



Titelzeichnung: Plantu. Zuerst erschienen in "Le Monde". Abdruck mit freundlicher Genehmigung.

Rubriken

Korrektur zu den Rezensionen im vorigen Heft	6
Mitarbeiter/innen	6
Impressum	6
Abo-Bestellschein	21
Antrag auf Mitgliedschaft	88
Umzugsmeldung für Mitglieder	104

Diskussion

Fritz Reheis

Neuer Wohlstand, Zukunftsorientierung und Zeit: Zu einer zentralen Herausforderung an die politische Bildung 82

Der Autor stellt einen bisher wenig rezipierten Ansatz für die Politikdidaktik vor: die Ökologie der Zeit. In der Wohlstandsdebatte gehe es nicht zuletzt um das Verhältnis von Geld und Zeit. Aus der Ökologie der Zeit leitet der Autor Kriterien für thematische und methodische Gestaltungsfragen in der politischen Bildung ab.

Werkstatt

Andreas Wüste

Ästhetisch-politischer Diskurs in Bildern — Möglichkeiten ästhetischen Lernens am Beispiel einer Fotoreportage und einer Projektarbeit 89

Der Autor zeigt Möglichkeiten ästhetischen Lernens im Politikunterricht und in der Praktischen Philosophie auf. In den beiden Projekten für die Sekundarstufe I nimmt die digitale Fotoproduktion eine zentrale Stellung ein.

Sven Schmolke

Möglichkeiten und Gefährdung der schulischen Menschenrechtserziehung — aus Sicht der Deutschdidaktik 98

Das Plädoyer für eine integrative, fächerverbindende Menschenrechtserziehung greift viele der verschiedenen Aspekte der Themenbeiträge theoretisch und praktisch auf. Der Schritt über die Fächergrenzen muss getan werden, "Politik" muss Fach- und Unterrichtsprinzip sein bzw. werden.

Verbandspolitisches

Erfolgreiche Kampagne der DVPB gegen Kürzung des Politikunterrichts

Wir dokumentieren in chronologischer Folge. Besonderer Dank für ihren Einsatz gilt in diesem Zusammenhang **Reinhold Hedtke** und **Achim von Olberg**. Die vom Ministerium geplante Neuregelung für die Oberstufe mit fatalen Folgen für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer ist damit noch nicht abgewendet.

105

Politisches Lernen

3-4/06

24. Jahrgang

Rezensionen

Interkulturelle Konflikte und ihre Mediation (K. Rinke) 110

Busch, D.: Interkulturelle Mediation
Busch, D. / Schröder, H. (Hg.):
Perspektiven Interkultureller
Mediation

Glahn, R.: Kommunikation im
globalen Geschäftsleben

Politische Bildung in der Erwachsenenbildung (K. Rinke)

Behrens, H. / Motte, J. (Hg.):
Politische Bildung in der
Einwanderungsgesellschaft 111

Behrens, H. u. a.: Die
Auseinandersetzung mit der
DDR-Geschichte... 113

Reheis, Fr.: *Nachhaltigkeit, Bil- dung und Zeit* (L. Heuwinkel) 113

Deutsch-polnische Geschichte

Keim, W. (Hg.): Vom Erinnern zum
Verstehen. Pädagogische
Perspektiven... (K. Rinke) 114

Europäische Identität? (K. Rinke) 116

Denk, Rudolf (Hg.): Nach Europa
unterwegs

Webseiten zum jüdischen Leben in
Europa

Heuwinkel, Ludwig (Hg.):

**Umgang mit Zeit in der
Beschleunigungsgesellschaft**
(H. Specht) 117

Emanzipation — vollmündig

Wolfgang Sander bezeichnet das ehemalige Schlagwort "Emanzipation" als Denkstil, als eigentümliches Gemisch von Wissenschaft, Politik und Lebensstil, das inzwischen für die Theoriebildung bedeutungslos geworden ist. Besonderheiten, Merkmale, Motivationen, Strömungen etc. werden von Sander ab S. 67 in einer essayistischen Impression entwickelt. Auch, wenn er den emanzipatorischen LehrerInnen beste Absichten bescheinigt, kommt er zu dem Schluss, dass die Verknüpfung von Politik und Pädagogik in der emanzipatorischen Didaktik zu subtilen Formen der Überwältigung geführt hat. Den Beutelsbacher Konsens sieht der Autor als Reflex hierauf. Die Erfahrung, dass das Theorieservoir der Neuen Linken für die Analyse moderner Gesellschaften nicht genügte, führte zur Desillusionierung. Die Lust am analytischen und theoretisierenden Denken wich einer Moralisierung des politischen Diskurses. Doch hat die emanzipatorische Pädagogik und Didaktik in wissenschaftlicher Hinsicht die notwendige Öffnung der Erziehungswissenschaft für sozialwissenschaftliches Denken gefördert. Zu den Verdiensten dieser Bewegung gehört ferner, in Vergessenheit geratene und durch den Nationalsozialismus abgebrochene Traditionen theoretischen Denkens wieder zugänglich gemacht zu haben.

F. Klaus Koopmann wägt ab S. 71 die positiven Anstöße und die Irrungen einer "negativen Pädagogik" ab. Auf der Habenseite sieht er Impulse, die die Debatte um "Emanzipation" für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs wie auch für die Bildungspolitik angestoßen hat. Positiv bewertet Koopmann auch das Nachdenken über Qualität und Funktion einer dialektischen Theorie-Praxis-Verbindung, die bis heute nicht weiterentwickelt wurden. Auf der Habenseite verbucht er ebenso die Herausbildung bzw. Unterstützung zivil- bzw. bürgergesellschaftlicher Handlungskompetenz. Subjektorientierung und das sich hieraus ableitende Grundprinzip schülerzentrierten Unterrichts wird als wichtige Innovation gewertet, aber die Überbetonung des Subjekts, die sich zu "Selbstbestimmungs-Hochstapelei" hinreißen ließ, darf dabei nicht übersehen werden. Das schwierige Verhältnis emanzipatorischer Didaktik zu staatlichen und politischen Institutionen sollte, so der Autor, anhalten. In den Fokus politischer Bildung müssten nicht nur soziale und kommunitaristische sowie zivilgesellschaftliche, sondern auch republikanische Kompetenzen gestellt werden, ohne damit die Welt verändern zu wollen.

Anja Besand berichtet ab S. 76 von einer noch nicht zu Ende geführten Forschung über das Selbstverständnis etc. der neuen PolitiklehrerInnen-Generation, das sich u. a. in Auseinandersetzung mit der "68-er-Generation" entwickelt. Während letztere aus hoher persönlicher Identifikation mit dem Fach PolitiklehrerInnen wurden, ist für die heutige Generation das Fach eines wie jedes andere. Sie wollen professionell Unterrichtstechniken entwickeln und nicht normative Leitvorgaben verwirklichen. Ihr Verhältnis zu der älteren Generation ist eine Mischung von Wertschätzung und Distinktion. Die pädagogischen Ziele wirken heute bescheiden; nicht aus Anpassung und pragmatischer Realitätssüchtigkeit, sondern weil in der neuen Unübersichtlichkeit eindeutige politische Diagnosen und Parteilichkeit unmöglich geworden sind.

Zum Schluss eine **Anmerkung in eigener Sache**. Seit ca. zwanzig Jahren habe ich "Politisches Lernen" besonders mit Kuno Rinke, bei dem ich mich herzlich für die kollegiale Zusammenarbeit bedanke, gestaltet. "Emanzipation — vollmündig" ist mein letztes Heft. Hiermit verabschiede ich mich von Ihnen und werde als 68-er auf meinem kleinen Landgut in Umbrien die Umbrüche der politischen Bildung verfolgen.

Georg Reichel

Gunzelin Schmid Noerr

Emanzipation und emanzipatorische Pädagogik angesichts der Paradoxien der Moderne 7

Hans-Joachim Busch

Emanzipation heute — aus der Perspektive psychoanalytischer Sozialpsychologie 16

Bettina Blanck

Erwägungsdidaktik für Politische Bildung 22

Tilman Grammes

Emanzipationsdidaktiken — Marxismus und Wissenskonzepte in der Pädagogik der 68-er Generation 38

Sibylle Reinhardt

Emanzipation — ein Richtziel als Reaktion 47

Klaus-Peter Hufer

Emanzipation — eine unverzichtbare Leitidee 48

Peter Henkenborg

Die Idee der Emanzipation in der politischen Bildung — empirische Rekonstruktionen und theoretische Neubeschreibungen 52

Wolfgang Sander

Nach der Emanzipationspädagogik — Marginalien zu einer notwendigen Historisierung 67

F. Klaus Koopmann

Von der "emanzipatorischen" politischen Bildung lernen? Über einige positive Nachwirkungen einer "negativen Pädagogik" 71

Anja Besand

Wir sagen nicht mehr, wo die Bösen sitzen — Oder die Frage: Was will die neue Generation von Fachlehrerinnen und Fachlehrern in der politischen Bildung eigentlich? 86

Erwägungsdidaktik für Politische Bildung

Überblick

Die Entwicklung zu und von pluralistischen demokratischen Gesellschaften lässt sich u. a. als ein Wandel hin zu mehr individuellen Entscheidungsmöglichkeiten beschreiben, mögen diese nun als Entscheidungsfreiheiten oder -zwänge aufgefasst werden. Dieser Wandel zeigt sich auch in solchen pädagogischen und didaktischen Konzepten, die sich von (allein) belehrungs- und vorgabeorientierten Konzepten abgrenzen sowie Heterogenität bzw. Vielfalt in Schule und Unterricht berücksichtigen wollen. Ausgang der folgenden Überlegungen ist die Relevanz von und der Umgang mit Vielfalt und insbesondere qualitativen Alternativen bei der Gestaltung Politischer Bildung, welche sich von Prinzipien leiten lässt, wie sie z. B. im Beutelsbacher Konsens (1976), der Rahmenvorgabe für Politische Bildung von NRW (2001) oder den Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen der GPJE (2004) formuliert worden sind. Der Aspekt, Urteile bzw. Entscheidungen¹ im Wissen und in der Auseinandersetzung mit jeweiligen Alternativen treffen zu können, wird aufgegriffen, um das Konzept der Erwägungs-Geltungsbedingung darzulegen, welches zum Kern des wissenschaftstheoretischen Ansatzes einer Erwägungsorientierung und einer allgemeinen Erwägungsdidaktik gehört. Das Potenzial einer Erwägungsdidaktik für Politische Bildung wird beschrieben und dabei u. a. eine Erweiterung des Kontroversitätsgebotes vorgeschlagen. Wesentlich für gelingende erwägungsdidaktische Lern- und Lehrprozesse sind geeignete Methoden. Der Artikel schließt deshalb mit einer Erörterung der Relevanz von adäquaten Methoden des Umgangs mit Vielfalt und insbesondere qualitativen Alternativen, die deutlich werden lässt, dass hier eine große Forschungsherausforderung an alle Lernenden und Lehrenden besteht. Dabei werden auch erste "Erwägungsmethodenerfindungen" vorgestellt.

Vielfalt und Alternativen in der Politischen Bildung

Für die hier diskutierten Konzepte Politischer Bildung sind Vielfalt und Alternativen in mehrfacher Hinsicht konstitutiv. Dies kann man sowohl an dem Gegenstand (Inhalt) und an den methodisch-didaktischen Prinzipien zur Gestaltung von politischen Bildungsprozessen, als auch an den

Zielsetzungen und den Beschreibungen von Kompetenzen, die im Politischen Unterricht erworben werden sollen, erkennen. Ich skizziere diese Aspekte unter den Stichworten "Kontroversitätsgebot", "methodische Vielfalt", "Kompetenzen im Umgang mit Kontroversen" und "Kompetenzen im Umgang mit Methodenvielfalt". Während mit den ersten beiden Punkten vor allem die Lehrenden angesprochen werden, geht es in den anderen beiden Punkten um Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit jeweiliger Vielfalt und jeweiligen Alternativen entwickeln können sollen.

