

Netzwerk Bildung für Nachhaltige Entwicklung der Dozierenden / Deutsche Schweiz

**am Mittwoch, den 25. Januar 2017
an der PH FHNW Campus Brugg-Windisch**

Handout zum Workshop

„Erwägungsorientierte Bildung an der PH“

mit Bettina Blanck
(PH Ludwigsburg, Deutschland)

Inhalt:

1. Zum Konzept von Erwägungsorientierung / Deliberationsorientierung ...Seite 2
2. Merkmale erwägungsorientiert-deliberativer Bildung in
Stichworten und Fragen ... Seite 3
3. Erwägungsmethoden:
 - 3.1 Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion ... Seite 5
 - 3.2 Thesen-Kritik-Replik-Methode ... Seite 6
 - 3.3 Stummes Schreibgespräch mit anschließender Diskussion ... Seite 7
 - 3.4 Erwägungsorientierte Karusselldiskussion
(mit Ausgangs- und Schlusspositionierung) ...Seite 8
4. Literatur ... Seite 9
5. Kontaktdaten ... Seite 9

1. Zum Konzept von Erwägungsorientierung / Deliberationsorientierung

Erwägungs-Geltungsbedingung: Die Güte von Begründungen für bestimmte Positionen oder Lösungen wird wesentlich danach eingeschätzt, inwiefern jeweils problemadäquate Alternativen erwogen wurden und angegeben werden können. Wenn man möglichst umfassend problemadäquat angeben kann, welche Alternativen man als mögliche Antworten/Lösungen usw. auf ein Problem/eine Frage erwogen hat, dann kann man die Lösungsmöglichkeit, die man realisieren/umsetzen möchte, besser begründen und verantworten, als wenn man nichts oder nur wenig über zu erwägende Alternativen weiß. Will man den Begründungswert der erwogenen Alternativen nicht verlieren, so sind diese zu bewahren. Bewahrte problemadäquate Alternativen können dann als eine Geltungsbedingung für jeweils favorisierte Lösungen herangezogen werden, etwa um Andere für die eigene Position zu gewinnen oder um für die eigene Position besser argumentieren zu können. Der grundlegende Unterschied zu bisherigen Umgangsweisen mit Alternativen in den Wissenschaften aber auch anderen Lebensbereichen ist, dass die jeweils problemadäquaten Alternativen nicht nur in der Genese von Lösungen eine Rolle spielen, sondern zu bewahren sind, wenn die jeweils gefundene Lösung oder vertretene Position den Anspruch erhebt, gut begründet und verantwortbar zu sein. Hierfür gibt es bisher keine Forschungstraditionen oder andere Gewohnheiten für qualitative Problemlagen. Es gibt nicht so etwas wie qualitative Erwägungsforschungsstände zu jeweiligen Forschungsständen. Vorerst negativ bewertete Lösungsmöglichkeiten werden als verworfene, widerlegte, scheinbar unsinnige usw. Erwägungen vielleicht in geschichtlichen Rückblicken beachtet, ansonsten haben sie keinen Wert.

Engagement für Verbesserungen: Geltungsbedingungen sind genauso wie die jeweils favorisierten Lösungen verbesserbar. Wenn »neue« Alternativen als Lösungen bzw. Lösungsmöglichkeiten für ein Problem/eine Frage usw. vorgeschlagen werden, ist vergleichend zu analysieren und zu prüfen, inwiefern diese scheinbar »neue« Lösungsmöglichkeit nicht vielleicht doch bereits erwogen wurde oder ob sie gänzlich neu ist und zusammen mit den bisherigen Lösungsmöglichkeiten neu erwogen und bewertet werden müsste. Je nachdem, wie der jeweils bisherige Erwägungs-Geltungsstand methodisch aufbereitet werden konnte, mag »eine« neue Lösungsmöglichkeit sogar dazu führen, in Verbindung mit den Merkmalen bisher erwogener Lösungsmöglichkeiten noch weitere zu »entdecken«.

Iterativ-kritisch-reflexive Einstellung – Erwägen des Erwägens: Es ist reflexiv zu erwägen, was zu erwägen ist. Denn angesichts knapper Ressourcen müssen wir uns meist mit wenig gut begründbaren Lösungen zufrieden geben. Wir verlassen uns auf Bewährtes, etwa auch auf eigene Routinen und Gewohnheiten, entscheiden dezisionär – also im reflexiven Wissen darum, dass zwischen mehreren Lösungsmöglichkeiten keine mit Gründen den anderen vorgezogen werden kann – oder übernehmen scheinbar erfolgreiche Lösungen von Anderen. Erwägungsorientierung als Einstellung führt dazu, diese Situation als Mangel lebendig zu halten. Derartiges Wissen um Nicht-Wissen kann hilfreich sein, sich von Lösungsvorschlägen Anderer, die vielleicht sogar als »alternativlos« angepriesen werden, nicht überwältigen zu lassen. Im Umgang mit eigenen bisherigen Positionen kann Wissen um Erwägungs-Geltungsbedingungen vor Kritikimmunisierung und Selbstbornierung schützen. Indem man sich nicht nur mit einer bestimmten Lösung, sondern auch den dazu gehörigen erwogenen Lösungsmöglichkeiten, der Erwägungs-Geltungsbedingung, identifiziert, ist eine Korrektur einer bisher vertretenen Lösung auch weniger identitätsgefährdend, denn diese bisherige Lösung erhält eine neue Relevanz. Sie wechselt im erweiterten Wissensstand über Erwägungen und Lösungen nur den Platz und trägt als zu erwägende Möglichkeit, aber nun abgelehnte Lösung, von nun an wesentlich mit dazu bei, die »neue« Lösung besser zu begründen.

