Bis auf die Kritik von Manzel wurden alle anderen elf Kritiken in ihren Argumenten dahingehend untersucht, ob sie den Thesen Brügelmanns für eine demokratische Schule voll und ganz befürwortend („pro“) oder „mit Einschränkungen“ zustimmten oder sich gegen die Brügelmannschen Ausführungen wendeten („contra“). Vergleichbar zur Arbeitsgruppe 4 mündeten die Diskussionen in dieser Gruppe außerdem auch in einen Experten/Expertinnenbeitrag über „Individuelles und eigenständiges Lernen“ – ebenfalls als Wahlaufgabe auch wieder schriftlich ausgeführt. Am Ende der Gruppenarbeit stand hierzu u. a. eine beinahe vier Seiten lange tabellarische Zusammenstellung. Darüberhinausgehend stellte diese Gruppe – auch für die Vorstellung und Diskussion ihrer Arbeit im Plenum [s. o. ((10))], Reflexion zu den letzten drei Sitzungen] – eine Pro- und Contra-Sammlung und Gegenüberstellung von Thesen zu Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Schule zusammen (neun Pro- und zehn Contra-Thesen), die nicht explizit auf die Autorinnen und Autoren der Brügelmann-Diskussionseinheit bezogen waren und eigene Überlegungen darstellten.

Wie Arbeitsgruppe 1 und 4 hielten die TN ihr Vorgehen in Gruppennotizen fest und nahmen dort auch bereits ihre Art der Präsentation für das Plenum, nämlich Initiierung einer Pro- und Contra-Diskussion mit den anderen Teilnehmenden, in den Blick:

„Nachdem [...] hier stand der Name der betreffenden Person; BB/AJ] uns [...] ihre/seine; BB/AJ] Ergebnisse vorgestellt hatte, legten wir unsere Planung und unser *Ziel der GA* fest, nämlich eine Gegenüberstellung der Autorenintentionen in *Pro- Contra- Charakteristik*. Am Schluss soll außerdem ein *persönliches Fazit* stehen, eingeleitet durch die Meinungen der Gruppenmitglieder und infolge dessen der Seminarteilnehmer in einer Art *Diskussion, Streitgespräch oder auch Podiumsdiskussion*. Die Seminarteilnehmer sollen während der Präsentation so gut informiert werden, dass sie die Diskussion aufrecht erhalten und angeregt führen können“ (Arbeitsgruppe 5, Gruppennotizen vom 19.6.12; kursiv von BB/AJ).

Interessant an diesen Gruppennotizen ist schließlich, dass die/der Notizenschreiber/in am Ende noch auf die Kommunikation in der Gruppe eingeht und damit eine Anregung der Leitung aufgreift, nämlich das Seminar immer wieder auch *selbstreferentiell* als Lern-/Lehrsituation zu nutzen und reflektierend zu fragen und zu analysieren, warum, wann etwas gut oder schlecht geklappt hat usw.:

„Die Kommunikation innerhalb der Gruppe funktionierte sehr gut, insbe-

sondere weil alle Gruppenmitglieder zuverlässig ihren Beitrag leisteten und diejenigen, die eine weitere Wahlaufgabe übernehmen wollen, sich noch intensiver um eine gelungene Kommunikation über koALA kümmerten. Pünktlich wurden die Textzusammenfassungen hochgeladen oder aber handschriftlich zur Darstellung mit in die Seminarsitzung gebracht. *Die Arbeitsatmosphäre war sehr angenehm, da man nicht durch eine vorstrukturierte Arbeitsmethode gebunden war, sondern offen und eigenständig im Seminar arbeiten durfte.* Interessant waren außerdem kleine Randdiskussionen in der Kleingruppe, die oftmals Aufschluss gaben, wie in der Realität die gewünschten Methoden und demokratischen Vorstellungen umgesetzt oder auch eben nicht umgesetzt werden könnten“ (Notizen aus der Arbeitsgruppe 5 vom 12.06.12; kursiv BB/AJ).

Die positive Bewertung der Gruppenarbeit macht deutlich, dass die Qualität der Ergebnisse einer Auseinandersetzung mit EWE-Diskussionseinheiten in Seminaren vom (*forschenden*) Engagement aller Beteiligten lebt. Die Offenheit derartiger Seminare kann auch – aus welchen Gründen auch immer – gänzlich anders bewertet werden.

#### 4.4 Zusammenfassende Einschätzungen zur Textarbeit aus Sicht der Leitung

((24)) Die Erfahrungen mit Textarbeiten in diesem Seminar kristallisieren sich um zwei schon mehrfach benannte Herausforderungen [s. o. ((6)), ((13))]: Wie kann ein kontinuierlicher Aufbauprozess insbesondere in der Auseinandersetzung mit Texten ermöglicht werden, wenn Teilnehmende sich sehr unterschiedlich engagieren, wofür sie gute Gründe haben mögen? Wie lässt sich die Haltung eines Übernahmemodus gerade mit Blick auf Fachliteratur hin zu einem (zusätzlichen) Entdeckungs- bzw. Forschungsmodus verändern? Die hierfür erforderlichen Intensivierungen der Auseinandersetzungsprozesse, die mehr Zeit für einzelne Themen ließen und zu einer quantitativen Verringerung der pro Semester zu belegenden Veranstaltungen führen müssten, scheinen unter den gegebenen Studienbedingungen schwierig zu realisieren [hierzu s. o. ((13)), insbesondere den Hinweis auf den Paderborner Versuch einer Lehre-Verdichtung in Anmerkung 13]. Auch wäre es hilfreich, wenn eine Leitung es in derartigen Seminaren schaffen würde, allen Studierenden zeitnahe Feedbacks auf alle ihre schriftlichen (Pflicht)aufgaben zu geben, so dass die Studierenden hierdurch zusätzliche Anregungen bekommen könnten.

Gerade bei größeren Teilnehmerszahlen und einem hohen Lehrdeputat stoßen Lehrende hier derzeit schnell an Grenzen des Machbaren. Obwohl es sich nur um mehrere kürzere Texte handelte, die die Einzelnen verfassten, kam doch viel Text zusammen: die Studierenden verfassten für einen Teilnahmenachweis zwischen ca. mindestens drei Seiten für die Pflichtaufgaben plus zwischen 1-5 Seiten für die Wahlpflichtaufgaben. Für einen unbenoteten Leistungsnachweis verfassten die Studierenden ebenfalls mindestens drei Seiten für die Pflichtaufgaben plus zwischen 6-16 Seiten für die Wahlpflichtaufgaben. Ein Bestandteil umfangreicherer Arbeiten waren Tabellen von mehreren Seiten. Andererseits hat eine derartige Seminar begleitende Leistungsregelung den Vorteil, dass am Ende des Semesters alle Leistungen erbracht, ggf. überarbeitet und bewertet sind. Von daher böte sich die Überlegung an, inwiefern Angebote von Erwägungsseminaren sich gut mit solchen Seminaren koppeln lassen, an deren Ende erst die Leistungen erbracht und bewertet werden. Vielleicht könnten solche Kombinationen zu Belastungsentzerrungen führen.

((25)) Trotz der verschiedenen Probleme hat die Arbeit mit Diskussionseinheiten der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* aus Sicht der Leitung wesentliche Vorzüge, die sich vor allem bei mehrfachem Anbieten des gleichen Seminarthemas herauskristallisieren könnten.<sup>15</sup> Zunächst einmal ist zu bedenken, dass das, was in einer Hinsicht ein Nachteil ist, in anderer Hinsicht ein Vorteil sein kann. So sind hohe Teilnehmerszahlen sicherlich für zeitnahe Feedbacks zu allen schriftlichen (Pflicht)aufgaben ein großes Problem,<sup>16</sup> andererseits besteht bei hoher Teilnehmerszahl die Möglichkeit, durch geschicktes Verteilen von Kritiken auf mehrere Teilnehmende die inhaltlichen Diskussionen zu verdichten, insbesondere wenn es gelänge für diese Diskussionen erwägungsorientierte Prinzipien und Fragen zu beachten, wie: Gibt es unterschiedliche Auffassungen dazu, was Kernaussagen eines Textes und wie sie zu bewerten sind? Welche verschiedenen Positionen werden in einer Diskussionseinheit vertreten? Führt deren Systematisierung dazu, nicht bedachte Positionen zu identifizieren? Inwiefern handelt es sich um einander ausschließende echte Alternativen? Usw. Durch mehrfaches Anbieten eines Seminars zu einer selben EWE-Diskussionseinheit kann die Leitung hier vermutlich viel von Erfahrungen mit Schwierigkeiten aber auch von den Ideen der Teilnehmenden profitieren, was in die Gestaltung der Folgeseminare einfließen kann. Zu vermuten ist, dass je öfter ein Seminar zur selben Diskussionseinheit angeboten wird und umso mehr Erfahrungen eine Leitung mit potenziellen Misslingens- und Gelingenswegen der Auseinandersetzung hat sowie selbst inhaltlich von einem ausgearbeiteteren erwägungssynoptischen Ausgangspunkt starten kann, umso inhaltlich gehaltvoller (forschungsertragreicher) könnten solche Seminare für Leitung und Studierende verlaufen. Durch wiederholte Seminarangebote könnte es zu Forschungsverdichtungen kommen: Leitung und z. T. auch die Studierenden von Folgeseminaren können einerseits auf vorhandene (verschriftlichte) Erfahrungen und (dokumentierte) Ergebnisse (z. B. Analysematrizen) zurückgreifen. Dieses Zurückgreifen könnte dabei sowohl zu Ausarbeitungen vorhandener Systematisierungen als auch zum Erstellen alternativer Systematisierungen führen. Letzteres würde die Erwägung-Geltungsbedingung auf die jeweils bevorzugten Systematisierungen selbst beziehen lassen und diese damit erweitern sowie zunehmend gegenüber alternativen zu erwägenden Systematisierungen begründen helfen. Um in diese Richtung forschendes Studieren und forschende Lehre weiter zu entwickeln, wäre es allerdings notwendig, dass vielfältige Erfahrungen mit forschenden Erwägungsseminaren zu EWE-Diskussionseinheiten gemacht und ausgewertet werden, so dass sich (reflexive) Routinen entwickeln lassen, die derartige Lehre auch unter gegenwärtigen Studien- und Lehrbedingungen in einem umfangreicheren Ausmaß praktizieren lassen, als es derzeit der Fall sein kann.<sup>17</sup>

#### 5. Einschätzungen zum Seminar aus Sicht der Studierenden

((26)) Den Einschätzungen der Leitung zum Seminar sollen Einschätzungen von Studierenden aus dem Seminar folgen. Diese Einschätzungen stammen aus einem Fragebogen, der in der letzten Sitzung verteilt und von insgesamt 17 Studie-

renden ausgefüllt wurde. Über den Fragebogen erhält man also nur von der Hälfte der insgesamt 34 Teilnehmenden bzw. von 85% der »aktiven« Teilnehmenden [s. o. ((1))] eine Rückmeldung. Die Fragebögen geben vor allem auch deshalb allenfalls sehr begrenzte Impressionen, da insbesondere aufgrund der fehlenden Anwesenheitspflicht vermutlich eher Teilnehmende den Fragebogen ausfüllten, die dem Seminar einige positive Aspekte abgewinnen vermochten.

Im Fragebogen wurden neben allgemeinen Fragen zur Organisation (Regelung der Anwesenheit, Leistungsnachweismodalitäten, Leitung des Seminars), Fragen zur methodisch-didaktischen Gestaltung und dem Erkenntnisgewinn sowie Fragen zur Auseinandersetzung mit einer EWE-Diskussionseinheit gestellt. Für den zukünftigen Einsatz von EWE-Diskussionseinheiten in Seminaren sind vor allem Fragen aus dem letzten Themenblock relevant, wie z. B.: Was halten Studierende von der Arbeit mit EWE-Diskussionseinheiten in Seminaren? Worin sehen sie Möglichkeiten und Grenzen einer Auseinandersetzung? Fühlen sie sich überfordert oder herausgefordert und motiviert, eigene Positionen zu entwickeln?

### 5.1 Zur Arbeit mit einer EWE-Diskussionseinheit in einem Seminar

((27)) Laut den Rückmeldungen war die Auseinandersetzung im Seminar für alle 17 Teilnehmenden, die den Bogen ausfüllten und zurückgaben, die „erste Auseinandersetzung mit einer Diskussionseinheit der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik*“ (Fragebogen-Punkt 9a). Zur zu vervollständigenden ersten Einschätzungsbitte: „An dem Aufbau aus Hauptartikel, Kritiken und Replik finde ich *lernförderlich/schätze* ich, dass ...“ (Fragebogen-Punkt 9c, kursiv BB/AJ) gab es folgende Antworten (M = männliche; W = weibliche Studierende; gleiche Ziffern bedeuten, dass diese Äußerungen von derselben Person stammen):

- „viele *Denkanstöße* stattfinden“ (M1)
  - „das Konzept *viele Ideen* zulässt, aber einen *roten Faden* durch den Hauptartikel vorgibt“ (M6)
  - „man die *Diskussion genau verfolgen kann* und den Ablauf einer wissenschaftlichen Diskussion kennenlernt“ (W1)
  - „ich auch *neues Wissen bzw. neue Ansätze* gewinnen konnte“ (W2)
  - „sehr *unterschiedliche Autoren* innerhalb eines Heftes zusammengefasst werden“ (W5)
  - „er *viele Meinungen* zu Wort kommen lässt“ (W6)
  - „man immer wieder *neue Argumente, Ideen und Anregungen* bekommt“ (W9)
  - „man zunächst *einmal eine Ansicht vertieft*, um so besser vergleichen zu können“ (W11)
- (kursiv BB/AJ).

Bei diesen »positiven« Einschätzungen fällt auf, dass insbesondere die Vielfalt an Ideen, Meinungen, Autorinnen und Autoren positiv hervorgehoben wird (M1, M6, W5, W6 und W9). Eine Ausnahme scheint die Einschätzung von W11 zu bilden, die die Vertiefungsmöglichkeit in *eine* Ansicht betont. Hier wäre allerdings zu klären, wie die Studentin das genau meinte, denn vielleicht ließe sich ihre Zielangabe eines besseren Vergleichens implizit auch als positive Bewertung der Vielfalt der Positionen interpretieren. Die »positiven« Einschätzungen sind zu kontrastieren mit den Antworten auf die Einschätzungsbitte nach dem, was als lernhinderlich betrachtet wird.

((28)) Auf die Einschätzungsbitte „An dem Aufbau aus Hauptartikel, Kritiken und Replik finde ich *lernhinderlich/fehlt* mir, dass ...“ (Fragebogen-Punkt 9d, kursiv BB/AJ) gaben die Studierenden an:

- „man *sehr geleitet* wird von *fremden* Gedanken und eventuell unüberlegt eine Meinung übernimmt“ (M1)
  - „in diese[m] Fall *Brügelmann keinen sehr starken roten Faden* vorgeben konnte“ (M6)
  - „die *gleichen Argumente sehr häufig* diskutiert wurden“ (W3)
  - „er z.T. zu *umfangreich* ist und einige Kritiken *schwer verständlich* waren“ (W6)
  - „die angesprochenen Themen in Brügelmanns Text so *umfangreich* waren, dass die *Kritiken nicht auf alle Argumente eingehen* konnten“ (W10)
- (kursiv BB/AJ).

Auf *beide* Einschätzungsbitte nach dem, was lernförderlich war *und* was gefehlt hat, antworteten bis auf drei Teilnehmende (M1, M6, W6) verschiedene Teilnehmende (lernförderlich: W1, W2, W5, W9, W11 sowie lernhinderlich/fehlt mir: W3 und W10) und sieben Studierende machten keine Angaben (M2, M3, M4, M5, W4, W7, W8). Interessant ist die differenzierte Einschätzung von M6, der einerseits einen potenziellen Vorteil von Diskussionseinheiten betont, diesen aber konkret bei Brügelmann nicht erfüllt sieht. Bei M1 besteht eine gewisse Spannung zwischen der positiven Einschätzung, „dass viele *Denkanstöße* stattfinden“ und der Gefahr, „dass man *sehr geleitet* wird von *fremden* Gedanken und eventuell unüberlegt eine Meinung übernimmt“ (kursiv BB/AJ). Aus Sicht der Leitung wurde eigentlich ein gegenteiliger Zusammenhang angestrebt: Durch die vielen Denkanstöße sollte die Gefahr gemindert werden, unüberlegt eine Meinung zu übernehmen. Ein mögliches Bewertungskriterium für die Auswahl von Diskussionseinheiten, die sich in Seminaren einsetzen lassen, liefert M6: Es wäre aus seiner Sicht hilfreich, wenn der Hauptartikel einen roten Faden vorgeben würde. In einem Gespräch mit M6 wäre es aus Sicht der Leitung aufschlussreich zu erfahren, wieso M6 dieser rote Faden fehlte, zumal der Hauptartikel ausführlich hinsichtlich seiner Kernaussagen erörtert wurde. Den drei Einschätzungen zu den Kritiken (W3, W6, W10) wird man vermutlich in den meisten Auseinandersetzungen mit einer EWE-Diskussionseinheit begegnen.

Um mit diesen »Lernhindernissen« klärungsförderlich umzugehen, bedarf es der Entwicklung angemessener Strategien und auch der Entwicklung einer reflexiv-kritischen Fragehaltung: Was könnte es bedeuten, wenn einerseits verschiedene Kritiken gleiche Argumente bringen, andererseits in den Kritiken nicht auf alle Argumente des Hauptartikels eingegangen wird? Handelt es sich dabei vielleicht um besonders relevante oder nicht-relevante Argumente? Werden gleiche Argumente aus gleichen oder/und verschiedenen Positionen vorgetragen? Welche Argumente müssten aus welchen Gründen noch bedacht werden? Findet man hierfür Autorinnen und Autoren außerhalb der Diskussionseinheit? Inwiefern lässt sich überhaupt angeben, ob die für eine Problemstellung relevanten Argumente vollständig erfasst wurden? Usw. Für das von W6 angesprochene Problem, dass manche Kritiken zu lang und vor allem schwer verständlich seien, ist z. B. nach Wegen zu suchen, solche Kritiken von mehreren Teilnehmenden bearbeiten zu lassen; auch ist hier die Leitung in verstärkter Weise gefordert, sich an Klärungen zu beteiligen. Denkbar ist weiterhin – und wurde von Studierenden in einem anderen Erörterungsseminar auch schon einmal praktiziert, dass Studierende ihre Fragen formulieren

und versuchen, die Autorinnen und Autoren, sofern sie denn noch leben, anzuschreiben, um ihre Fragen zu klären.