Kontroversitätsgebot: Das auf den Beutelsbacher Konsens zurückgehende Kontroversitätsgebot ist "eine Forderung an die Präsentation des *Stoffes*" (Wehling 1987, 200) und besagt, dass das, was "in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen" muss (Wehling 1977, 179, s. auch Rahmenvorgabe NRW 2001, 26, GPJE 2004, 12). Unterschiedliche Standpunkte, Optionen und Alternativen sollen erörtert werden (s. Wehling 1977, 179). Damit sollen Überwältigung und Indoktrination der Lernenden durch die Lehrenden verhindert werden (*Überwältigungsverbot*) und es soll den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, *selbstständig Urteile zu fällen*

1 Im Rahmen dieser Arbeit kann ich nicht auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen der Termini "Urteil" und "Entscheidung" eingehen. Ich verwende beide Termini hier für das Erwägen von mindestens einer Möglichkeit, welche positiv oder negativ bewertet werden mag, bzw. in der Regel das Erwägen mehrerer Möglichkeiten, die bewertet werden. Dabei ziehe ich den Terminus "Entscheidung" dem des "Urteils", welchen ich eher für spezifische reflexive Entscheidungen verwende, vor. Dagegen wird in der Literatur zur Politischen Bildung "Entscheidung" von Einigen eher für das Ergebnis eines Erwägungs- und Bewertungsprozesses genommen (vgl. Peter Weinbrenner 1997, 87, 91). In diesem Sinne wird dann etwa auch unterschieden zwischen den beobachtenden Bürgerinnen und Bürgern, die "ein Urteil über Lösungsmöglichkeiten" treffen, und den "politischen Akteuren", die eine Entscheidung treffen: "Situationsanalyse und Erörterung von Handlungsmöglichkeiten münden beim beobachtenden Bürger in ein Urteil über Lösungsmöglichkeiten, bei den politischen Akteuren in eine Entscheidung. [...] In der Regel setzt der formelle Akt des Entscheidens im zuständigen Organ nur den Schlußpunkt in einem längeren und lange Zeit informell verlaufenden Prozeß..." (Bernhard Sutor, 1997, 104).

Die Geschäftsstelle des DVPB-NW e.V.:

Helmut A. Bieber, Pösgesweg 6, 47259 Duisburg

Tel. 0203 / 78 04 17

Fax 0203 / 75 16 44

HelmutA.Bieber@arcor.de

(s. a. a. O.). Das Vorhandensein von Vielfalt bzw. Kontroversität wird demnach als eine Bedingung der Ermöglichung für das Treffen von Urteilen eingeschätzt. Indoktrination hingegen wird als "unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der — rundum akzeptierten Zielvorstellung — von der Mündigkeit des Schülers" aufgefasst (a. a. O.). Bei aller Offenheit "wird die Politische Bildung [aber] auch durch zentrale Wertvorstellungen bestimmt, die als normative Grundorientierungen demokratischer politischer Bildung die Grundlage für die konkreten, im Unterricht zu erreichenden Ziele bilden", was damit zu vereinbaren ist, dass Politische Bildung "nicht stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler vorentscheiden" darf, wie mit der inhaltlichen Konkretisierung, der Gewichtung und des Verständnisses von Grundwerten, was durchaus kontrovers diskutiert werde, umzugehen ist (Rahmenvorgabe NRW 2001, 14).

Dass das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot von Lehrerinnen und Lehrern in verschiedenen Lern- und Lehrzusammenhängen sehr unterschiedliches Verhalten erfordert, hat Sibylle Reinhardt in einer systematischen Erörterung dargelegt (1989). Reinhardt unterscheidet zum einen zwischen politisch eher homogenen und politisch eher heterogenen Lerngruppen, in denen die jeweiligen Kontroversen also weniger oder mehr von den Schülerinnen und Schülern vertreten werden. Außerdem unterscheidet sie zwischen interessierten und spontanen sowie uninteressierten und wenig spontanen Klassen. Reinhardts Differenzierungen aufgreifend lassen sich somit vier Konstellationen auseinanderhalten, die noch weiter ausdifferenzieren wären, aber zunächst einmal hilfreich sind, um unterschiedliche Aufgaben von Lehrenden und Herausforderungen im Politik-Unterricht zu verdeutlichen:

Lerngruppe ist ...	eher interessiert	eher uninteressiert
politisch eher homogen	Konstellation 1	Konstellation 2
politisch eher heterogen	Konstellation 3	Konstellation 4

Abb. 1: Erwägungsfeld zu einer möglichen Zusammensetzung unterschiedlicher Lerngruppen

Während im Falle der Konstellationen 1 und 2 die Gefahr besteht, "daß gegebene politische Kontroversen gar nicht im Unterricht repräsentiert werden, und wenn doch, dann kaum den Stellenwert ernsthafter Probleme erhalten" (1989, 20), besteht in heterogenen Gruppen — also im Falle der Konstellationen 3 und 4 — "die Gefahr der Polarisierung", die "einen solchen Grad an aggressiver Emotionalisierung ergeben" kann, "daß der Lernprozeß nur noch gruppendynamisch zu verstehen ist" (1989, 18). Nach Reinhardt müssen Lehrende ihre Beziehung zu den Lernenden prinzipiell

komplementär gestalten, wenn sie sich am Kontroversitätsgebot und Indoktrinationsverbot orientieren: "Gruppe ausgewogen [d. h. die jeweiligen Kontroversen sind in der Diskussion repräsentiert; B. B.] — der Lehrer kann sich zurückhalten. Gruppe nicht ausgewogen — der Lehrer muß (provisorisch oder wirklich) Position beziehen und dadurch politisch erscheinen" (1989, 22). Auch wenn die Gefahr von Indoktrination damit nicht aus der Welt geschafft sei, hält Reinhardt die Reflexion auf derartig unterschiedliche Konstellationen für relevant, um zu klären, "welche didaktischen und methodischen Notwendigkeiten" jeweilige Unterrichtsprozesse bedingen (a. a. O.): "Paradoxes Ergebnis dabei ist, daß gerade der Versuch, Einseitigkeit in der Lerngruppe (Apathie muß man wohl darunter zählen) zu korrigieren, am ehesten zu einem Verhalten des Lehrers führt, das von Schülern und Außenstehenden als einseitig interpretiert werden könnte" (a. a. O.).

Besonders relevant für die Überlegungen dieses Artikels sind Reinhardts Beispiele und Thesen für mögliche Probleme, die auftreten können, wenn Lehrende Positionen (seien dies nun ihre tatsächlichen und nur stellvertretend übernommene) einbringen oder auch nicht einbringen.

- Die erste Problemlage könnte man als Autoritätsproblem bezeichnen. Reinhardt beschreibt es wie folgt: "Solange die Auseinandersetzung um kontroverse Auffassungen nicht als Kooperation, sondern als Kampf definiert wird, muß der Lehrer achtgeben, daß er sich nicht von einer Seite vereinnahmen läßt, also koalitiert, und damit die Möglichkeit der Herstellung eines Konsensus verbaut. Parteinahme in diesem Schüler-Konflikt wäre nicht nur möglicherweise politische Einseitigkeit, sondern sicher gruppendynamische Unausgewogenheit mit dem Effekt der Polarisierung" (Reinhardt 1989, 18). Mit Blick auf den Eingang erwähnten Wandel von eher vorgabe-hin zu mehr entscheidungsorientierten Lern- und Lehrprozessen wäre hier m. E. zu fragen, inwiefern es ein Indikator für eine eher noch von Vorgabedenken her geprägte Schul- und Lernkultur sein könnte, wenn das Beziehen einer Position durch die Lehrenden weitere Konsensbemühungen der Lernenden abbricht. Wird in diesen Fällen die Position der Lehrerin oder des Lehrers als Mitteilung der richtigen Lösung aufgefasst? Auch Reinhardt spricht das Problem an, dass Schülerinnen und Schüler die Meinung der Lehrenden "nicht als das zu Lernende oder das Autorisierte auffassen" sollten und vermutet, dass die Frage, ob das passiert, "wesentlich von den Lernzielen und dem Stil der unterrichtlichen Interaktion abhängen" dürfte (1989, 19).
- Die zweite Problemlage lässt sich als "Glaubwürdigkeitsproblem" zusammenfassend bezeichnen. Reinhardt beschreibt zwei Fälle, den der Enthaltung und den der stellvertretenden Übernahme einer Position, die offensichtlich nicht die der Lehrerin bzw. des Lehrers ist. Lehrende, die sich wegen des Autoritätsproblems jedweder Stellungnahme enthalten, auch wenn diese sogar von den

Lernenden nachgefragt würde, laufen nach Reinhardt Gefahr, sich "in der Rolle des 'Politik'-Lehrers" unglaubwürdig zu machen (1989, 19). Reinhardt schlägt statt dessen vor: "Zur Herstellung einer ausgewogenen Unterrichtsführung dürfte es dienlich sein, wenn der Lehrer der Lerngruppe seinen persönlichen Standort mitteilt, damit die Schüler ihn um so leichter 'kontrollieren' können. Am einfachsten ist das, wenn der Lehrer Mitglied einer Partei ist. Die Angabe erleichtert den Schülern, Fragen nach (unbewußter) Einseitigkeit zu stellen. Es fragt sich sogar, ob er seine eigene politische Grundentscheidung nicht mitteilen **muß**; denn sonst geriete er vielleicht in die Position des objektiv über allen Kontroversen schwebenden Wissenden, verkörperte so eine Spielart des Unpolitischen und wäre nur vermeintlich nicht ideologisch" (a. a. O., Hervorhebung im Original). Im Falle des stellvertretenden Einbringens einer Position kann diese Strategie nach Reinhardt dann problematisch für Lehrende werden, wenn sie damit — "in den Augen der Schüler" — ihre "Identität gefährden" (1989, 20). Wird dies, wie im Beispiel von Reinhardt, von den Lernenden thematisiert, die "vorwurfsvoll" fragten, wie sie "denn so etwas tun könnte — selbst der einen Seite angehören und trotzdem die andere vertreten" besteht immerhin die Chance, mit den Lernenden "über das Ziel politischen Lernens und politischen Unterrichts" zu diskutieren (a. a. O., s. Abb. 2, Konstellation 3).

Auch hier kann man mögliche Konstellationen hinsichtlich dessen, ob die Lernenden um die Position der Lehrenden wissen oder nicht wissen und ob die Lehrenden ihre tatsächliche eigene oder stellvertretend eine fremde Position einbringen, in einem Erwägungsfeld zusammenstellen:

► Die dritte Problemlage kann man als "misslungene Provokationen" bezeichnen. Eine Gefahr sieht Reinhardt hier vor allem, wenn eine Provokation durch die Sache nicht ausreicht und die Lehrenden versuchen müssen, die "Provokation auf eine andere Ebene zu transportieren, damit die Schüler sich mit ihr auseinandersetzen. Das Herstellen scheinbar paradoxer Bezüge zu Bekanntem, das Schildern dramatischer Konsequenzen, das überspitzte Umdeuten des Schweigens in eine inhaltliche Aussage ('Ihr seid also der Meinung, dass ...') und schließlich die eigene Meinung des Lehrers (oder eine angebliche) können die Struktur der Sache im Bewußtsein der Schüler weiter erhellen und mit ihrer Person verknüpfen" (1989, 21). Wie leicht es zu einer misslungenen Provokation kommen kann, verdeutlicht Reinhardt an einem geglückten Beispiel: "So hat zum Beispiel ein Lehrer einmal mit allem Nachdruck gesagt: 'Wenn der Bundesrat der Änderung des § 218 nicht zustimmt, dann bin ich jedenfalls dafür, daß der Bundesrat abgeschafft wird.' Diese Provokation wirkte; es entstand eine sehr problemhaltige Bearbeitung der Institution 'Bundesrat', deren Ergebnis viel differenzierter war als der Provokations-Satz. Dadurch wurde es möglich, die Provokation selbst wiederum im Unterricht aufzunehmen, zu reflektieren, als methodisch motiviert zu erläutern und von der eigenen Meinung abzugrenzen. Daß hier eine gefährliche Strategie vorliegt, bleibt aber trotzdem offensichtlich. Nicht immer gelingt es, die Provokation in ihrer Überspitzung aufzufangen. Und: Wer garantiert dem Lehrer, daß seine Differenzierung so gut ankommt wie die Provokation? Es ist nicht auszuschließen, daß bei Schülern lediglich die Überspitzung im Bewußtsein haften bleibt. Dann wäre ein didaktisch fragwürdiger Prozeß abgelaufen" (1989, 21).