2. Merkmale erwägungsorientiert-deliberativer Bildung in Stichworten und Fragen

Leitendes Anliegen:

Kompetenter verantwortungsvoller Umgang mit Vielfalt,
insbesondere mit Alternativen in Entscheidungszusammenhängen

Ausgang von den Lernenden – erste Entfaltung von Subjektivität: Entscheiden und insbesondere Erwägen sind individuelle Aktivitäten. Lernen, das Erwägungskompetenzen und damit Verantwortungsfähigkeiten fördert, muss seinen Ausgang bei den jeweiligen Individuen nehmen und versuchen, Erwägungsbetroffenheit für eine jeweilige Problemlage zu erzeugen. Eine Klärung des bisherigen Wissens einschließlich reflexiven Wissens um Nicht-Wissen ist erforderlich: Was weiß ich bisher über das Thema/die Frage/ das Problem? Was muss ich wissen, um zu einer verantwortbaren Lösung/Position gelangen zu können?

„Könnte es auch anders sein?“ – zweite Entfaltung von Subjektivität hin zu mehr Intersubjektivität/Objektivität ermöglichender Subjektivität: Der eigene Zugang und erste Überlegungen zur Lösung des jeweiligen Problems sind kritisch reflexiv zu befragen um herauszufinden, ob man sie gegenüber zu erwägenden Alternativen gut begründen kann. Der Horizont dazu, wie ich es sehe, ist zu erweitern: „Wie siehst du das?“, „Wie sehen es die (anwesenden) Anderen?“, „Könnte man es noch anders sehen (Einbeziehung abwesender/denkbarer Anderer)?“, „Welches sind die ärgsten Gegenpositionen, die ich mir zu meiner Position vorstellen kann?“, „Können wir herausfinden, wie viele verschiedene Sichtweisen oder Alternativen es gibt?“ usw. bis hin zur Frage: „Wie gehen wir damit um, wenn wir nicht wissen können, ob wir alle zu erwägenden Alternativen bedacht haben?“

Systematisch-methodische Orientierung im Umgang mit zu erwägenden Alternativen:

Die Suche nach möglichst allen problemadäquaten Alternativen wirft methodische Fragen auf. Lassen sich Regeln benennen, mit Hilfe derer sich feststellen lässt, ob alle problemadäquaten Alternativen bedacht wurden? Welche Ansprüche müssen Methoden erfüllen, damit man erkennen kann, ob es weitere zu erwägende Alternativen gibt oder wie man zwischen mehreren »gleichwertigen« Lösungsmöglichkeiten doch noch mit guten Gründen eine Lösungsmöglichkeit anderen Lösungsmöglichkeiten vorziehen kann? Mit welchen verschiedenen Methoden lassen sich zu erwägende Alternativen erschließen, bestimmen und bewahren? Solche Methodenfragen sind selbst erwägungsorientiert zu klären. Auch hier stellt sich die Frage: Was sind jeweils problemadäquate Alternativen? Usw.

Erwägungsorientiert-deliberative Aufbereitung »der Sachen«: Wie lassen sich Themen, Fragen, Aufgaben so aufbereiten, dass bei den Lernenden eine »echte Erwägungsbetroffenheit« entstehen kann? Inhaltlich und methodisch betritt man hier das Feld inter- und transdisziplinärer Überlegungen. Von welchen Fragen und unterschiedlichen Positionen und Perspektiven aus kann man sich das jeweilige Thema erschließen? Hilfreich bei der Klärung von Positionen ist es, mit ganz verschiedenen konkreten Beispielen zu arbeiten, weil sich über Beispiele Begriffe klären lassen sowie weiterhin klären lässt, ob man gleiches meint oder mit gleichen Worten verschiedenes meint. Beispiele lassen zudem variierend Denkmögliches erschließen und damit systematisch zu erwägende Alternativen in den Blick nehmen. Idealerweise gelingt es mit solcher Themenaufbereitung ein umfassendes Spektrum an Meinungen, Positionen, Argumentationssträngen aufzufächern, so dass Lernenden offensichtlich wird, dass sie sich hier nicht Vorgaben etwa irgendeiner Person mit ihrer Position anschließen können, wenn sie eine möglichst gut begründete und verantwortbare Entscheidung treffen wollen, solange nicht geklärt ist, inwiefern sich die jeweilige Position gegenüber anderen Positionen einigermaßen begründen lässt. Aus erwägungsorientierter Sicht ist es wichtig, auch Nicht-Kontroverses, das eine hohe Relevanz hat und deshalb gut begründet sein sollte, gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen zu können. Wer sich z. B. für Demokratie einsetzen will, schwächt sich selbst, wenn er oder sie diese nicht gegenüber alternativen Staatsformen begründen kann – und mag anfällig für antidemokratische Auffassungen werden.