((29)) Folgende 14 Antworten gab es zur dritten Einschätzungsbitte „Den Umgang mit den Texten im Seminar (alle lesen und schätzen den Hauptartikel ein, arbeitsteiliges Lesen und Einschätzen der Kritiken, Bildung von Gruppen, die arbeitsteilig verschiedene Diskussionsschwerpunkte analysieren unter Einbeziehung der Replik, die alle lesen) fand ich ...“ (Fragebogen-Punkt 9e)

- „sehr gut um *viele Meinungen* in einem Semester zu erhalten. Gibt die Chance sich auch *weiterhin mit dem Thema zu befassen*“ (M1)
- „sinnvoll, da man auf diese Art und Weise *vergleichsweise viel Standpunkte und Themen* aufgreifen konnte“ (M2)
- „gut“ (M6)
- „eine gute Methode um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen!“ (W1)
- „sehr ertragsreich und fördernd“ (W2)
- „gut“ (W3)
- „hilfreich“ (W4)
- „manchmal etwas langwierig. Vlt. nach Matrix zu Hauptartikel die einzelnen Artikel [vermutlich sind hiermit die Kritiken gemeint, BB/AJ] *von zu Hause aus als Pflichtaufgabe einordnen* lassen und in darauf folgender Sitzung eventuelle Fragen klären“ (W5)
- „sehr *umfangreich*, aber auch interessant“ (W6)
- „gut, da man sich so das *Thema gut erschließen konnte* ohne alle Texte lesen zu müssen & trotzdem unterschiedlichste Positionen kennenlernte“ (W7)
- „gut, da jeder seinen Anteil beigetragen hat“ (W8)

- „nachher zu lang!! Die Bearbeitung des Hauptartikels war gut, die *einzelnen Kritiken + Replik waren zu viel*“ (W9)
- „zeitintensiv. Ich hätte gerne auch *mehr das persönliche Empfinden der Gruppe* befragt, nicht „nur“ die Meinung aus den jeweiligen Kritiken gefiltert“ (W10)
- „sehr gut. *So musste jeder Einzelne etwas zum Seminar beitragen* und es war möglich eine hohe Anzahl von Meinungen einzubeziehen“ (W11) (kursiv BB/AJ).

Gegenüber den zwei vorangegangenen Einschätzungsbitten (9c, 9d), beteiligten sich hier vier Teilnehmende, die sich zuvor noch nicht geäußert hatten (M2, W4, W7 und W8). Von den anderen Studierenden nahmen drei Teilnehmende (M1, M6 und W6) zu allen drei Einschätzungsbitten und sieben Teilnehmende (W1, W2, W3, W5, W9, W10, W11) zu jeweils zwei Einschätzungsbitten Stellung, drei der 17 Studierenden (M3, M4, und M5) gaben also nur eine Auskunft zu 9a, dass es sich um ihre erste Auseinandersetzung mit einer EWE-Diskussionseinheit handelte.

Die Einschätzungen der Studierenden scheinen das gewählte *arbeitsteilige* Vorgehen im Seminar auch insofern zu bestätigen, als es trotzdem noch Stimmen gibt, die das Vorgehen zumindest als zeitweise zu „langwierig“ (W5), bezüglich der Kritiken und der Replik als „zu lang“ (W9) bzw. „zeitintensiv“ (W10) bewerteten. Ohne arbeitsteiliges Vorgehen hätte es vermutlich noch mehr vergleichbare Stimmen gegeben.

Abb. 3: Tabellarische Zusammenstellung der Einschätzungen von Studierenden auf die Fragen 9c, 9d und 9e zum Umgang mit Texten im Seminar

	<i>9c: An dem Aufbau aus Hauptartikel, Kritiken und Replik finde ich lernförderlich/schätze ich, dass ...</i>	<i>9d: An dem Aufbau aus Hauptartikel, Kritiken und Replik finde ich lernhinderlich/fehle mir, dass ...</i>	<i>9e: Der Umgang mit den Texten im Seminar (alle lesen und schätzen den Hauptartikel ein, arbeitsteiliges Lesen und Einschätzen der Kritiken, Bildung von Gruppen, die arbeitsteilig verschiedene Diskussionsschwerpunkte analysieren unter Einbeziehung der Replik, die alle lesen) fand ich ...</i>
M1	„viele Denkanstöße stattfinden“	„man sehr geleitet wird von fremden Gedanken und eventuell unüberlegt eine Meinung übernimmt“	„sehr gut um viele Meinungen in einem Semester zu erhalten. Gibt die Chance sich auch weiterhin mit dem Thema zu befassen“
M2			„sinnvoll, da man auf diese Art und Weise vergleichsweise viel Standpunkte und Themen aufgreifen konnte“
M6	„das Konzept viele Ideen zulässt, aber einen roten Faden durch den Hauptartikel vorgibt“	„in diese[m] Fall Brügelmann keinen sehr starken roten Faden vorgeben konnte“	„gut“
W1	„man die Diskussion genau verfolgen kann und den Ablauf einer wissenschaftlichen Diskussion kennenlernt“		„eine gute Methode um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen!“
W2	„ich auch neues Wissen bzw. neue Ansätze gewinnen konnte“		„sehr ertragsreich und fördernd“
W3		„die gleichen Argumente sehr häufig diskutiert wurden“	„gut“
W4			„hilfreich“
W5	„sehr unterschiedliche Autoren innerhalb eines Heftes zusammengefasst werden“		„manchmal etwas langwierig. Vlt. nach Matrix zu Hauptartikel die einzelnen Artikel [vermutlich sind hiermit die Kritiken gemeint, BB/AJ] von zu Hause aus als Pflichtaufgabe einordnen lassen und in darauf folgender Sitzung eventuelle Fragen klären“
W6	„er viele Meinungen zu Wort kommen lässt“	„er z.T. zu umfangreich ist und einige Kritiken schwer verständlich waren“	„sehr umfangreich, aber auch interessant“
W7			„gut, da man sich so das Thema gut erschließen konnte ohne alle Texte lesen zu müssen & trotzdem unterschiedlichste Positionen kennenlernte“
W8			„gut, da jeder seinen Anteil beigetragen hat“
W9	„man immer wieder neue Argumente, Ideen und Anregungen bekommt“		„nachher zu lang!! Die Bearbeitung des Hauptartikels war gut, die einzelnen Kritiken + Replik waren zu viel“
W10		„die angesprochenen Themen in Brügelmanns Text so umfangreich waren, dass die Kritiken nicht auf alle Argumente eingehen konnten“	„zeitintensiv. Ich hätte gerne auch mehr das persönliche Empfinden der Gruppe befragt, nicht „nur“ die Meinung aus den jeweiligen Kritiken gefiltert“
W11	„man zunächst einmal eine Ansicht vertieft, um so besser vergleichen zu können“		„sehr gut. So musste jeder Einzelne etwas zum Seminar beitragen und es war möglich eine hohe Anzahl von Meinungen einzubeziehen“

Die Einschätzung von W10 steht insofern gänzlich entgegen den Intentionen der Leitung, als diese im Seminar gerade eine Auseinandersetzung im Entdeckungs- und nicht Übernahme- bzw. Vorgabemodus zu motivieren versuchte [s. o. ((6)), ((13)), ((24))], wofür es zentral war, dass die Studierenden eigene Positionen im Wissen um und in Auseinandersetzung mit zu erwägenden Alternativen sich erarbeiten sollten. Es sollte also gerade nicht „„nur“ die Meinung aus der jeweiligen Kritik gefiltert“ werden!

((30)) Die Studierenden bezogen auch Stellung zum möglichen zukünftigen Einsatz von EWE-Diskussionseinheiten: „Den Einsatz von Diskussionseinheiten der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* in Seminaren, halte ich für sinnvoll, wenn/weil“ ... (Fragebogen-Punkt 10a):

- „aussagekräftige Texte zur Diskussion und zum *Nachdenken* animieren“ (M1)
  - „man so auf den *aktuellen Stand der Diskussion mit all ihren Facetten* gebracht wird“ (M2)
  - „man *versch. Meinungen unterschiedlicher Autoren* erfährt“ (M3)
  - „ich *viele neue Ansichten* wahrnehmen konnte“ (M4)
  - „*ganz viele Meinungen* berücksichtigt werden“ (M5)
  - „passende Artikel zum jeweiligen Thema vorhanden sind“ (W1)
  - „viele Aspekte aufgegriffen, ausdiskutiert und *kritisch reflektiert* werden“ (W2)
  - „Experten verschiedene *Meinungen* darlegen[,] *an die man selbst evtl. noch nicht gedacht hat*“ (W3)
  - „ein hilfreicher Bezug zu verschiedenen Themen besteht“ (W4)
  - „es vornehmlich um die Gestaltung von Unterricht/Schule geht“ (W5)
  - „er einen Praxisbezug herstellt“ (W6)
  - „man so einen *guten Einblick in den wissenschaftlichen Diskurs* bekam[,] *von dem man sonst nichts in Seminaren mitbekommt*“ (W7)
  - „es mal „was Neues“ ist“ (W8)
  - „sie *nicht einziges Diskussionselement* sind“ (W10)
  - „ein Seminar erst durch Diskussionen interessant wird“ (W11)
- (kursiv BB/AJ).

Von den 17 Teilnehmenden gab es also 15 befürwortende Einschätzungen zum zukünftigen Einsatz von EWE-Diskussionseinheiten. Nur zwei Teilnehmende (M6, W9)<sup>16</sup> gaben hier keine Rückmeldung, auch keine negative. Denn auf die zweite Einschätzungsbitte „Den Einsatz von Diskussionseinheiten der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* in Seminaren, halte ich für nicht sinnvoll, wenn/weil ...“ (Fragebogen-Punkt 10b), gab es keine Antworten. Dieses Ergebnis ist insofern nicht verwunderlich, da ja, wie erwähnt, der Fragebogen nur von Teilnehmenden ausgefüllt wurde, die bis zum Schluss des Semesters – aus welchen Gründen auch immer – »durchgehalten« hatten. Es wäre zukünftig wichtig zu erfahren, was Studierende, die das Seminar verlassen, über die Arbeit mit EWE-Diskussionseinheiten denken. Außerdem ist näher zu untersuchen, inwiefern Aspekte, die von Studierenden als nicht sinnvoll erachtet werden, mehr oder weniger explizit in Antworten zu anderen Fragen des Fragebogens angesprochen wurden, wie z. B. die Antwort von M2, dass er u. a. nichts mit der Replik von Brügelmann anfangen konnte [s. u. ((32))].

Einige positive Bewertungen gehen mit *Bedingungen* einher: Es sollten bestimmte thematische Fokusse und ein Praxisbezug beachtet werden (W5, W6) und die Zeitschriftendiskussion sollte nicht „einziges Diskussionselement“ sein (W10). Die Äußerung von W10 wurde hier als einschränkende „Wenn-Bedingung“ interpretiert; alternativ ließe sie sich allerdings auch als nicht einschränkende „Weil-Begründung“ lesen, sofern man die Zeitschrift als eine Vielheit von Diskussionselementen auffasst. Ein zukünftiger Fragebogen sollte diesbezüglich vielleicht entweder weniger Spielräume

durch jeweilige Einschätzungsbitte einräumen oder diese Spielräume explizit anlegen.

## 5.2 Zur Arbeit im Seminar als einem studierenden- und mitbestimmungsorientierten Erwägungsseminar

((31)) Ausgehend vom Fragebogen (s. Anhang: G, S. 138) werden im Folgenden die Antworten der Studierenden daraufhin etwas näher bedacht, inwiefern sich heuristische Indikatoren für Gelingen und Misslingen des Anliegens des Seminars als studierenden- und mitbestimmungsorientiertes Erwägungsseminar finden lassen: Welche Einschätzungen und Antworten der Teilnehmenden kann man in Richtung einer Haltung eines Entdeckungsmodus deuten und welche sind eher Ausdruck einer Haltung im Übernahme- bzw. Vorgabemodus? Im Spektrum der Antworten findet man Hinweise für beide Einstellungen. Zunächst werden diesbezüglich *Einschätzungen der Studierenden zu den Aufgaben* (Fragebogen-Punkt 5) betrachtet, zumal mit diesen von der Leitung die Hoffnung verknüpft war, Aufbauprozesse zu unterstützen und eigene Fragen so ins Seminar einbringen zu können, dass diese zugleich auch den Gesamtprozess würden unterstützen können. Kann man in den Einschätzungen zu den Aufgaben vielleicht auch Indikatoren dafür finden, ob die Studierenden eher im Übernahme- oder Entdeckungsmodus arbeiteten? Mit der Einschätzung der Aufgaben hängt eng zusammen, was die Studierenden über den *Austausch über die Aufgaben im Seminar* (Fragebogen-Punkt 6) denken. Schließlich wird auf die Antworten der Studierenden zu *Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Seminar* eingegangen (Fragebogen-Punkt 12) sowie darauf, inwiefern sie einen *Erkenntnisgewinn durch das Seminar* meinen erlangt zu haben (Fragebogen-Punkt 8).

### 5.2.1 Einschätzungen der Aufgaben im Seminar

((32)) Zum Thema „Pflicht- und Wahlaufgaben im Seminar“ (Fragebogen-Punkt 5), bei dem mehrere Antworten möglich waren, wurden die Studierenden gebeten zu folgenden Punkten Stellung zu nehmen:

- [5a]  Die gestellten Aufgaben haben mir geholfen, das Seminarthema zu erschließen.
- [5b]  Ich hätte andere Aufgaben besser gefunden, wie z.B.: ...
- [5c]  Besonders gut fand ich die Aufgabe ...
- [5d]  Weniger hilfreich war für mich die Aufgabe ...
- [5e]  Gar nichts anfangen konnte ich mit ...

Bis auf eine/n Teilnehmende/n waren alle (also 16) Studierenden der Auffassung, dass die gestellten Aufgaben ihnen geholfen hätten, das Seminarthema zu erschließen. Auf die Einschätzungsbitte „Ich hätte andere Aufgaben besser gefunden, wie z.B.: ...“ (5b) gab es nur eine Antwort:

- „konkreter Entwurf zur Umsetzung für später?“ (W7)

Folgende zehn Einschätzungen gab es zu der dritten Nachfrage (5c): „Besonders gut fand ich die Aufgabe...“

- „sich zum *Experten von einem Kritiker* zu machen“ (M1)
- „in der wir unsere *eigenen Vorstellungen* einer zukünftigen Schule festhalten sollten“ (M2)
- „Zukunft bzw. Ansicht „*meiner*“ Schule“ (M5)
- „der *Einstiegserwartungen*“ (M6)
- „*Positionspapier* zur Zukunft der Schule“ (W1)
- „*Gruppenarbeit*“ (W2)
- „die *Kritik zu Brügelmann* zu lesen; *eigene Vorstellungen* von Zukunft der Schule zu entwickeln“ (W3)

- „in den Gruppenarbeiten“ (W4)
- „zum demokratischen Lernen“ (W6)
- „wie ich mir eine *Schule der Zukunft* vorstellen würde (1. Pflichtaufgabe)“ (W11)

(kursiv BB/AJ).

Nach diesen zehn Rückmeldungen bewerteten diese Studierende Aufgaben positiv, bei denen sie herausgefordert wurden, Stellung zu beziehen und sich eine eigene Position zu erarbeiten. Auch in den zwei Rückmeldungen, in denen auf die Diskussionseinheit, genauer auf die Kritiken, eingegangen wird, scheint sich die Wertschätzung der Arbeit mit der Kritik ebenfalls daran festzumachen, dass dies der eigenen Standpunktfindung diene, wenn M1 wertschätzt, „sich zum Experten von einem Kritiker“ gemacht zu haben und W3 auf die Angabe „die Kritik zu Brügelmann zu lesen“ folgen lässt „eigene Vorstellungen von Zukunft der Schule zu entwickeln“. Aus erwägungsorientierter Perspektive könnte man diese Antworten einerseits als erste Indikatoren dafür nehmen, dass bei diesen Studierenden eine Erwägungsbetroffenheit bezüglich des Seminarthemas geweckt wurde bzw. – vorsichtiger formuliert – bestand und sie sich deshalb so gesehen zumindest phasenweise im Entdeckungsmodus befanden [vgl. hierzu auch ((35)), wo einige Studierende zitiert werden, die die Möglichkeit, Aufgaben *wählen zu können*, positiv bewertet haben]. Andererseits stellt sich die Frage, ob diese Aussagen auch als erste Indikatoren dafür zu nehmen sind, dass es bezüglich der Textarbeit so gut wie gar nicht gelungen scheint, die Studierenden zu einem Entdeckungsmodus zu motivieren. Hier müsste man die vorangegangenen Analysen der Gruppenarbeiten allerdings miteinbeziehen, denn in den Gruppen wurde sich teilweise intensiv mit den Texten auseinandergesetzt. Es wäre zu klären, ob die Sozialform „Gruppenarbeit“ zu einer positiven Bewertung dieser Aufgabe geführt hat, oder/und die von den Gruppen gewählten Themen, die einen deutlichen Textbezug hatten.

Zur Einschätzung, was weniger hilfreich war (5d), gab es nur eine Rückmeldung: „... der Pyramidendiskussion, zu viel für mich wichtiges fiel weg; Kugellagerdiskussion (zu laut)“ (W7). Auf die Nachfrage, womit sich gar nichts anfangen ließ (5e), gab es nur zwei Antworten: „Replik von Brügelmann“ (M2), „Stationenlernen (Plakate)“ (W2).

Aus Sicht der Leitung ist die Antwort von W7 ein Zeichen dafür, dass der Grundgedanke der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion von dieser Teilnehmenden nicht verstanden wurde, denn bei einer erwägungsorientierten Pyramidendiskussion sollen ja gerade keine Erwägungen wegfallen [s. o. ((10)) das diesbezügliche Vorgehen in der dritten Sitzung am 17.04.12]. Die negative Bewertung der durchgeführten Karusselldiskussion klammert das Potenzial der Methode aus, wenn diese entsprechend variiert wird [s. o. ((10)), Reflexion zur dritten Sitzung am 17.04.12]. Der von W2 als wenig hilfreich bewertete Einstieg in das Seminar mit einem Stationenlauf zur Einstimmung in das Thema und Erschließung des Vorwissens und der Interessen der Studierenden [s. o. ((10)) Darlegungen zur ersten und zweiten Sitzung] wurde von einem anderen Teilnehmenden, M6, positiv bewertet. Solche gegensätzlichen Einschätzungen lassen sich selbstreferentiell zur Reflexion methodisch-didaktischen Vorgehens im Seminar mit den Studierenden nutzen, wozu es allerdings, wie oben dargelegt, in diesem Seminar nicht kam, da der Fragebogen erst in der letzten Sitzung verteilt wurde.