Schülerinnen und Schüler → Lehrerinnen und Lehrer ↓	... wissen um die Position der Lehrerin bzw. des Lehrers	... wissen nicht um die Position der Lehrerin bzw. des Lehrers
... bringen die eigene Position ein	Konstellation 1	Konstellation 2
... bringen stellvertretend eine fremde (d. h. nicht die eigene) Position ein	Konstellation 3	Konstellation 4

Abb. 2: Erwägungsfeld zu möglichen Konstellationen hinsichtlich des Wissens der Lernenden um die Position der Lehrenden und des Einbringens der eigenen oder einer anderen Position durch die Lehrenden²

2 Nutzt man die vorangegangenen Überlegungen, so lässt sich dieses intuitive Erwägungsfeld z. B. weiter differenzieren, je nachdem ob die Schülerinnen und Schüler und / oder die Lehrenden das Verhalten der Lehrenden thematisieren. In jedem Konstellationsfeld wären damit vier Unterfälle zu bedenken, insgesamt würde sich das Erwägungsfeld auf 16 zu erwägende Konstellationen erweitern. Weitere Fälle wären zu bedenken,

wenn man unterscheidet, dass die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zur Position der Lehrenden, die sie glauben zu kennen, richtig oder falsch sein können. Schließt man letzteres nicht aus, so hat man damit m. E. auch noch eine weitere Begründung, die für eine Offenlegung und Thematisierung der Positionen der Lehrenden spricht.

Bei der Vorstellung des erwägungsdidaktischen Ansatzes werde ich auf diese Problemlagen zurückkommen, denn der erwägungsdidaktische Ansatz vermag diese Problemlagen zumindest bewältigbarer zu machen. Hier sollen zunächst noch weitere Stichworte näher erläutert werden, wodurch deutlich wird, welche Relevanz dem Umgang mit Vielfalt und Alternativen in der politischen Bildung zugesprochen werden.

Methodische Vielfalt: "Die Leitvorstellung bezüglich der Vorgehensweisen im Politik-Unterricht muss [...] die der Vielfalt sein, und Lehrkräfte in der Politischen Bildung müssen über ein entsprechend umfangreiches Repertoire an Unterrichtsmethoden [...] verfügen" (Rahmenvorgabe NRW 2001, 28). Die Leitvorstellung der methodischen Vielfalt hängt eng mit der Zielsetzung zusammen, selbstständige Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dies wird umso eher gelingen, je besser man an den individuellen Lernvoraussetzungen anknüpft (Schüler/innenorientierung), was durch ein breites Angebot von "Methoden und Arbeitsformen, die produktives und eigenverantwortliches Handeln fördern", unterstützt werden soll (Rahmenvorgabe NRW 2001, 28, s. auch 34). — Insofern Methoden ihrerseits kontrovers in Wissenschaft und Politik behandelt werden, mag man die Leitvorstellung der methodischen Vielfalt unter das Kontroversitätsgebot subsumieren.

Kompetenzen im Umgang mit Kontroversen: *Politische Urteils- und politische Handlungsfähigkeit*, die die Schülerinnen und Schüler im Politik-Unterricht entwickeln sollen, leben davon, inwiefern es den Lernenden gelingt, methodisch reflektiert sich innerhalb jeweiliger Kontroversen ein eigenes Urteil zu bilden, gut begründete Entscheidungen zu treffen und präferierte Lösungen in sozialen Zusammenhängen zu realisieren. Die Förderung von *Reflexionsfähigkeit* zählt — neben Konfliktfähigkeit, Toleranz, Solidarität und Handlungsbereitschaft — zu den fünf Leitideen in der Rahmenvorgabe für Politische Bildung von NRW (s. 2001, 15f.). Der kritisch-reflexive Umgang mit Vielfalt bzw. Kontroversität übernimmt dabei mehrere Funktionen. Er ist *kritisches Korrektiv* und unterstützt die Entfaltung von Subjektivität (Ich-Stärke), wenn er genutzt wird, um eigene bisherige Positionen (z. B. auch Voreinstellungen) befragbar und verbesserbar zu machen (s. Rahmenvorgabe NRW 2001, 17). Der kritisch-reflexive Umgang mit Kontroversität ist weiterhin *Basis für selbstständiges, begründetes und reflektiertes Beurteilen und Entscheiden*. In dem Maße, wie sowohl eigene Entscheidungen bzw. Urteile als auch Entscheidungen bzw. Urteile Anderer mit Blick auf Alternativen, verschiedene Perspektiven, Dimensionen usw. getroffen und eingeschätzt werden, wird die Argumentation für die Begründung von jeweiligen Entscheidungen und Urteilen differenzierter und komplexer (s. GPJE 2004, 15f.; s. Rahmenvorgabe NRW 2001, 24). Indem derartige Entscheidungen dazu führen, dass die Einzelnen bestimmte

Positionen bzw. Lösungsmöglichkeiten anderen vorziehen, findet nach dem vorläufigen Abschluss eines Urteils bzw. einer Entscheidung eine Positionierung (Lösungssetzung) in der jeweiligen Kontroversität statt, die Ausgang dafür ist, die vertretene und präferierte Position auch umzusetzen. Eine für die folgenden Überlegungen relevante Herausforderung ist, wie es hierbei gelingen kann, sich sowohl für die eigene Position zu engagieren, "sich in politischen Kontroversen" durchzusetzen, als auch sich eine Offenheit für andere Positionen und Korrekturbereitschaft der eigenen Position zu bewahren und "mit anderen kooperieren und Kompromisse schließen" zu können (Rahmenvorgabe NRW 2001, 18, s. auch GPJE 2004, 17). In Darlegungen politischer Leitideen Politischer Bildung, wie insbesondere *Konfliktfähigkeit* und *Toleranz*, werden erforderliche Kompetenzen im Umgang mit dieser Herausforderung beschrieben. So soll sich Konfliktfähigkeit sowohl durch Zielorientierung wie durch Kompromissbereitschaft auszeichnen: "Zielorientierung beinhaltet Anstrengung und Ausdauer bei der Suche nach einem Lösungsweg, der vorschnelle und oberflächliche Kompromisse vermeidet. Kompromissbereitschaft gründet auf der Einsicht in die integrierende Kraft einer Konsensbildung durch gegenseitige Zugeständnisse" (Rahmenvorgabe NRW 2001, 15). Zu Toleranz wird u. a. die Fähigkeit gerechnet, "Verschiedenheit als Chance für eine demokratische Gesellschaft zu akzeptieren und intolerantem Denken und Verhalten entgegen zu wirken. Toleranz bedeutet insbesondere, Fremdheitserfahrungen und Belastungen der eigenen Identität auszuhalten und konstruktiv zu verarbeiten, ohne in Vorurteilsbildung, Aggression, Resignation oder politischen Extremismus zu flüchten" (a. a. O.). Die Grenze für Toleranz wird dort gesehen, wo "abweichende politische Positionen [...] gegen Grund- und Menschenrechte verstoßen" (Rahmenvorgabe NRW 2001, 18). Diese Grenze soll aber auch keineswegs nur festgestellt werden, sondern es soll "vielmehr die inhaltliche Auseinandersetzung mit entsprechenden Vorstellungen und vor allem mit deren Ursachen" erfolgen: "Behrendes Verhalten würde — genauso wie das 'Überhören' von extremistischen Tendenzen in Schüleräußerungen — diesen Anforderungen nicht gerecht und könnte zur Verfestigung der genannten Tendenzen sogar beitragen" (Rahmenvorgabe NRW 2001, 27). Sich "mit antidemokratischen Denkmustern und mit autoritaristischen Argumentationen kritisch auseinanderzusetzen und auf sie angemessen reagieren" zu können, wird als ein Merkmal politischer Handlungskompetenz gesehen (Rahmenvorgaben NRW 2001, 18).

Kompetenzen im Umgang mit Methodenvielfalt: Neben politischer Urteils- und Handlungskompetenz sollen die Schülerinnen und Schüler im Politik-Unterricht Methodenkompetenz entwickeln können (s. Rahmenvorgabe NRW 2001, 16, 18, GPJE 2004, 13, 17f.), die auch für "andere Fächer von Bedeutung" ist (GPJE 2004, 17). Alle drei Kompetenzen werden dabei in einem engen Zusammenhang und aufeinander verwiesen gesehen (s. GPJE 2004, 13). Hinsichtlich der in den letzten Abschnitten deutlich geworde-

nen Herausforderungen an den individuellen wie sozialen Umgang mit Kontroversität bzw. Vielfalt interessieren hier vor allem zwei Fragen: Mit welchen Methoden sollen die Schülerinnen und Schüler umgehen lernen? Was leisten welche Methoden im Umgang mit Kontroversität bzw. Vielfalt? Die für den "Politik-Unterricht relevanten Methoden und Arbeitsformen" (NRW 2001, 29) werden ausführlich in einem eigenen Kapitel der Rahmenvorgabe NRW behandelt (s. 2001, 28-32). Sie werden vier Bereichen zugeordnet, für die anschließend Beispiele gegeben werden. Dabei wird "kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben" und betont, dass "die Zuordnung der Methoden und Arbeitsformen Politischer Bildung zu den vier Bereichen nicht trennscharf erfolgen" kann (NRW 2001, 32). Die vier Bereiche sind:

- A. Methoden und Arbeitsformen, die der Gewinnung, Analyse und Interpretation von Daten, Aussagen und Zusammenhängen dienen;
- B. Methoden und Arbeitsformen, die vorrangig das produktorientierte und schüleraktive Gestalten von Lernprozessen und Formen der Präsentation von Arbeitsergebnissen unterstützen;
- C. Methoden und Arbeitsformen des simulativen Handelns, der handlungsorientierten Kooperation und Kommunikation;
- D. Methoden und Arbeitsformen, die ein 'reales Handeln' bzw. unmittelbares Erkunden politischer Sachverhalte außerhalb des Klassenraums vorsehen" (NRW 2001, 29).