Lernförderlicher Umgang mit Nicht-Gelingen: »Falsches« kann »Richtiges« begründen helfen: Die methodische Orientierung daran, zu erwägende Alternativen möglichst umfassend zu berücksichtigen, lässt Irrwege, Sackgassen, Nicht-Gelungenes und Falsches in einem anderen Licht erscheinen. Handelt es sich dabei um problemadäquate Alternativen, so können diese wesentlich mit zur Ausgestaltung einer umfassenden Erwägungs-Geltungsbedingung beitragen und »das Richtige« begründen helfen. Entsprechend dem erwägungsorientiert-deliberativen Ansatz tragen nicht-lösungsbrauchbare, aber adäquate, zu erwägende Alternativen mit zur Begründung der vorerst als brauchbar eingeschätzten Alternative bei. Erwägungswissen mit sinnvollerem und weniger sinnvollerem, aber problemadäquaten, zu erwägenden Alternativen, hat begründenden Charakter. Jeweilige Positionen hätte ohne dieses Erwägungswissen um weniger lösungsbrauchbare Alternativen eine geringere Begründungsqualität.

Identität eines distanzfähigen Engagements: In erwägungsorientierten Bildungsprozessen soll eine Haltung des distanzfähigen Engagements gefördert werden. Hierfür sind Methoden hilfreich, die dazu motivieren, einerseits Positionen zu beziehen und andererseits immer wieder herausfordern, Alternativen erwägend sich kritisch-reflexiv von ihnen probeweise zu distanzieren. Ein iterativ-kritisch-reflexiver Blick auf jeweilige Lösungen mit zugehörigen Erwägungen soll ein Wissen um jeweilige Begründungsniveaus und reflexives Wissen um Nicht-Wissen lebendig halten. Das ist gleichermaßen wichtig für Lernende als auch Lehrende, die sich mit einer Haltung des distanzfähigen Engagements ebenfalls eine suchende/forschende Haltung erhalten.

Kopplung guten Begründens an erwogene Alternativen als Ausgang zur Entwicklung kritisch-reflexiver Erwägungsroutinen: Gerade weil »pädagogisches« Handeln immer ein Handeln unter Ungewissheiten ist, ist die Entwicklung kritisch-reflexiver Erwägungsroutinen nicht nur ein Bildungsziel für die Lernenden, sondern auch ein Aus- und Fortbildungsziel für Lehrende, die erwägungsbezogen Bildung gestalten wollen. Der Blick auf die Erwägungs-Geltungsbedingung sowohl von eigenen als auch Lösungen/Positionen Anderer hilft das jeweilige Begründungsniveau reflexiv einzuschätzen. Auf diese Weise kann im Umgang mit Ungewissheit und Offenheit reflexiv ein sicherer Umgang mit Ungewissheiten und Unsicherheiten aufgebaut werden. Ein Mangelbewusstsein bezüglich schlecht begründbarer Positionen und Lösungen braucht so nicht zu einer Identitätskrise und Selbstentmündigung führen, etwa zum Verlangen nach Führungspersönlichkeiten oder klaren Vorgaben, sondern befähigt vielmehr dazu, diese in ihrer jeweiligen Fragwürdigkeit einzuschätzen und sich verstärkt mit der Verantwortbarkeit vorläufiger Lösungsfindungen auseinanderzusetzen, jedenfalls dort, wo man reflexiv entschieden hat, dass es wichtig ist, möglichst gut zu begründen.

Erwägungsorientierte Bildung als Grundlage für intra-, inter- und transdisziplinäre Bildung: Erwägungsorientiert-deliberative Pädagogik und Didaktik als Grundlage für intra-, inter- und transdisziplinäre Bildung zielt auf Befähigung zu verantwortbarem Entscheiden, wobei reflexiv zu entscheiden ist, wann man welches Erwägungsniveau anstreben kann oder soll. Der Primat ist gutes Begründen und damit auch sozial verantwortbares Entscheiden, also nicht Begründen als deduktives Berufen auf Vorgaben. Durch den Fokus auf gutes Begründen und Antworten von Positionen kann ein wesentlicher Beitrag zur Weiterentwicklung von intra-, inter- und transdisziplinären Konzepten geleistet werden, insofern insbesondere Relativismusbefürchtungen durch Perspektivenvielfalt begegnet werden kann. Perspektivität, Alternativität und gutes Begründen gehören in erwägungsorientiert-deliberativer Bildung zusammen. Perspektivität allein reicht nicht aus für gutes Begründen, kann diesem vielleicht sogar den Boden entziehen, wenn Perspektivität eine Beliebigkeit an möglichen Positionen suggeriert.

Nachhaltige Bildung und nachhaltiges Handeln mit Hilfe von Erwägungsorientierung: Ein erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten, das erwogene bewährte problemadäquate Alternativen als relevant erachtet, um auch längerperspektivisch Lösungen für jeweilige Probleme weiterhin in ihrer Begründungsgüte transparent und leichter für Verbesserungen zu halten, könnte eine Nachhaltigkeit in Entscheidungszusammenhängen entwickeln helfen, für die es bisher keine zur Nachhaltigkeit führenden Traditionen gibt. Es geht dabei nicht um nachhaltiges Handeln in Bezug auf ein bestimmtes konkretes Thema, sondern um eine leitende Orientierung – Erwägungs-/Deliberationsorientierung – für die Gestaltung von Bildung insgesamt, die über die Förderung von spezifischen Entscheidungskompetenzen auch nachhaltiges Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung fördern kann. Für erwägungsorientiert-deliberative Bildung sollte nachhaltiges Handeln nicht allein an bestimmten Themen festgemacht werden, sondern ein Prinzip von Bildung insgesamt sein. Bildung wird durch Erwägungs-/Deliberationsorientierung nachhaltiger: Eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder für nachhaltige Handlungsfähigkeit muss ihrerseits eine nachhaltige Bildung sein. Dabei macht das Gewährwerden, dass sich nur wenig wirklich umfassend gut begründen und verantworten lässt, vorsichtiger in der Art und Weise, wie man Positionen und Handlungen vertritt. In jeweiligen Erwägungs-Geltungsbedingungen wären Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in besonderer Weise begründungsorientiert zu verknüpfen, so dass deutlich würde: Eine vergangene Gegenwart ist immer noch relevant für die in jeweiliger Gegenwart zu gestaltende Zukunft, die dann auch ihre Vergangenheit haben wird. Ohne Verbesserungsengagement (Korrekturbereitschaft) kann es nur eine eingeschränkte Geschichtsfähigkeit und damit auch nur eine eingeschränkte Möglichkeit nachhaltiger Entwicklung geben. Das schließt eine auch auf Dauer angelegte Orientierung an grundlegenden Normen nicht aus, sondern bezieht diese in gutes verantwortbares Begründen von Entscheidungen ein, was sie selbst »nachhaltiger« machen kann.