((33)) Auch bei den Einschätzungsbiten zum „Austausch über die Aufgaben im Seminar“ (Fragebogen-Punkt 6) waren mehrere Antworten möglich. Die Studierenden konnten zu folgenden Punkten Stellung nehmen:

[6a]  Den Austausch kann ich nur teilweise einschätzen, da ich sehr wenig da war.

[6b]  Der Austausch war angemessen, weil ...

[6c]  Der Austausch war nicht angemessen, weil ...

Es gab nur auf die zweite Einschätzungsbitte (6b) Antworten und zwar von allen 17 Teilnehmenden mit folgenden Aussagen:

„Der Austausch war angemessen, weil ...“:

- „man in jeder Sitzung Platz gefunden hat, über die Aufgaben zu sprechen“ (M1)
- „er wichtiger Bestandteil jeder Sitzung war“ (M2)
- „X“ (M3, dieser Student hat die Einschätzungsbitte zwar angekreuzt, aber nicht weiter begründet)
- „er durch *Koala* für jeden einsehbar war“ (M4)
- „immer ein *Sitzkreis* gemacht wurde oder *jede Meldung wahrgenommen wurde*“ (M5)
- „die meisten beteiligt waren“ (M6)
- „es die Möglichkeit gab sich über *Koala* zu erkundigen“ (W1)
- „alle *Probleme und Schwierigkeiten konnten nochmals in der großen Runde* ausdiskutiert werden“ (W2)
- „insbesondere in der *großen Runde*“ (W3)
- „X“ (W4, diese Studentin hat die Einschätzungsbitte zwar angekreuzt, aber nicht weiter begründet)
- „wir über *Auslegungsmöglichkeiten* diskutierten, eingeordnet wurde, was interessant zu lesen sein könnte und *wir später mit den Ergebnissen gearbeitet haben*“ (W5)
- „die *Gruppe klein und homogen* war“ (W6)
- „immer *viel und frei* diskutiert wurde“ (W7)
- „*jeder seine Argumente vorbringen konnte*“ (W8)
- „man sich über *Koala* verständigen konnte (bzw. Dokumente hochladen)“ (W9)
- „*alle Aufgaben mit dem Seminar verknüpft wurden*“ (W10)
- „die *Methoden* im Seminar *vielfältig* waren (Fish-Bowl-Diskussion, Gruppenarbeiten ...)“ (W11)

(kursiv BB/AJ).

Interessant ist, dass drei Teilnehmende die Lernplattform als relevant für den Austausch hervorheben. „Austausch“ wird von diesen Teilnehmenden weit gefasst und auch auf den bloßen Austausch von Dokumenten oder ein Einholen von Informationen bezogen. Die Aussagen von W5 und W10 gehen am ehestens in die Richtung, die von der Leitung des Seminars intendiert war; dass dies nur zwei Studierende so formulierten, mag ein Indikator sein, dass nach besseren Wegen zu suchen ist, diese Absicht den Studierenden erfolgreicher zu vermitteln. Dass es keine Antworten auf die dritte Einschätzungsbitte (6c) gab, könnte damit zusammenhängen, dass Studierende ihre diesbezügliche Kritik bereits in den Antworten zu dem Fragenblock zu den Pflicht- und Wahlaufgaben im Seminar [s. o. ((32))] untergebracht hatten und sich nicht wiederholen wollten oder aber ihre auch auf diese Frage beziehbare Kritik an anderer Stelle einbrachten. Ein solches Beispiel findet man bei W2, die in der Frage Punkt 5e zu den Pflicht- und Wahlaufgaben im Seminar meinte, dass sie gar nichts anfangen konnte mit dem „Stationenlernen (Plakate)“. Interessanterweise zog sie daraus aber nicht den Schluss, dass sie diese Methode nicht in ihrem eigenen Unterricht einsetzen würde, sondern nannte dort (unter 11e) u. a. Stationenlernen. Es wäre hinsichtlich der Frage, inwiefern es in Seminaren gelingen kann, eine entdeckende/forschende Haltung zu motivieren, die z. B. bei Erfahrungen des Misslingens von bestimmten Methodeneinsätzen, dazu führt, diese Methoden innerhalb des Seminars zu verbessern und zu variieren statt sie gleich zu verwerfen. Hier wäre genauer zu fragen und etwa auch zu beachten, ob derartiges Verhalten auch in anderen Fällen gezeigt wird

oder/und welche anderen Gründe es für solches Verhalten geben könnte.

### 5.2.2 Mitbestimmung und Leitung des Seminars

((34)) Der Fragebogen enthielt eine *explizite* Einschätzungsbitte dazu, inwiefern Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Seminar genutzt oder als überflüssig betrachtet wurden (Fragebogen-Punkt 12). *Implizit* war diese Einschätzungsbitte in anderen Einschätzungsbitten mehr oder weniger enthalten. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Einschätzungsbitte nach Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten mit der Einschätzungsbitte nach positiver und negativer Kritik an der Leitung (Fragebogen-Punkt 13). Auch hier sind nur bloße Vermutungen äußerbar und alternative Interpretationen zu erwägen, was im Rahmen dieses Berichtes allenfalls ansatzweise geschehen kann. Auch mag sich die Abfolge der Fragen auf die Antworten der Teilnehmenden ausgewirkt haben. Zunächst wird nach Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Seminar gefragt und erst dann nach dem, was an der Leitung „gut“ war oder „fehlte“.

((35)) Es gab es elf Rückmeldungen auf die Einschätzungsbitte (Fragebogen-Punkt 12):

„Die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Seminar...“

[12a]  habe ich genutzt, z.B. ...“

- „Gruppenarbeit vs. Plenumsarbeit“ (M3)
- „Gruppendiskussion. Empfund ich sehr sinnvoll“ (M4)
- „welche Formen wir nutzen müssen“ (M5)
- „Gruppenarbeit“ (W1)
- „Bei der Wahl von Zusatzaufgaben, bei der Gruppenarbeit“ (W2)
- „habe ich mich aktiv beteiligt; mir Aufgaben ausgesucht, die mich interessiert haben“ (W3)
- „X“ (W4, diese Studentin hat die Einschätzungsbitte zwar angekreuzt, aber nicht weiter begründet)
- „Wahlaufgaben“ (W5)
- „in den Gruppenarbeiten haben wir uns mit zusätzlichem Material beschäftigt“ (W6)
- „Gruppenarbeit, Einordnung d. Kritiken, Positionspapier“ (W7)
- „an Diskussionen teilgenommen“ (W8)
- „Art und Weise der Wahlpflichtaufgaben (freie Themenwahl, Umsetzungsmöglichkeiten der Gruppenreferate“ (W10)

(kursiv BB/AJ).

Wie oben ((32)) schon erwähnt, wird von vier Studierenden die Möglichkeit des Wählenkönnens einer Aufgabe als wichtiger Aspekt von Mitbestimmung betrachtet. Auch hier ist vorsichtig zu interpretieren, insbesondere, was das Herstellen von Zusammenhängen zwischen Befürworten von Wahlmöglichkeiten und einer Arbeitshaltung im Entdeckungsmodus betrifft. Die Befürwortung einer Wahlmöglichkeit muss nicht unbedingt etwas damit zu tun haben, dass man die Möglichkeit nutzt, eigenen Fragen forschend nachzugehen. Sie kann auch bedeuten, dass man froh ist, sich ggf. »für das kleinere Aufgaben-Übel« entscheiden zu können. Wie ebenfalls schon bei vorangegangenen Einschätzungsbitten, wird auch hier Gruppenarbeit hervorgehoben [(s. o. ((32))].

Auf die Einschätzungsbitte: „Die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Seminar...“  fand ich überflüssig, denn ...“ (12b) gab es keine Antwort; vielleicht weil man – derart allgemein gehalten –, diese Bitte gar nicht ankreuzen kann, wenn man nicht ein gänzlich vorgabeorientiertes mitbestimmungsfreies Lernkonzept vertritt. Hier könnte man in einem zukünftigen Fragebogen differenzierter fragen, z. B.

danach, welche Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Seminar als überflüssig betrachtet wurden.

((36)) Zur oben ((9)) schon kurz angesprochenen Einschätzung der Leitung des Seminars gab es folgende 16 Bewertungen auf die Einschätzungsbitte (Fragebogen-Punkt 13a):

„An der Leitung des Seminars...  fand ich gut, dass ...“

- „zu jeder Sitzung der Ablauf im Überblick aufgezeigt wurde; offen für eigene Vorschläge“ (M1)
- „jede Sitzung klar strukturiert wurde, aber dennoch genügend Spielraum für spontane Änderungen vorhanden war. Außerdem wurden wir Studierenden im gesamten Verlauf des Seminars mit einbezogen“ (M2)
- „man Mitbestimmungsrecht hatte“ (M3)
- „Organisation, Hilfestellungen“ (M4)
- „jede Möglichkeit in Erwägung gezogen wurde und nicht einfach durchgeführt“ (M5)
- „eine Mitbestimmung und Mitwirkung auf Augenhöhe stattgefunden hat“ (M6)
- „auf die Wünsche & Fragen der Teilnehmer eingegangen wurde; viele Methoden angewendet wurden“ (W1)
- „viele nochmals zusammengefasst wurde“ (W2)
- „die Dozentin selbst aktiv mündig diskutiert hat“ (W3)
- „uns Studierenden ein großer Freiraum geschenkt wurde“ (W4)
- „offene Einteilung/Wahl von Aufgaben ermöglicht wurde“ (W5)
- „es eine lehrreiche Atmosphäre gab und die Dozentin trotzdem das Seminar leitete“ (W6)
- „wir frei und viel diskutieren konnten, das[s] wir nicht das Gefühl vermittelt bekommen auf bestimmte Weise uns für etwas aussprechen zu müssen“ (W7)
- „die Dozentin für alles offen war!“ (W8)
- „ich gerne das Seminar besucht habe, weil die Gespräche stets produktiv und interessant waren“ (W10)
- „sie sehr nett war, auf Bedürfnisse eingegangen ist“ (W11)

(kursiv BB/AJ).

Wie oben schon erwähnt, heben auffallend viele Studierende die Mitbestimmungsorientierung im Seminar als positiv hervor. Inwiefern dies aber mit einer forschenden Haltung im Entdeckungsmodus einherging oder nicht, lässt sich nur spekulieren. Hier müsste man genauer erfragen, was denn z. B. das Produktive oder Lehrreiche war oder wie der Freiraum im Einzelnen genutzt wurde. Für die Leitung sind mit Blick auf ihre konzeptuellen Überlegungen zur Verbindung von Offenheit und Struktur in studierenden- und mitbestimmungsorientierten Erwägungsseminaren [s.o. ((9))] die Rückmeldungen von M1, M2 und W6 interessant [es gab auch hierzu andere Auffassungen, s. u. ((39)), W9]. Wünschenswert wäre, den Vorschlags- und Mitbestimmungscharakter des Überblicks zu jeder Sitzung noch deutlicher als Vorschlag zu kennzeichnen. In einem Seminar im Sommersemester 2013 hat die Leitung dies versucht, indem sie hinter der Tafelüberschrift „Überblick“ immer auch schriftlich hinzufügte: „Vorschläge“.

Besonders deutlich wird in der Aussage von W7, – nämlich „nicht das Gefühl vermittelt“ bekommen zu haben, „auf bestimmte Weise uns für etwas aussprechen zu müssen“ –, die in allen Bildungszusammenhängen bestehende Herausforderung angesprochen, Vorgabenotwendigkeiten mit Entscheidungsfreiheiten sinnvoll zu verbinden. W7 macht darauf aufmerksam, wie schwer es sein kann, angesichts der Fülle zu vermittelnder Konzepte hier eine (im Sinne des Beutelsbacher Konsens demokratiestabilisierende) Balance zu wahren.

Die Rückmeldungen der Studierenden lassen aber auch Gefahren des Missverstehens ahnen. Zwei seien benannt. Die Leitung kann nicht für alles offen sein (s. W8), auch wenn sie jeweilige Begrenzungen offenzulegen versucht. Mitbestimmungsorientierung in Erwägungsseminaren darf nicht mit einer »netten Kuschelpädagogik« verwechselt werden



(s. vielleicht W11), sondern mit ihr sollen alle Teilnehmenden herausgefordert und auch in die Mitverantwortung genommen werden, ihre Bildungswege mitzugestalten.

Zur Einschätzungsbitte „An der Leitung des Seminars ...  
□ fehlte mir, dass ...“ (Fragebogen-Punkt 13b), gab es zwei Antworten:

- „die *eigene Meinung der Dozentin* (aus ihrer Berufserfahrung) zu kurz kam (Bsp.: Wie die Themen konkret im Unterricht umgesetzt werden könnten) → als Anregung (Vergleich, Lehrplan der individuellen Lernen verlangt, aber nicht sagt wie.“ (W10)

und – eine Teilnehmerin formulierte den vorgegebenen Text etwas um:

- „[fehlte]n mir *manchmal klare und deutlich formulierte Ansagen*“ (W11) (kursiv BB/AJ).

Bezüglich der Kritik von W10 fällt auf, dass sie im Gegensatz zur Auffassung von W3 steht, was deutlich macht, wie unterschiedlich jeweiliges Leitungsverhalten eingeschätzt werden kann. Wie oben schon betont, ist dies selbstreferentiell bedacht aus erwägungsorientierter Perspektive wichtig und zu berücksichtigen. Im Seminar wäre dies mit den Studierenden immer wieder zu thematisieren, damit deutlich wird, dass gemeinsame und zugleich individuelle Bildungsprozesse auszuhandelnde, suchende Wege sind, bei denen man auch viel über alternative Wege lernen und wie man mit jeweiliger Vielfalt an Persönlichkeiten in einer Lerngruppe bildungsförderlich für möglichst alle umgehen kann. Neben diesen beiden Rückmeldungen gab es weitere Kritik an der Leitung unter der Einschätzungsbitte nach dem, was an dem Seminar gefehlt hat [s. u. (39)].

### 5.2.3 Erkenntnisgewinn und weitere Seminarkritik

((37)) Was man *idealerweise* in einem Erwägungsseminar, das sich mit einer EWE-Diskussionseinheit auseinandersetzt, lernen können sollte, wurde eingangs [s. o. ((3))ff.] ausgeführt. Dieser Bericht aus einem Seminar macht deutlich, dass die institutionellen Rahmenbedingungen nur wenige Schritte hin zu einem solchen Ideal ermöglichen, was zu ändern wäre, wenn forschendes Studieren und Demokratiefähigkeit weiter entwickelt werden sollten. Dafür muss man aber wissen, worin bisherige Mängel bestehen, um hier weiter zu kommen. Jeweilige Seminare sind zum Beispiel zu befragen: Ist im Anschluss an das Seminar geklärt, welche verschiedenen Positionen es zu den von Hans Brügelmann im Hauptartikel vertretenen Darlegungen gibt? Lässt sich methodisch-systematisch angeben, welche möglichen Auffassungen es gibt, welche echt alternativ sind oder welche sich ergänzen? Usw. Natürlich lassen sich derart umfassende Fragen nicht in solchen Seminaren erschöpfend behandeln. Aber müsste es nicht doch wenigstens einige Antwortansätze mehr geben können, als in diesem Seminar erarbeitet und in der Analysematrix zusammengefasst wurden? Was meinen die Studierenden zu ihrem Erkenntnisgewinn? Im Fragebogen wurde versucht, hierüber einen Einblick mit folgendem Einschätzungsblock (Fragebogen-Punkt 8) zu bekommen:

„Wenn ich auf den Stationenlauf und meine ersten Überlegungen zur „Zukunft der Schule“ zurückblicke und diese mit meinem heutigen Stand vergleiche, dann... (mehrere Antworten möglich):

[8a] □ bin ich genauso schlau wie vorher.

[8b] □ habe ich vor allem folgende Erkenntnisse/Einsichten gewonnen: ...

[8c] □ will ich folgende Fragen weiter verfolgen: ...“

Von den 17 Studierenden, die die Fragebögen ausfüllten, machte eine Teilnehmende hierzu keine Angaben (W9).

Zwei andere Teilnehmende (M3 und M4) kreuzten nur an, dass sie genauso schlau wie vorher seien.

Neun Teilnehmende machten Angaben über diese Erkenntnisse/Einsichten, die sie vor allem gewonnen hätten (8b):

- „„Zukunft der Schule“ ist *komplexer* als ich dachte!“ (M1)

- „Das System „Schule“ befindet sich in einem *stetigen Wandel*/in einer stetigen Entwicklung“ (M2)

- „Das[s] die Schule immer im Wandel ist und [es] *kein „perfektes Rezept“ gibt*“ (M5)

- „ein *Konsens*[s] zur *Wichtigkeit einzelner Funktionen der Schule* sollte angestrebt werden“ (M6)

- „die *Maßnahmen zur Veränderung* der Schule sind sehr *komplex* → können aber schon im *Kleinen (Unterricht) beginnen*“ (W1)

- „Auch *ich* kann als *zukünftige Lehrperson* positives zur Schulentwicklung beitragen“ (W2)

- „X“ (W4, diese Studentin hat die Einschätzungsbitte zwar angekreuzt, aber nicht weiter begründet)

- „*Demokratisches Lernen* wirkt sich *nicht negativ auf Leistungserfolg* aus“ (W5)

- „wie *umfangreich* das Thema ist und wie *engstirnig* ich es vorher sah“ (W6)

(kursiv BB/AJ).

Auch wenn in den Angaben zu neuen Erkenntnissen explizit keine Literatur genannt wird, lässt sich die Auseinandersetzung mit der Brügelmann-Diskussionseinheit insofern ahnen, als wesentliche Stichworte aus dieser Diskussion genannt werden: demokratisches Lernen, Funktionen der Schule, Schulentwicklung. Was die Studierenden damit aber genau verbinden, kann man diesen kurzen Einschätzungen nicht entnehmen.

Von den neun Teilnehmenden, die zur zweiten Einschätzungsbitte (8b) Stellung genommen hatten, beteiligten sich fünf auch an der dritten Einschätzungsbitte (8c), zu der sich zusätzlich fünf Teilnehmende äußerten. Zu den Fragen, die die Studierenden weiter verfolgen wollen (8c), gehörten:

- „Welchen Stellenwert soll die *Demokratie* in der Schule einnehmen?“ (M1)

- „Welche *Aufgaben* sind für die Schule vorrangig?“ (M6)

- „*Heterogenität* in der Schule“ (W1)

- „Wie bekomme ich eine *gerechtere Bewertung* hin?“ (W3)

- „Wie kann Schule auch in Sek 1 *demokratischer* und wie kann Chemie/Mathematik heterogener gedacht und geformt werden?“ (W5)

- „Die *Bielefelder Schule* war für mich neu und würde mich weiter detaillierter interessieren“ (W6)

- „Umsetzung von *eigenständigen /demokratischen Lernen, Rolle d. LuL*“ (W7)

- „wie lässt sich das System Schule *demokratischer* gestalten?“ (W8)

- „wie ich persönlich meinen *Unterricht verbessern* kann“ (W10)

- „Ich habe das Seminar Umgang mit *Heterogenität* belegt. Hierbei stellt sich die Frage, ob individuelle Förderung die Antwort ist und auch Schulformen werden diskutiert „Eine Schule für alle““ (W11)

(kursiv BB/AJ).