In den Beispielen, die für diese Bereiche genannt werden, findet man etliche Hinweise darauf, dass es bei den Methoden und Arbeitsformen um das Erschließen und Aufbereiten von jeweiliger Vielfalt zu einem Thema sowie auch das Vertreten von spezifischen Positionen geht. So sollen Texte u. a. auf "Perspektivität" hin befragt, vergleichende Analysen etwa von Internetauftritten von Parteien durchgeführt, die "Vielschichtigkeit eines Themas durch Debatten oder ein Entscheidungsspiel" entfaltet oder "Argumentationswechsel mit Pro- und Kontra-Debatten" eingeübt werden (NRW 2001, 29f.). Aber wie soll man hier im Einzelnen vorgehen? Wie lässt sich einschätzen, wann Vergleiche adäquat, die Vielschichtigkeit eines Themas erschöpft oder alle problemadäquaten Argumente in einer Debatte gefallen sind? Kann man ein solches Wissen überhaupt erlangen? Und wenn nein, wie will man mit diesem Defizitbewusstsein, diesem Wissen um Nicht-Wissen, umgehen? Betrachtet man das Niveau an Klärung, welches bei strittigen Fragen in den qualitativen Wissenschaften besteht, so wird ahnbar, dass hier nur wenig methodische Hilfe zu erwarten ist. Vor der Aufgabe, herauszufinden, welche Positionen in jeweiligen Kontroversen echte Alternativen und welche durchaus miteinander vereinbar sind, wann Pseudo-Alternativen vorliegen und woher man weiß, ob alle Alternativen vertreten sind, usw. kapitulieren viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, wenn sie mit dem Spektrum unterschiedlicher Positionen konfrontiert werden, wie es in den Diskussionseinheiten der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* zu bisher jedem Thema repräsentiert wird. Mir ist als Forschungsredakteurin dieser Zeitschrift dabei bislang noch

niemand begegnet, der oder die diese Aufgabe nicht für sinnvoll und eigentlich sogar dringend notwendig erachten würde. Vielleicht bedarf es einer anders verlaufenden schulischen und universitären Sozialisation, um sich an solche Aufgaben motiviert heranzuwagen und sie nicht als "zu entsagungsvoll" abzulehnen.³ Und vielleicht kann gerade die Politische Bildung mit ihrer grundlegenden methodischen Orientierung hier wichtige Weichenstellungen initiieren. Dass hier viel zu tun ist, wird auch im Vorwort von Thomas Krüger und Siegfried Scheele zum von Siegfried Frech u.a. herausgegebenen "Methodentraining für den Politikunterricht" betont, wenn sie feststellen: "Immer noch muss man in der Praxis der schulischen und außerschulischen Bildung ein Defizit an Methodenbewusstsein konstatieren" (2004, 5). Die folgenden Überlegungen verstehen sich auch als ein Beitrag zur Erhöhung des reflexiven Umgangs mit Methoden.

Ausgehend von den Herausforderungen und möglichen Problemen, die sich aus Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot sowie bezüglich der individuellen wie sozialen Vielfaltskompetenzen im Umgang mit Kontroversen ergeben können, soll nun der Grundgedanke einer Erwägungsorientierung eingeführt werden. Diese hilft mit der Unterscheidung zwischen Erwägungs-, Bewertungs-, Lösungs- und Realisierungsebene zu vermitteln zwischen begründungsorientierter Einschränkung von Vielfalt bei eigenen oder auch gemeinsamen Urteilen bzw. Entscheidungen einerseits und dem Erhalt und der Bewahrung von Vielfalt (Kontroversität) andererseits. Es wird skizziert, wie erwägungsdidaktisch mit den von Reinhardt beschriebenen Herausforderungen an die Lehrendenrolle umgegangen werden und inwiefern Erwägungsorientierung die Position von Lernenden als Laien gegenüber den Lehrenden als Expertinnen und Experten stärken könnte. Außerdem wird dargelegt, weshalb das Kontroversitätsgebot erwägungsdidaktisch weiter zu fassen ist.

Die Erwägungs-Geltungsbedingung und ihre Anwendung auf Politische Bildung

Versteht man unter einer "Entscheidung" das auf einen Auswahlgedanken (z. B. eine Frage, ein Problem) bezogene Erwägen von mindestens einer Möglichkeit sowie ihre positive oder negative Bewertung, dann muss die Art und Weise des Umgangs mit qualitativen Alternativen, die als

3 Dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich den genannten Fragen zur Aufklärung von jeweiliger qualitativer Vielfalt und insbesondere qualitativen Alternativen nicht gewachsen fühlen, heißt nicht, dass solche Fragen für Kinder und Jugendliche zu abstrakt und allgemein wären. So wird in didaktischen Konzepten für den Mathematik-Unterricht in der Grundschule ein umfassend reflexives Fragespektrum mit den Kindern verfolgt (s. statt Anderer Jens Holger Lorenz, der folgende Fragen im Umgang mit mathematischen Problemen für relevant hält: "Gibt es dafür eine Lösung? Gibt es vielleicht mehrere Lösungen? Finden wir alle Lösungen? Können wir sicher sein, alle Lösungen gefunden zu haben?" (2002, 16)).

potenzielle Lösungen z. B. für ein Problem zu erwägen sind, als konstitutiv für die Qualität von Entscheidungen — im Sprachgebrauch Anderer wird hier der Terminus “Urteil” verwendet — betrachtet werden.⁴ Überall dort, wo man zu möglichst gut begründbaren und verantwortbaren Lösungen gelangen möchte, gilt die Berücksichtigung von jeweiliger Vielfalt und insbesondere jeweiligen qualitativen Alternativen in der *Genese* einer Lösung, also im Prozess der Entscheidung, als relevant. Nach der Lösungssetzung — im Sprachgebrauch Anderer wird dies “Entscheidung” genannt (vgl. Anmerkung 1 und 4) — spielen die erwogenen qualitativen Alternativen allerdings keine bedeutende Rolle mehr. Dies ist verwunderlich, weil sich die erwogenen Alternativen als eine *Geltungsbedingung* nutzen lassen, die die Güte jeweiliger Lösungen einzuschätzen hilft. Denn die Bewahrung und Offenlegung jeweils erwogener Alternativen als aktuellem Erwägungsstand, macht deutlich, wie umfassend erwogen werden konnte. Auch Kritik und Verbesserungen werden erleichtert, denn sobald man Alternativen nennen kann, die beim jeweiligen Erwägungsstand nicht bedacht wurden, gilt es diesen sowie die aus ihm heraus ausgezeichnete Lösung zu prüfen. Erwägungsstände lassen mit dem, was erwogen wurde, auch zugleich den Bereich des Nicht-Erwogenen, die Grenzen jeweiligen Wissens, angeben. Jedoch gibt es in den qualitativen Wissenschaften keine Forschungstraditionen, die zu jeweiligen Lösungsforschungsständen Erwägungsforschungsstände hätten entwickeln und bewahren lassen. Lehrbücher, die sich mit der Geschichte ihres Faches und der Entwicklung von Lösungen zu Problemen befassen, mag man mit als Ausgang für die Erarbeitung von Erwägungsforschungsständen nutzen. Sie selbst sind jedoch *Genese-Darlegungen* und keine durchgehend systematisch an Regeln orientierten Aufbereitungen von jeweiliger qualitativer Vielfalt und insbesondere Alternativen, welche historische Antworten auch in den Horizont problemadäquat denkbarer Möglichkeiten stellen würden.

Das Konzept einer Erwägungsorientierung nutzt den Gedanken der skizzierten Erwägungs-Geltungsbedingung und macht ihn zum Zentrum eines eigenen wissenschaftstheoretischen Ansatzes, der Konsequenzen für Forschung, Lehre und Praxis hat.⁵ Welchen Beitrag vermag nun die Erwägungs-Geltungsbedingung im Rahmen von Politischer Bildung zu leisten? Ich möchte dies unter den Stichworten “Unterscheidung zwischen Erwägungs-, Bewertungs- und Lösungs- bzw. Realisierungsebene”, “Möglichkeiten-Erörterung, Begründungsorientierung und Toleranz”, “Erweiterung des Kontroversitätsgebots als Erwägungs-Geltungsbedingung” und “Erwägungsmentalität und distanzfähiges Engagement” erörtern.

Unterscheidung zwischen Erwägungs-, Bewertungs-, Lösungs- und Realisierungsebene: Mit dem Erwägungskonzept kann in Diskussionen zwischen Erwägungs-, Bewertungs-, Lösungs- und Realisierungsalternativen unter-

schieden werden. Weil erwogene Alternativen als eine Geltungsbedingung für gut begründbare und damit auch gut verantwortbare Lösungen betrachtet werden, wird auf der Erwägungsebene eine möglichst umfassende adäquate Zusammenstellung aller zu einem Problem zu erwägenden Lösungsmöglichkeiten angestrebt. Es geht um eine methodische und systematische Aufbereitung und *Integration* von Alternativen. Auf der Erwägungsebene findet kein Kampf von Lösungen ausgehend statt, sondern es gilt selbst die der (vorerst) eigenen Position extrem widersprechenden Positionen erwägend zu erfassen, so dass am Ende ein möglichst entfalteter Erwägungsstand vorliegt.⁶ Ziel eines umfassenden Erwägens ist, jeweilige Lösungen gegenüber Alternativen möglichst gut zu begründen, aber auch ggf. bestimmte Lösungen als Lösungs- und Realisierungsalternativen mit Gründen ausschließen zu können. Hier mag es dann auch zu einer Bekämpfung von Lösungs- und Realisierungsalternativen kommen. Mit der Unterscheidung zwischen Lösungs- und Realisierungsalternative soll berücksichtigt werden, dass gesetzte Lösungen in ihrer Realisierung gelingen oder nicht gelingen können und dass es nicht zu einer Realisierung einer gesetzten Lösung kommen mag. Die Erwägungsebene ist also ein Ort auch radikaler Möglichkeiten-Erörterung, die nicht mit einem Beliebigkeitspluralismus auf der Lösungs- und Realisierungsebene verwechselt werden darf. Auf der Erwägungsebene kann es in dem Sinne keine Überwältigung geben, als es nicht um das Durchsetzen einer Position geht, sondern um die Zusammenstellung zu erwägender Positionen. Als zu erwägende Alternativen können deshalb auch Lehrende Positionen einbringen, seien dies von ihnen bevorzugte Lösungsalternativen oder nur stellvertretend eingebrachte zu erwägende Lösungsmöglichkeiten. Selbst wenn Schülerinnen oder Schüler nun in autoritär geprägten Beziehungen die von ihrer Lehrerin bzw. ihrem Lehrer eingebrachte Position als Vorgabe übernehmen wollen würden, sind sie durch die Erwägungs-Geltungsbedingung aufgefordert, sich mit den zu dieser Position möglichen Alternativen auseinanderzusetzen. Der Erwägungsstand muss geprüft werden, und die Schüler und Schülerinnen müssen eigenständig eine übernommene Position gegenüber Alternativen begründen können. Besonders hier

4 Zur Verwendung der Termini “Entscheidung” und “Urteil” vgl. Anmerkung 1. Was ich hier “Lösungssetzung” nenne, wird von Anderen als “Entscheidung” bezeichnet und was ich “Entscheidung” nenne, “Urteil” genannt. Aber das ist letztlich ein Streit um Worte. Worauf es hier ankommt, ist die Frage nach einer angemessenen Möglichkeiten-Erörterung und die Qualität von gut begründbaren Lösungssetzungen.

5 Zusammenfassend zum Konzept einer Erwägungsorientierung s. Blanck 2004a; dazu dass erwägungsdidaktisches Vorgehen bereits mit Kindern möglich ist vgl. Blanck 2006.

6 Unterschiedliche Erwägungsstände können zu einer Frage selbst als reflexive Lösungsalternativen miteinander konkurrieren oder aber ihrerseits als Erwägungsalternativen in einen reflexiven Metaerwägungsstand eingebettet werden.

wird deutlich, welche Relevanz methodische Kompetenz im Umgang mit Vielfalt auch für Schülerinnen und Schülern hat. Nun mag man einwenden, dass Lehrende zusammen mit ihrer Position auch die Erwägungen vorgeben könnten und es auf diese Weise zu einer raffinierteren Überwältigung kommen könnte. Dies würde aber nur in dem Maße gelingen, wie Schülerinnen und Schüler methodisch noch wenig kompetent sind oder auch ihre reflexive Kompetenz bislang gering entwickelt wäre oder sogar unterdrückt würde. Ich vermute, dass je entfalteter der Erwägungsstand ist, umso weniger die Gefahr von Indoktrination und Überwältigung besteht, auch wenn gerade ein entfalteter Erwägungsstand bedeuten mag, dass die Schülerinnen und Schüler sich der Position des Lehrers bzw. der Lehrerin anschließen werden, weil sie gut begründbar ist. Findet hingegen ein Missbrauch des Erwägungsstandes dergestalt statt, dass Lehrende ihn nur benutzen, um solche Alternativen anzuführen, die die eigene Position umso strahlender dastehen lassen, mag man vielleicht schon eher von einem "Überwältigungsversuch" sprechen. Je verbreiteter eine Erwägungsorientierung ist, umso eher werden aber solche Pseudo-Erwägungsstände auch als das entlarvt, was sie sind, einseitige und inadäquate Alternativenzusammenstellungen, die wenig Vertrauen in die Propagierung einer Lösung als die vorerst "beste" oder "richtige" entstehen lassen.