3. Erwägungsmethoden

3.1 Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion

Aufgabe

Was verstehen Sie unter einem „Fehler“? Worin besteht für Sie der Unterschied zwischen einem »Fehler« und anderen Arten des »Nicht-Gelingens«? Welche Relevanz haben Ihr Verständnis von „Fehler“ und „Nicht-Gelingen“ für Schule und Unterricht? Versuchen Sie so konkret und knapp wie möglich an Hand eines Beispiels einer Situation, in der Sie zuletzt einen »Fehler« gemacht oder bei anderen einen »Fehler« beobachtet haben, diese drei Fragen in ersten Ansätzen schriftlich zu beantworten. Entwickeln Sie dann Ihre Ausgangsüberlegungen klärungsförderlich in einer Auseinandersetzung mit den anderen Beteiligten an der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion so weiter, dass Sie Ihre Positionen am Ende in einem möglichst umfassenden Erwägungshorizont verorten können.

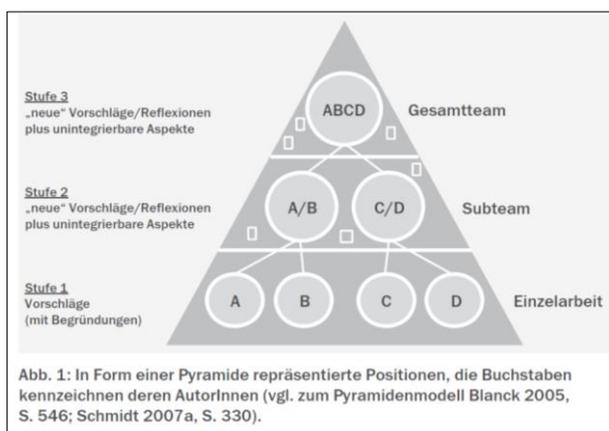
Als Anregung erhalten Sie einige Beispiele, in denen Situationen des »Nicht-Gelingens« beschrieben werden, sowie zwei Thesen zum Umgang mit »Fehlern«. **Tipp:** Nutzen Sie diese erst in der Kleingruppenarbeit (3. Schritt). Sie können Beispiele und Thesen natürlich auch schon eher einbeziehen.

Ablauf einer erwägungsorientierten Pyramidendiskussion mit 4 Teilnehmenden

- 1. Schritt: Verfassen eines Ausgangspapiers in Einzelarbeit:** Schreiben Sie Ihre Überlegungen zur »Fehler-Aufgabe« (s. o.) gut lesbar auf. Versuchen Sie Ihre Verständnisse von „Fehler“ und anderen Arten des „Nicht-Gelingens“ sowie hieraus resultierenden Konsequenzen für Schule und Unterricht möglichst gut zu begründen. Warum sollten andere Ihre Überlegungen teilen? Von welchen Positionen grenzen Sie sich ab? Unterscheiden Sie zwischen dem, was Sie für erwägungsrelevant halten und Ihrer (bisherigen) Position (Lösung).
- 2. Schritt: Mit einer Partnerin/einem Partner** wird das Ziel angestrebt, einen gemeinsamen Erwägungshorizont zu finden und zu notieren, in dem man sich jeweils einzeln oder gemeinsam mit einer Lösung verorten kann. Die im ersten Schritt erarbeiteten Erwägungen und Lösungen werden zunächst verglichen. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen den Positionen? Welche Alternativen wurden jeweils erwogen? Mit welchen Gründen kam es zu welchen Lösungssetzungen? Werden durch den Vergleich weitere zu erwägende Alternativen gefunden? Inwiefern spiegeln sich inter- und transdisziplinäre Perspektiven in Ihren Überlegungen wider? Usw. Ist das Ziel nicht erreichbar, sind die unterschiedlichen Erwägungen und unterschiedlichen Lösungen zu dokumentieren. Auch eine Klärung dessen, was man nicht klären konnte, ist eine wichtige reflexive Klärung.
- 3. Schritt: Kleingruppe:** Zwei Paare schließen sich zu einer Vierergruppe zusammen und setzen die Diskussion fort. Sie gehen dabei vor wie im zweiten Schritt und halten Ihren Erwägungsstand, innerhalb dessen sich die Einzelnen mit ihren Positionen/Lösungen verorten, fest. Eine kleine Pyramidendiskussion ist danach beendet. Bei Gruppen mit mehr Teilnehmenden erfolgt eine oder mehrere weitere Zusammenführung(en) bis die Gruppe vereint ist. Man kann alternativ aber auch nach spätestens 4 Schritten (Gruppen mit acht Teilnehmenden) enden und dann die Ergebnisse (Erwägungen und Lösungen) der Gruppen im Plenum vergleichen und diskutieren.

