

Erwägen Wissen Ethik

Deliberation Knowledge Ethics

Forum für Erwägungskultur – 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

**Bericht über ein Seminar zum Thema
„Analyse und Vergleich
verschiedener fachdidaktischer Konzeptionen“
Welche Methoden
können Erwägen hemmen oder fördern?**

Annette Kammertöns

Kontext des Seminars

((1)) Die gegenwärtigen Diskussionen im Rahmen schulischer politischer Bildung sind seit PISA durch die Diskussion um domänenspezifische Bildungsstandards geprägt, d.h. durch Fragen nach der grundsätzlichen Bedeutung eines Faches, seinem Nutzen für ein nationales Bildungssystem im Rahmen schulischer Bildungsprozesse und die daraus resultierenden Anforderungen. Es geht einerseits um Fragen nach dem „Kern“ eines Faches, hier des Faches „politische Bildung, Politik/Wirtschaft, Sozialwissenschaften, Sozialkunde“ oder wie immer man dieses Fach bezeichnen mag, andererseits um die „Nützlichkeit“, die diesem Fach im Rahmen eines politischen Systems zugeschrieben werden kann. Gerade im Bereich der politischen Bildung gibt es z.Z. eine Vielzahl von „Verständnissen“ des Kerns dieses Faches/ Lernbereiches, wobei man idealtypisch von verschiedenen Positionen ausgehen kann, z.B. von einem Verständnis von „politischer Bildung“

- als „Politik i.w.S.“ unter normativen Zielperspektiven wie politische Mündigkeit und Demokratiefähigkeit im Sinne der Förderung einer kritischen, reflexiven Urteilskraft (Massing u.a.),
- als konstruktivistischer Bildung (Sander),
- als lernpsychologisch fundierter politischer Bildung (Weißeno, Manzel),
- als an einem demokratischen Handeln im Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsbereich orientierter politischer Bildung (Himmelmann),
- als einer kritischen politischen Bildung (Lösch) etc..

((2)) Studierende, die sich z.T. im BA in einem Wahlpflichtmodul „Grundlagen der sozialwissenschaftlichen Bildung“ an der Fakultät für Sozialwissenschaft der RUB bzw. in der „Einführung in die Fachdidaktik der Sozialwissenschaft“ im Mastermodul „Grundlagen der Didaktik der Sozialwissenschaft“ mit den verschiedenen fachdidaktischen Konzeptionen beschäftigt hatten, äußerten sich im fachdidaktischen Aufbaumodul sehr unzufrieden und ablehnend gegenüber diesem „Wirrwarr“ verschiedener fachdidaktischer Konzeptionen. Sie artikulierten sehr deutlich den Wunsch, zu einem eindeutigen Ergebnis bezüglich der „Gültigkeit“ einer Konzeption zu gelangen – auch unter dem Aspekt, dass sie von Referendarinnen und Referendaren in der 2. Ausbildungsphase mitgeteilt bekommen hatten, dass im Referendariat oft ein bestimmter fachdidaktischer Ansatz von AusbilderInnen präferiert und als Maßstab für „guten“ Unterricht gesetzt wird. Im folgenden verwende ich die Begriffe „Konzeption“ und „Ansatz“ synonym, da es hier um fachdidaktische Konstrukte geht, die sich mit Fragen nach Zielen, Inhalten, Methoden, Lernerfolgskontrollen, anthro-

pologischen und lernpsychologischen Prämissen etc. beschäftigen.

((3)) Auf Grund der o.g. Lernausgangslage beschloss ich, ein Seminar mit dem Thema „Analyse und Vergleich verschiedener fachdidaktischer Konzeptionen“ im fachdidaktischen Aufbauseminar anzubieten, das ich mit Hilfe des erwägungsorientierten Ansatzes als „Denken in Möglichkeiten“ (Blanck 2012) konzipieren wollte.

**Das erwägungsorientierte Konzept
als Grundlage des Seminars**

((4)) Eine zentrale Frage hinsichtlich der Präferenzen für oder gegen bestimmte Konzeptionen der politischen Bildung in der Hochschule ist die Frage nach Entscheidungsfreiheiten des Einzelnen angesichts bestimmter gesellschaftlicher Bedingungen und Strukturen; d.h. es ist zu analysieren, inwieweit fachdidaktische Konzeptionen und ihre Prämissen von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern in Frage gestellt werden „dürfen“, ohne dass eine verbindliche Vorgabe durch verschiedene Akteure, Institutionen oder Systeme mit dem Hinweis erfolgt, dass eine bestimmte Position die einzig richtige sei und damit in Praxis überführt werden müsse.

((5)) Nach Bourdieu erhebt sich hier die Frage nach symbolischer Herrschaft als Deutungs- und Definitionsmacht von unterschiedlichen Akteuren in bestimmten sozialen Feldern, welche die Entscheidungen von Individuen bestimmen können, so dass eigenständige Erwägungen und Entscheidungen in der Praxis von Subjekten kaum möglich sind (Bourdieu 2005, 16; Bremer 2010, 187).

((6)) Bettina Blanck weist darauf hin, „dass alle Menschen ihr individuelles und gemeinsames Leben immer aus einer Mischung von Entscheidungsmöglichkeiten und -befugnissen sowie Vorgaben gestalten“ (Blanck 2012, 34).

((7)) In einer Erwägungstafel weist sie auf verschiedene Konstellationen von Differenzierungsgraden eines sozialen Bereiches und Entscheidungsbefugnissen der Einzelnen hin (Blanck, ebda. 35). Sie zeigt auf, welche unterschiedlichen Möglichkeiten der Kombination von Differenzierungsgrad und Entscheidungsbefugnissen des Einzelnen es gibt. Um Entscheidungsmöglichkeiten von Einzelnen zu analysieren, müssen die unterschiedlichen Differenzierungsgrade eines sozialen Bereiches und die Entscheidungsbefugnisse des Einzelnen, die jeweils für einen bestimmten Bereich gelten, untersucht und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

((8)) Diese „Mischungsverhältnisse“ sind zunächst zu bedenken, wenn es um die didaktisch-methodische Gestaltung eines am Erwägungskonzept orientierten Seminars geht.

**Zu den Lehr-/Lernausgangsbedingungen eines
erwägungsorientierten Seminars**

((9)) Um die o.g. „Mischungsverhältnisse“ genauer bestimm-

men zu können, ist der institutionelle Lehr/Lern-Kontext der Studierenden zu berücksichtigen.

((10)) Nach meinen subjektiven Beobachtungen, die durch Studierendenbefragungen gestützt werden, ist der Differenzierungsgrad im Bereich fachdidaktischer Konzeptionen hoch, die Entscheidungsbefugnisse der TeilnehmerInnen sind eher eingeschränkt (Blanck, ebda., 35).