Nun befinden sich politische Kontroversen nicht auf der Erwägungs-, sondern auf der Lösungs- und Realisierungsebene. Das, was in Politik und Wissenschaft kontrovers ist, also das, wozu es unterschiedliche Lösungsalternativen gibt, die aus Entscheidungen, in denen gleiche oder verschiedene mögliche Lösungen erwogen wurden, ist Gegenstand der Auseinandersetzungen und Diskussionen im Unterricht. Aus erwägungsdidaktischer Perspektive ist es wichtig, im Unterricht (zunächst) von der Ebene der Kontroverse und des Kampfes um Durchsetzung auf der Lösungs- und Realisierungsebene auf die Erwägungsebene zu wechseln und die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, kompetenter zu werden, jeweilige Kampfpositionen hinsichtlich ihrer Erwägungs-Geltungsbedingung zu untersuchen und zu befragen. In dem Maße, wie dies gelingt, erlangen die Schülerinnen und Schüler auch als Laien Kompetenzen, trotz geringem Wissens hinsichtlich einer Problemlage, Expertinnen und Experten — sei dies nun direkt oder anhand deren Texte — so zu befragen, dass sie die Güte der Lösungen, die von diesen vertreten werden, besser einzuschätzen vermögen. Je weniger sich in Erfahrung bringen lässt, gegenüber welchen Alternativen jemand die eigene Position begründen kann, umso größere Skepsis und umso mehr Klärungsbedarf besteht.

Möglichkeiten-Erörterung, Begründungsorientierung und Toleranz: Erwägen von Alternativen ist kein Selbstzweck, sondern es soll dazu beitragen, eigene Lösungen und Positionen besser begründen sowie Positionen und Lösungen Anderer hinsichtlich ihrer Begründungsqualität einschätzen zu können. Der erwägungsdidaktische Ansatz teilt damit die Auffassung, "Möglichkeit als Grundkategorie

politischen Denkens" (Sutor 1997, 103) aufzufassen, er fokussiert dies aber nicht allein auf "Durchsetzung und Entscheidung" (a. a. O.). Die Funktion einer Möglichkeiten-Erörterung geht eher in die Richtung einer Einschätzung von Urteils-Begründung, wie sie Peter Weinbrenner formuliert: "Auf der Grundlage des begründeten Urteils ist Kritik an Veränderungen in der Wirklichkeit möglich. Da die Begründung nicht dazu dient, eine vorgefaßte (möglicherweise willkürliche) Entscheidung durch geschlossenes Auftreten nach außen nachträglich abzusichern und propagandistisch durchzusetzen, sondern die Gültigkeit der Entscheidung darzulegen und die Intensität der Prüfungen gemäß dem kategorischen Imperativ sichtbar zu machen, darf die Begründung dort nicht Einheitlichkeit und Geschlossenheit vorgeben wollen, wo sie nicht besteht. Es sollten vielmehr die Unsicherheiten und Entscheidungsschwierigkeiten beim Abwägen der Alternativen deutlich zum Ausdruck kommen. Die Glaubwürdigkeit des Urteils wächst dadurch" (1997, 92). Auch aus erwägungsdidaktischer Perspektive sollen mit der Erwägungs-Geltungsbedingung, die den jeweiligen Stand einer Möglichkeiten-Erörterung zusammenfasst, Niveaus jeweiliger Lösungssetzungen transparent gemacht und gehalten werden, so dass Kritik und Verbesserungen leichter möglich sind. Für Möglichkeiten-Erörterungen, die zur Klärung eines adäquaten Standes jeweils zu erwägender Alternativen führen sollen, ist es dabei wesentlich, echte von Pseudo-Alternativen unterscheiden zu können. Je methodisch reflektierter es gelingt, zu jeweiligen Problemlagen die adäquaten Alternativen als solche zu bestimmen, umso größer ist die Chance, wenn Lehrende oder auch Mitschülerinnen und Mitschüler — aus welchen Gründen auch immer — mit inadäquaten Alternativen argumentieren, dies aufzudecken. In diesem Zusammenhang können dann auch die von Reinhardt angesprochenen misslungenen Provokationen, so sie denn inadäquate Alternativen in die Diskussion einführen, als solche identifiziert werden. Wichtig hierbei ist, dass man *problemadäquate* Erwägungsalternativen, die man aber keinesfalls als Lösungen setzen und realisiert sehen möchte, weil man sie als "falsch" oder "unsinnig" erachtet, nicht mit *problem inadäquaten* Erwägungsalternativen verwechselt. Solche falschen, aber adäquaten Alternativen tragen ja als Bestandteil der Erwägungs-Geltungsbedingung zu ihrer Vervollständigung bei und verbessern damit die Begründungsqualität der schließlich gesetzten Lösungen. Hier deutet sich an, dass ein erwägungsorientiertes Vorgehen auch zu einem anderen Umgang mit dem, was "Fehler" genannt wird, führt, worauf im Rahmen dieser Arbeit aber nicht weiter eingegangen werden kann.

Gerade weil man nicht vieles — häufig schon allein wegen knapper Ressourcen — umfassend erwägen kann, ist Erwägungsorientierung auch eine reflexive Orientierung, die das Bewusstsein jeweiliger Grenzen des Erwägens und jeweiligen Wissens um Nicht-Wissen wach halten hilft. Wer nun befürchtet, hieraus könne nur noch eine Haltung resignativen Rückzugs und Hilflosigkeit im Handeln resultieren,

irrt. Erwägungsorientierung kann zu einer reflexiven Sicherheit im Umgang mit Unsicherheiten und Ungewissheiten genutzt werden und Ausgang für weitere Klärungen sein. Sind diese (vorerst) nicht möglich, so wird Erwägungsorientierung zu einem vorsichtigeren Umgang mit jeweiligen Lösungssetzungen und ihren Durchsetzungen führen. Gerade wenn nicht mit hinreichenden Gründen zwischen erwogenen alternativen Lösungsmöglichkeiten entschieden werden kann, also eine dezisionäre Konstellation vorliegt, kann es so zu einer Haltung der Toleranz gegenüber diesen gleichwertigen Lösungsmöglichkeiten kommen. Eine solche Haltung der Toleranz unterscheidet sich von einer Toleranz, die aus einer relativistischen Haltung resultiert, die es aufgegeben hat zu versuchen, jeweilige Positionen gegenüber anderen zu begründen. Es wäre zu klären, inwiefern man erst in der Verbindung von Toleranz mit Erwägungs- und Begründungsorientierung eine Basis gewinnt, von der man auf der Lösungs- und Realisierungsebene bestimmte Positionen und Lösungen mit hinreichenden Gründen ausschließen und ggf. auch bekämpfen kann.

Erweiterung des Kontroversitätsgebots als Erwägungs-Geltungsbedingung: Das Kontroversitätsgebot bezieht sich, wie oben dargelegt, auf die Präsentation des Stoffes durch die Lehrenden. Das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, also diejenigen Fragestellungen und Probleme, zu denen es konkurrierende Lösungsalternativen gibt, sollen im Unterricht kontrovers behandelt werden. Lösungsalternativen, die etwa von konkurrierenden politischen Parteien vertreten werden, sollen als Erwägungsalternativen von den Schülerinnen und Schülern bedacht werden und ihnen ein eigenständiges reflektiertes Urteil bzw. eine eigene Entscheidung ermöglichen. Die Erwägungs-Geltungsbedingung führt nun zu einer Erweiterung des Kontroversitätsgebotes. Denn insofern die erwogenen Alternativen zur Güte jeweiliger Lösungen oder Positionen beitragen, *muss das Kontroversitätsgebot auf der Erwägungsebene auch für Nicht-Kontroverses auf der Lösungs- und Realisierungsebene gelten*, jedenfalls dann, wenn das, worüber Konsens besteht, den Anspruch hat, auch gut begründet zu sein. Dass für (zur jeweiligen Zeit) Unumstrittenes auf der Lösungs- und Realisierungsebene mögliche Alternativen auf der Erwägungsebene relevant sind und damit gerade von der Lösung her gesehen Unkontroverses der kontroversen, d. h. einer sich mit Alternativen auseinandersetzenden Erwägung und Diskussion bedarf, wenn man die Lernenden nicht überwältigen und ihnen die "richtige" Lösung nicht vorgeben will, weil man Entscheidungskompetenz und Mündigkeit der Lernenden fördern möchte, wird anschaulich von John Stuart Mill beschrieben. Mill hing allerdings einem Fortschrittsdenken an, das von der unbegrenzten Möglichkeit und Zunahme gewissen Wissens ausging. Dennoch wollte er bei der Vermittlung solchen Wissens nicht auf die Auseinandersetzung mit Alternativen verzichten:

"Wenn die Menschheit fortschreitet, wird die Zahl der Lehren, über die kein Zweifel mehr besteht, beständig zunehmen, und das Gedeihen der Menschheit kann beinahe bemessen werden nach der Wichtigkeit und Zahl der Wahrheiten, die nicht mehr bezweifelt werden können. [...] Aber obgleich diese gradweise Einengung der Meinungsverschiedenheiten notwendig ist, in des Wortes doppelter Bedeutung, nämlich unvermeidlich und unerlässlich, so brauchen wir daraus noch nicht zu schließen, daß alle ihre Folgen segensreich seien. Der Verlust einer so wichtigen Hilfe für die kluge und lebendige Aufnahme einer Wahrheit, wie sie die Notwendigkeit darstellt, sie zu erklären und gegen Widersacher zu verteidigen, schmälert nicht unerheblich das Wohltätige ihrer allgemeinen Anerkennung, wenn sie ihren Wert auch nicht ganz aufzuwiegen vermag. Wo man diesen Vorteil nicht länger haben kann, da sollten — wie ich meine — die Lehrer der Menschen sich um einen Ersatz bemühen; einen Kunstgriff müßte man finden, um die Schwierigkeit der Frage für das Bewußtsein des Lernenden ebenso gegenwärtig zu erhalten, als ob sie ihm aufgezungen würde von einem Kämpfer der Gegenpartei, der ihn bekehren will" (1991, 61).

Selbst wenn es unumstrittene Gewissheiten geben würde, so würde deren Begründung auch davon leben, sie gegenüber Alternativen begründen und verteidigen zu können.

Die Erweiterung des Kontroversitätsgebotes auf das Erwägen von gesellschaftlich Unkontroversem, wie dies etwa für demokratische Grundwerte und Grundrechte gilt, könnte einem wichtigen Anliegen der politischen Bildung eine systematische argumentative Unterstützung geben, nämlich extremistische und antidemokratische Positionen weder zu überhören, noch mit behelrenden Vorgaben zu verdrängen. Solche Positionen würden als Erwägungs-Geltungsbedingung *vorbeugend* auch dann zu berücksichtigen sein, wenn es keine Schülerinnen oder Schüler gäbe, die zu solchen extremistischen Positionen als Lösungen neigten. Damit würden die Schülerinnen und Schüler — wie oben bereits zitiert — darin unterstützt, "sich mit antidemokratischen Denkmustern und mit autoritaristischen Argumentationen kritisch auseinander[zusetzen] und auf sie angemessen reagieren [zu] können" (NRW 2001, 18). Unerlässlich dabei ist, die Unterscheidung zwischen Erwägungs- und Lösungs- und Realisierungsebene nicht aus den Augen zu verlieren. Denn das Kontroversitätsgebot, welches seinen Ausgang von faktisch oder geschichtlich vorfindbaren Lösungsalternativen nehmen mag, besagt gerade *nicht*, dass alles, was kontrovers erwogen wurde, auf der Lösungs- und Realisierungsebene auch vertreten sein soll.