Auch hier werden wieder Stichworte genannt, die in der Auseinandersetzung mit der EWE-Diskussionseinheit eine Rolle spielten. Aber sind das Fragen, die im Sinne der von der Leitung intendierten Erwägungsbetroffenheit bei einigen Studierenden eine forschende Haltung über das Seminar hinausgehend haben motivieren können [s. o. ((5))]? Hierfür müsste es wohl genauere Angaben und Evaluationen geben.

((38)) Es gab im Fragebogen auch einen Einschätzungsblock zu den im Seminar eingesetzten Methoden (Fragebogen-Punkt 11), bezüglich derer die Studierenden aus Sicht der Leitung hätten idealerweise auch neue Erkenntnisse gewinnen können [s. o. ((5))], Stichwort: selbstreferentielles Nutzen der Seminarsituation als Lernsituation]:

„Von den im Seminar angebotenen Methoden... (mehrere Antworten möglich)

[11a] □ habe ich ausprobiert/mitgemacht bei: ...

[11b] □ war für mich neu: ...

[11c] □ fand ich folgende Methode(n) hilfreich, weil ...

[11d] □ fand ich folgende Methode(n) nicht sinnvoll, weil ...

[11e] □ würde ich in meinen Unterricht einsetzen: ...“

Folgende Methoden, bei denen sie mitgemacht hätten, wurden von den 17 Studierenden genannt:

- „Stuhlkreis“ (W6),
- „allen“ (W10),
- „Fishbowl-Diskussion“ bzw. ähnliche Schreibweisen (M2, W3, W5),
- „Pyramidendiskussion“ (M2, W2, W3, W5),
- „Karussell“/„Karusseldiskussion“ (M2, W5),
- „Palavermarkt“ (W5),
- „Plakaten“ (W8),
- „Diskussionen“ (W8),
- „Karten bei Gruppendiskussion“ (W3).

Zehn Studierende machten keine Angaben (M1, M3, M4, M5, M6, W1, W4, W7, W9, W11), was insofern bemerkenswert ist, als in jeder Sitzung verschiedene Methoden angeboten wurden und zum Einsatz kamen und auch die Bearbeitung von Pflichtaufgaben an bestimmten Methodeinsatz gekoppelt war. (Um nur ein Beispiel zu geben, sei auf die *erwägungsorientierte Pyramidendiskussion* bei der Erarbeitung eines *Steckbriefs* zur „Zukunft der Schule“ und den Einsatz von *Rollenkarten* im letzten Diskussionsschritt der Gruppendiskussion bei der Pyramide sowie die anschließende Plenumsdiskussion mit *Fishbowl* angeführt.) Das mag damit zusammenhängen, dass im Fragebogen nicht erläutert wird, was unter „Methoden“ verstanden wird und die Studierenden vermutlich ihrerseits mehr oder weniger geklärte Verwendungsweisen, die unterschiedlich weit oder eng gefasst sein mögen, haben, die dann mehr oder weniger intuitiv in ihre Angaben einfließen. Auch die Zeit mag eine Rolle gespielt haben, so dass Studierende bei längerem Nachdenken zu weiteren Antworten gekommen wären. Ist das, was ihnen mehr oder weniger ad hoc einfällt, das, was sie auch nachhaltiger »gelernt« haben?

Inwiefern der Einsatz verschiedener Methoden im Seminar einen Erkenntniszuwachs für die Studierenden bedeutete, lässt sich vermutlich am ehesten mit ihren Angaben dazu, was für sie neu war (11b), welche Methoden hilfreich (11c) und welche sie in ihrem eigenen Unterricht einsetzen würden (11d), ansatzweise erkennen.

Der Satzanfang „Von denen im Seminar angebotenen Methoden... war für mich neu“ fand folgende Ergänzungen von 13 Teilnehmenden:

- „Fishbowl-Diskussion/Fishbowl“ bzw. ähnliche Schreibweisen (M2, M4, M5, W1, W4, W5, W6, W11)
- „Pyramidendiskussion“ (M1, M2, M5, W1, W2, W4, W9, W10, W11)
- „Rollenspiele“<sup>17</sup> (M3)
- „Karussell-Diskussion“ (M2)

Auf den Satzanfang „Von denen im Seminar angebotenen Methoden... fand ich folgende Methode(n) hilfreich, weil“ wurde von vier Studierenden notiert:

- „man das Essentiell[e] gewonnen hat, Konsens mit anderen schließen musste“ (W2) [vermutlich bezieht sie diese Bewertung auf die zuvor von ihr auf 11a und 11b genannte Pyramidendiskussion]
- „bei der Fishbowl-Methode jeder etwas sagen musste“ (W3)
- „Pyramidendiskussion wegen Bündelung“ (W5)
- „der Stuhlkreis“, weil wir so sehr gut diskutieren konnten und sich niemand in der letzten Reihe zurückziehen konnte“ (W10)

Zum Satzanfang „Von denen im Seminar angebotenen Methoden... fand ich folgende Methode(n) nicht sinnvoll, weil“ antworteten vier Studierende:

- „Karten bei Gruppendiskussion, da noch nicht ganz ausgereift“ (W3)
- „Karussell → zu laut“ (W5)
- „die Gespräche im Stuhlkreis (in Partnerarbeit) sehr laut waren“ (W6)
- „Kugellagerdiskussion (laut)“ (W7)
- „Flip-chart mit Pyramidendiskussion (erst nicht verstanden)“ (W7)

Zum Satzanfang „Von denen im Seminar angebotenen Methoden... würde ich in meinem Unterricht einsetzen“ schrieben zehn Studierende:

- „Fishbowl“ bzw. ähnliche Schreibweisen (W1, W3, W4, W5, W11)
- „Pyramidendiskussion“ bzw. ähnliche Schreibweisen (M2, W1, W2, W3, W5, W11)
- „Bildung von Arbeitsgruppen zu Themenbereichen[,] die eigenständig arbeiten“ (W7, vermutlich ist gemeint, dass die Themenbereiche eigenständig bearbeitet werden)
- „Gruppenarbeit“ (M2, W2)
- „Plakate d. 1. Sitzung“ (W7)
- „Stuhlkreis“ (M1, W10)
- „Diskussionsrunden“ (W5)
- „Stationenlernen“ (W2).

Obwohl M3 unter Fragebogen-Punkt 8a angab, dass er genauso schlau wie vorher war, nannte er als neu gelernte Methode „Rollenspiele“ und M4, der ebenfalls genauso schlau wie vorher war, nannte als neu gelernte Methode „Fishbowl“. Möglicherweise betrachteten diese beiden Teilnehmenden einen Erkenntnisgewinn bezüglich neuer Methoden nicht als Erkenntnisgewinn bezüglich ihres Wissens um „Zukunft der Schule“. Es gibt indirekte Indikatoren, dass andere Studierende möglicherweise Zusammenhänge zwischen Methodekompetenzen und Schulentwicklung hergestellt haben. So betonen W1 und W2 (bei 8b) sowie W5 und W10 (bei 8c) die subjektiven Gestaltungsmöglichkeiten, die sie als zukünftige Lehrerinnen wahrnehmen wollen. Alle vier Teilnehmenden haben vergleichsweise mit anderen relativ ausführlich auf den Fragebogen Punkt 11 zu den Methoden geantwortet.

Auffallend an den Angaben der Studierenden ist weiterhin, dass die Hälfte von ihnen vorhaben, Methoden – wie z. B. Fishbowl, Pyramidendiskussion – in ihrem zukünftigen Unterricht einzusetzen, die sie im Seminar aber nicht selbst ausprobiert haben (zur Veranschaulichung seien diese Angaben tabellarisch zusammengestellt, s. Abb. 4).

Das widerspricht dem von der Leitung eigentlich intendierten selbstreferentiellen Umgang mit Methoden. Setzt man die negativ bewerteten Methodenerfahrungen im Seminar zu Angaben über zukünftigen Methodeinsatz in Beziehung, so wird ahnbar, dass die Zielsetzung der Leitung, die Studierenden gerade auch nach einem misslungenen Methodeinsatz zu variierenden Verbesserungen zu motivieren statt sie zu verwerfen, vermutlich allenfalls in Ansätzen erreicht werden konnte. Eher scheint, nimmt man Einschätzungen von W3, W5 und W7 (s. nachfolgende tabellarische Zusammenstellung in Abb. 5), es so zu sein, dass Erfahrungen des Misslingens dazu führen, dass diese jeweiligen Methoden nicht für den Einsatz im späteren eigenen Unterricht in die nähere Wahl kommen, wohin Methoden, die als hilfreich erfahren wurden, auch bei den Methoden angeführt werden, die für den Einsatz im eigenen Unterricht als sinnvoll eingeschätzt werden. Aber auch hier wäre genauer nachzufragen.

((39)) Der Fragebogen endet mit zwei offenen Fragen, in denen die Studierenden weitere Kritik am Seminar formulieren konnten. Im Fragebogen-Punkt 14 ging es darum, was im Seminar gefehlt hatte. Dazu gab es fünf Rückmeldungen:

„Gefehlt hat mir im Seminar ...“:

- „nichts“ (M3)
- „Mehr Druck eine eigene Position zu finden und zu verteidigen“ (M6)
- „eine ausgeglichene mündliche Beteiligung“ (W3)
- „Raum für bereits umgesetzte neue Ansätze von Schule (mehr davon!) J!“ (W7)
- „eine strukturierte Planung!! Es gab zu oft Ausschwenkungen“ (W9)

Abb. 4: Kontrastierende tabellarische Zusammenstellung der Einschätzungen der Studierenden auf die Fragen 11a und 11e

	<i>Von den im Seminar angebotenen Methoden ... habe ich ausprobiert/mitgemacht bei: ...</i>	<i>Von den im Seminar angebotenen Methoden ... würde ich in meinem Unterricht einsetzen: ...</i>
<b>M1</b>	-	Stuhlkreis
<b>M2</b>	Pyramidendiskussion, Karusselldiskussion, Fishbowl-Diskussion	Gruppenarbeit, Pyramidendiskussion
<b>W1</b>	-	Pyramidendiskussion, Fishbowl
<b>W2</b>	Pyramidendiskussion	Stationenlernen, Pyramidendiskussion, Gruppenarbeit
<b>W3</b>	Pyramidendiskussion, Fish-Bowl, Karten bei Gruppendiskussionen (mit Rollen)	Fish-Bowl, Pyramidendiskussion
<b>W4</b>	-	Fish-Bowl
<b>W5</b>	Fishbowl, Pyramidendiskussion, Karussell[1], Palavermarkt	Pyramidendiskussion, Fishbowl, Diskussionsrunden
<b>W7</b>	-	Bildung von Arbeitsgruppen zu Themenbereichen[,] die eigenständig arbeiten, Plakate d. 1. Sitzung
<b>W10</b>	Allen	Stuhlkreis
<b>W11</b>	-	Fishbowl, Pyramidendiskussion

Abb. 5: Kontrastierende tabellarische Zusammenstellung der Einschätzungen der Studierenden auf die Fragen 11c, 11d und 11e

	<i>Von den im Seminar angebotenen Methoden ... fand ich folgende Methode(n) hilfreich</i>	<i>Von den im Seminar angebotenen Methoden ... fand ich folgende Methode(n) nicht sinnvoll, weil</i>	<i>Von den im Seminar angebotenen Methoden ... würde ich in meinem Unterricht einsetzen: ...</i>
<b>W2</b>	Weil man das Essentiel[1]e gewonnen hat, Konsens mit anderen schließen musste	-	Stationenlernen, Pyramidendiskussion, Gruppenarbeit
<b>W3</b>	Weil man bei Fishbowl-Methode jeder etwas sagen musste	Karten bei Gruppendiskussion, da noch nicht ganz ausgereift	Fish-Bowl, Pyramidendiskussion
<b>W5</b>	Weil Pyramidendiskussion wegen Bündelung	Karussell[1] → zu laut	Pyramiden, Fishbowl, Diskussionsrunden
<b>W7</b>	-	Kugellagerdiskussion (laut)[,] Flip-chart mit Pyramidendiskussion (erst nicht verstanden)	Bildung von Arbeitsgruppen zu Themenbereichen[,] die eigenständig arbeiten, Plakate d. 1. Sitzung
<b>W10</b>	Weil „der Stuhlkreis“, weil wir so sehr gut diskutieren konnten und sich niemand in der letzten Reihen zurückziehen konnte	-	Stuhlkreis

Was genau von W3 gemeint ist, ist nicht ganz klar. Meinte sie die eigene Beteiligung, die nicht kontinuierlich war oder die Verteilung der Beteiligungen im Seminar, dass einige aus ihrer Sicht vielleicht öfter etwas sagten als andere? Der Wunsch von W7 ist vermutlich ein Kritikpunkt, den andere Studierende teilen würden. Als einen Bezugspunkt für diese Vermutung lässt sich ein Plakat aus dem Stationenlauf in der ersten Sitzung heranziehen, wo drei von sechs Einträgen zu den Erwartungen an das Seminar, sich eine Praxisbezogenheit wünschten:

„Vom Seminar wünsche/erwarte ich, ...“:

- Diskussion und andere Meinungen/Anregungen
- *Ideen für später, die auch umgesetzt werden können*
- *Methoden, die ich in der späteren Schulpraxis auch verwenden kann (nicht nur Theorie)!*
- etwas Neues zu lernen,
- *Praxisbezogenheit*
- die Vermittlung von Lehr- und Lerninhalten auf ansprechende (konstruktive) Weise

(Die Ergänzungen, Thesen usw. auf den Plakaten im Stationenlauf wurden nicht mit Namen versehen, deshalb gibt es hier auch keine Zuordnungen).

Der Wunsch von M6 nach mehr Druck verweist ein weiteres Mal auf die Herausforderung der *Verbindung von Vorgabennotwendigkeiten und Entscheidungsfreiheiten* und dass es hierfür vermutlich sehr individueller »Dosierungen« bedarf. Ebenfalls verdeutlicht die Kritik von W9, wie unterschiedlich jeweilige Bildungsgänge wahrgenommen wurden, denn andere Teilnehmende fanden die Verbindung von Offenheit und Struktur im Seminar angemessen [s. o. ((36)) M1, M2, W6] – ein weiterer Anlass für selbstreferentielle Erwägungen.

((40)) Unter dem letzten Fragebogen-Punkt 15 wurden sehr verschiedene Rückblicke auf das Seminar geworfen. Zu der Aufforderung „Was ich sonst noch sagen möchte ...“ gab es diese Antworten:

- „ungewohnter Seminaraufbau/gestaltung, der sich als lernfördernd erwie[s]“ (M1)
- „Ein erfolgreiches und gut aufgebautes Seminar“ (M3)
- „nicht so viele verschiedene Diskussionsmethoden. Inhalt leidet darunter“ (M4)
- „Das Seminar bietet eine gute Anleitung Sachverhalte kritisch zu reflektieren und abstrahierend sich eigene Meinung[en] zu bilden.“ (W2)
- „Es hat mir Spaß gemacht.“ (W3)
- „Ich hätte gern auch mal anders als im Stuhlkreis gesessen. Ich empfinde dies als unbequem“ (W6)
- „Ich fand das Seminar gut, erkenntniserweiternd[d] & sehr angenehm (Atmosph[ä]re) auch wenn es einer Eingewöhnungsphase bedurfte, da Umstellung“ (W7)
- „Sehr interessantes und gelungenes Seminar. Ich würde die Dozentin für andere Seminare stets empfehlen.“ (W10)

Bezüglich der Äußerungen von M4 und W6 ist zu fragen, warum diese beiden Teilnehmenden ihre Kritik nicht ins Seminar eingebracht haben, etwa in die jeweiligen Diskussionen der Vorschläge der Leitung in den Einstiegsphasen oder die Verständigungen am Ende von jeweiligen Sitzungen, den Ausblicken dazu, wie es weiter gehen sollte. Hier ist in zukünftigen Seminaren also noch stärker immer wieder dazu aufzufordern, dass die Studierenden ihre Kritikpunkte, Vorschläge usw. aktiv mitgestaltend einbringen sollten, damit diese Gegenstand von Aushandlungen und Verbesserungen sein können – mögen diese nun gelingen oder nicht.

## 6. Schlussbemerkung – Ausstiegslage und Forschungsperspektiven

((41)) Je länger die Arbeit an diesem Bericht anhielt, umso mehr erschlossen sich weitere Fragen und Problemfelder, so dass das Ende dieses Berichtes eigentlich weniger ein Abschluss als der Ansatz eines Ausblicks auf mögliche zukünftige Forschungsperspektiven ist. Dieser Ansatz eines Ausblicks – gleichsam eine Ausstiegslage – soll mit drei Bemerkungen angedeutet werden.

Erstens ist herauszufinden, inwiefern mehr Erfahrungen im Einsatz von vor allem denselben EWE-Diskussionseinheiten dazu führen könnten, dass *inhaltlich* klärungsförderlicheres forschendes Studieren und Lehren möglich wird. Hierfür sind insbesondere Methoden des systematischen Bestimmens, Vergleichens und Zusammenstellens von jeweils problemadäquat zu erwägenden Alternativen (weiter) zu entwickeln, so dass auf diese Weise Schritte unternommen werden können, jeweilige Themen approximationsfähig aufzubereiten. Eine zu Approximationen befähigende Zusammenstellung von Alternativen wäre eine möglichst methodisch-systematische, also regelorientierte, qualitative (und ggf. quantitative) Zusammenstellung von Merkmalen für problemadäquates Erwägen von Alternativen, die in Entscheidungszusammenhängen genutzt werden können und dabei auch helfen, jeweiliges Wissen und Nichtwissen zu verorten (s. dazu B. Blanck: *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart 2002, S. 118ff.). Die Relevanz differenzierter, möglichst approximationsfähiger Alternativenzusammenstellungen wäre dabei nicht nur bezüglich jeweiliger Forschungsinhalte zu beachten, sondern auch bei ihrer Vermittlung.

Es ist zweitens mit Blick auf die Entwicklung (hochschul-)didaktischer Konzepte herauszufinden, inwiefern approximationsfähige Themenaufbereitungen forschendes Studieren unterstützen könnten und inwiefern die Entwicklung von approximationsfähigen Themenaufbereitungen selbst Gegenstand forschenden Studierens und forschender Lehre sein könnte.