(Konzept einer erwägungsorientierten Pyramidendiskussion (aus: Schmidt 2013, 182)

Möglichkeit der Dokumentation (aus: Dausch/Scherkus 2012, 135)



Gruppenarbeit					Stufe 3
Auswahl	1)				
	2)				
Erwägungen	3)				
Partnerarbeit		Stufe 2	Partnerarbeit		Stufe 2
Auswahl	1)				
	2)				
Erwägungen	3)				
Einzelarbeit S1	Stufe 1				

3.2 Thesen-Kritik-Replik-Methode

Aufgabe

Was verstehen Sie unter einem „Fehler“? Worin besteht für Sie der Unterschied zwischen einem »Fehler« und anderen Arten des »Nicht-Gelingens«? Welche Relevanz haben Ihr Verständnis von „Fehler“ und „Nicht-Gelingen“ für Schule und Unterricht? Versuchen Sie so konkret und knapp wie möglich an Hand eines Beispiels einer Situation, in der Sie zuletzt einen »Fehler« gemacht oder bei anderen einen »Fehler« beobachtet haben, diese drei Fragen in ersten Ansätzen schriftlich zu beantworten. Entwickeln Sie dann Ihre Ausgangsüberlegungen klärungsförderlich in einer Auseinandersetzung mit den anderen Beteiligten am Thesen-Kritik-Replik-Verfahren so weiter, dass Sie Ihre Positionen in einem möglichst umfassenden Erwägungshorizont verorten können.

Als Anregung erhalten Sie einige Beispiele, in denen Situationen des »Nicht-Gelingens« beschrieben werden, sowie zwei Thesen zum Umgang mit »Fehlern«. **Tipp:** Nutzen Sie diese erst, wenn Sie die Kritik zu den Thesen Ihrer Partnerin/Ihres Partners verfassen (2. Schritt). Sie können die Beispiele und Thesen natürlich auch schon beim Verfassen Ihrer Thesen nutzen.

Ablauf der Thesen-Kritik-Replik-Methode (mindestens 2 Teilnehmende)

1. Schritt: Verfassen eines Thesepapiers (Positions-/Ausgangspapiers) in Einzelarbeit: Schreiben Sie Ihre Überlegungen zur »Fehler-Aufgabe« (s. o.) gut lesbar auf. Versuchen Sie Ihre Verständnisse von „Fehler“ und anderen Arten des „Nicht-Gelingens“ sowie hieraus resultierenden Konsequenzen für Schule und Unterricht möglichst gut zu begründen. Warum sollten andere Ihre Überlegungen teilen? Von welchen Positionen grenzen Sie sich ab? Usw.

2. Schritt: Verfassen einer Kritik. Sie tauschen mit einer Partnerin/einem Partner die Thesepapiere und verfassen eine Kritik zu den erhaltenen Thesen. Dabei achten Sie besonders auf die Begründungsgüte der aufgestellten Thesen. Gegenüber welchen erwogenen Alternativen werden die vertretenen Thesen begründet? Gibt es aus Ihrer Sicht weitere zu erwägende Alternativen? Überzeugen Sie die Interpretationen der gewählten Beispiele? Inwiefern können Sie Erwägungen und Lösung(en) – vielleicht auch Fragen – der Verfasserin/des Verfassers des Thesepapiers teilen? Sind Sie mit den Bewertungen der erwogenen Alternativen einverstanden? Usw.

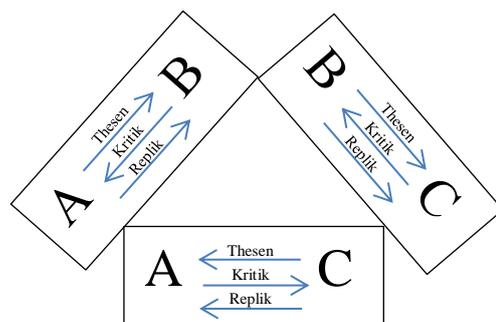
3. Schritt: Verfassen einer Replik: In Ihrer Replik auf die erhaltene Kritik sollten Sie besonders darauf achten, inwiefern die erhaltene Kritik sowie die Auseinandersetzung mit dem Thesepapier Ihres Partners/Ihrer Partnerin Ihren Erwägungshorizont erweitert, Sie z. B. zu neuen Erwägungen, anderen Bewertungen, ggf. einer neuen Lösung gelangen. Regt Sie die erhaltene Kritik vielleicht sogar zu noch weiteren Erwägungen an (auch reflexiv, wie Erwägungen zu erwägen sind)? Sie können in der Replik auch auf den Stil der (erhaltenen und ggf. vergleichend der eigenen) Kritik eingehen: Was war hilfreich? Fanden Sie den Stil angemessen oder problematisch? Inwiefern spiegeln sich inter- und transdisziplinäre Perspektiven in Ihren Überlegungen wider? Usw.