Bezieht man das Kontroversitätsgebot auf die Erwägungs-Geltungsbedingung, dann ist dieses von allen Beteiligten, d. h. *von Lernenden und Lehrenden* zu beachten und nicht allein von den Lehrenden. Denn in dem Maße, wie Schülerinnen und Schüler die Erwägungs-Geltungsbedingung als einen Prüfstein nehmen für das, was Ihnen Lehrende, ande-

re Erwachsene oder Gleichaltrige als "richtige Lösungen" zur Übernahme anbieten, umso weniger laufen sie Gefahr, sich überwältigen zu lassen und werden — wie schon erwähnt — zunehmend fähiger, sich selbst mit Expertinnen und Experten reflexiv kritisch auseinanderzusetzen. Damit werden vermutlich auch die von Reinhardt angesprochenen Autoritäts- und Glaubwürdigkeitsprobleme sowie die Gefahr von misslingenden Provokationen bewältigbarer. Auf der Erwägungsebene sind alle problemadäquaten Alternativen — wer immer sie in die Diskussion als derzeit eigene bevorzugte Lösungsalternativen mit welcher Autorität auch einbringen mag — zu integrieren.

Erwägungsmentalität und distanzfähiges Engagement: Erwägungsorientierung bindet das Engagement, das jemand für eine Lösung bzw. Position zu investieren bereit ist, mit an den jeweiligen Stand der erwogenen Alternativen und damit an die Begründungsqualität der jeweils bevorzugten Lösung. Es kommt zu einem Wandel von bloßer Lösungsmentalität, die sich vornehmlich auf die Identifizierung mit jeweiliger Lösung und ihrer Durchsetzung konzentriert, hin zu einer Erwägungsmentalität, die sich mit der Offenlegung und Bewahrung der jeweiligen erwogenen Alternativen für mögliche Korrekturen der bisher bevorzugten Lösungen engagiert und offenhält. Eine Identifizierung nicht nur mit einer Lösung, sondern auch mit ihrer Erwägungs-Geltungsbedingung kann es einfacher machen, bisher eingenommene Positionen zu korrigieren. Sie unterstützt ein Verständnis von sich selbst als einem geschichtlichen und lebenslang Lernen könnenden Wesen. Erwägungsorientierung stärkt wesentliche kritische reflexive Fähigkeiten, wie sie auch für politische Bildung als grundlegend erachtet werden und unter Stichworten wie "Engagement für eine eigene Position" und "Offenheit für Andere", aber auch "Zielorientierung" und "Kompromissbereitschaft" erörtert werden (s. o. die Zitate zu Kompetenzen im Umgang mit Kontroversen). Erwägungsorientierung ermöglicht es, sich bei einem entfaltenen Erwägungsstand wohl begründet und vielleicht sogar mehr zu engagieren, als man es sich ohne dieses Begründungswissen wagen würde. Trotzdem besteht selbst bei großem Engagement für eine bestimmte Lösung weniger Gefahr, sich selbst zu bornieren, denn mit der Erwägungs-Geltungsbedingung wird zugleich auch eine potenzielle Distanzfähigkeit und Korrekturmöglichkeit bewahrt.

In den vorangegangenen Ausführungen zur Erwägungs-Geltungsbedingung und den möglichen Vorteilen eines erwägungsdidaktischen Vorgehens in der politischen Bildung, wurde betont, dass eine Voraussetzung für einen gelingenden erwägungsorientierten Umgang mit jeweiliger Vielfalt und insbesondere mit qualitativen Alternativen geeignete Methoden sind, die auch in Lern- und Lehrprozessen einsetzbar sind. Wie schon erwähnt, gibt es angesichts fehlender Forschungstraditionen eines integrierenden und bewahrenden Umgangs mit jeweiligen qualitativen Alternativen wenig an systematisch ausgerichteten Methoden für ein erwägendes Vorgehen, auf die man zurückgreifen kann. Andererseits findet man gerade in der Literatur zur politi-

schen Bildung eine Fülle von methodischen Vorschlägen, die daraufhin zu untersuchen wären, in welcher Weise sie zum einen den individuellen wie gemeinsamen Umgang mit Vielfalt fördern und inwiefern sie sich zum anderen zu Erwägungsmethoden hin entwickeln lassen. Im Folgenden kann die Methodenfrage nur angerissen werden. Der Fokus liegt auf der exemplarischen Darstellung, was aus erwägungsorientierter Perspektive in unterschiedlichen Phasen des Umgehens mit Vielfalt und insbesondere qualitativen Alternativen zu beachten ist.

Methoden für einen erwägungsorientierten Umgang mit Vielfalt und Alternativen: eine Forschungs herausforderung für Lernende und Lehrende

Ein erwägungsorientierter Umgang mit Vielfalt und insbesondere qualitativen Alternativen sowie eine entsprechende Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen erfordern unterstützende Methoden. Benötigt werden:

- ▶ Methoden bei der Vielfaltserschließung
- ▶ Methoden für Aufbauprozesse und Dokumentationen
- ▶ Methoden für Klärungsprozesse
- ▶ Methoden zur Bewahrung erwogener Alternativen

Diese Unterscheidung von Methoden ist noch sehr intuitiv und orientiert sich am Aufbau und Verlauf bzw. den unterschiedlichen Phasen von Entscheidungen. Wie im Folgenden deutlich wird, lassen sich einzelne Methoden durchaus in verschiedenen Phasen einsetzen. Der größte Mangel an Methoden besteht aus erwägungstheoretischer Perspektive an systematisch verfahrenen Methoden zur Klärung und Bewahrung von qualitativen Alternativen.

Methoden bei der Vielfaltserschließung und das Stichwortpuzzle als Beispiel für eine Methode gemeinsamer erwägungsorientierter Texterschließung: In der Phase der Vielfaltserschließung kann man auf verschiedene vorhandene Methoden, wie sie etwa im Bereich der Kreativitätsforschung entstanden sind, zurückgreifen, wie z. B. Brainstorming, Blitzlicht, Clusterbildung und Beispielsammlungen, Nutzung von Literatur und Suche nach gegensätzlichen Positionen, Durchführung von Befragungen, Fragensammlungen, Rollenspielen. Wichtig ist es aus erwägungsdidaktischer Perspektive hierbei, darauf zu achten, dass sich möglichst alle Teilnehmenden in diesen Prozess einbringen, so dass alle einen Ausgang für die Entfaltung ihrer Subjektivitäten hin zu mehr Intersubjektivität und Objektivität haben. Es ist deshalb immer wieder zusammen mit den Lernenden neu zu überlegen, wie man so vorgehen kann, dass möglichst alle erwägungsbetroffen sind, was eine wichtige Motivation ist, sich auf Erwägungsprozesse einzulassen. In einem Seminar stellte ich diese Frage angesichts eines gelesenen Textes, der nun gemeinsam durchgearbeitet und diskutiert werden sollte. Zusammen mit den Studierenden wurde eine Methode entwickelt, die den Namen *Stichwortpuzzle* bekam. Ausgang war zunächst, dass ich

vorschlag, jede bzw. jeder sollte auf einen Zettel die ihr bzw. ihm wichtigste These (ggf. auch mehrere Thesen) des Textes notieren. Diese Aufgabenstellung motivierte allerdings wenig und einige Studierenden fühlten sich damit überfordert. Statt dessen entstand die Idee, dass jeder bzw. jede innerhalb einer begrenzten Zeit wie bei einem Brainstorming so viele Stichworte wie möglich auf einzelnen kleinen Zetteln notierte, die ihm bzw. ihr zum Text einfielen. Die Zettel mit den Stichworten wurden dann an einem Gruppentisch ausgebreitet. In dem Seminar gab es nur acht Teilnehmende, so dass wir dies mit der gesamten Gruppe machten. In größeren Gruppen müsste man diese in entsprechende Untergruppen aufteilen, was zusätzlich interessant wäre, weil man nach Abschluss (ggf. auch bereits in Zwischenreflexionen) die Ergebnisse der Gruppen vergleichen könnte. Im Folgenden wurde nun versucht, die Stichworte zu sortieren, was zur Überraschung aller — angesichts der Menge der Zettel — relativ gut gelang. Es entstanden mehr oder weniger größere Zettelhaufen, die thematisch gleiche Aspekte ansprachen, und untereinander unterschiedliche Nähen oder Fernen aufweisen konnten. Einige Zettel blieben für sich. Bei dieser Sortierung gab es bereits erste inhaltliche Klärungen, wenn mit einem gleichen Stichwort von den Teilnehmenden verschiedenes gemeint war oder jemand sich mit der thematischen Zuordnung eigener Zettel nicht einverstanden fühlte usw. Auch mussten einige Stichworte den Anderen erst erklärt werden. Die Verteilung der Zettel auf dem Tisch wurde auch als Visualisierung dessen genommen, was anscheinend zunächst besonders wichtig in dem gelesenen Text war. Als Lehrende kann einem dabei u. U. deutlich werden, dass das, was man selbst als relevant an einem Text erachtet, dies keineswegs für die Lernenden ist, vielleicht von diesen gar nicht angesprochen wird. Dies mag unterschiedliche Gründe haben, die zu reflektieren für den Fortgang aufschlussreich sein könnten. Beteiligen Lehrende sich auch an der Stichwortsammlung, so ist dafür gesorgt, dass im Zweifelsfall wenigstens jeweils ein Zettel zu dem auftaucht, was den Lehrenden relevant erscheint. Aber auch dieses entlastet nicht von der Frage, wieso es zu derart differenten Einschätzungen von Lehrenden und Lernenden gekommen ist. Eine solche Konstellation eignet sich als Anlass, gemeinsam mit den Lernenden das Problem alternativer Interpretationen zu reflektieren. Nach Abschluss der Zettel-Sortierung wurden nun Thesen und Fragen zu den einzelnen Haufen formuliert und notiert, wobei unterschiedliche Interpretationen erkennbar und als solche auch festgehalten wurden. Aus erwägungsorientierter Perspektive ist es wichtig, dass hier keine allzu schnelle Einigung auf eine Interpretation stattfindet und man sich immer wieder fragt: Könnte man es auch anders verstehen? Was sind die Voraussetzungen und Annahmen der bevorzugten Interpretation? Das Stichwortpuzzle endete mit einer Zusammenfassung, worauf man sich als Kernthesen des Textes einigen konnte und wo es unterschiedliche Positionen gab. Es hängt

von der Zielsetzung eines Seminars bzw. der Unterrichtseinheit ab, wie man nun mit diesem Ergebnis weiter verfahren will. Bei offenen Fragen ist nach weiteren Klärungen zu suchen, ggf. mag ein Brief bzw. eine E-Mail an den Autor bzw. die Autorin des Textes geschrieben werden, wenn er bzw. sie noch lebt. Nahe liegt, nun die Erörterung der Thesen des Textes mit der Entwicklung eigener Positionen zu vertiefen, indem etwa die Thematik als Suche nach Gegenthesen zu den im Text vertretenen — etwa auch durch weiteres Literaturstudium — verfolgt wird. Auffallend war, dass die Studierenden sehr motiviert waren, nach ihrer Stichwortpuzzle-Methode Textarbeit zu betreiben und sich auch angesichts von Alternativ-Methoden mehrfach für das Stichwortpuzzle entschieden. — Variationen der Methode sind etwa dahingehend denkbar, dass man statt bzw. zusätzlich zu Stichworten auch schon Thesen oder / und Fragen sammeln könnte.