Drittens ist mit Blick auf eine derartige Praxis forschenden Studierens und Lehrens herauszufinden, wie sich diese – ihrerseits approximationsfähig – angemessen evaluieren lässt, so dass einschätzbarer wird, was sie zu leisten vermag und wo ihre Grenzen liegen. Dazu, wie unterschiedlich und vielfältig ein Seminar eingeschätzt werden kann, haben die vorangegangenen Darlegungen einen Eindruck gegeben. Will man bei der Entwicklung und dem Einsatz neuer Konzepte vorschnelle Deutungen vermeiden, ist es wohl erforderlich hierfür geeignete Verfahren, vor allem auch solche, die auf Nachhaltigkeit hin angelegt sind, zu entwickeln, mit dem Ziel, eine jeweilige Auswahl eines Verfahrens selbst gegenüber zu erwägenden alternativen Verfahren einschließlich eines Wissens und Angebenkönnens von Nichtwissen begründen zu können.

Zum angenommenen engen Zusammenhang und Aufeinanderbezogenheit von Theorie, Empirie (etwa auch Evaluation von Lehre) und Praxis (etwa auch Lehre), wenn man denn so trennen will, wären insbesondere folgenden Fragen nachzugehen: Inwiefern bedürfen einerseits empirische Forschungen, wenn sie approximationsfähig mit jeweiligen Daten umgehen sollen, besondere vorausgehende problemadäquate

theoretische Klärungen, insbesondere approximationsbefähigende qualitative Begriffsklärungen? Inwiefern bedarf andererseits Theoriearbeit, für die Erwägungs-Geltungsbedingungen als ein Güte Merkmal betrachtet wird, empirische Forschungen und auch eine Praxis, die methodisch-systematisch erwägungsbezogen angelegt ist, dass sie jeweiligen Theorieentwicklungen förderlich ist? Beide Fragen müssten – so die abschließende Vermutung – in einem spiralförmig aufeinanderbezogenen Prozess verfolgt werden, wenn sie sich gegenseitig anregen und kritisch begleiten sollten.

### Anmerkungen

1 Bettina Blanck wird in ihrer Funktion als Leiterin des Seminars im Folgenden als „Leitung“ bezeichnet.

2 Im SS 2013 wurde die Darstellung der Struktur des Seminars mit Hilfe einer Überblicksskizze dahingehend verbessert, als die einzelnen thematischen Blöcke nun nicht mehr mit arabischen oder römischen Ziffern nummeriert, sondern zur Verständigung mit willkürlich gewählten Symbolen (Stern, Fahrrad, Spinne usw.) versehen werden. Auf diese Weise soll dem Eindruck »vorgebeugt« werden, dass die Blöcke in einer bestimmten Abfolge zu durchlaufen sind.

3 Dass die Pflichtaufgaben bis zum 13.05.12 von mehr Studierenden geleistet wurden, als schließlich einen Teilnahmenachweis/Leistungsnachweis ausgestellt haben wollten, zeigt den Schwund im Seminar. Bezüglich der Anzahl der 3. Pflichtaufgabe, die in Unterordner 3 abgelegt wurde, wurden hier insofern mehr Dokumente eingestellt, als zum einem manche Kritiken, die von der Leitung als »schwieriger zugänglich« eingeschätzt wurden, von mehreren Studierenden bearbeitet wurden. Außerdem übernahmen einige Studierende durch den »Absprung« von manchen Teilnehmenden »übrig« gebliebene Kritiken als eine Wahlpflichtaufgabe. Zu den Kritiken von Karl-Oswald Bauer, Bernhard Claußen, Harm Paschen und Peter Menck nahmen jeweils 2 Studierende Stellung. In den Kurzbewertungsbogen für Kritiken (s. Anhang: E. S. 134ff.) gab es mehrfache Einträge zu den Kritiken von Roland Bast (3 Bewertungen), Karl-Oswald Bauer (2 Bewertungen), Bernhard Claußen (2 Bewertungen), Hagen Weiler (2 Bewertungen).

4 Dass das Feedback der Leitung mündlich erfolgte, hatte u. a. damit zu tun, dass diese sich die Beiträge jeweils ausdrückte und in den Ausdrücken ihre Anmerkungen sowie z. B. auch Querverweise auf andere Studierendenarbeiten notierte. Der zeitlich nicht zu unterschätzende Aufwand, die Arbeiten der Studierenden möglichst zeitnah zu lesen, ließ sich anders nicht bewältigen. Hier wäre es insbesondere bei Seminaren mit hoher Teilnehmendenzahl wichtig, alternative Feedbackwege auszutesten. Die Leitung vermutet, dass es möglicherweise bei mehrfacher Anbietung eines Seminars zu derselben EWE-Diskussionseinheit durch die vorangegangenen Erfahrungen Entlastungen geben könnte.

5 In einem Fragebogen am Ende des Seminars gab es auf die Frage nach dem Nutzen/Nicht-Nutzen der Feedback-Angebote der Leitung 13 Rückmeldungen. Das Angebot wurde achtmal als hilfreich eingeschätzt, dreimal mit näheren Erläuterungen: „hilfreich, bzgl. Tipps zum Schreibstil“, „hilfreich, da ich kompetente Einschätzungen erhalten habe“ und „hilfreich. Gut fand ich auch[,] dass sie [die Leitung; BB/AJ] von sich aus ein Feedback zu den Arbeiten gab“. Eine Rückmeldung bezeichnete das Feedback-Angebot ohne nähere Erläuterung als „bereichernd“ und ergänzte: „Werde auch noch Feedback in der Feriensprechstunde nutzen“ – was aber tatsächlich von niemandem wahrgenommen wurde. Schließlich hatte ein/e Teilnehmende/r das Feedback-Angebot genutzt, es war jedoch „noch nicht ganz nachvollziehbar, außer die formellen Kriterien“. Die drei Teilnehmenden, die angaben, das Feedback-Angebot der Leitung nicht genutzt zu haben, nannten hierfür folgende Gründe: „schlicht keine Zeit“, „es bisher noch keinen Anlass gab, Hilfe habe ich aber erhalten“ und „es keine Aufgabe gab, in der ich ein persönliches Feedback hätte erhalten können“ – eine Einschätzung, die die Leitung wunderte, wenn sie an die Positionspapiere oder auch die Zusammenfassungen und Bewertungen der zugelosten Kritiken denkt. Es wäre klärungsförderlich gewesen, dieser Einschätzung etwa in einer gemeinsamen Auswertung im Seminar nachzugehen: Was sind aus Sicht von Studierenden Aufgaben, zu denen sie sich ein persönliches Feedback wünschen?

6 Im Folgenden wird Annika Janssen als „studentische Mitarbeiterin“ bezeichnet. Sie nahm an ca. der Hälfte der Sitzungen teil und half der Leiterin vor allem bei der Organisation der Lernplattform auf *Koala* sowie der Auswertung der Fragebögen zum Seminar.

7 Dass es auch bei den Studierenden im Anschluss an Erwägungsseminare zur Frage der Anwesenheitspflicht und -kontrolle sehr unterschiedliche und auch zwiespältige Einschätzungen gibt, zeigte sich in den Rückmeldungen zu zwei anderen Erwägungsseminaren des Sommersemesters 2012.

Die dort ausgegebenen Fragebögen enthielten eine weitere Frage zu dieser Thematik, die im Fragebogen für das Seminar zur „Zukunft der Schule“ noch fehlte. Den Studierenden wurden folgende zwei Fragen gestellt:

„Zur Einschätzung Ihrer Kritik unter dem Aspekt einer fehlenden Anwesenheitspflicht

1. Es gab in diesem Seminar keine Anwesenheitspflicht. Wie oft haben Sie von den 13 Sitzungen gefehlt?

1 Mal,  2 Mal,  3 Mal,  4 Mal,  5 Mal,  6 Mal,  mehr als die Hälfte

2. Unabhängig davon, wie oft Sie gefehlt haben: Inwiefern ist es bei dieser Art von teilnehmendenorientiertem Erwägungsseminar mit seinen Aufbau- und Lernprozessen wichtig, regelmäßig teilzunehmen? Würden Sie eine Anwesenheitspflicht in solchen Seminaren besser finden? Oder halten Sie dies für eine unnötige Überregulierung und würden diesbezüglich die Seminarorganisation so belassen, wie Sie es erlebt haben?“

Um kenntlich zu machen, aus welchem jeweiligen Seminar welche der folgenden Antworten kam, wird zwischen "F"- und "EWS"-Antworten unterschieden. Die Studierenden mussten in diesen beiden Seminaren keine Angaben zum Geschlecht machen, deshalb wurden die Fragebögen für die Auswertung nur willkürlich nummeriert.

Das Spektrum der Einschätzungen für eine Anwesenheitspflicht umfasste Äußerungen wie:

- „Eine Anwesenheitspflicht hätte den Vorteil, dass anwesende Studierende nicht immer Mails bezüglich der Pflichtaufgaben von Fehlenden bekommen“ (F1, keinmal gefehlt),

- „Eine Anwesenheitspflicht wäre sinnvoll, da so die Studenten, die regelmäßig anwesend waren[,] immer mitmachen mussten und so viel mehr machten“ (F2, keinmal gefehlt) oder

- „Ich finde die Anwesenheitspflicht im Seminar schon sehr wichtig, gerade weil es um Erwägungsorientierung geht und auch um unsere beruflichen Ziele“ (EWS8, 2-mal gefehlt),

über:

- „Ich finde eine regelmäßige Teilnahme im Seminar wichtig, gerade auch, weil es Studierende gab, die das Seminar nur 3x besucht haben. Insofern wäre eine Teilnehmerliste sinnvoll, da zu viele Studierende die Möglichkeit zu fehlen, zu häufig wahrnehmen und die Offenheit somit „missbrauchen.““ (EWS15, 3-mal gefehlt) oder

- „Wenn ein Seminar aufeinander aufbaut, halte ich es für wichtig, eine Anwesenheitspflicht zu fordern. Viele, die in einer Sitzung etwas vorgestellt haben, fehlten dann beim nächsten Mal und der Zusammenhang ging somit verloren. Man hatte manchmal das Gefühl, dass man in einem ganz anderen Seminar, mit einer ganz anderen Gruppe saß → hat aber auch Vorteile, denn es kommen meistens nur die, die wirklich interessiert sind → kleine Gruppe“ (EWS9, 2-mal gefehlt)

bis hin zu Überlegungen wie:

- „Anwesenheitspflicht einführen → wenn man zu oft fehlt, kann man den Lernprozess und dem Semingesehen nicht folgen. Man ist immer auf dem neusten Stand [gemeint ist wohl, wenn man anwesend ist; BB/AJ]“ (EWS14, mehr als die Hälfte gefehlt) oder

- „Ich finde Anwesenheitspflicht sinnvoll, da einige die Freiheit nutzen könnten, so oft wie möglich zu fehlen und mit dem minimalsten Aufwand zu bestehen“ (F11, 1-mal gefehlt).

Die Mehrheit der Studierenden sprach sich in diesen beiden Seminaren gegen eine Anwesenheitskontrolle aus. Begründet wurde diese Position z. B. mit Einschätzungen wie:

- „Ich würde keine Anwesenheitspflicht bzw. eine Liste anfertigen. Jeder Student sollte für sich entscheiden, inwiefern er trotz Fehlstunden dem Inhalt des Seminars folgen kann.“ (EWS 13, 4-mal gefehlt),

- „Ich finde, dass jeder Student frei wählen kann, ob er an einer Sitzung teilnehmen will. Es ist wichtig, um einen Lernerfolg zu gewährleisten, dass die eigene Entscheidung besteht. Aus diesem Grund würde ich keine Liste einführen“ (EWS12, 4-mal gefehlt),

- „Anwesenheitspflicht ist eine unnötige Regelung, ohne wäre es einfacher Kurse nach Interesse zu besuchen. In diesem Kurs war es gerade wegen der TN-Anzahl gut, dass nicht immer alle da waren“ (F3, 2-mal gefehlt),

- „Es ist gut, dass es keine Anwesenheitspflicht gab. Somit war jeder selbst dafür verantwortlich, hierher zu kommen und zu lernen“ (F13, 1-mal gefehlt),

- „Jeder ist selbst für seinen Lernerfolg verantwortlich. Anwesenheitspflicht ist absolut unsinnig und fördert den Betrug (für andere unterschreiben). Wer etwas lernen will und wirklich an seinem späteren Beruf interessiert ist, wird sich schon ausreichend blicken lassen“ (F14, 4-mal gefehlt) oder

- „Ich halte prinzipiell im Studium nichts von Anwesenheitspflichten, doch es ist natürlich von Bedeutung, immer anwesend zu sein, um das Thema umfassend zu verstehen. Dies zu beherzigen liegt jedoch in der Verantwortung der Studierenden. Unter Zwang gestalten sich Seminare meiner Meinung nach immer tendenziell schlechter.“ (EWS2, 4-mal gefehlt),

- „Persönlich fand ich es so [also keine Anwesenheitspflicht wie im Seminar; BB/AJ], wie es war[,] angemessen, da man auch zu Hause einen hohen Arbeitsaufwand hatte“ (EWS5, 6-mal? gefehlt; das Fragezeichen stammt von der/dem Student/in),

- „Ich finde eine Anwesenheitspflicht in solchen Seminaren nicht notwendig, da die Studierenden den Seminarinhalt auch woanders erarbeiten können, soweit die dafür notwendige Literatur von den Dozenten hochgeladen wird. Es soll den Studierenden selbst frei gestellt werden, wie sie ihre Zeit einteilen (F15, 6 -mal gefehlt).

über:

- „Persönlich fand ich es gut, dass es keine Anwesenheitspflicht gab. Ansonsten würden auch immer Studenten da sein, die gar keine Lust darauf hätten. Durch die Pflichtaufgaben war man so oder so mehr oder weniger dazu verpflichtet teilzunehmen. Außerdem ist man motivierter, wenn man weiß, dass man freiwillig und aus Interesse regelmäßig zum Seminar kommt“ (EWS6, 2-mal gefehlt),

- „Ich denke, in Anbetracht der Thematik wäre eine Anwesenheitspflicht eher widersprüchlich. Es war sinnvoll in Bezug auf die Pflichtaufgaben anwesend zu sein, aber man sollte dies jedem selbst überlassen“ (EWS10, 5-mal gefehlt),

- „Eine Anwesenheitspflicht halte ich nicht für wichtig, weil es die Entscheidung der Studierenden sein sollte, ob sie kommen oder nicht. Ich persönlich fand es hilfreich, am Seminar teilzunehmen, also anwesend zu sein, da mir so die Pflichtaufgaben leichter fielen“ (F7, 2-mal gefehlt)

bis hin zu Überlegungen wie:

- „Ich bereue es nachträglich, dass ich 3 Mal gefehlt habe, denn es war anschließend immer schwierig, den Faden wieder zu bekommen. Ich würde generell keine Anwesenheitspflicht machen, da so nur Leute da wären, die sich wirklich interessiert haben und konstruktiv mitgearbeitet haben“ (F9, 3-mal gefehlt).

Neben eindeutigen Stellungnahmen für oder gegen eine Anwesenheitspflicht gab es auch einige *vermittelnde Vorschläge*, wie z. B.:

- „Ich fände eine Anwesenheitspflicht besser, jedoch mit einer kleineren Teilnehmerzahl (35 statt 55)“ (F10, 1-mal gefehlt),

- „Höchstanzahl an Fehlterminen festlegen (5x?)“ (F12, 1-mal gefehlt),

- „Anwesenheitspflicht wäre von Vorteil, da man so immer auf dem neusten Stand ist. Notizen alleine können eine Teilnahme nicht sehr gut ersetzen.“ (EWS16, mehr als die Hälfte gefehlt) oder

- „Da man sich aufgrund der Notizen immer gut auf die nächste Sitzung vorbereiten konnte, ist es nicht nötig, immer anwesend zu sein. Eine Anwesenheitspflicht führt oft zur Reduzierung der Notizen.“ (EWS17, 3-mal gefehlt).

Interessant ist, dass vermutete naheliegende Zusammenhänge zwischen einer Ablehnung der Anwesenheitskontrolle und eigenem häufigen Fehlen einerseits oder aber einer Forderung von Anwesenheitskontrollen und eigenen wenigen Fehlzeiten, sich mit diesen Rückmeldungen nicht bestätigen lassen. Denn es gab auch Rückmeldungen, dass jemand selbst gar nicht oder nur sehr wenig gefehlt hatte und gegen Anwesenheitskontrolle war wie umgekehrt, dass jemand häufig fehlte und eine Anwesenheitspflicht forderte. Solche Rückmeldungen lassen sich für selbstreferentielle Reflexionen im Seminar nutzen und zur Klärung des Angebotes des Seminars als Erwägungsseminar, wenn z. B. Äußerungen wie die von F15 gerade zitierte zeigen, dass die Besonderheit des Seminars als Erwägungsseminar nicht verstanden wurde. Derartiges Feedback erweitert außerdem den Erwägungshorizont der Leitung bezüglich möglicher Reaktionen und Einschätzungen von Studierenden auf ihr Angebot eines Erwägungsseminars, was in zukünftige Semingestaltungen einfließen kann.

8 Themen des Stationenlaufs waren vor allem Plakate, die zum Brainstorming / Erstellen von Mindmaps zu verschiedenen Stichworten bzw. zum Vollen von Sätzen aufforderten. Außerdem gab es eine Schreib-aufforderung, mit der die erste Pflichtaufgabe vorbereitet werden sollte.

Zu den Sätzen gehörten folgende Anfänge:

- In meiner eigenen Schulzeit fand ich gut, dass ...

- In meiner eigenen Schulzeit fand ich schlecht, dass ...

- Schule heute ist in Deutschland ...

- Wenn ich an die Schule in früheren Zeiten (und z. B. an Geschichten meiner Großeltern und Eltern) denke, dann ...

- Vom Seminar wünsche / erwarte ich, dass ...

Die Stichworte, die als Impulse für Brainstorming / Mindmap gedacht waren, lauteten:

- Zukunft der Schule – Möglichkeiten von LehrerInnen

- Traumschule der Zukunft

Die Schreibaufforderung (EA) lautete:

**Erste Notizen für ein Positionspapier: Merkmale einer »guten« Schule der Zukunft und Aufgaben, die sie zu bewältigen hat**

Für unsere Auseinandersetzung mit den Diskussionen um die Zukunft der Schule ist es wichtig, erst einmal zu klären, welches für jeden Einzelnen von uns die entscheidenden Merkmale einer »guten« Schule der Zukunft sind und welche Herausforderungen, Probleme, Aufgaben usw. jede/r von uns als besonders relevant erachtet, auf die eine »gute« Schule der Zukunft Antworten geben können sollte. Notieren Sie sich möglichst konkret, was Ihnen wichtig ist.