4. Schritt: Lesen der jeweiligen Replik und Diskussion mit Partner/Partnerin über den gesamten Prozess: Fragen Sie sich dabei auch: Können Sie sich mit Ihren Positionen in einem gemeinsamen Erwägungshorizont verorten? Könnten Sie sich auf einer Schulkonferenz auf leitende Ideen als Orientierung für eine fehlerfreundliche Lernkultur verständigen? Wie würden Sie damit umgehen wollen, wenn das nicht der Fall ist?

Eine Variationsmöglichkeit

Statt mit einem Partner/einer Partnerin die Thesepapiere zu tauschen, können die Thesen auch im Kreisverfahren getauscht und beantwortet werden, z. B. bei 3 Teilnehmenden: A gibt B und B gibt C und C gibt A das Thesepapier. B verfasst für A, C verfasst für B und A für C eine Kritik. Die Replik geht dann wieder von A an B, von B an C und von C an A:

Tipp: Vergleichen Sie den Tausch mit einer Partnerin/ einem Partner mit dem Tausch im Kreis!



Weitere Variationsmöglichkeiten: z. B. mehrere Durchgänge, also auf die Replik folgt eine zweite Kritik und Replik; weiterhin Einbindungen von Kommentierungspatenschaften, die auch bei der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion eine Bereicherung sein können.

3.3 Stummes Schreibgespräch mit anschließender Diskussion zum Thema: „Fehler“ und andere Arten des Nicht-Gelingens:

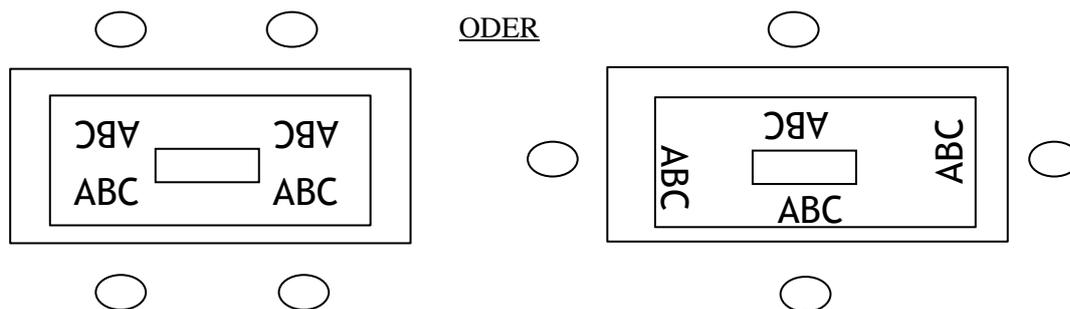
Aufgabe

Was verstehen Sie unter einem „Fehler“? Worin besteht für Sie der Unterschied zwischen einem »Fehler« und anderen Arten des »Nicht-Gelingens«? Welche Relevanz haben Ihr Verständnis von „Fehler“ und „Nicht-Gelingen“ für Schule und Unterricht? Versuchen Sie so konkret und knapp wie möglich an Hand eines Beispiels einer Situation, in der Sie zuletzt einen »Fehler« gemacht oder bei anderen einen »Fehler« beobachtet haben, diese drei Fragen in ersten Ansätzen schriftlich zu beantworten. Entwickeln Sie dann Ihre Ausgangsüberlegungen klärungsförderlich in einer Auseinandersetzung mit den anderen Beteiligten am stummen Schreibgespräch so weiter, dass Sie Ihre Positionen in einem möglichst umfassenden Erwägungshorizont verorten können.

Als Anregung erhalten Sie einige Beispiele, in denen Situationen des »Nicht-Gelingens« beschrieben werden, sowie zwei Thesen zum Umgang mit »Fehlern«. **Tipp:** Nutzen Sie diese erst in der Gruppen-Diskussion, wenn Sie Ihre Überlegungen und Kommentierungen abgeschlossen haben. Sie können sie natürlich auch eher nutzen.

Vorbereitung für das Stumme Schreibgespräch

- Setzen Sie sich in Vierergruppen um einen Tisch bzw. zwei zusammengestellte Tische.
- Legen Sie in die Mitte das gemeinsame Plakat.
- Schreiben Sie Ihre Überlegungen und Ihre Ausgangsbestimmungen von „Fehler“ und anderen „Nicht-Gelingensarten“ so auf das Plakat, dass sowohl Platz zum Kommentieren der Überlegungen von allen Teilnehmenden als auch Platz (am besten in der Mitte des Plakates) für die gemeinsame Diskussion zum Schluss bleibt, z. B.:



- Wenn Sie Ihre Überlegungen und erhaltenen Kommentare mit nach Hause nehmen wollen, schreiben Sie so, dass Sie am Ende das Plakat zerschneiden und jedeR die Kommentare zu den eigenen Ausgangsüberlegungen mitnehmen kann.