((11)) Der Grund liegt m.E. in den bisherigen, von Studierenden erfahrenen Lehr-Lernprozessen an Hochschulen im Rahmen des „Bologna-Prozesses“. Diese sind im Rahmen der BA/MA Ausbildung u.a. gekennzeichnet durch die modularisierten Studienstrukturen, durch Leistungspunkte, durch die out-come-Orientierung, die auf extern gesetzten, klar definierten, überprüfbaren und operationalisierten Anforderungen basiert, durch studienbegleitende Prüfungen etc. All diese Maßnahmen sollen das Studieren schneller, effektiver und kostengünstiger werden lassen.

((12)) Im Rahmen einer „Deduktionslogik“ (Liesner/ Lohmann 2010, 6) kommt es zu zeitlich straffen, von außen vorgegebenen, eng aufeinander abgestimmten Studienplänen, die es Studierenden kaum ermöglichen, Veranstaltungen freier Wahl zu besuchen oder Methoden mitzubestimmen.

((13)) Auch für die Lehrenden ist die Freiheit der Lehre, bezogen auf Inhalte und Methoden, stark eingeschränkt. Die Anzahl der Prüfungen erhöht sich, da jedes Modul mit einer Prüfung abgeschlossen werden muss. Dabei nehmen standardisierte Prüfungsverfahren wie z.B. Abschlussklausuren nach dem multiple choice Verfahren zu (BMBF 2010, S. 47-51, 62-66, 67-71, 90-95).

((14)) Studierende wünschen sich aber eine höhere Möglichkeit von Entscheidungsfreiheiten, ein selbständigeres Lernen, eine größere Eigenaktivität, der Lernsituation entsprechend didaktisch aufbereitete und für Studierende erkennbare sinnhafte Inhaltsbereiche, insgesamt also größere Freiräume für selbstbestimmtes Lernen, haben aber auf Grund der o.g. institutionellen Bedingungen wenig Erfahrungen in selbstverantworteten, forschenden Lernprozessen (Grützmaier 2011, 12).

((15)) Auf der Basis dieser schlagwortartig skizzierten Strukturen, die sich mit meinen subjektiven Erfahrungen in universitären Lehr-Lernprozessen durchaus decken, ist es jedes Mal ein Wagnis, „offene, entdeckende“ Methoden in Seminaren einzusetzen, da sie Studierenden eher unvertraut sind und im Sinne der vorgegebenen und verpflichtenden Strukturen abfragbaren und regelmäßig überprüfbaren Zugewinn-Wissens in festgelegten zeitlichen Aufeinanderfolgen kaum umsetzbar und verantwortbar erscheinen.

Zielperspektiven und didaktisch-methodische Überlegungen zum Seminar

((16)) Auf der Basis dieser Ausgangsbedingungen an Hochschulen ist es zwar wichtig, aber auf Grund der o.g. Bedingungen außerordentlich schwierig, „Offenheit“ – hier ver-

standen als verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit heterogenen didaktischen Konzepten – als Basis eines Aufbauseminars zuzulassen.

((17)) Bezogen auf die Thematik des Aufbauseminars „Analyse und Vergleich fachdidaktischer Konzeptionen“ müssten prinzipiell die unterschiedlichsten Positionen einer politischen Bildung hinsichtlich ihrer Geltungsbedingung untersucht und reflektiert werden können.

((18)) Dabei wird jedem Einzelnen die Fähigkeit zum eigenständigen Denken in einem Diskussionsprozess, der Menschen nicht zuletzt mit ihren Gründen und Gegen Gründen ernst nimmt und sie somit gerade nicht belehrt, sondern sie in einen „ganzheitlichen“ Prozess einbezieht, zugestanden. Es muss also die Möglichkeit zum eigenständigen Erwägen einer Position gegeben werden in einem Prozess, in dem alle Beteiligten die Rolle des Fragenden und Befragten, des Prüfenden und Geprüften, des Widerlegenden und Widerlegten übernehmen können; d.h. es geht um einen subjektorientierten Prozess, der die Subjektivität als Ganzes begreift und in dem reflexiv-selbstreflexiv verschiedene Anschauungen, Überzeugungen und Empfindungen in einem offenen Dialog einbezogen werden können (Blanck 2012, 125).

((19)) Um ein Erwägen möglich zu machen, sind verschiedene Konzepte in Auseinandersetzung mit zu erwägenden Alternativen zu erarbeiten und eigene Positionen und Lösungsvorlieben gegenüber diesen erwogenen Lösungsmöglichkeiten zu begründen.

((20)) Das erwägungsorientierte Konzept wird in diesem Zusammenhang als aufklärende Bildungsarbeit verstanden, die sich im Prozess von Dialog und Diskussion didaktisch-methodisch an folgendem Grundsatz orientiert:

((21)) Alle Sichtweisen zu einem Thema sollten zur Sprache kommen, damit sie in den offenen Dialog einbezogen werden können. Auch der Veranstaltungsleiter ist in seiner Rolle des (thematischen) Impulsgebers im positiven Sinn „herabgestuft“ zu einem Teilnehmer, der seine Anschauungen und Behauptungen zur Diskussion stellt (Blanck 2012, 100, 141).

((22)) Dabei muss in einem erwägungsorientiertem Seminarkonzept allen Beteiligten bewusst sein, dass sie in einem existentiellen Spannungsverhältnis stehen zwischen (vgl. Blanck 2012, 33-47)

- dem „selbstbestimmten“ (Lern-/Lehr-)Subjekt bei gleichzeitigem Befund, dass Subjekte einer zunehmenden Vergesellschaftung durch neue Steuerungsmodelle und Gouvernamentalität, wie sie z.B. auch für heutige universitäre Strukturen typisch sind, unterliegen,
- dem Wissen, dass individuelle Denk-, Erwägungs- und Urteilsfreiheit stets im Rahmen gesellschaftlich verankerter Machtstrukturen stattfindet,
- (empirisch orientierten) Wissenschaftskriterien und jeweiligen subjektiv lebensweltlich bestimmten Bedeutungszuweisungen,
- der kritisch-reflexiven politischen Bildung, die das widersprüchliche Verständnis des Subjekts im Rahmen gesellschaftlicher Strukturen analysiert und somit einerseits

am Ausgangspunkt und Ziel eines möglichst autonomen, freiheitlichen und emanzipierten Subjekts festhält und andererseits um dessen gesellschaftliche Gebundenheit und Bedingtheit weiß.

((23)) Werden diese Widersprüche nicht in Lehr-Lernprozesse einbezogen, kann es leicht zu Enttäuschungen und/bzw. zu Ohnmachtserfahrungen bei Lehrenden und Lernenden angesichts der sich abzeichnenden Widersprüche, Unsicherheiten, Ambivalenzen kommen; insbesondere können solche Erfahrungen auch die Suche nach Gewissheit verstärken.