Methoden für Aufbauprozesse und Dokumentationen und die Methode der Lernbegleitung zur Unterstützung reflexiven Lernens: Auch hier findet man etliche Methoden, die man für ein erwägungsdidaktisches Vorgehen aufgreifen und variieren kann. Aus erwägungsdidaktischer Sicht ist es wichtig, dass nicht allein Ergebnisse (Lösungen) dokumentiert werden, sondern auch die individuellen wie gemeinsamen Lernwege und die erwogenen Alternativen. Individuelle Lerntagebücher (das können in Universitätsseminaren auch wissenschaftliche Tagebücher sein), ein gemeinsames Projektbuch, Plakate usw. sind hier einige Möglichkeiten, eigene und gemeinsame Erwägungen und Gedankenentwicklungen festzuhalten. Damit hierbei Aufbauprozesse gelingen, sind Ziele und methodisches Vorgehen zu reflektieren, ein roter Faden muss erkennbar sein und am Ende der Unterrichtseinheit, des Seminars oder des Projektes müsste jede bzw. jeder sagen können, von welchen Ausgangspositionen sie bzw. er sich über welche Erwägungen hinweg entwickelt hat und wie der erarbeitete Stand sich gegenüber anderen, z. B. auch in der Klasse vertretenen Positionen begründen lässt. Gerade wenn Lernen in kleinen Einheiten (einzelnen Stunden oder Seminarsitzungen) immer wieder unterbrochen wird, kann es hilfreich sein, am Ende jeder Sequenz entweder individuell oder / und gemeinsam weiterführende Ausgangsfragen für die nächste Stunde bzw. Sitzung zu formulieren. Eine Unterstützung von Aufbauprozessen kann auch eine *Lernbegleitung* sein. Diese Methode habe ich mit Kindern einer 4. Grundschulklasse erfunden, später aber auch in einem Universitätsseminar für Studierende variiert. Die Idee ist, dass jeweils am besten zwei Teilnehmende den Unterricht — zusätzlich zu ihrer Teilnahme am Unterrichtsgeschehen — unter bestimmten Fragestellungen beobachten, auf die man sich mit der Klasse bzw. dem Seminar verständigt hat. ([Nicht nur] in der Grundschule ist es aufschlussreich, wenn jeweils ein Junge und ein Mädchen dieselbe Stunde beobachten, weil dadurch ggf. auch geschlechtsspezifische Unterschiede beim Beobachten in den Blick kommen können). Wenn zwei Teilnehmende beobachten, so führt das in der Regel auch zu unterschiedlichen Perspektiven, die ein guter Anlass für gemeinsames Erwägen über unterschied-

liche Wahrnehmungen einer gleichen Situation sind. In der Grundschulklasse wurde die Lernbegleitung zu Beginn der nächsten Stunde vorgelesen und besprochen. Im Universitätsseminar wurde sie von den Teilnehmenden in einem Forum online hinterlegt und konnte dort auch kommentiert und diskutiert werden. In beiden Fällen war das Thema ein reflexives und auf das Lernen in der Gruppe bezogenes Thema: Wie lernen wir gemeinsam? Was fällt positiv, was negativ auf? Was könnte man ändern? Usw. Eine Lernbegleitung wäre auch einzusetzen, um inhaltliche Aufbauprozesse von verschiedenen Teilnehmenden zu reflektieren.

Aufbauprozesse und auch Klärungsprozesse setzen voraus, dass die Einzelnen zu einem distanzfähigen Engagement fähig sind, d. h. sowohl Positionen beziehen und vertreten als auch diese kritisch reflektieren, ihre Begründbarkeit auf den Prüfstein stellen und sie ggf. verbessern oder sogar verwerfen können. Zwei Methoden, die diese Fähigkeiten unterstützen und im nächsten Abschnitt skizziert werden, sind das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren und die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion.

Methoden für Klärungsprozesse und die Arbeit mit kombinatorischen Erwägungsfeldern bzw. -tafeln, dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren und der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion: Insbesondere zur Gestaltung klärungsförderlicher Diskussionen findet man viele Anregungen in der Literatur zur politischen Bildung. Zu solchen Methoden gehören etwa Fishbowl- und Fishpool-Diskussionen, Streitgespräche, Pro- und Contra-Diskussionen, Debatten, Plan- und Entscheidungsspiele (vgl. statt Anderer Frech u.a. [Hg.] 2004). Aus erwägungsorientierter Perspektive ist bei der Durchführung solcher Methoden zu fragen, wie es gelingen kann, dass hier mehr stattfindet als ein Konkurrenz- und durchsetzungsorientierter Schlagabtausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Positionen. Wie ist es möglich, von der bloßen Lösungs- und Realisierungsebene weg zur Integration von zu erwägenden Alternativen auf der Erwägungsebene — und damit zur Arbeit an der Begründungsqualität und Verantwortbarkeit von jeweiligen Lösungsmöglichkeiten — zu gelangen? Wie lassen sich jeweilige Alternativen als solche bestimmen und miteinander vergleichen? Wie kontrolliert man in den Diskussionen, dass man nicht aneinander vorbeiredet und etwa gleiche Worte unterschiedlich verwendet? Findet man Regeln, nach denen sich Erwägungsstände so aufbauen lassen, dass man anzugeben in der Lage ist, vorerst alle problemadäquaten Alternativen erfasst zu haben? Wie schon mehrfach betont, besteht hier, was den Umgang mit qualitativen Alternativen betrifft, ein großer Forschungsbedarf. In bisherigen Erwägungsseminaren und erwägungsorientiertem Unterricht hat es sich als hilfreich erwiesen, Klärungen von Begriffen und unterschiedlichen oder gleichen Verwendungen von Worten, die für eine Diskussion grundlegend sind, an Hand von ganz konkreten Beispielen vorzunehmen. Weiterhin ist es klärungsförderlich darauf zu achten, ob sich jeweilige Alternativen auf gleichen oder verschiedenen Konkretions- bzw. Abstraktionsebenen

finden und in letzterem Falle u. U. gar nicht miteinander unvereinbar sein müssen, etwa wenn man zu den Alternativen 'Apfel' und 'Birne' als weitere Alternative 'Boskop' nennen würde, wobei 'Boskop' als Konkretion zu 'Apfel' keine zusätzliche echte Alternative zu 'Birne' wäre. Die in dieser Arbeit verwendeten *kombinatorischen Erwägungsfelder*, die sich in Analogie zu den Wahrheitswertetabellen der klassischen Aussagenlogik auch tabellarisch darstellen lassen, sind eine Möglichkeit zu versuchen, jeweilige Alternativen hinsichtlich bestimmter Merkmale vollständig zu erfassen. Als ein Beispiel, wie fruchtbar kombinatorisches Erwägen ist, sei hier auf die Überlegungen von Werner Loh zur Unterscheidung unterschiedlicher Herrschaftsformen verwiesen. Hierzu sind folgende Ausgangsbestimmungen von Loh wichtig. Nach Loh konstituiert sich Herrschaft durch Heteronomiebereitschaft: "Wird die Heteronomiebereitschaft des einen Trägers von einem anderen Träger reguliert, sei es, daß die Heteronomiebereitschaft etwa durch Angebote wie bei der Lohnarbeit hergestellt wird, sei es, daß der Verlust der Heteronomiebereitschaft durch Gewalt wie bei Sklaven verhindert wird, dann soll das Verhältnis "herrschaftlich" heißen" (1980, 237). Loh unterscheidet weiterhin zwischen Herrschaftssendenden (S) und Herrschaftsempfangenden (E) sowie zwischen der Regulation von Eingang und Ausgang, also Beginn und Ende, von Herrschaftsbeziehungen. In diesem Zusammenhang sind dann u. a. folgende, als Erwägungstabellen dargestellte Kombinatoriken zu bedenken:

Träger der Ausgangsregulation:

Herrschafts- sender (S)	Herrschafts- empfänger (E)
+	+
+	-
-	+
-	-

Abb. 3: Erwägungstabelle, nach Loh 1980, 239.

Die Tabelle lässt nun insgesamt 16 denkbare Konstellationen in den näheren Blick nehmen, wie das Ende einer Beziehung zwischen Sendenden und Empfangenden reguliert werden kann. Als ein Beispiel sei hier der Möglichkeitspielraum der Ausgangsregulation bei Lohnarbeit angeführt, wo entweder beide (1. Zeile) oder nur einer von beiden (2. und 3. Zeile) die Beziehung beenden kann:

S	E	Möglichkeitsspielraum der Ausgangsregulation bei Lohnarbeit
+	+	+
+	-	+
-	+	+
-	-	-

Abb. 4: Erwägungstabelle, nach Loh 1980, 240.

Lohs Ausführungen machen deutlich, dass mit dem Konzept von Möglichkeitsspielräumen geschichtlicher Wandel und grundlegende Differenzen auch systematisch erfassbar werden. Mögliche Einwände gegen kombinatorische Vorgehensweisen sind, dass diese ein "Denken in Schubladen" beförderten, rasch zum Problem "kombinatorischer Explosion" oder auch zu einem Erwägungsdogmatismus führen könnten. Die Einwände des Schubladendenkens und Erwägungsdogmatismus träfen aber nur zu, wenn man den reflexiven Charakter, der konstitutiv für das Konzept einer Erwägungsorientierung ist, nicht beachten würden. Arbeitet man hingegen reflexiv erwägungsorientiert mit Erwägungsfeldern und -tafeln, so wird man diese nutzen, um einerseits bisher Erwogenes offenzulegen als auch sich selbst und Anderen mit dieser Offenlegung zugleich die Grenzen jeweiligen Erwägens transparent zu halten. Denn jedes Erwägungsfeld und jede Erwägungstafel lässt sich durch Hinzunahme, Differenzierung und Korrektur der Merkmale, die kombinatorisch bedacht werden, verändern, weiter entwickeln und korrigieren. Erwägungsfelder und -tafeln helfen in besonderer Weise, jeweilige Subjektivitäten und ein Denken in Möglichkeiten zu entfalten, weil sie mit ihrer Vorgehensweise, jeweilige Merkmale sowohl als zutreffend als auch als nicht zutreffend für einen Sachverhalt anzunehmen, es erleichtern und selbstverständlich machen, die extremsten Gegenpositionen zur vorerst eigenen Position (nämlich die Negation) mit zu erwägen. Das Problem kombinatorischer Explosion ist nicht bloß als Einwand zu nehmen, sondern auch positiv in dem Sinne aufzugreifen, als diese Problemlage dazu führt, gerade den grundlegenden Anfängen einer jeden kombinatorischen Entfaltung höhere Aufmerksamkeit zu widmen. Denn hier sind nicht nur die grundlegenden Differenzen zu bestimmen, sondern sie sind auch noch von der geringsten Komplexität.

Eine andere Methode, die den Wechsel zwischen Positionen beziehen und Distanzierung sowie Verbesserung und Weiterentwicklung von Positionen unterstützt, ist das *Thesen-Kritik-Replik-Verfahren*. Dabei geht es wesentlich darum, konstruktiv mit Kritik umgehen zu lernen und zwar sowohl als jemand, die bzw. der selbst kritisiert als auch kritisiert wird. Aus erwägungsorientierter Perspektive kommt es zudem darauf an, unterschiedliche Kritiken als unterschiedliche Sichtweisen oder mögliche Alternativen miteinander zu vermitteln, das heißt, Ziel des Verfahrens ist es auch wieder, der Erarbeitung eines Erwägungsstandes zum jeweiligen Thema näher zu kommen. In Anlehnung an Marion Bergk könnte man das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren als "Klärung durch Verdichtung" mittels der Verschriftlichung von Diskussionen bezeichnen (s. Bergk 1998, 141). Beim Thesen-Kritik-Replik-Verfahren verfassen entweder Einzelne oder Kleingruppen zu einem bestimmten Thema oder einer Frage ein Thesepapier. Dieses tauschen sie entweder mit einzelnen Personen oder einer anderen

Kleingruppe und verfassen zu dem nun erhaltenen Papier eine Kritik. Die Kritiken werden wieder mit den jeweiligen Verfassenden der Thesepapiere getauscht. Nun müssen alle auf die erhaltenen Kritiken eine Replik verfassen. Dieses 3-Schritt-Verfahren sollte möglichst nicht nur als ein einmaliger Durchgang stattfinden. Denn erst, wenn man mehrere Durchläufe mit gleichen oder verschiedenen einzelnen Personen oder Gruppen gemacht hat und hierbei auch unterschiedliche Arten des Kritisierens und Replizierens reflektiert, werden Aufbauprozesse und Entwicklungen möglich. Aus erwägungsdidaktischer Perspektive ist bei allen drei Papieren zu beachten, inwiefern hier Thesen, Kritiken und Repliken erwägungsorientiert dargelegt werden und welche Auswirkungen dies auf den Auseinandersetzungsprozess hat. Je erwägungsorientierter die jeweiligen Papiere verfasst sind, desto mehr sind sie um eine klärende Vermittlung der eigenen Gedanken mit denen der Anderen bemüht und umso weniger findet ein bloßer Schlagabtausch statt.