Ablauf des Stummen Schreibgesprächs mit anschließender Diskussion

- 1. Schritt: Einzelarbeit:** Schreiben Sie Ihre Überlegungen zur »Fehler-Aufgabe« (s. o.) gut lesbar auf.
- 2. Schritt: Stumme Kommentierung:** Drehen Sie das Blatt oder setzen Sie sich um und lesen und kommentieren Sie der Reihe nach die Bestimmungen und Überlegungen der Anderen. Wenn alle alles kommentiert und alle Kommentare gelesen haben, beginnt die:
- 3. Schritt: Gruppen-Diskussion:** (Spätestens) jetzt sollten Sie die Beispiele und die zwei Thesen mit einbeziehen und ggf. erst noch lesen, bevor Sie Ihre Bestimmungen und Überlegungen vergleichend diskutieren. Notieren Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Mitte Ihres Plakates. Welche unterschiedlichen Verständnisse von „Fehler“ und anderen Formen des „Nicht-Gelingens“ sowie hieraus resultierenden Konsequenzen für Schule und Unterricht sind durch das Schreibgespräch deutlich geworden? Welche Fragen ließen sich klären? Welche neuen Fragen haben sich ergeben? Inwiefern spiegeln sich inter- und transdisziplinäre Perspektiven in Ihren Überlegungen wider? Lassen sich diese zu einer umfassenderen und nachhaltigeren Klärung dieses Phänomens des Nicht-Gelingens nutzen? Wie könnte ein gemeinsamer Erwägungshorizont aussehen, in dem sich alle Teilnehmenden der Gruppe verorten könnten, auch wenn sie nicht gleicher Meinung wären? Könnten Sie sich auf einer Schulkonferenz auf leitende Ideen als Orientierung für eine fehlerfreundliche Lernkultur verständigen? Wie würden Sie damit umgehen wollen, wenn das nicht der Fall ist? Usw.

3.4 Erwägungsorientierte Karusselldiskussion (mit Ausgangs- und Schlusspositionierung)

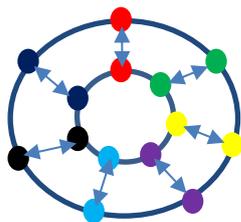
Aufgabe

Was verstehen Sie unter einem „Fehler“? Worin besteht für Sie der Unterschied zwischen einem »Fehler« und anderen Arten des »Nicht-Gelingens«? Welche Relevanz haben Ihr Verständnis von „Fehler“ und „Nicht-Gelingen“ für Schule und Unterricht? Versuchen Sie so konkret und knapp wie möglich an Hand eines Beispiels einer Situation, in der Sie zuletzt einen »Fehler« gemacht oder bei anderen einen »Fehler« beobachtet haben, diese drei Fragen in ersten Ansätzen schriftlich zu beantworten. Entwickeln Sie dann Ihre Ausgangsüberlegungen klärungsförderlich in einer Auseinandersetzung mit den anderen Beteiligten an der erwägungsorientierten Karusselldiskussion weiter. In mehreren Diskussionsdurchgängen mit jeweils einem bzw. einer wechselnden Partnerin/Partner soll ein möglichst umfassender Erwägungshorizont an möglichen Positionen entwickelt werden. **Als Anregung** erhalten Sie einige Beispiele, in denen Situationen des »Nicht-Gelingens« beschrieben werden, sowie zwei Thesen zum Umgang mit »Fehlern«. **Tipp:** Nutzen Sie diese erst nach der ersten oder zweiten Diskussionsrunde. Sie können die Beispiele und Thesen natürlich aber auch schon beim Verfassen Ihrer Ausgangspositionierung nutzen.

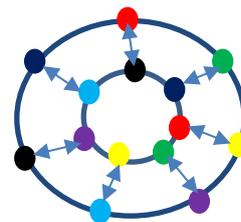
Ablauf der erwägungsorientierten Karusselldiskussion (mindestens 6 Teilnehmende)

- 1. Schritt: Festhalten einer Ausgangspositionierung:** Bereiten Sie sich auf die Diskussionen mit wechselnden Partnerinnen/Partnern vor. Notieren Sie am besten an Hand eines Beispiels von einem eigenen oder beobachteten »Fehler« so konkret und knapp wie möglich Ihre Verständnisse und bisherigen Positionen zu den gestellten Fragen.
- 2. Schritt: Erste Diskussion im Doppelkreis. Vorbereitung:** Suchen Sie mit Ihrer Gruppe einen Ort, wo Sie sich im Doppelkreis so aufstellen können, dass immer eine Person aus dem Innenkreis einer Person aus dem Außenkreis face-to-face gegenübersteht und Sie als Paar miteinander diskutieren können. Bei einer ungeraden Teilnehmendenzahl gibt es ein Dreierteam. **Die jeweiligen Paare stellen sich nun ihre Ausgangspositionierungen vor** und analysieren diese vergleichend: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich in Ihren Beispielen und Überlegungen? Lassen sich diese nutzen, um weitere Beispiele und Positionen zu entwickeln? Was wären extreme Gegenpositionen zu Ihren Auffassungen? Können Sie Ihre Position gegenüber diesen Alternativen gut begründen? Inwiefern berücksichtigen Sie inter- und transdisziplinäre Sichtweisen?
- 3. Schritt: Rotation des Innenkreises nach rechts und zweite Diskussion im Doppelkreis** – ggf. mit der Gesamtgruppe oder auch nur mit dem neuen Partner/der neuen Partnerin kurz klären, ob Sie vor der zweiten Diskussionsrunde einige Beispiele über Nicht-Gelingen hinzuziehen wollen.

Erste Runde:



Zweite Runde:



... usw.