((24)) In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Einsicht gefördert wird, dass die bloße Übernahme von (fachdidaktischen) Konzepten in bestimmten Bereichen zwar Entlastungen bringen kann, andererseits aber Routinen entstehen können, die weder der „Sache“ noch den Lernenden gerecht werden, weil sie neue Erfahrungen verhindern (Blanck, Lehrkonzept).

Ziele/methodische Kompetenzen

((25)) Auf der Basis o. g. Überlegungen wurden von mir folgende Zielsetzungen verfolgt, die sich überwiegend auf methodische Kompetenzen (MK) beziehen, d.h. auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf entdeckendes Lernen gerichtet sind wie der wissenschaftlichen Informationsgewinnung und -auswertung, der Analyse und Strukturierung von Erkenntnissen, der Darstellung und Präsentation von Ergebnissen sowie diskursiver Methoden der kritischen Theoriebildung. Es geht also, bezogen auf das vorliegende Seminar, primär um folgende Ziele:

Hauptlernziel

((26)) Die Lernenden sind in der Lage, die Problemfrage, ob es eine „richtige“ Konzeption politischer Bildung gibt, erwägungsorientiert zu erörtern.

MK: Erarbeitung eines Arbeitsvorhabens mit Hilfe der Mikromethoden „Kartenabfrage“ und „Clustering“.

MK: Sachgerechte Anwendung eines Thesen-Kritik-Replik Verfahrens.

MK: Durchführung und Auswertung einer Podiumsdiskussion als einer Methode der didaktischen Argumentation, um erarbeitete Ergebnisse zu reflektieren und ggfs. Entscheidungen zu ermöglichen.

MK: Anwendung von Methoden der Textanalyse und Textinterpretation.

MK: Entwicklung und Anwendung von Ordnungsgesichtspunkten und Ordnungsrastern.

MK: Kriteriengeleitete Beobachtung und Auswertung einer Podiumsdiskussion.

Planung des Seminars

((27)) Wie bereits erwähnt, ist die zentrale Zielperspektive dieses Seminars die Veränderung eines Lehr-Lernverständnisses, das sich von einer „eher passiven und rezeptiven Hal-

tung hin zu einer aktiven und konstruierenden Haltung bei der Erschließung und Aneignung von Wissen und Kompetenzen auszeichnet.“ (Blanck 2012, 100)

((28)) Auf der Basis der oben skizzierten Bedingungen der Lernausgangslage von Studierenden, die alle die BA Phase durchlaufen haben und sich i.d.R. im 2. Semester des MA befinden, muss ein erwägungsorientiertes Vorgehen in besonderem Maße für Studierende begründet werden, da sie primär an instruktionale Lehr-Lernformen gewöhnt sind.

((29)) Da mir in diesem Seminar keine Studierenden aus früheren Veranstaltungen bekannt waren, versuchte ich, sie für das ihnen ungewohnte entdeckenlassende Verfahren zu gewinnen, indem ich den Gesichtspunkt der „Anwendbarkeit“ in schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit in den Mittelpunkt stellte. Ich verwies auf den besonderen Aspekt der Methoden i.w.S. als Lehr-/Lernprozess, der unter 3 Zielperspektiven konkretisiert werden soll:

1. dem Erlernen eines „entdeckenden“ Lehr-/Lernprozesses durch ein „Learning by thinking about doing“ (Aebli 1908, 22), (Methodenkompetenz),
2. die Erarbeitung und kritische Prüfung verschiedener Konzeptionen, mit denen Studierende in ihrer späteren Berufspraxis – vor allem im Referendariat – konfrontiert werden könnten, (Sach- (SK) und Urteilskompetenz UK), Methodenkompetenz (MK)),
3. das Aushalten von Spannungen und Frustrationen, denen sie in ihrem späteren Beruf ausgesetzt werden könnten, sowie einer Chance zum Erlernen kooperativen Lernens (Methoden-/Sozialkompetenz).

((30)) Als Basis für einen erwägenden kritisch-reflexiven Umgang mit Vieldeutigkeit wird im 1. Teil dieses Seminars das „Thesen-Kritik-Replik Verfahren“ gewählt. Dieses Verfahren ermöglicht die Reflexion verschiedener Alternativen (Kritiken) zu einer bestimmten Position (These) und fordert angesichts einer bestimmten Ausgangssituation – hier Präferenzierung einer bestimmten Konzeption – dazu heraus, sich begründet bestimmten Alternativen anzuschließen, ohne andere Alternativen auszuschließen. Bettina Blanck spricht hier von Erwägungsalternativen, auf deren Basis mit Hilfe von Bewertungskriterien und ihrer Anwendung Entscheidungen möglich sind (Blanck 2002, 97-103).

((31)) Dem Thesen-Kritik-Replik Verfahren geht eine „Vielfalterschließung“ in Form des „Brainstormings“, der „Clusterbildung“, der Entwicklung von Fragestellungen und Erstellung eines Ordnungsrahmens voraus (Blanck 2002, 307-311), woran sich dann die systematische Texterschließung des Haupttextes (Sander 2009), – die Texte waren uns von der EWE Redaktion freundlicherweise zur Verfügung gestellt worden –, die Auswahl der Kritiken und deren Erarbeitung anschließt.

((32)) Während im 1. Teil des Seminars die Analyse verschiedener fachdidaktischer Konzeptionen im Mittelpunkt des Seminars steht, erfolgt im 2. Teil eine produktive erwägungsorientierte Beschäftigung mit den verschiedenen Ansätzen durch simulatives Handeln in Form einer Podiumsdiskussion und anschließender kriteriumsgestützter Entschei-

derung, bezogen auf die Chancen und Risiken einer konstruktivistisch orientierten politischen Bildung, wie sie in Sanders Hauptartikel dargelegt wird.

((33)) In diesem zweiten Teil werden von mir besondere Schwierigkeiten erwartet, da die argumentierende, diskursive Kommunikationsform i.d.R. in universitären Seminaren sehr selten zum Einsatz kommt (s. meine Ausführungen zur Lernausgangslage von Studierenden).

((34)) Der Umgang mit Unsicherheit ist in der Podiumsdiskussion als Dialoggeschehen, das oft weniger geordnet als in anderen Lehr-/Lernformen abläuft (Wohlrapp 2019, 306), besonders hoch, da „die Elemente dieses Geschehens, also die in den Diskussionsbeiträgen vorgebrachten Thesen und Argumente, im Laufe der Diskussion Veränderungen durchmachen.“ (Wohlrapp 2009, 306) Sie werden „umgeformt“

(ebda., 306), so dass für Zuhörer Schwierigkeiten entstehen können, diesen „Umformungsprozess“ zu verfolgen und die unterschiedlichen Argumente hinsichtlich ihrer Geltung zu beurteilen (ebda., 347ff).