Für die Notizen der Einzelnen waren Zettel an dieser »Station« ausgelegt.

9 Es gab folgende Rollenkarten (Pappklappkarten zum Aufstellen mit Rollenname und kurzer Rollenbeschreibung):

- Moderatorin/Moderator: leitet die Gespräche in der Gruppe
  - Moderationsassistentin/Moderationsassistent: unterstützt die/den Moderator/in
  - Erwägungs-Beobachtung: ist zuständig, wenn eingebrachte Einwände, Gegenpositionen, andere Perspektiven und Argumente vorschnell bei Seite geschoben werden (diese Karte gab es zweimal)
  - Bewertungs-Beobachtung: ist zuständig darauf zu achten, nach welchen Kriterien Erwägungen (Positionen, Argumente usw.) bewertet werden (einseitige Kriterien, reflektierte Kriterien usw.)
  - Ergebnissicherungs-Beobachtung: ist zuständig darauf zu achten, dass die Gruppenarbeit in der vorgegebenen Zeit zu einem vorläufigen Ergebnis gelangt
- Für größere Gruppen gab es noch weitere folgende Rollenkarten:
- Gruppenprozess-Beobachtung: beobachtet die Gruppenarbeit, um ggf. (am Ende) Vorschläge für die Verbesserung zukünftiger Gruppenarbeiten zu machen
  - Beobachterin/Beobachter der Bedingungen der Gruppenarbeit: macht zum Beispiel Verbesserungsvorschläge zur Sitzordnung in der Gruppe oder achtet darauf, ob alle überhaupt alles hören können usw.
  - Redeanteil-Beobachtung: macht aufmerksam, wenn Teilnehmende nicht zu Wort kommen
  - Diskussionsteilnehmer/in in dieser Runde ohne Zusatzauftrag (diese Karte gab es zweimal)
  - Rollenkarten-Einsammler/in: sammelt die Karten am Ende der Gruppenarbeit ein und gibt sie der Gesamtleitung

10 Indikatoren für diese Einschätzung der LT, dass sich zumindest einigen Teilnehmenden durch das Seminar die Komplexität des Themas ein wenig erschlossen hat – in welchem Ausmaß auch immer dies literaturbezogen erfolgte –, kann man – zusätzlich zu einigen diesbezüglichen Antworten auf die Fragen zur Arbeit mit EWE-Diskussionseinheiten (s. o. Punkt 5) – an einigen Antworten auf zwei Fragen des Fragebogens erkennen, mit denen die Studierenden ihren »Arbeits Erfolg« einschätzen sollten. Auf die achte Einschätzungsbitte: „Wenn ich auf den Stationenlauf und meine ersten Überlegungen zur „Zukunft der Schule“ zurückblicke und diese mit meinem heutigen Stand vergleiche, dann...“ kreuzten zwar auch zwei Teilnehmende den Antwortvorschlag 8 [a] an „bin ich genauso schlau wie vorher“ (M3, M4).

Die zweite Antwortmöglichkeit 8 [b] „habe ich vor allem folgende Erkenntnisse/Einsichten gewonnen“ (kursiv BB/AJ) fand folgende Ergänzungen:

- „die Maßnahmen zur Veränderung der Schule sind sehr komplex → können aber schon im kleinen (Unterricht) beginnen“ (W1),
- „Auch ich kann als zukünftige Lehrperson zur positiven Schulentwicklung beitragen“ (W2),
- „Demokratisches Lernen wirkt sich nicht negativ auf Leistungserfolg aus“ (W5),
- „wie umfangreich das Thema ist und wie engstirnig ich es vorher sah“ (W6),
- „Zukunft der Schule“ ist komplexer als ich dachte“ (M1),
- „Das System „Schule“ befindet sich in einem stetigen Wandel/in einer stetigen Entwicklung“ (M2),
- „Dass die Schule immer im Wandel ist und es kein „perfektes Rezept“ gibt“ (M5),
- „ein Konsens zur Wichtigkeit einzelner Funktionen der Schule sollte angesetzt werden“ (M6),

Auf die dritte Antwortmöglichkeit 8 [c] „will ich folgende Fragen weiter verfolgen“ (kursiv BB/AJ) wurden notiert:

- „Heterogenität in der Schule“ (W1),
- „Wie bekomme ich eine gerechtere Bewertung hin?“ (W3),
- „Wie kann Schule auch in der Sek 1 demokratischer und wie kann Chemie/Mathematik heterogener gedacht und geformt werden?“ (W5),
- „Die Bielefelder Schule war für mich neu und würde mich weiter detaillierter interessieren“ (W6),
- „Umsetzung von eigenständigen/demokratischen Lernen, Rolle der LuL“ (W7),
- „wie lässt sich das System Schule demokratischer gestalten?“ (W8),
- „wie ich persönlich meinen Unterricht verbessern kann“ (W10),
- „Ich habe das Seminar Umgang mit Heterogenität belegt. Hierbei stellt sich die Frage, ob individuelle Förderung die Antwort ist und auch Schulformen werden diskutiert „Eine neue Schule für alle“ (W11),
- „Welcher Stellenwert soll die Demokratie in der Schule einnehmen?“ (M1)
- „Welche Aufgaben sind für die Schule vorrangig?“ (M6)

Wie man den anonymisierten Zuordnungen der TN entnehmen kann, haben einige TN mehrere Antwortmöglichkeiten vervollständigt (W1, W5, W6, M1, M6). Liest man diese Antworten, so fällt auf, dass die TN neben der Komplexitätsfrage vor allem über die Frage demokratischen Lernens und Lehrens in Schule und Unterricht und ihre Gestaltungsspielräume als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer dabei nachdenken. Inwiefern sich diese Positionierungen einiger TN am Ende des Seminars tatsächlich den Auseinandersetzungen im Seminar mit verdanken und / oder bereits vorher bestanden und / oder durch andere Entwicklungen in den Fokus gerückt sind, kann im Zusammenhang mit diesem Seminar nicht geklärt werden.

11 Wie schwierig eine methodisch-systematische Aufbereitung und Analyse von Kontroversen, wie sie in den Diskussionseinheiten von EWE repräsentiert sind, ist, und welcher Forschungsbedarf hier hinsichtlich geeigneter Vorgehensweisen besteht, zeigt sich, wenn man versucht, eine Erwägungssynopse zu einer Diskussionseinheit zu verfassen. An dieser Stelle könnte sich Lehrenden eine besondere Möglichkeit der Verbindung von Lehre und Forschung eröffnen, wenn es gelänge, ein Seminar so zu gestalten, dass die Studierenden mit an der Erforschung von Wegen für eine Erwägungssynopse und der konkreten Arbeit an einer Erwägungssynopse beteiligt wären [hierzu auch s. o. ((6))].

12 Einen Studierenden »Schleimer« bzw. »Streberinnenverdacht« vermutet die LT auch bei den seit Jahren beobachteten Verhalten in Seminaren, dass die TN es mehrheitlich ablehnen, Namensschilder aufzustellen, trotz Erläuterungen der LT, warum dies aus ihrer Sicht sinnvoll ist (sich gegenseitig anreden können, leichteres Bezugnehmen in Diskussionen usw. usf.). Mag der stille und explizierte (immer aber auf Freiwilligkeit zielende) Impuls der LT (bereit liegende Stifte und Zettel, Aufstellen eines eigenen Namensschildes) in den ersten Sitzungen noch aufgegriffen werden, so steht bald ziemlich schnell das Namensschild der LT allein da. Die LT vermutet, dass Namensschilder so negativ mit Schule und fremdbestimmten Lernen assoziiert sind, dass die TN die Freiwilligkeit nutzen, um sich ihrer Autonomie zu vergewissern, dass sie – vielleicht gerade und trotz aller »Verschulung« des Studiums – keine Schülerinnen und Schüler mehr sind.

13 Obwohl die Leitung um diese Zeitprobleme weiß, wurde und wird sie selbst auch immer wieder davon überrascht, wie zeitintensiv erwägungsorientierte Diskussionen sind, was man im Verlaufsplan an der Diskrepanz von Sitzungsplanung und tatsächlichem Verlauf erkennen kann (s. z. B. Einträge zur sechsten und siebten Sitzung, insbesondere auch die Reflexion hierzu). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Sitzungsplanungen als Vorschläge von der Leitung eingebracht wurden und offen waren für andere Akzentuierungen oder Richtungswechsel [s. o. ((9))]. Diese Haltung hat sich bei der Leitung im Laufe der letzten Jahre immer weiter ausgebaut, da es für ein Verfolgen von Aufbauprozessen für die meisten Teilnehmenden frustrierender ist, aus gerade erst intensiver werdenden Arbeitsprozessen herausgerissen zu werden, als vom ursprünglichen Vorschlagsplan für eine Sitzung abzuweichen. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Leitung es trotzdem zu gewährleisten vermag, dass die Ziele für das Seminar erreicht werden können und dass sie dies explizit erläutert. Die Erfahrung, dass 1,5 Stunden häufig zu kurz sind, auch weil die Studierenden jeweils eine gewisse Zeit brauchen, um sich wieder in das Thema hineinzufinden, legt es nahe, über kompaktere Seminare nachzudenken. In Paderborn wurde am Institut für Erziehungswissenschaft auf Initiative von Barbara Rendtorff folgende Variante entwickelt: Mehrere Lehrende schließen sich zusammen und bieten ihre Seminare als normale wöchentlich stattfindende, aber kompakte 3stündige Seminare an. Die Hälfte der Seminarangebote startet dabei zu Beginn der Vorlesungszeit und endet bereits in der Mitte. Dann beginnt die andere Hälfte der Seminarangebote, die bis zum Ende der Vorlesungszeit wöchentlich für 3 Stunden angeboten werden. Je nachdem, wie viele Lehrende an einer solchen Kompaktlösung Interesse haben, kann das Angebot entsprechend umfassend ausfallen. Insbesondere auch bei den Studierenden hat diese Variante Zustimmung erhalten.

14 Mit der Dimension „Zuweisung“ sollten Kritikbeiträge erfasst werden, in denen sich die Autorinnen und Autoren selbst nicht explizit auf die entsprechenden Themendimensionen bezogen, aber aus Sicht der Studierenden trotzdem als Beitrag zu diesem Themenstrang eingeschätzt wurden.

15 Unabhängig davon stellt sich auch die Frage, ob kreative Suchprozesse – unabhängig auf welchem Niveau man sich bereits befinden mag – nicht immer mit Misslingen, Irrwegen, Sackgassen, Fehlern usw. einhergehen werden und es von daher für eine Entwicklung von Konzepten forschenden Studierenden und Lehrens wesentlich ist, reflexive Konzepte für diese kreativen Misslingenskonstellationen einzubeziehen. Auch dieser Entwicklungsprozess wird seinerseits von alternativen Erwägungen und Misslingen geprägt sein, wovon sich forschende kreative Suchmentalitäten aber nicht entmutigen lassen. Im Gegenteil: Wird damit nicht das Potenzial eigenständigen Denkens und Suchens nicht noch mehr abgestützt (s. Erwägungsgeltungsbedingung [s. o. ((3))])?

16 Zusätzlich zu einem Feedback durch die Leitung sind auch andere Feedbackweisen zu erwägen und einzubeziehen, etwa die Bildung von Teams, die sich gegenseitig kritisieren – wie etwa beim Thesen-Kritik-Replik-Verfahren. Bisherige Erfahrungen mit dieser Erwägungsmethode zeigen, dass hierbei allerdings im Seminar die Frage „guter Kritik“ erörtert werden muss; verschiedene Kritikstile sind ihrerseits reflexiv kritisch hinsichtlich ihrer jeweiligen Funktion zu unterscheiden und problemadäquat einzusetzen.

17 Auf der Homepage von *Erwägen Wissen Ethik* wird zur Unterstützung der Arbeiten mit der Zeitschrift als Forschungsinstrument – in und außerhalb von Seminaren – eine neue Rubrik, nämlich ein »Erwägungslabor« eingerichtet.

18 Zu beachten ist, dass M6 insofern generell einem Einsatz von EWE-Diskussionseinheiten in Seminaren befürwortet hat, als er ja auf die erste Einschätzungsbitte schrieb, dass er an dem Aufbau aus Hauptartikel, Kritiken und Replik es als lernförderlich schätzt: „das Konzept viele Ideen zulässt, aber einen roten Faden durch den Hauptartikel vorgibt“ (M6). Auch bei W9 lassen sich anhand ihrer zuvor getroffenen Einschätzungen Vermutungen anstellen, wie sie eine zukünftigen Einsatz von EWE-Diskussionseinheiten bewerten könnte, nämlich einerseits lernförderlich, weil man „immer wieder neue Argumente, Ideen und Anregungen bekommt“ und andererseits problematisch, insbesondere was Kritiken und Replik betrifft.

19 Da im Verlaufsplan nicht notiert ist, sei hier zur Erläuterung angeführt, dass der Teilnehmende M3 mit „Rollenspiele“ vermutlich die Sequenzen in den Plenums- und Fishbowl-Diskussionen meinte, in denen die Leitung zur »Ankurbelung der Diskussion« das Ganze in eine Minister/innenkonferenz »wandelte«, bei der es um zu »verteilende Gelder« ging, die aber nur für drei Schwerpunkte bezüglich zukünftiger Schulgestaltung ausgegeben werden dürften. An anderen Stellen von Seminar Diskussionen schlüpfte die Leitung immer wieder mal in verschiedene Rollen, um mit Gegenpositionen die Studierenden zum weiteren Erwägen und Begründen ihrer jeweiligen Positionen zu provozieren.

## Anhang

### Überblick

- A Inhaltsverzeichnis der ersten Diskussionseinheit in EWE 21(2010)Heft 1 ... 131
- B Arbeitsblatt mit Thesen für eine Karusselldiskussion am 17.04.2012 ... 132
- C Arbeitsblatt mit Stichpunkten zu „verloren“ gegangenen Erwägungen aus den Positionspapieren (Einzelarbeiten), um Arbeiten an einem Steckbrief für die „Zukunft der Schule“ bzw. eine „gute zukünftige Schule“ fortzusetzen ... 132
- D Beispiel für eine mögliche Darstellung der Ergebnisse einer erwägungsorientierten Pyramidendiskussion ... 133
- E Kurzbewertungsbogen für alle Kritiken ... 134ff.
- F Einige Fragen für die Abschlussgruppenarbeiten am 19.06.2012 im Anschluss an die Replik von Hans Brügelmann ... 137
- G Fragebogen zur Evaluation ... 138

### A: Inhaltsverzeichnis der ersten Diskussionseinheit in EWE 21(2010)Heft 1

#### HAUPTARTIKEL / MAIN ARTICLE

**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**

#### KRITIK / CRITIQUE

- Roland Bast:** Der Beitrag der „Allgemeinen Pädagogik“ zur Schulreform  
**Karl-Oswald Bauer:** Pädagogik für ein Leben morgen, ohne Evaluation und mit den Forschungsmethoden von gestern?  
**Bernd Birgmeier:** Die Sozialpädagogik von heute – für die Schule von morgen!  
**Manuela du Bois-Reymond:** Die Illusion der neuen Schule  
**Bernhard Claßen:** Bildung unter Bedingungen von Heterogenität, Komplexität und Pluralismus – auf dem Wege zur deliberativen Demokratie? Zu zentralen Voraussetzungen und Aufgaben des Umgangs der Schule mit politischen Herausforderungen der globalisierten Gesellschaft für eine menschenwürdige Existenz  
**Johannes Doll:** Ein neues Schulmodell? Widerstände und Perspektiven  
**Ludwig Duncker:** Fehlende Antworten auf wachsende Heterogenität und Bildungsbenachteiligung in der Schule – eine Entgegnung auf Hans Brügelmann  
**Hermann Giesecke:** Was ist eine moderne Schule?  
**Ralf Girg:** Der Kraft integraler Bildungspraxis begegnen  
**Martin Heinrich:** Schulkritik von gestern – in der Welt heute – für Bildungsgerechtigkeit morgen?  
**Dietrich Hoffmann:** Wiederholung des Plädoyers für eine „entscholastisierte“ Schule  
**Herwart Kemper:** Pädagogik „von gestern“ für die Schule „von morgen“?  
**Hanna Kiper:** Vor welchen Herausforderungen steht die Schule heute? – Eine Antwort auf die Überlegungen von Hans Brügelmann  
**Franz-Michael Konrad:** Bildungsstandards und Schulreform  
**Sabine Manzel:** Innovative Schulen – die Demokratie-Schlösser der Zukunft?  
**Charles McCarty:** Education without Future or Function  
**Peter Menck:** Ein Plädoyer – das jedenfalls einen Leser nicht so recht überzeugt  
**Meinert A. Meyer:** Das Leben von morgen in der Welt von heute auf dem Fundament der Vergangenheit  
**Harm Paschen:** Gelesen als Begründung einer Schulpädagogik  
**Jean-Luc Patry:** Kritik ist gut, Vorsätze sind besser, Theorien sind am besten  
**Falko Peschel:** Selbstgesteuertes Lernen muss viel radikaler gedacht und demokratisch-dialogisch angelegt werden  
**Christiane Ruberg:** Die Öffnung von Schule für Heterogenität: Neue Unsicherheiten durch alte Herausforderungen – oder alte Unsicherheit durch neue Herausforderungen!?  
**Margret Ruep:** Schule als Ort der Talententfaltung – Bildung als Weg zu freiem selbstverantwortlichem Handeln  
**Sven Sauter:** Der soziale Ort der Schule – Pädagogik im (nicht nur zeitlichen) Widerstreit von individuellen Bildungsversprechen und gesellschaftlichen Ansprüchen  
**Emil Schmalohr:** Reformschulen „Blick über den Zaun“ als Bildungsgipfel?  
**Bertrand Stern:** Schule von gestern – Schulkritik heute – für ein von Schule befreites Morgen?  
**Heinz-Elmar Tenorth:** Kritik von gestern – Visionen gegen die Realität  
**Klaus-Jürgen Tillmann:** Die Pflichtschule als Errungenschaft, die Bildungsforschung als Irrweg?  
**Johannes Twardella:** „Begegnung“ statt „Belehrung“? Einige kritische Bemerkungen zu den reformpädagogischen Überlegungen von Hans Brügelmann  
**Hagen Weiler:** Fragen über „den Zaun“ der Reformpädagogischen Schule  
**Jan Weisser:** Demokratisches Lernen ohne politische Theorie?