- 4. Schritt: Wiederholungen von Rotationen und Diskussionen je nach Zeit und Kontroversität des Themas**
- 5. Schritt: Schlusspositionierung in Einzelarbeit:** Verfassen Sie eine erste Auswertung (Schlusspositionierung). Inwiefern haben sich Ihr Verständnis von „Fehlern“ und anderen Arten des „Nicht-Gelingens“ sowie Ihre Auffassungen zu lernförderlicher Fehlerkultur geändert? Inwiefern vertreten Sie eine disziplinspezifische oder eine inter-/transdisziplinäre Position? Inwiefern können Sie Ihre Position gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen? Welches reflexive Wissen über Nicht-Wissen ist Ihnen deutlich geworden?
- 6. Schritt: Zweite Auswertung in der Gruppe:** Inwiefern haben Sie durch die Karusselldiskussion eine Klärung bezüglich Ihrer bisherigen Ausgangsposition erreichen können? Welche Fragen haben Sie für sich klären können? Welche neuen Fragen stellen Sie sich jetzt? Wie könnte ein gemeinsamer Erwägungshorizont aussehen, in dem sich alle Teilnehmenden der Gruppe verorten könnten? Könnten Sie sich auf einer Schulkonferenz auf leitende Ideen als Orientierung für eine fehlerfreundliche Lernkultur verständigen? Wie würden Sie damit umgehen wollen, wenn das nicht der Fall ist? Usw.

4. Ausgewählte Literatur

- Blanck, Bettina: „Man sollte meinen, die hätten völlig verschiedene Artikel gelesen ...“. Seminarbericht zur Suche nach einem Erwägungsforschungsstand – Eine Auseinandersetzung mit einer EuS-Diskussionseinheit zur Koedukation (Jg. 7, 1996, Heft 4: 509-585) In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 15(2004)1 (unter Mitarbeit von Marijke Brodel u. a.), 3-32.
- Blanck, Bettina: Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis. Vorschläge zur Arbeit mit der Diskussionszeitschrift »Erwägen Wissen Ethik« als Forschungsforum und Forschungsinstrument. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 16(2005)4, 537-551.
- Blanck, Bettina: Erwägungsdidaktik für Politische Bildung. In: *Politisches Lernen* 24(2006a)3-4, 22-37.
- Blanck, Bettina: Entwicklung einer Fehleraufsuchdidaktik und Erwägungsorientierung – unter Berücksichtigung von Beispielen aus dem Grundschulunterricht. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28(2006b)1, 63-86.
- Blanck, Bettina: Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Lucius & Lucius: Stuttgart 2012a.
- Blanck, Bettina: Vielfältige Herausforderungen einer »Vermittlung« von und zwischen unterschiedlichen Positionen zu Herausforderungen von »Vermittlung«. Erwägungssynopse zu einem Forschungsauftritt (Artikel von Gabi Reinmann), gefolgt von 21 Weiterführungen und einem Zwischenfazit von Gabi Reinman sowie an die Erwägungssynopse anschließende 18 Bilanzen. Außerdem gehört zur Erwägungssynopse noch ein Anhang mit Beiträgen von Studierenden. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 23(2012b)3, 401-424.
- Blanck, Bettina: Zukunft der Schule – Auseinandersetzung mit einer kontroversen Diskussion in der Zeitschrift *Erwägen – Wissen – Ethik*. Ein ausführlicher Bericht über ein Erwägungsseminar an der Universität Paderborn, unter Mitarbeit von Annika Janssen. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 24(2013)1, 103-138.
- Daugusch, Britta/Scherkus, Betty: Erwägungsmethoden in der Praxis – Erfahrungsbericht aus einer Seminarsitzung zum Thema »Fehler«verständnisse und »Fehler«kulturen. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 23(2012)1, 133-138.
- Dear, Kevin M. u. a.: »Gerechtigkeit« als Gegenstand erwägungsorientierten Denkens – Ein Seminarbericht. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 26(2015)1, 111-126.
- EWE 19(2008)3: Themenheft: Fehler. Vier Hauptartikel gefolgt von 18 Gesamtkritiken und vier Repliken der Autorinnen und Autoren der Hauptartikel.
- Gostmann, Peter/Messer, Serena: Kultur erwägen oder das Seminar als narratives Netzwerk. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 18(2007)2, 313-320.
- Grimm, Lisa: Bericht aus der Schulpraxis. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 26(2015)1, 127-139.
- Kammertöns, Annette: Erwägungsorientierte Seminare an Hochschulen – Möglichkeiten und Grenzen. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 23(2012)1, 3-19.
- Knoll, Katharina/Kreienbaum, Maria Anna: Männlichkeitskonstruktionen im sozialwissenschaftlichen Diskurs – ein Seminarbericht. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 23(2012)2, 153-163.
- Quaas, Friedrun/Quaas, Georg: Erwägen zwischen Skylla und Charybdis – Ein (weiterer) Erfahrungsbericht aus den Leipziger Erwägungsseminaren. In: *Erwägen – Wissen – Ethik* 26(2015)1, 146-154.
- Schmidt, Christiane/Ortner Gerhard: Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion zur Analyse qualitativer Interviews in virtuellen Projektteams. In: Hug, Theo/Maier, Ronald (Hg.): *Medien – Wissen – Bildung. Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume*. Innsbruck: innsbruck university press. 2010, 198-211.
- Schmidt, Christiane: Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion. Eine Methode für die Auswertung qualitativer Interviews im Team. In: Friebertshäuser, Barbara/Seichter, Sabine (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2013, 176-188.

5. Kontaktdaten der Autorin:

Postanschrift:

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für Sozialwissenschaften
Abteilung Politikwissenschaft
Postfach 112
71602 Ludwigsburg
Deutschland

Email: blanck@ph-ludwigsburg.de

Homepage (hier auch weitere Schriften der Autorin): <https://www.ph-ludwigsburg.de/15792.html>