((35)) Auf Grund meiner Erfahrungen des erwägungsorientierten Ansatzes in einem vorhergehenden Seminar werden von mir folgende Schwierigkeiten erwartet:

- Schwierigkeiten bei der Textanalyse im Rahmen des Thesen-Kritik-Replik Verfahrens,
- Schwierigkeiten hinsichtlich der Ermittlung von Analyse-Kriterien im Rahmen der Podiumsdiskussion,
- Schwierigkeiten in der Anwendung der Kriterien bei der Auswertung der Podiumsdiskussion (Blanck 2002, 99 (Erwägungstafel 8)).

Auf Grund der o.g. Schwierigkeiten gliederte ich das Seminar in folgender Weise:

Gliederung des Seminars

((36))

Seminarphase	Inhalt / Thema	Beiträge zur Kompetenzentwicklung
Einführung	1. Informierender Einstieg: Vorstellung des didaktisch-methodischen Konzeptes der Erwägungsorientierung 2. Schilderung eines realen Falles aus einem Seminar der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL): Ermittlung und Begründung des Themas sowie Entwicklung einer leitenden Untersuchungsfrage für das Seminar: „Gibt es eine „richtige“ fachdidaktische Konzeption, an der sich politische Bildung orientieren kann?“ Aktivierung von Vorwissen und Voreinstellungen als Annäherung an die Thematik und selbstständige Entwicklung möglicher thematischer und methodischer Schwerpunkte des Seminars sowie Ermittlung von Ordnungsgesichtspunkten für unterschiedliche fachdidaktische Positionen	<ul style="list-style-type: none"> ○ das Problem mit Hilfe einer Kartenabfrage identifizieren und auf der Basis des „Clustering“ durch Leitfragen erläutern (MK) ○ das methodische Vorgehen zu einem Arbeitsvorhaben planen (MK) ○ Spontanurteile abgeben und vertreten (UK) ○ Ordnungskriterien entwickeln und anwenden (SK, MK) z.B. Ziele/Inhalte/anthropologische und lernpsychologische Prämissen/didaktisch-methodische Prinzipien/Ermittlung der Lernausgangslage/Lernerfolgsüberprüfung (MK)
Erarbeitung I	Texterschließung des Hauptartikels von Sander	Erarbeitung zentraler Begriffe des Sander-Hauptartikels und Einordnung in ein Raster (SK, MK)
	Auswahl der Kritiken, Herausarbeiten der Hauptgesichtspunkte in Anlehnung an das Ordnungsraster zum Sander-Hauptartikel	Texterschließung der ausgewählten Kritiken und Vergleich der Ordnungsraster mit dem Hauptartikel
Erarbeitung II	Vorbereitung der Podiumsdiskussion, indem verschiedene Gruppen die Statements der übernommenen fachdidaktischen Konzeption von Sander sowie alternative Konzeptionen ausarbeiten und eine Sprecherin/einen Sprecher für die Podiumsdiskussion auswählen	Erarbeitung der Statements unter Berücksichtigung der anderen fachdidaktischen Konzeptionen
Durchführung der Podiumsdiskussion	Durchführung der Podiumsdiskussion und Beobachtungsaufträge der „ZuhörerInnen“	Notizen der für die ZuhörerInnen wichtigsten Argumente und ihre Verschriftlichung auf Karteikarten mit entsprechender Begründung (MK)
Auswertung der Podiumsdiskussion	Ausfüllen von Karteikarten, Einordnung der Karteikarten in ein Raster und Vergabe von Klebepunkten Begründung, welche Position den TeilnehmerInnen am plausibelsten erscheint	Beurteilung der vorgestellten Kriterien nach Kriterien der Gültigkeit für die TeilnehmerInnen: (Begründung, Einwandfreiheit, Plausibilität auf der Basis der Gültigkeit „mittlerer Reichweite“, „mittlerer Sicherheit“, „mittlerer Verbindlichkeit“ (Wohlrapp 2009, 338) (UK) problemorientierte Diskussion, Erstellung eines Medienproduktes (MK) mit Hilfe der Erwägungstafel
Reflexion des Gesamtprozesses und Vergleich mit Replik	Inhaltliche und methodische Reflexion im Rückblick	<ul style="list-style-type: none"> ○ rückblickend den Arbeitsprozess reflektieren (MK) ○ angemessene und konstruktive Kritik sowie Alternativen im Hinblick auf die Seminarreihe formulieren (UK)

Verlauf des Seminars

((37)) Die Einführung durch einen informierenden Einstieg, in dem die Zielsetzung, der erwägungsorientierte didaktisch-methodische Ansatz, der Inhaltsbereich und die Materialien erläutert wurden, sollte der Zieltransparenz dienen, d.h. für die Studierenden Klarheit schaffen und eine Struktur sowohl für die Lehrende als auch für die Lernenden ermöglichen, die es erlaubt, dass alle am Seminar Beteiligten aktiv handeln können. Das bedeutet vor allem, dass wechselseitig Lehrende – und Lernende-Perspektiven eingenommen werden können. So soll eine gegenseitige Kenntnis des jeweiligen Lern- und Bewusstseinsstandes von Lehrenden und Lernenden angestrebt werden, um Selbst-, Prozess- und Produktreflexion zu ermöglichen.

((38)) Bezogen auf diesen ersten Schritt wurden allerdings bereits – von mir vermutete – eher „negative“ Kommentierungen abgegeben wie „Erwägungsorientierung als didaktisches Prinzip erscheint mir sehr allgemein und unbestimmt – können Sie in fachdidaktischer Terminologie erklären, was erwägungsorientiert meint? ...“

((39)) Ich erläuterte den Begriff zunächst i.S. von „aktivem, ergebnisoffenen, reflexiven Lernen“ und äußerte die Hoffnung, dass im Verlauf des Lernprozesses der o.g. Begriff hoffentlich klarer werden würde. Ich verwies an dieser Stelle auch auf die gemeinsame (Lehr-/Lern-)Herausforderung, verbunden mit der Gefahr des „Misserfolgs“. Um einer Gefahr des „vorprogrammierten Scheiterns“ zu entgehen, sei ständiges „Feed-Back“ notwendig.

((40)) Die auf den informierenden Einstieg folgende Kartenabfrage, bezogen auf Kategorisierungsmöglichkeiten, erbrachte die von mir erwarteten Ordnungsgesichtspunkte in Anlehnung an die lehr- und lerntheoretische allgemeine Didaktik der „Berliner Schule“: „Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Lernerfolgskontrolle“. Diese Kriterien wurden durch die Kriterien „Definition“, „anthropologisch-lernpsychologische Prämissen“ ergänzt. Diese Kriterien wurden mit dem Hinweis auf die Theoriehaltigkeit fachdidaktischer Konzeptionen begründet.