#### REPLIK / RESPONSE

**Hans Brügelmann:** Die Schule (in) der Demokratie ist – eine demokratische Schule

### **B: Arbeitsblatt mit Thesen für eine Karusselldiskussion am 17.04.2012:**

(Am häufigsten wurden These 1 und 6 diskutiert, am wenigsten These 5)

1. In der Schule der Zukunft darf es keinen Frontalunterricht mehr geben.
2. Wird nur noch individualisiert unterrichtet, so sind wir bald „ein Volk von Egoisten“ und gänzlich sozial inkompetent.
3. Wer eine hohe Flexibilität im Lehrplan will, um Heterogenität der Schülerinnen und Schüler (sowie auch der Lehrerinnen und Lehrer) berücksichtigen zu können, muss auf eine Vereinheitlichung der Bildung verzichten.
4. In der Schule der Zukunft sind Schuluniformen eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass alle gleich behandelt werden und gleiche Chancen bekommen.
5. Wer für eine demokratische pluralistische Gesellschaft erziehen und bilden will, kann nicht nur individualisieren, sondern muss auch dafür sorgen, dass sich die nachwachsende Generation in die bestehende Gesellschaft einfügt.
6. Kopfnoten sollen wieder eingeführt und genauso gewichtet werden wie die „normalen“ Noten (Fachnoten). Erst die Vielfalt der Benotungen ermöglicht ein individualisiertes Eingehen auf Leistungen.

### **C: Arbeitsblatt mit Stichpunkten zu „verloren“ gegangenen Erwägungen aus den Positionspapieren (Einzelarbeiten), um Arbeiten an einem Steckbrief für die „Zukunft der Schule“ bzw. eine „gute zukünftige Schule“ fortzusetzen**

(für die Diskussionen am 17.04.2012 vorbereitet; aus Sicht der LT nach Durchsicht der Positionspapiere):

#### *1. Themenbereich: Schule als gesamte Institution*

- Schule als gesunde Schule (auch präventiv)
- Schule als sich selbst versorgende Schule (Wind- und Sonnenenergie)
- Aufhebung des 45 minütigen Unterrichtsstundentaktes
- Aufhebung der Jahrgangsklassen
- ...

#### *2. Themenbereich: Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern*

- Schule und Unterricht mit weiter entwickeln
- ...

#### *3. Themenbereich: Mitarbeit von Eltern*

- verpflichtende Mitarbeit (nicht nur auf freiwilliger Basis)
- ...

#### *4. Themenbereich: Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler*

- Demokratiefähigkeit
- Toleranzziehung
- Konfliktfähigkeit
- Disziplin
- Teamfähigkeit
- ...

#### *5. Themenbereich: Arbeitsatmosphäre*

- Fehlerkultur
- Konkurrenzdenken
- Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler
- ...



**D: Beispiel für eine mögliche Darstellung der Ergebnisse einer erwägungsorientierten Pyramidendiskussion**

Gruppenarbeit von sechs Studierenden, die als Wahlpflichtaufgabe in nachfolgender Darstellung von einer Studentin angefertigt wurde. Es werden der zweite und dritte Diskussionsschritt dargelegt. Die Pyramide baut sich von unten („Partnerarbeit“) nach oben („Gruppenarbeit“) auf.

Ergebnisse der Gruppenarbeit	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuelle Gestaltung = Lehrer haben mehr Zeit und Freiräume um persönlich auf ihre Schüler einzugehen Schüler haben ein Mitbestimmungsrecht bei Themen und können in ihrem eigenen Tempo lernen</li> <li>2. Kulturelle &amp; lebensnahe Einbindung = Es gibt mehr Zeit, z.B. eine reguläre Unterrichtsstunde wöchentlich, um auf Themen einzugehen die im spätere[n] Leben der Schüler wichtig sind oder sie aktuell beschäftigen. Außerdem wird Wert daraufgelegt, dass die Schüler andere Kulturen kennenlernen, indem z.B. Menschen aus anderen Kulturen eingeladen und befragt werden können</li> <li>3. Ausstattung: Technologie, Lehrkräfte/Sozialarbeiter = Die Schulen sind technisch auf dem neuesten Stand und ermöglichen den L &amp; S auf neueste Medien zurückzugreifen. Außerdem gibt es neben den Lehrpersonen auch Sozialarbeiter im Schulalltag.</li> </ol>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuelle Förderung</li> <li>- Schülerorientierter Unterricht</li> <li>- Lernumgebung</li> <li>- Soziale Betreuung</li> <li>- Lebensnahe Schule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleichbarkeit und Kontrolle von S &amp; L</li> <li>- Ausstattung: Technologie, Lehrkräfte und Sozialarbeiter</li> <li>- kulturelle Einbindung</li> </ul>

Partnerarbeit [...] & [...]	Partnerarbeit [...] & [...]	Partnerarbeit [...] & [...]
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuelle Gestaltung</li> <li>2. Ausstattung: Technologie, Lehrkräfte, Sozialarbeiter</li> <li>3. Kulturelle Einbindung</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausbau interkultureller Kompetenz/Handlungsfähigkeit</li> <li>2. Schülerorientierter Unterricht in freundlicher und fördernder Lernumgebung</li> <li>3. Theoretische und praktische Wissensvermittlung</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lebensnahe Schule</li> <li>2. Vergleichbarkeit</li> <li>3. Individuelle Förderung</li> <li>4. Soziale Kompetenzen fördern</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelle Gestaltung</li> <li>• Angepasste Zeitgestaltung</li> <li>• Ausstattung: Technologie, Lehrkräfte/Sozialarbeiter</li> <li>• Kulturelle Einbindung</li> <li>• Leistungsdruckerhöhung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausbau der interkulturellen Kompetenz</li> <li>• Schülerorientierter Unterricht</li> <li>• Praxisorientierter Unterricht</li> <li>• Wissensvermittlung</li> <li>• Prävention (körperliche / psychische) für S/L</li> <li>• Freundliche und fördernde Lernumgebung</li> <li>• Befähigung zum selbstständigen &amp; verantwortungsbewussten Handeln</li> <li>• Kulturelle Öffnung der Lehrpläne</li> <li>• Individuelle Förderung</li> <li>• Einbeziehung der Eltern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praxisnaher Unterricht (Wie macht man eine Steuererklärung??)</li> <li>• Fokus auf Gesundheit, bzw. Ernährung und Sport</li> <li>• Bundesweite Lehrpläne =vergleichbare Abschlüsse</li> <li>• Leistungsüberprüfungen der Lehrer</li> <li>• Persönlichere Beziehung zwischen SuS &amp; LuL</li> <li>• Förderung von Teamfähigkeit und Toleranz</li> </ul>

Wie im Text erläutert [s. o. ((10))] startete die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion mit den Positionspapieren als Einzelarbeiten, die die Studierenden in die zweite Seminarsitzung am 10.04.12 mitbrachten. Die Darstellung in dieser Gruppe unterscheidet Erwägungen und Lösungen farblich. In einer anderen Gruppe wurde zudem jedem Gruppenmitglied eine Farbe zugeordnet, so dass sich verfolgen lässt, wer welche Erwägungen eingebracht hat. In der im Text beschriebenen Großgruppenarbeit [(s. o. ((10)) Darlegungen zur dritten und vierten Sitzung] mussten sich dann jeweils drei (bzw. einmal zwei) solcher Gruppen untereinander versuchen zu verständigen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede und die Möglichkeit, einen gemeinsamen Steckbrief zu formulieren. Die Ergebnisse der dieser drei Großgruppen wurden schließlich im Plenum in einem Fish-Bowl erörtert und mündeten in einen gemeinsamen Steckbrief [s. o. ((10)), Darlegungen zur vierten Sitzung am 24.04.12]. Auch wenn es aus erwägungsorientierter Perspektive nicht notwendig war, dass sich alle Teilnehmenden auf einen gemeinsamen Steckbrief einigten, da diese Diskussionen vor allem die Vielfalt unterschiedlicher Vorstellungen unter den Studierenden verdeutlichen sollte, war den Teilnehmenden diese Einigung wichtig. In den Tafelnotizen vom 24.04.12 wurde u. a. festgehalten:

**„Fishbowl-Diskussion**

**Ergebnisse der Großgruppenarbeiten zum Thema Schule der Zukunft**

1. Gruppe: 1. Einheitliches Schulsystem (Deutschland!) mit einheitlichen angemessenen Rahmenbedingungen (Hardware; bundesweit), 2. Individuelle Förderung (selbstorganisiert durch SuS), 3. Mehr Geld für das Bildungssystem
2. Gruppe: 1. Individuelle Förderung, 2. Schlüsselqualifikationen (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, persönliche Kompetenz), 3. Schulpolitik überdenken
3. Gruppe: 1. Lebensnahe und kulturelle Einbindung, 2. Technologische Erweiterung/ Personal, 3. Individuelle Gestaltung, 4. Verbesserung der Stundeneinteilung

**b) Steckbrief Schule (herausgegangen aus der Fishbowl-Diskussion)**

1. Individuelle Förderung
2. Persönliche soziale Betreuung/ Lehrkräfte/ Sozialarbeiter“

### E: Kurzbewertungsbogen für alle Kritiken

**Vorbemerkung:** Im Original-Kurzbewertungsbogen für alle Kritiken standen in der letzten Spalte die Namen der Studierenden, die die jeweilige Kritik bewertet haben. Diese Angaben wurden anonymisiert. Es ist nur noch erkennbar, ob eine Studentin oder ein Student (W/M) die Bewertung vorgenommen hat, und, um deutlich zu machen, welche Kritiken von denselben Studierenden bewertet wurden, erhalten die, die mehrfach bewertet haben, einen Buchstaben zu ihrem Geschlechterkürzel hinzugefügt: also z. B. W1a, W1b oder W2a, W2b heißt, dass dann zwei Studentinnen jeweils 2 Kritiken bewertet haben, die eine W1a und W1b, die andere W2a und W2b.

Name der Autorin bzw. des Autors und Titel der Kritik	Gesamteindruck, z. B.: ☺, :-\ :-(-, empfehlenswert, schrecklich ...	Begründung der Einschätzung!	Bewertung wurde vorgenommen von:
Roland Bast: Der Beitrag der „Allgemeinen Pädagogik“ zur Schulreform	brauchbar	Bast Kritik ist gelungen, weil er Brügelmann nicht verbessern will, sondern andere Lösungsvorschläge vornimmt. Er erläutert Brügelmanns Thesen und formuliert seine Position dazu. In seinen Fazit bezeichnet er „Blick über den Zaun“ als bemerkenswerten Anfang und stimmt sein[em] Fernziel: „konzeptionelle Neufassung eines Schulsystem zu entwickeln“ zu. Dieser Ansicht bin ich persönlich auch.	M
Roland Bast: Der Beitrag der „Allgemeinen Pädagogik“ zur Schulreform	ok	Bast rät zur Vorsicht, was den Umgang mit reformpädagogischen Ansätzen in demokratischen Erziehungskontexten anbelangt. Problematisch, da empirische Ergebnisse tendenziell eher widersprechen bzw. man sich an ihnen orientieren sollte. Basts historisch-systematischer Begriff von erziehungspädagogischen Ansätzen ist meiner Meinung nach überholt.	W1a
Roland Bast: Der Beitrag der „Allgemeinen Pädagogik“ zur Schulreform	ok, leider viel zu komplizierte Ausdrucksweise (soll der Text nur von Akademikern verstanden werden?)	Bast kritisiert Brügelmanns Konzept „Blick über den Zaun“ insofern, als dass er den Begründungszusammenhang des Konzeptes gern etwas mehr im Kontext eines „allgemeinpädagogischen Aussagegefüges“ formuliert gesehen hätte. Bast befürwortet u.a., dass Brügelmann die Tatsache kritisiert, dass wirtschaftsnahe Überlegungen im Kontext pädagogischer Überlegungen einen zu großen Stellenwert einnehmen.	W1b
Roland Bast: Der Beitrag der „Allgemeinen Pädagogik“ zur Schulreform	:-\	Die Kritik beinhaltet einige gute Argumente, allerdings hauptsächlich bezogen auf den Verbund „Blick über den Zaun“ und weniger zu Brügelmanns Artikel. Zudem sind die Sätze von Apl. Prof. Dr. Roland Bast sehr verschachtelt und teils schwer verständlich. Alles in Allem halte ich die Kritik für nur teilweise empfehlenswert.	W
Karl-Oswald Bauer: Pädagogik für ein Leben morgen, ohne Evaluation und mit den Forschungsmethoden von gestern?	☺ empfehlenswert, verständlich	- Bauer nimmt Bezug zu Brügelmanns Text. - Nennung von verständlichen Beispielen. - Passendes und verständliches Fazit.	W
Karl-Oswald Bauer: Pädagogik für ein Leben morgen, ohne Evaluation und mit den Forschungsmethoden von gestern?	☺	Karl-Oswald Bauer stimmt Brügelmann in vielen Punkten zu, was die Aufgaben und Ziele der Schulentwicklung betrifft. Jedoch macht er deutlich, dass eine bessere Schule bereits jetzt möglich sei. Er bezieht sich immer wieder auf die standardisierten Tests, die seines Erachtens sehr wichtig für eine zukünftige Schule sind. Außerdem findet er, dass die Lehrer-Schüler-Beziehungen von Wärme und Akzeptanz geprägt sein sollten. Er hebt hervor, dass gerade die Sichtweisen der Eltern, Schüler, Lehrer und Schulleitungen einen wichtigen Forschungsgegenstand ausmachen. Ich finde diese Kritik sehr treffend und stimme Karl-Oswald Bauer zu. Besonders teilt er meine Meinung bezüglich der Wichtigkeit der Sichtweisen[...] der Lehrer, Schüler, Eltern etc. Eine gute, moderne Schule funktioniert nur dann, wenn diese ganzen Faktoren zusammen funktionieren und sich einig sind.	W
Bernd Birgmeier: Die Sozialpädagogik von heute – für die Schule von morgen	empfehlenswert	Birgmeier beschäftigt sich mit einem Prinzip und der Integration von Sozialpädagogik in den Schulalltag, die ich für wichtig und richtig erachte.	M
Manuela du Bois-Reymond: Die Illusion der neuen Schule	☺	Begründung der Einschätzung: Empfehlenswerte Kritik: gibt neue Denkanstöße, ist sehr kritisch und hat eine klare Meinung! Gut verständlich geschrieben. Inhalte regen zur Diskussion an. Grundannahme: Trotz vieler Forschungen verändert sich Schule nur geringfügig.	M
Bernhard Claußen: Bildung unter Bedingungen von Heterogenität, Komplexität und Pluralismus – ... Punkte 1-6	:-(-	Claußen geht zwar recht detailliert auf den Text von Brügelmann ein, doch verwendet einen stringenten, schwer zu lesenden Fachjargon, der sich teils in Sätze, die sich über eine halbe Seite strecken verläuft und somit mühsam und zu verstehen ist.	M1a

Bernhard Claußen: Bildung unter Bedingungen von Heterogenität, Komplexität und Pluralismus – auf dem Wege zur deliberativen Demokratie? ... (S. 24-26)	Eher nicht empfehlenswert	- einzelne Stichpunkte wurden sehr undurchsichtig ausgedrückt (lange Sätze mit Einschüben (Paranthesen)); starke Anwendung von Fachtermini;  - Kritik ist nur für Personen hilfreich, die sich mit jenem Thema intensiv auseinandergesetzt haben  - Claußen geht zwar detailliert auf einzelne Textstellen von Brügelmann ein, doch verwendet er einen stringenten, schwer zu lesenden Fachjargon, der sich teils in Sätze, die sich über eine halbe Seite strecken, verläuft und somit für dem Thema fremde Personen schwer zu lesen ist.	M1b W
Johannes Doll: Ein neues Schulmodell? Widerstände und Perspektiven	- empfehlenswert - gut strukturiert - verständliche Ausdrucksweise	- Der Artikel von Doll ist vielmehr eine Art Ergänzung als Kritik - Der Autor sympathisiert mit den Positionen und Ansichten von Brügelmann - Die Argumentation ist logisch und verständlich aufgebaut - Keine schleierhaften Begriffe	W2a
Ludwig Duncker: Fehlende Antwort auf wachsende Heterogenität und Bildungsbenachteiligung in der Schule ...	:\ bis :-(	Duncker prangert die Allgemeinheit in Brügelmanns Text an, jedoch finde ich, ist er selber allgemein in seinen Lösungsansätzen.	M2a
Hermann Giesecke: Was ist eine moderne Schule?	:-)	- Man muss sich jeden Satz mehrere Male genau durchlesen - Schwierige lange Sätze - Kritik wird nicht immer deutlich - Erläutert zu sehr sein Standbild, geht nicht direkt auf Brügelmann ein (nur durch Andeutungen)	W
Herman Giesecke: Was ist eine moderne Schule?	Interessant, Blick auf SuS → empfehlenswert	Blick auf SuS: Recht auf Lehrplan, wenn Forderung des Schulbesuchs, Demokratie in Maßen, gibt zu bedenken, dass die Zukunft, als unklare Größe, kein Bezugspunkt für die Entwicklung einer Pädagogik sein kann	W3a
Ralf Girg: Der Kraft integraler Bildungspraxis begegnen	:\ Sowohl verständliche, wie auch unverständliche Passagen drin.	Geht auf die im Artikel von Hans Brügelmann, genannten Aspekte und Punkte ein, untermauert sie jedoch mit seiner eigenen Meinung und der von Anderen Autoren, deshalb ist es teilweise schwer zu folgen. Äußert sich nicht zu kritisch, sondern stimmt den Hauptaussagen von Brügelmann zu, ist aber der Ansicht, dass H.Brügelmann es zu oberflächlich behandelt. Der Text ist eher für Leute geeignet, die sich mit dem Thema auskennen. Nur der Hauptartikel von H. Brügelmann reicht leider nicht vollkommen aus.	W
Martin Heinrich: Schulkritik von gestern – in der Welt heute – für Bildungsgerechtigkeit morgen?	:\	Herr Heinrich mahnt andere Blickwinkel an und zeigt [G]efahren für die Ideen des Herrn Brügelmann auf. Leider scheint der Text nur weitere Fragestellungen aufzuwerfen und stellt keine eigenen Vorschläge auf.	M
Dietrich Hoffmann: Wiederholung des Plädoyers für eine „entscholastisierte“ Schule	:\	In Ordnung komplizierte aber präzise Wortwahl nicht sonderlich schlüssig Verweis auf andere Literatur dadurch kommt ((7)) zu kurz recht kurz aber inhaltsreich	W
Herwart Kemper: Pädagogik „von gestern“ für die Schule „von morgen“?	:\ schwer zu verstehen/zu lesen, kompliziert, viele Fremdwörter (vor allem zu Beginn des Artikels)	+ Verweise auf Textstellen im Hauptartikel - fasst teilweise „nur“ die Aussagen von Brügelmann zusammen + Kritik an der kurzgefassten Schulgeschichte, die den vielfältigen Reformbestrebungen nicht gerecht wird - teilweise unklare Argumentation (z.B. werden manche Alternativschulbewegungen und deren Praxisberichte nur angeschnitten und verwirren somit) + Vorbereitung der Reformbeteiligten muss im Vordergrund stehen - erst im letzten Abschnitt wird die Intention des Autors deutlich	M
Hanna Kiper: Vor welchen Herausforderungen steht die Schule heute? – ...	© empfehlenswert	Frau Kiper stimmt mit einigen Aussagen Brügelmanns überein, widerspricht ihm allerdings auch in einigen Punkten. Die Kritik[,] die sie aufstellt ist oftmals berechtigt. Frau Kiper stellt in Frage ob Brügelmanns Thesen praxisnah sind. Dies halte ich für sehr wichtig für das Thema Schule. [Schreibweise von „Brügelmanns“ von BB/AJ korrigiert]	W
Franz-Michael Konrad: Bildungsstandards und Schulreform	- empfehlenswert - sehr komplex	- Konrads Artikel ist eine interessante Polemik - der Autor weist darauf hin, dass Brügelmanns Forderungen und Vorschläge im Grunde nichts Neues sind und dass sie auf den Ansätzen der Reformpädagogik basieren - zwar ist der Text sehr komplex, aber der Autor bringt seine Ausführungen schließlich auf den Punkt	W2b