((41)) Darüber hinaus wurde die Notwendigkeit der Analyse didaktischer Konzeptionen durch Berichte von ReferendarInnen bzw. LehrerInnen, bezogen auf Begutachtungen und Bewertungen durch Fachleiter oder Schulleiter, an Beispielen dargelegt. So wurde z.B. darauf hingewiesen, dass manche Begutachter eines beobachteten Unterrichts als implizite Prämisse einen handlungsorientierten Ansatz mit den entsprechenden anthropologischen und lernpsychologischen Prämissen präferierten und entsprechenden Unterricht sehen möchten, explizit aber gar keine präzisen Kriterien für einen derart erwünschten Unterricht benennen könnten.

((42)) In der **Erarbeitungsphase I** wurde der Haupttext von Sander unter den oben genannten Kategorien analysiert, wobei der Artikel in Partnerarbeit unter jeweils einem Hauptaspekt (Zielperspektive, Prämissen etc., s.o) analysiert wurde. Der Hauptaspekt wurde auf Karteikarten fixiert, so dass

auf der Basis der DIN A 5 Karten folgendes Raster entstand (s. Anlage 1).

((43)) Nachdem die Tabelle zum Sander-Haupttext mit Hilfe von Karteikarten erstellt worden war, erfolgte in der nun folgenden Phase des 1. Teils die Hausaufgabe, Kritiken, bezogen auf Unterschiede zu Sanders Position, zu analysieren. Auch hier sollte stichwortartig der Unterschied zur Sander-Position auf Karteikarten festgehalten werden.

((44)) Es stellte sich heraus, dass – wie in dem von mir bereits einmal durchgeführten „erwägungsorientierten“ Seminar – die Texte nur von einigen wenigen Studierenden gelesen und analysiert worden waren. Dies waren in erster Linie Studierende, die kurz vor Abschluss ihres Studiums standen und so eine Verwertbarkeit ihrer Arbeit im Referendariat sahen.

((45)) Folgende Positionen wurden von diesen Studierenden auf Grund der erkennbaren Unterschiedlichkeit zum Sander-Text gewählt:

1. Positionen, bezogen auf eine kritische politische Bildung (Ahlheim, Bünger, May),
2. Lerntheoretische Positionen (Manzel, Müskens).

Schwierigkeiten und Grenzen der Methode „Thesen-Kritik-Replik Verfahren“

((46)) Eine wesentliche Kompetenz, die Studierende erwerben sollten, ist die Vielfaltskompetenz, d.h. den Umgang mit Heterogenität, hier der Kontroversität von unterschiedlichen theoretischen Positionen in der politischen Bildung. Es galt also, diese Vielfaltskompetenz durch das kognitive Durcharbeiten dieser unterschiedlichen Positionen zur politischen Bildung zu fördern.

((47)) Schon während der Analyse des Sander-Haupttextes wurden Schwierigkeiten im Verständnis dieses Textes deutlich, was sich in folgenden Punkten zeigte:

1. Schwierigkeiten der Beherrschung der Fachterminologie:
So waren z.B. die Termini „Konstruktivismus“, „Bildung“, „Multiperspektivität“, „Kontingenzbewältigung“, „Viabilität“ etc. den meisten Studierenden in ihrem unterschiedlichen Bedeutungsgehalt nicht klar. Je mehr Fachtermini verwendet wurden, um so weniger wurde der Gedankengang des Textes nachvollzogen, umso geringer war die Bereitschaft, sich auf andere fachdidaktischen Theorien einzulassen.
2. Darüber hinaus erschwerten lange und komplexe Satzstrukturen das Textverständnis, ebenfalls wurde eine Kohärenz des Textes vermisst.

Da ich es versäumt hatte, eine Textverständlichkeitsanalyse durchzuführen, weil ich davon ausging, dass die Studierenden ständig mit wissenschaftlichen Texten umgehen, musste ich ad hoc manche Passagen „übersetzen“, um überhaupt zu einem gewissen gemeinsamen Verständnis zu kommen.

Auf der Basis meiner „Übersetzung“ wurde dann der Sandersche Gedankengang mit Hilfe des Ordnungsrasters von den Studierenden „nacherzählt“.

3. Bezogen auf die Hausaufgabe, „Kritiken“ auf der Basis des erarbeiteten Ordnungsrasters zu lesen, hatte ich es versäumt, auf die Möglichkeit des kursorischen, selektierenden Lesens zu verweisen, so dass die Aufgabe den Studierenden als zu zeit- und arbeitsaufwändig erschien. Die Aufgabe wurde von daher nur von einigen wenigen bearbeitet.

((48)) Ich versuchte, dieser Schwierigkeit zu begegnen, indem die Wenigen den anderen Studierenden, die den Text nicht gelesen hatten, diese Texte in Form einer Mind-Map vorstellen sollten. So wurden z.B. zentrale Begriffe wie „Kritik“, dialektisches Verhältnis von „Selbst“ und „Struktur“, „individuelles Lernen“, „homo agens“ etc. in ihren Verästelungen dargestellt und erläutert. Anschließend wurde der Text in Zweier- bzw. Dreiergruppen gelesen, denen jeweils ein Studierender, der den Text gelesen hatte, als „Lehrer“ zugeordnet wurde.

((49)) In den Gruppen wurde ein Ordnungsraster in Anlehnung an den Sander-Hauptartikel erstellt und inhaltlich gefüllt (s. Anlagen: Tabellen 2, 3). Sie bezogen sich auf die „Kritiken“ mit den Stichworten „kritische politische Bildung“ bzw. „lernpsychologische politische Bildung“. Alle 3 Tabellen wurden in Form von Plakaten – für alle gut lesbar – angeheftet, um auf dieser Basis den 2. Teil der Erarbeitungsphase, die Auswahl der Argumente für einen konstruktivistischen Bildungsansatz bzw. kritische Argumente gegen den konstruktivistischen Bildungsansatz im Rahmen einer Podiumsdiskussion zu entwickeln.

Begründung für die diskursive Methode der Podiumsdiskussion

((50)) In der Podiumsdiskussion geht es um die Übersetzung von verdichtetem wissenschaftlich-analytischen Wissen in produktiv-kommunikatives Wissen.

((51)) Eine Podiumsdiskussion, bei der es sich um das Erwägen verschiedener Positionen handelt, hat einen Prozesscharakter, insofern es um „argumentierendes Reden“ geht (Wohlrapp 2009, 319), indem „die Elemente dieses Geschehens, also die in den Diskussionsbeiträgen vorgebrachten Thesen und Argumente, im Laufe der Diskussion Veränderungen durchmachen“ (ebda., 306). In dieser Podiumsdiskussion ist es die These, dass der konstruktivistische Ansatz nach Sander eine gelingende politische Bildung ermöglicht, während die Position der kritischen bzw. lernpsychologischen politischen Bildung dieser konstruktivistischen Position Argumente entgegensetzt, die ihre alleinige Geltung in Frage stellt. „Das Wesentliche in der Prozessdimension des Diskutierens ist nämlich, dass komplexe Gedanken, Gesichtspunkte, Begriffe und Positionen ... durch Konfrontation mit neuen Gesichtspunkten usw. zerbrochen, zerschnitten, zerteilt werden und dadurch neue Zusammensetzungen möglich werden.“ (Wohlrapp 2009, 306)

((52)) Forschendes Lernen ist dann wesentlich davon abhängig, dass „solches Zerschneiden der mitgebrachten Komplexe (hier die 3 unterschiedlichen Konzeptionen in der politi-

schen Bildung, AK) und die Erprobung neu zusammengesetzter Komplexe stattfindet“ (ebda., 306).

((53)) Das „Zerschneiden“ einer Position war im ersten Teil bereits mit Hilfe der ermittelten Oberpunkte des Ordnungsrasters (s. Anlage 1) erfolgt, in der Diskussion galt es nun, den Geltungsanspruch der (konstruktivistischen) Position durch die Konfrontation mit den anderen Positionen in Frage zu stellen und möglicherweise zu innovativen theoretischen Umgewichtungen zu kommen (Blanck 2012, 327).

((54)) In der Podiumsdiskussion waren 2 VertreterInnen der konstruktivistischen Position sowie 1 Vertreter der kritischen und 1 Vertreter der lernpsychologischen Position vertreten, die sich jeweils auf den „Kern“ des Ansatzes – hier die zentralen Zielsetzungen und Kompetenzen, auf die anthropologischen und lernpsychologischen Prämissen und die didaktisch-methodischen Zugänge – zu den jeweiligen Ansätzen konzentrierten.

((55)) In der Diskussion sollten in kontrollierter Weise durch „Rede“ und „Gegenrede“ Unterschiede verdeutlicht und verglichen werden. Anschließend sollte beurteilt werden, ob und wie ein Umgang mit Unterschiedlichkeiten möglich ist.

((56)) Um eine solche Unterscheidungsanalyse durchführen zu können, wurden übergeordnete, an der (Bildungs-) Praxis orientierte Kategorien gesucht, wobei in Anlehnung an Wohlrapp von der Prämisse ausgegangen wurde, dass die Funktion von didaktischen Konzeptionen, Ansätzen etc. darin besteht, „Praxis theoretisch zu stützen, also Orientierung für die Handlungswirklichkeit zu liefern.“ (Wohlrapp 2009, 86) Praxis wird in diesem Zusammenhang als „ein System von aufeinander bezogenen Handlungen“ (ebda. 89) verstanden.

((57)) Darüber hinaus wurde ein pragmatischer Theoriebegriff gewählt, was bedeutet, dass „die Theorie als ein einschichtiger gedanklicher Weg nachvollzogen werden kann“ (ebda. 88). Weiterhin soll nach Wohlrapp eine grundsätzlich mögliche Passung (Kohärenz) einzelner Theorie- bzw. Konzeptionselemente unter verschiedenen Elementen möglich sein (ebda. 86-94).

((58)) Auf dieser Basis wurden folgende Vergleichskategorien entwickelt:

- Einsichtigkeit/Plausibilität,
- Konkretisierbarkeit/Umsetzbarkeit= Praxistauglichkeit,
- Kohärenz.

Diese 3 Kategorien konnten nur auf der Basis des entsprechenden Wohlrapp-Textes (s.o.), der von der Gruppe an Beispielen aus ihrem Alltag erläutert wurde, ermittelt werden.

((59)) Die Podiumsdiskussion wurde auf der Basis o.g. Kategorien beobachtet und ausgewertet und mit Hilfe einer Erwägungstabelle (Blanck 2012, 55, s. Anlage 4) beurteilt.

Auswertung

((60)) In der Auswertungsphase, in der es primär um die kri-

tische Reflexion der verschiedenen Ansätze auf der Basis der Wohlrappschen Kategorien (s. o) ging, wurde herausgestellt, dass kein Ansatz dem anderen „überlegen“ schien, sondern dass die Ansätze durch unterschiedliche Akzentsetzungen gekennzeichnet waren.

((61)) Diese Erkenntnis führte zunächst zu „Frustration“, weil es **den „richtigen“** Ansatz nicht zu geben scheint, sondern alle drei Ansätze jeweils mit unterschiedlicher Akzentsetzung ihre Berechtigung haben.

((62)) Geht man von dem didaktischen Dreieck aus: 1. Lernende; 2. Lehrende; 3. Lern-Lehrgegenstand (Blanck 2012, 4, 62, 133) scheinen alle 3 Ansätze unterschiedliche Schwerpunkte im didaktischen Dreieck zu setzen, die von den Seminar TeilnehmerInnen auf der Basis der Erwägungstafel in folgender Weise gekennzeichnet wurden:

- *Konstruktivistischer Ansatz*: Betonung aller 3 Aspekte des didaktischen Dreiecks unter Verwendung eines weiten Bildungsbegriffs.
- *Kritischer politischer Bildungsansatz*: Betonung der Ziel-Inhaltsebene.
- *Lernpsychologisch-politischer Bildungsansatz*: Betonung der Beziehung: Lehrende-Lernende.

((63)) Von den Seminar TeilnehmerInnen wurde herausgearbeitet, dass politische Bildungstheorien bei gleicher Geltung unterschiedlicher Konzeptionen jeweils komplementär zu sehen sind, so dass unter idealen Bedingungen – d.h. bei Vorliegen aller 3 o.g. Kategorien (Praxistauglichkeit/Einsichtigkeit/Kohärenz) – möglicherweise eine weitere, „praxistauglichere“ Konzeption entwickelt werden könnte, zu der die anderen, bereits entwickelten Konzeptionen und Ansätze „passen“ und komplementär – je nach Akzentuierung – verwendet werden können.

((64)) In diesem Zusammenhang verwiesen die Lernenden darauf, dass man im praktischen Unterricht in der Schule bewusst die 3 politischen Bildungsansätze einsetzen könne, um sie jeweils auf der Basis noch zu entwickelnder Aspekte hinsichtlich ihrer Wirkung in der Praxis untersuchen zu können.

Evaluation des Seminars

((65)) Am Ende des Seminars stand also zunächst einmal kein kognitiv überprüfbarer „Out-Put“ fest, sondern es wurde auf der Basis des Seminars ein Forschungsvorhaben entwickelt, dessen Zielsetzung es war, die o.g. Konzeptionen in der konkreten politischen Bildungsarbeit umzusetzen und hinsichtlich der 3 Kategorien – vor allem hinsichtlich des Aspektes der „Praxistauglichkeit“ – auszuwerten und zu beurteilen.

„Anstelle eines Kampfes um Lösungen geht es auf der Erwägungsebene um eine methodische und systematische Aufbereitung und Integration von Alternativen“ (Blanck 2012, 149), wobei dem praktischen Überprüfungsaspekt als Forschungsaufgabe eine besondere Bedeutung zukommt.