Franz-Michael Konrad Bildungsstandards und Schulreform	Ging so	Korrektur von Brügelmanns Aussagen die Historie von Schule betreffend wirkt überflüssig, gut: Bestimmung des Rahmens von Demokratie in der Schule	W3b
Sabine Manzel: Innovative Schulen – Die Demokratie-Schlösser der Zukunft?	:-\	Nicht wirklich viel Neues! Sabine Manzel fasst größtenteils Erkenntnisse des Brügelmann-Textes in eigenen Worten zusammen. Hauptaugenmerk legt sie dabei auf den Aspekt der Demokratieerfahrung seitens der Schüler in der Institution Schule.	W
Charles McCarty: Education without Future or Function	☉ sehr empfehlenswert	Empfehlenswert, da komplett anderer Meinung als Brügelmann. Leider nicht sehr wissenschaftlich, wenig sachlich	M
Peter Menck: Ein Plädoyer – das jedenfalls einen Leser nicht so recht überzeugt	☉	Gut verständliche Kritik, die hauptsächlich Ungenauigkeiten in Brügelmanns Artikel kritisiert. Diese finden sich in Zitaten von Autoritäten, dem Rückblick zur Geschichte der Schule und der Verwendung von Begriffen. Außerdem kritisiert Menck die Diskussion über Schule, die außer Acht lässt wie es wirklich in den Schulen aussieht.	W4a
Meinert A. Meyer: Das Leben von morgen in der Welt von heute auf dem Fundament der Vergangenheit	☉ empfehlenswert	Meyer sieht die Schule als notwendig. Er listet die Funktionen der Schule auf. Ist für den Abbau des gegliederten Schulsystems. Stimmt in weiten Teilen Brügelmann zu.	W5a
Harm Paschen: Gelesen als Begründung einer Schulpädagogik	☉ empfehlenswert	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pädagogiken als zentraler Begriff</li> <li>- Weist darauf hin, dass in dem Ausgangstext erziehungswissenschaftliche Einsichten zwar argumentativ verwendet werden, aber nicht auf sich selbst bezogen (Reflexive Erziehungswissenschaft)</li> <li>- Weist auf den Bedarf empirischer Standards argumentativer Standards zur Beurteilung der Qualität von pädagogischen Beurteilungen hin</li> <li>- Weist auf mangelnden Vergleich zu freie Alternativschulen (Montessori, Walldorfschulen) hin, Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Pädagogiken</li> <li>- Erwähnt die sechs Prämissen, die ein vollständiges pädagogisches Argument enthalten sollte und bezieht diese auf den Ausgangstext</li> <li>- Deckt auf, dass in dem Ausgangstext keine abgewogenen Entscheidungen präsentiert werden</li> <li>- Deckt auf, dass es in dem Ausgangstext um Schule und ihre Konzepte geht, aber nicht erwähnt wird, dass pädagogische Wirksamkeit eher von Menschen (Lehrkräften, Schülern etc.) ausgeht</li> </ul>	W
Jean-Luc Patry: Kritik ist gut, Vorsätze sind besser, Theorien sind am besten	Der Gesamteindruck der Kritik war sehr positiv. Er greift die Aspekte von Brügelmann nochmal auf und untersucht sie noch strenger. Da es Parallelen zu seinem Forschungsprogramm gibt, kritisiert er Brügelmann insofern, dass man die genannten Punkte noch näher ausführen müsste.	Patry bemerkt, dass die Überlegungen von Brügelmann sein eigenes Forschungsprogramm punktgenau treffen. Er spricht Brügelmann zu, dass die Kritik der aktuellen Situation der öffentlichen Schule berechtigt ist. Brügelmann wählt in seiner Ausführung Aspekte, die selten thematisiert werden. Patry kritisiert aber[,] das[s] Brügelmanns Argumentation kaum über die Form von guten Vorsätzen hinaus geht. Wichtig seien die Überlegungen zur Forschung, welche zeigen, warum wenig über die guten Vorsätze hinaus gesagt werden kann. Weil nämlich, laut Patry, die Reformentwürfe Hypothesen sind. Brügelmann entwirft sozusagen eine breite Landkarte von Problemen einer Schulreform, die alle letztlich mit dem Theorie-Praxis-Bezug zu tun haben. Nach dem bekannten Prinzip „Es gibt nichts praktischeres als eine gute Theorie.“ Es zeigt sich, dass die Theorie der Situationsspezifität ein geeignetes Instrument ist, um mit Fragen umzugehen: Sie erlaubt eine Präzisierung von einigen der angesprochenen Aspekte, und sie vermag zwar nicht Lösungen anzubieten – aber sie ermöglicht Hinweise, wie die Problematik verringert werden kann. Individualisierung von unten ist nicht nur eine Forderung an die Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch an die Schülerinnen und Schüler. Aber damit das funktioniert, braucht es, wie Brügelmann und Patry finden, eine demokratische Schule. Diese aber kann es nur geben, wenn sich die Protagonisten nicht nur gute Vorsätze vornehmen, sondern auch ein Instrumentarium haben, diese umzusetzen.	W
Falko Peschel: Selbstgesteuertes Lernen muss radikaler gedacht und demokratisch-dialogisch angelegt werden	☉	Peschel gibt ein Praxisbeispiel zum Thema „offener Unterricht“, führt begründete Argumente an und sein Text ist schlüssig wie verständlich verfasst. Das Einzige, was etwas schade ist, ist dass er zunächst mit der Stagnation bzw. [d]em Verlust von mathematischen Wissen innerhalb der Sek 1 argumentiert und danach weiter nur mit der Primarstufe weitere Ausführungen erläutert.	W
Christiane Ruberg: Die Öffnung von Schule für Heterogenität: Neue Unsicherheiten und Herausforderungen – oder alte Unsicherheit durch neue Herausforderungen!?	☉	Gut begründete Kritik, die sich speziell auf den Aspekt der Heterogenität bezieht. Die Kritik ist flüssig zu lesen und ihre interessanten Ansätze werden ausführlich beschrieben. Hauptsächlich besteht diese Kritik aus Ergänzungen zu den Ideen Brügelmanns, bzw. grobe Konzepte werden weiterdiskutiert und auf die Praxis bezogen. Weiterhin werden die Argumente in den aktuellen Heterogenitätsdiskurs eingeordnet.	W4b

Margret Ruep: Schule als Ort der Talententfaltung – Bildung als Weg zu freiem selbstverantwortlichem Handeln	☉ sehr verständlich	Rueps Kritik lässt sich sehr gut lesen. Sie plädiert sehr darauf, dass Schule keine Zwangsanstalt, sondern ein Übungsort ist. Sie sieht die Schule als sehr positiv und benennt sie als eine „Urwaldexpedition“. Außerdem benennt sie die Schule als einen Ort, in der Demokratie eingeübt wird, für sie gilt die Schule als eine „Lernende Organisation“.	W5b
Sven Sauter: Der soziale Ort der Schule ...	:-(	Viel zu oft verwendet Sauter metaphorähnliche Vergleiche wie z.B. „Sisyphos“, die nicht für jedermann ist und auch unsachlich wirken.	M
Emil Schmalohr: Reformschulen „Blick über den Zaun“ als Bildungsgipfel?	:-\	Etwas schwierig zu lesen. Jedoch gut Ansätze und Gegenüberstellung der Kritikpunkte, wie offene oder geschlossene Curricula	M2b
Bertrand Stern: Schule von gestern – Schulkritik heute – für ein von Schule befreites Morgen?	:-\ nicht sehr empfehlenswert	Der Autor vergleicht unter Anderem die Struktur der Schule mit dem System des Dritten Reiches und Adolf Hitlers, was ich für nicht sehr angebracht finde. Außerdem setzt er sich gänzlich für eine Abschaffung des Schulsystems ein, bringt aber keinen Alternativvorschlag, wie sich und durch wen sich die jungen Menschen sonst aus – und weiterbilden könnten.	W
Heinz-Elmar Tenorth: Kritik von gestern – Visionen gegen die Realität	empfehlenswert	Heinz-Elmar Tenorth kritisiert die veraltete Pädagogik von Hans Brügelmann. Er spricht von Widersprüchen im Text und das[s] Brügelmann die Funktion von Schule in der modernen Gesellschaft ignoriert. Er übt auch Kritik an der historischen Ansicht zur Entstehung von Schule Brügelmanns. Ich denke Tenorth reflektiert und hinterfragt den Text ganz ordentlich. Jedoch würde ich ihm nicht in jedem Punkt zustimmen [Schreibweise von „Brügelmann“ wurde von BB/AJ korrigiert].	M
Klaus Jürgen Tillmann: Die Pflichtschule als Errungenschaft, die Bildungsforschung als Irrweg?	empfehlenswert	Zunächst einmal finde ich den Text sehr gut strukturiert. Als Leser kann man den Gedankengängen des Autors gut folgen. Der Text ist verständlich verfasst und lässt sich relativ flüssig lesen Gut finde ich außerdem, dass Tillmann auf drei thematische Zuspitzungen des Textes einzeln eingeht. Dabei sagt er klar, worin er Brügelmann zustimmt und wo er Einschränkungen und Erweiterungen vornehmen würde.	W
Johannes Twardella: „Begegnung“ statt „Belehrung“? Einige kritische Bemerkungen zu den reformpädagogischen Überlegungen von Hans Brügelmann	empfehlenswert	Die Kritik empfand ich als gut lesbar und nachvollziehbar. Sein genanntes Beispiel mit einer Lehrerin in einer 6. Klasse des Gymnasiums im Mathematikunterricht veranschaulicht die Gegenüberstellung der beiden Modelle von Unterricht bzw. Schule im Text von Brügelmann sehr gut. Twardella geht durch dieses Beispiel auch auf die Probleme bzw. Grenzen der Modelle der Belehrung und Begegnung ein.	W
Hagen Weiler: Fragen über „den Zaun“ der Reformpädagogischen Schule	:-( nicht sonderlich gut zu lesen	Fasst viele Thesen von Brügelmann zusammen. Kritisiert viele Stellen. Ich finde seine Kritik sehr durcheinander und verwirrend.	W5c
Hagen Weiler: Fragen über „den Zaun“ der Reformpädagogischen Schule	Anstrengend zu lesen, jedoch interessante Position	Art des Aufbau mit den Zitaten (→ ermüdet); besonders interessant finde ich die These mit dem gemeinsamen Wertekanon	W3c
Jan Weisser: Demokratisches Leben ohne politische Theorie?	:-(	schwer zu verstehen, mir wurde nicht ganz deutlich, was der Autor mir hier eigentlich sagen will ☉	W

## F: Einige Fragen für die Abschlussgruppenarbeiten am 19.06.12

### im Anschluss an die Replik von Hans Brügelmann

(erstellt von der Leitung nach Einblick in die bisher erstellten Ergebnisdokumentationen der GA)

1. Ad: Rolle der Lehrerinnen und Lehrer (ab 69)ff.; aber auch z. B. (104), (120): Welche Folgen hat eine „Umkehr des didaktischen Denkens“ (70) für die Rolle der LuL? Welche Folgen hätte es, wenn das hierarchische (asymmetrische) Verhältnis zwischen LuL und SuS einem Aushandlungsverhältnis weichen würde? Worin besteht dann die Verantwortung der LuL? Inwiefern ist das Verhältnis zwischen LuL und SuS als nicht-hierarchisch zu konzipieren und zu realisieren? Welche Spielräume bestehen für LuL (35)? Inwiefern sollten LuL eine experimentelle Haltung einnehmen (s.(120))?
2. Ad: Funktionen von Schule (ab (25)ff., (48)): Inwiefern sind normative Orientierungen für die Schule wichtig (s. (33)) und welche sollten es mit Blick auf die Funktionen von Schule sein? Wie können verschiedene Funktionen (z. B. Bildungsfunktion und Individualisierung oder

die kompensatorische Funktion, z. B. ab (78)ff. angemessen umgesetzt werden? Welche Möglichkeiten und Grenzen sind zu beachten?

3. Ad: Veränderungen des Schulsystems (s. z. B. (8)ff., (107)ff.): Welche verschiedenen Weisen der Beurteilung von Lernerträgen der SuS und der externen Evaluation von Schulen lassen sich unterscheiden und welche haben welche Vor- und Nachteile? Inwiefern ist das Generationenverhältnis neu zu denken? (z. B. (68))?
4. Ad: Gründe für den Erhalt von Schule (z. B. (46)ff.): Inwiefern ist es relevant, dass Schulpflicht die Beeinflussungsmöglichkeiten der Eltern begrenzt (s. (95))? Was spricht gegen die Forderung nach einer „neuartigen Schulform“ (44) und was dafür (auch (47)ff.)?
5. Ad: Demokratisch lernen und lehren: In welchem Ausmaß sollten LuL (und würden Sie selbst) Partizipationskultur in der Schule und im Unterricht praktizieren (s. z. B. (63)ff.)? Inwiefern sollte Alter in einer Demokratie kein „formales Differenzierungsmerkmal“ (93) sein, welches Kindern weniger Rechte zuspricht als Älteren? (s. auch (82)) Wie ist mit der „Schlüsselkontroverse“ umzugehen: „Wie viel Freiheit soll und darf Schule gewähren ...“ (92)? (s. auch: (85)ff.).

**G: Fragebogen zur Evaluation**

(erstellt von der Leitung, im Originalbogen gab es immer mehrere Zeilen Platz für die Antworten)

1. Geschlecht: weiblich  männlich
2. Semesteranzahl: ...
3. Gründe für die Wahl des Seminars (mehrere Antworten möglich):
  - [a]  Es passte in meinen Stundenplan.
  - [b]  Es gab keine Alternative.
  - [c]  Das Thema interessierte mich, weil ...
  - [d]  Die Anforderungen an den Schein- Erwerb im Seminar sind einfach.
4. Im Seminar gab es keine Anwesenheitspflicht. Von den 13 Sitzungen habe ich gefehlt:
  - 1 Mal,  2 Mal,  3 Mal,  4 Mal,  5 Mal,  6 Mal,  mehr als die Hälfte.
5. Pflicht- und Wahlaufgaben im Seminar (mehrere Antworten möglich):
  - [a]  Die gestellten Aufgaben haben mir geholfen, das Seminarthema zu erschließen.
  - [b]  Ich hätte andere Aufgaben besser gefunden, wie z.B.: ...
  - [c]  Besonders gut fand ich die Aufgabe ...
  - [d]  Weniger hilfreich war für mich die Aufgabe...
  - [e]  Gar nichts anfangen konnte ich mit ...
6. Austausch über die Aufgaben im Seminar... (mehrere Antworten möglich):
  - [a]  Den Austausch kann ich nur teilweise einschätzen, da ich sehr wenig da war.
  - [b]  Der Austausch war angemessen, weil ...
  - [c]  Der Austausch war nicht angemessen, weil ...
7. Die Feedback-Angebote der Dozentin...
  - [a]  habe ich genutzt und sie waren für mich ...
  - [b]  habe ich nicht genutzt, weil ...
8. Wenn ich auf den Stationenlauf und meine ersten Überlegungen zur „Zukunft der Schule“ zurückblicke und diese mit meinem heutigen Stand vergleiche, dann... (mehrere Antworten möglich):
  - [a]  bin ich genauso schlau wie vorher.
  - [b]  habe ich vor allem folgende Erkenntnisse/Einsichten gewonnen: ...
  - [c]  will ich folgende Fragen weiter verfolgen: ...
9. Zur Auseinandersetzungen mit der Diskussionseinheit zum Text von Hans Brügelmann:
  - [a]  Das war meine erste Auseinandersetzung mit einer Diskussionseinheit der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik*.
  - [b]  Ich habe mich zum ... mal mit einer solchen Diskussionseinheit auseinandergesetzt.
  - [c]  An dem Aufbau aus Hauptartikel, Kritiken und Replik finde ich lernförderlich/schätze ich, dass ...
  - [d]  An dem Aufbau aus Hauptartikel, Kritiken und Replik finde ich lernhinderlich/fehlt mir, dass ...
  - [e]  Den Umgang mit den Texten im Seminar (alle lesen und schätzen den Hauptartikel ein, arbeitsteiliges Lesen und Einschätzen der Kritiken, Bildung von Gruppen, die arbeitsteilig verschiedene Diskussionschwerpunkte analysieren unter Einbeziehung der Replik, die alle lesen) fand ich ...
10. Den Einsatz von Diskussionseinheiten der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* in Seminaren ...
  - [a]  halte ich für sinnvoll, wenn/weil ...
  - [b]  halte ich nicht für sinnvoll, wenn/weil ...
11. Von den im Seminar angebotenen Methoden... (mehrere Antworten möglich)
  - [a]  habe ich ausprobiert/mitgemacht bei: ...
  - [b]  war für mich neu: ...
  - [c]  fand ich folgende Methode(n) hilfreich, weil ...
  - [d]  fand ich folgende Methode(n) nicht sinnvoll, weil ...
  - [e]  würde ich in meinen Unterricht einsetzen: ...
12. Die Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Seminar...
  - [a]  habe ich genutzt, z.B. ...
  - [b]  fand ich überflüssig, denn ...
13. An der Leitung des Seminars... (mehrere Antworten möglich)
  - [a]  fand ich gut, dass ...
  - [b]  fehlte mir, dass ...
14. Gefehlt hat mir im Seminar: ...
15. Was ich sonst noch sagen möchte: ...

**Adressen**

PD Dr. Bettina Blanck, Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaft, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn. E-Mail: ewepad@uni-paderborn.de  
Annika Janssen, Neuenheerser Weg 14, D-33100 Paderborn. E-Mail: annika.janssen@gmx.net