Positive Kritik

((66)) Folgende positive Punkte wurden von den TeilnehmerInnen benannt und erläutert:

- Handlungsorientierung i.S. des diskursiven, simulativen, denkenden Handelns,
- gruppenbezogenes, kooperatives Entwerfen von Argumentationen,
- gute Arbeitsatmosphäre,
- anregende Lernsituation,
- Praxisnähe bei gleichzeitigem Theoriebezug,
- grundsätzliche Möglichkeit, Theorien an Praxis zu prüfen,
- gute, nachvollziehbare Strukturierung des Seminars,
- Wechsel von Lehren zu Lernen und umgekehrt,
- Verbesserung eigener Reflexionsfähigkeit,
- Gewinnung neuer Kenntnisse und Erkenntnisse,
- Methodenwechsel,
- Anschaulichkeit der Lernergebnisse.

Negative Kritik

((67))

- hoher zeitlicher Aufwand,
- hohes Abstraktionsniveau und hoher Schwierigkeitsgrad des Inhaltsbereichs,
- in Teilbereichen kognitive Überforderung, besonders in Analysephasen,
- sehr viel Vorkenntnisse im sozialwissenschaftlichen Theoriebereich,
- Fehlen eines eindeutigen Ergebnisses.

Gesamtreflexion

unter Berücksichtigung der genannten Kritikpunkte

((68)) Vor allem die o.g. negativen Kritikpunkte zeigen, dass ein Ziel, das für Studierende der gestuften Studienstruktur BA/MA sehr relevant zu sein scheint, nämlich eine Informationsakkumulation und eine Erhöhung des kognitiven Wissensrepertoires, nicht in einem für sie zufriedenstellenden Maße erreicht worden ist. Unter Effizienz- und Effektivitätsgesichtspunkten steht der Aufwand im Verhältnis zum (kognitiven) Ertrag nicht in einem (zweck)rationalen Verhältnis. „Die Analyse der Verschiedenartigkeit fachdidaktischer Konzeptionen hätte man einfacher haben können, wenn jeweils ein Referat zu den Inhalten der einzelnen Konzeptionen gehalten worden und die Vor- und Nachteile von den Referenten erläutert worden wäre.“ Das war ein „typischer“ studentischer Kritikpunkt, der sinngemäß mehrfach geäußert wurde. Es war sehr schwierig, den Studierenden den „Gewinn“ des erwägungsorientierten Ansatzes mit seinen unterschiedlichen Methoden zu verdeutlichen.

((69)) Brainstorming, Kartenabfrage, Ermittlung von Unterkategorien, Textanalyse und -interpretation, Vorbereitung der Podiumsdiskussion, Durchführung und die Auswertung der Podiumsdiskussion auf verschiedenen Ebenen, Theorienvergleich bedeuten einen hohen Arbeitsaufwand. Wenn dann am Ende eines Seminars die Erkenntnis steht,

dass eine „Theorie-Praxis-,Tauglichkeits“-Reflexion (Wohlrapp 2009, 55) erfolgen muss, um zu gesicherteren Erkenntnissen hinsichtlich der Orientierungstauglichkeit von Theorien in der Praxis zu gelangen (ebda. 86), kann es leicht zu Frustrationserlebnissen bei Lernenden kommen, da sie den Eindruck haben, dass man diese Erkenntnis auch schneller „haben“ könnte.

((70)) D.h. „forschendes Lernen“ trägt nicht per se seinen „Mehrwert“ in sich, sondern es gewinnt seine Bedeutung erst, wenn es ihm von den Lernsubjekten zugesprochen wird, was oft erst im nachhinein in der praktischen Erfahrung erfolgen kann. Ein auf Offenheit, Mehrdeutigkeit und Erwägen gerichteter Lernprozess kann u.U. im Gegensatz zu gegenwärtig erlebten institutionalisierten Lehr-Lernprozessen stehen, die eher durch Linearität, Geschlossenheit, überprüfbaren Out-Put, Objektorientierung, unmittelbare messbare Erfolge – z.B. durch Noten – gekennzeichnet sind und somit eher der „Gewissheitsorientierung“ von Lernenden entsprechen (Blanck 2012, 215).

((71)) Um die Relevanz eines erwägungsorientierten Ansatzes für Studierende besonders im pädagogischen Bereich zu verdeutlichen, müsste dieser Ansatz – zumindest in Ansätzen – in der (pädagogischen) Praxis erfahrbar und reflektiert werden:

Eine Erkenntnis „auf Vorrat“ im Rahmen eines Seminars scheint in diesem Falle nicht sehr nachhaltig gewesen zu sein.

Es ist also zu überlegen, wie „forschendes Lernen“ als Verbindung von Theorie und Praxis in einer Neukonstitution und Transformation unterschiedlicher Wissensformen subjektabhängig (Bommes, Dewe, Radtke 1996, 221) institutionell abgesichert werden kann.

Hier ist also noch Innovationsbedarf in der universitären Lehre und sicher auch im schulischen Unterricht notwendig, um ein „Theorie-Praxis-Person“ Verhältnis unter dem Gesichtspunkt der „Erwägungsorientierung“ zu ermöglichen.

Literatur

- Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Stuttgart.
 Ahlheim, K. (2009): Die Kirche im Dorf lassen. Ein nüchterner Blick auf den Beutelsbacher Konsens, EWE, Heft 2, S. 248-250.
 Blanck, B. (2012): Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Stuttgart.

Blanck, B. (2012) Lehrkonzept, Erwägungsorientierte Lehre: Forschendes Studieren und forschende Lehre ([Blanck, Lehrkonzept\) Erwägungsorientierte Lehre: Forschendes Studieren und forschende Lehre Stand: 4.05.2013](#))

Blanck, B. (2002): Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Stuttgart.

Bommes, M., Dewe, B., Radtke, F.-O. (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen.

BMBF, (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen, 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn, Berlin.

Bourdieu, P. (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992. Hamburg.

Bremer, H. (2010): Symbolische Macht und politisches Feld, in: Lösch, B., Thimmel, A. (Hg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 181-192.

Bünger, C. (2009): Die Grenzen der Perspektive, EWE, Heft 2, S. 250-252.

Grüzmacher, J., u.a. (2011): Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland, HIS: Forum Hochschule, 7/2011. Hannover.

Heimann, P. / Otto, G. / Schulz, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Auswahl B 1/2. Hannover.

Himmelmann, G. (2001): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.

Liesner, A. / Lohmann, I. (Hrsg.) (2010): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart.

Lösch, B. (2012): Warum ist eine kritische politische Bildung nötig? eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 9/2012 vom 11.05.2012 [www.buergergesellschaft.#B5EB3D](#) (Stand: 4.05.2013)

Lösch, B. / Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Manzel, S. (2009): Homo agens statt Homo ludens. Ein Plädoyer gegen die Zweckfreiheit von Bildung in der Postmoderne, EWE, Heft 2, S. 288-291.

Massing, P. / Weißeno, G. (Hrsg.) (1998): Politische Urteilsbildung. Schwalbach/Ts.

May, M. (2009): Perspektivität aus der Sicht kritischer Bildungstheorie, EWE, Heft 2, S. 291-293.

Müskens, M. (2009): Perspektivenvielfalt allein genügt nicht: Der steinige Weg zum wissenschaftlichen Denken, EWE, Heft 2, S. 295-297.

Sander, W. (2009): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft, EWE, Heft 2, S. 239-248.

Weißeno, G. u.a. (2010): Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell. Bonn.

Wohlrapp, H. (2009): Der Begriff des Arguments. Würzburg.

Adresse

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

Anlage 1

	Konstruktivistische politische Bildung (Sander 2009)
Definition	Bildung bedeutet, dass „Menschen mit kulturellen Mustern konfrontiert werden, mit deren Hilfe andere Menschen in der kontingenten Welt Sinn gestiftet haben“ ((26)), d.h. es sollte ein für unterschiedliche Perspektiven offenes Verständnis von ‚Welt‘ ((20)) existieren.
Anthropologische Prämissen / lernpsychologische Annahmen	Annahme einer Vielzahl von Perspektiven, unter denen die Welt betrachtet werden kann, wobei diese Vielzahl nicht nur individueller Natur ist, sondern in sozialen Kontexten als gemeinsame Konstruktionen, die durch bestimmte Formen von Kommunikation geprägt werden, existieren. / Lernen ist ein individueller Aneignungsprozess.
Bildungstheoretisch basierte Ziele/Kompetenzen	Das Ziel der Bildung ist der reflektierte und souveräne Umgang mit Bildungsgegenständen durch LehrerInnen und SchülerInnen ((26)) und die „Fähigkeit, mit Sinn und Bedeutungen produktiv zu spielen“. Das zentrale Auswahlkriterium für soziale Konstruktionen ist die „Viabilität“ als „Brauchbarkeit im Sinne von lebensdienlich“ ((13)).
Inhalte	Jedes Wissen ist ein Konstrukt und hat als solches immer Entwurfscharakter; es kann sich bewähren oder nicht, und wenn es sich bewährt, schafft es dem Menschen eine stabile, verlässliche Wirklichkeit, in der er sich zurechtfinden sowie leben und überleben kann.
Didaktisch-methodische Perspektiven	Die zentrale Perspektive ist die Multiperspektivität ((31)).

Anlage 2

	Kritische politische Bildung
Definition	Bildung als Kritik gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse unter besonderer Berücksichtigung der Gerechtigkeitsproblematik.
Anthropologische Prämissen / lernpsychologische Annahmen	Dialektisches Verhältnis von Individuum und gesellschaftlichen Strukturen, d.h. gesellschaftliche Strukturen bestimmen die Individuen und umgekehrt.
Bildungstheoretisch basierte Ziele/Kompetenzen	Selbstreflexion und Analyse von gesellschaftlich bedingten Machtwirkungen, d.h. „Analyse eigener Einbindung in gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse = Selbstreflexive Ideologiekritik. Kritik bedeutet „die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin.“ (Foucault 1992, S. 15; in: Büniger, a.a.O., 252 ((8)))
Inhalte	Im Mittelpunkt der Auswahl von Inhalten steht die Frage, wie soziale Ordnungen und subjektive Selbstführungen hervorgebracht werden. Diese Sicht ist nicht von der Frage zu trennen, was es bedeutet, sich zu diesen scheinbaren Selbstverständlichkeiten und Erwartungszusammenhängen zu verhalten.
Didaktisch-methodische Perspektiven	Die zentrale Perspektive ist die Kritik als die Identifikation von Herrschaftsstrukturen im sozialen Raum. - Einsicht in die eigene Bedingtheit durch gesellschaftliche Machtstrukturen, - Analyse der gesellschaftlichen Machtstrukturen, - Transformation des Selbst und der „Gesellschaft“.

Anlage 3

	Lernpsychologisch orientierte Politische Bildung
Definition	Bildung: Veränderung eines gegebenen Rahmens durch die Entdeckung von Neuem durch den „homo agens“.
Anthropologische Prämissen / lernpsychologische Annahmen	<p>1. Der „homo agens“ handelt innerhalb seines derzeitigen Ziel-Mittel-Rahmens rational und ist zusätzlich mit einer Art Findigkeit ausgestattet, die es ihm ermöglicht, seinen gegebenen Ziel-Mittel-Rahmen durch die Entdeckung von Neuem selbst zu verändern.</p> <p>2. Lernende suchen nach Evidenzen, die ihr bisheriges Konstruktsystem stützen. Damit sie überhaupt neue Vorstellungen außerhalb ihres bisherigen Konstruktsystems wahrnehmen, ihre bisherigen Einstellungen in Frage stellen und schließlich durch eine Synthese der bisherigen mit neuen Einstellungen zu einem erweiterten Verständnis gelangen können, ist es erforderlich, dass sie sich mit neuen Vorstellungen auseinandersetzen, diese elaborieren und erfolgreich mit eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen. / Lernen durch Dissonanz.</p>
Bildungstheoretisch basierte Ziele / Kompetenzen	<p>Der „homo agens“ handelt innerhalb seines derzeitigen Ziel-Mittel-Rahmens rational und ist zusätzlich fähig, im Rahmen der Marktprozessordnung Veränderung herbeizuführen. Das Ich tritt der Welt aktiv und kreativ gegenüber, es nutzt seine Gestaltungsmöglichkeit, um bestimmte, subjektiv oder gesellschaftlich gesetzte Ziele zu erreichen.</p> <p>Der „homo agens“ ist bestrebt, nicht zufriedenstellende Zustände zu beseitigen.</p>
Inhalte	<p>Die Auswahl der Inhalte erfolgt unter dem Aspekt der „Passung“ einer gezielten Auswahl von zu vermittelnden Inhalten und den individuellen Anforderungen an die Lernenden, um deren individuelle Entwicklung zu fördern, d.h.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ durch allgemein verbindliches domänenspezifisches Wissen und Inhalte, 2. dezidierte Hinwendung und einschränkende Fokussierung auf zentrale Inhalte und Gegenstandsbereiche. (Bedeutung von Basis- und Fachkonzepten).
Didaktisch-methodische Perspektiven	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anforderung an Lehrende, zwar nicht zu indoktrinieren, aber doch bereit sein, naive Alltagsvorstellungen des Lernenden zu „übrumpeln“, d.h. zu labilisieren, 2. Herstellung von Diskrepanzerfahrungen bei Lernenden.

Anlage 4

Vergleich politischer Bildungsansätze

	Praxisrelevanz	Plausibilität	Kohärenz
Konstruktivistischer Ansatz	0	+	+
Kritische politische Bildung	+	++	+
Lernpsychologische politische Bildung	++	++	+