In einem Erwägungsseminar wurde das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren während des gesamten Seminars als begleitende Hausarbeit eingesetzt. Dieses Verfahren ist arbeitsintensiv und verlangt einen erheblichen Koordinationsaufwand, der aber vermutlich durch Netzunterstützung, an der derzeit gearbeitet wird, erleichtert werden könnte.⁷ Das Verfahren hat viele Vorteile, denn es führt zu einer Aktivierung aller Teilnehmenden auch zwischen den Sitzungen. Es kommt u. U. zu Selbstregulationen unter den Studierenden. So erhielt eine Studentin, die sich viel Mühe mit ihrem Thesepapier gegeben hatte, von ihrem ersten Tauschpartner ein kaum lesbares handschriftliches Thesepapier. Nachdem sie in ihrer Kritik als erstes hierüber ihre Frustration geäußert hatte, entschuldigte sich ihr Partner in seiner Replik und tippte ebenfalls fortan seine Beiträge. Interessant ist das Verfahren auch, weil es sich gut variieren lässt. So können z. B. die jeweiligen Runden mit wechselnden Partnerinnen und Partnern stattfinden, was den Vorteil hat, das jede und jeder sehr unterschiedliche Stile des Kritisierens kennenlernen kann. Oder aber es bilden sich feste Tauschpartnerinnen- bzw. Tauschpartnerschaften, was zu intensiverem Austausch — eine Studentin verglich dieses Vorgehen mit einer Brieffreundschaft — führen kann, insbesondere wenn bei einem Thema geblieben wird. Denkbar ist auch ein Ringtausch der Thesepapiere, d. h. Person 1 gibt ihr Thesepapier an Person 2, diese reicht ihre Thesen an Person 3 usw. Die letzte Person gibt ihr Thesepapier an Person 1, womit der Ring geschlossen ist. Bei einem solchen Ringtausch erhält man nicht von derselben Person, der man eine Kritik schreibt, selbst eine Kritik. Verschiedene Verfahren des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens wären dar-

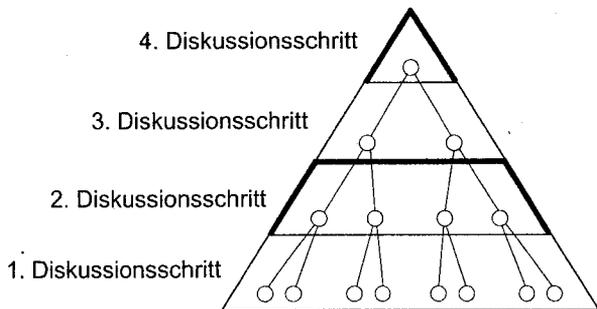
7 Ulrike Schulte hat im Rahmen ihrer Diplomarbeit hier einen ersten Versuch gemacht, der als open-source auch in Kürze allen zugänglich sein wird. Unter <http://www.open-steam.org/Dokumente/> werden dann unter dem Stichwort "Handbücher" entsprechende Anleitungen abgelegt.

auffin zu vergleichen, ob sie zu unterschiedlichem Kritikverhalten bzw. Beziehen und Vertreten von Positionen führen. Wird z. B. vorsichtiger kritisiert, wenn es mehrere Durchgänge mit denselben Personen gibt und man von denen kritisiert wird, die man selbst kritisiert? Es könnte sein, dass gerade in schulischen Zusammenhängen das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren demokratieförderlich ist.

Bei der folgenden Methode bleibt man bei einem Thema über Aufbauprozesse hinweg und sie ermöglicht zugleich eine Dokumentation: Die Methode der *erwägungsorientierten Pyramidendiskussion* ist ein Beispiel für eine erwägungsorientierte Weiterentwicklung vorhandener Methoden. Mit dem Terminus "Pyramidendiskussion" werden in der Literatur verschiedene Methoden bezeichnet. Bei der Weiterentwicklung zur erwägungsorientierten Pyramidendiskussion wurde an Volker Frederking (1996, 49) angeknüpft.⁸ Dabei erarbeiten sich die Teilnehmenden zunächst in Einzelarbeit eine Position zu einem bestimmten Problem bzw. einer Fragestellung und schreiben diese auf. Die eigene Position wird dann in einem zweiten Diskussionsschritt mit der Position einer Partnerin bzw. eines Partners verglichen, eine gemeinsame Position formuliert und schriftlich festgehalten. Nun treten jeweils zwei Paare in einen Austausch und formulieren wieder eine gemeinsame Position, danach tun sich zwei Vierergruppen zusammen usw. usf., bis alle Teilnehmenden in einer Gruppe vereint sind.⁹

Abb. 5: Struktur einer Pyramidendiskussion mit acht Teilnehmenden.

Die Pyramide baut sich von unten nach oben auf:



Im Unterschied zu solcher Positionenvielfalt minimierenden Pyramidendiskussion werden bei einer erwägungsorientierten Pyramidendiskussion die verschiedenen Positionen auf der Erwägungsebene integriert und geklärt. Die Struktur der fortschreitenden Zusammenführung von immer mehr Teilnehmenden pro neuem Diskussionsschritt bleibt erhalten. Das Prinzip, welches hierbei wieder verfolgt wird, ist das der Entfaltung von jeweiligen Subjektivitäten hin zu mehr Intersubjektivität bzw. Objektivität. Der jeweils zu erarbeitende Erwägungsstand sollte möglichst genau die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Positionen darstellen und einen systematischen und methodisch nachvollziehbaren Überblick geben, so dass sich schließlich jede und jeder mit den eigenen

Vorlieben in einem Feld erwogener Möglichkeiten verorten kann. Keine Position darf verloren gehen oder ausgeschlossen werden, vielmehr besteht die Diskussionsaufgabe darin, jeweilige Vielfalt möglichst umfassend zu erschließen. Dies gilt auch für den Fall, dass sich Teilnehmende zusammenfinden, die gleiche Positionen vertreten. Sie müssen zunächst klären: Sind wir aus gleichen oder ungleichen Gründen zu der gleichen Position gekommen? Umgekehrt müssen Teilnehmende mit ungleichen Positionen prüfen, ob sie aus gleichen oder ungleichen Gründen zu ungleichen Positionen gelangt sind:

Gründe	Position
gleich	gleich
gleich	ungleich
ungleich	gleich
ungleich	ungleich

Abb. 6: Erwägungstafel zu möglichen Diskussionskonstellationen

Eine Diskussionskonstellation wie die der 2. Zeile mag dazu beitragen, genauer zwischen dem Erwägen und Bewerten von Positionen und dem reflexiven Erwägen und Bewerten von Gründen zu unterscheiden.

Die Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion ist in besonderer Weise geeignet, Diskussionen zu strukturieren und Diskussionskompetenzen zu fördern. Denn sie fordert von den Einzelnen sowohl die Fähigkeiten, sich einerseits positionieren zu können und konkurrenzfähig zu sein, als andererseits auch in Teams arbeiten und sich integrieren zu können, distanzfähig und korrekturinteressiert im Umgang mit eigenen bisherigen Positionen zu sein. Jede bzw. jeder kommt zu Wort und kann sich je nach Vermögen einbringen. Durch die erwägungsorientierte Auseinandersetzung und Teamarbeit mit den Anderen wird eine jeweilige Vielfalt an Positionen klärend erschlossen. Das mag auch bedeuten, Pseudovielfalt und Pseudoalternativen zu identifizieren. Dadurch, dass einzelne Schritte schriftlich festgehalten werden, lässt sich z. B. auch retrospektiv ana-

8 Ein anderes Verständnis findet man bei Frank Müller, für den die Methode der Pyramidendiskussion ein Wechsel zwischen Einzel- und Kleingruppenarbeit ist, bei der es um die Bewertung von Aussagen zu einem bestimmten Themenbereich geht. Nach der Bewertung in Einzelarbeit "stellen sich die Schülerinnen und Schüler" in Kleingruppen "zunächst ihre Bewertungen vor und versuchen eine Reihenfolge der Aussagen von 'voll zutreffend' zu 'nicht zutreffend' zu finden, indem sie die Aussagen hinsichtlich dieser Wertigkeit durchnummerieren. Dabei können einige Thesen auch als gleich wichtig gekennzeichnet werden" (2004, 117).

9 Je nach Teilnehmendenanzahl können die Subgruppen natürlich auch unterschiedlich schnell wachsen und ggf. ist z. B. bei ungerader Teilnehmendenzahl im Anschluss an die Einzelarbeit neben lauter Paaren eine Dreiergruppe zu bilden.

lysieren, wo Erwägungsprozesse in Diskussionen gelungen sind und diese weitergebracht haben und wo Erwägungsprozesse endeten, wofür es — reflexiv bedacht — gute Gründe geben mag. Das wiederholte Verschriftlichen von Positionen übt darüber hinaus auch in der Überarbeitung von Texten. Die Auseinandersetzung mit Alternativen kann schließlich im Verlauf (oder auch von Beginn an) einer Pyramidendiskussion durch die Einbeziehung von Literatur unterstützt werden, was eine Variationsmöglichkeit der Pyramidendiskussion ist. Weitere Variationsmöglichkeiten bestehen darin, dass man mit der gesamten Klasse *eine* Pyramide mit entsprechend vielen Diskussionsdurchgängen oder *mehrere* kleine Pyramiden (z. B. mit jeweils nur vier Teilnehmenden, also etwa pro Gruppentisch eine Pyramide) durchführt, wobei man im letzteren Fall dann wiederum verschiedene Wege wählen kann, wie die Gruppenergebnisse zu vermitteln sind. Man muss eine Pyramidendiskussion auch keineswegs hintereinanderweg realisieren, sondern kann sie z. B. nutzen, um einzelne Phasen einer Unterrichtseinheit abzuschließen. So könnten etwa kleine Vierer-Pyramiden so gelegt werden, dass der 1. Diskussionsdurchgang zu Beginn der Unterrichtseinheit, der 2. Diskussionsdurchgang (die Partner-Arbeit) in der Mitte und der 3. Diskussionsdurchgang (die Kleingruppenarbeit mit vier Teilnehmenden) am Ende der Unterrichtseinheit stattfindet. Besonders interessant wäre es m. E. im Politikunterricht die erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen mit anderen Diskussionsmethoden zu kombinieren und zu vergleichen. Ich denke da z. B. an die Methode der Pro-und-Contra-Diskussion. So könnte man vor Beginn einer Pyramidendiskussion eine Abstimmung¹⁰ analog zur Einstiegsabstimmung bei einer Pro-und-Contra-Diskussion und nach Abschluss der Pyramidendiskussion eine erneute Abstimmung analog zur Abschlussabstimmung einer Pro-und-Contra-Diskussion durchführen. Es wäre zu untersuchen, inwiefern es Unterschiede im Abstimmungsverhalten gibt, je nachdem, ob zwischen den Abstimmungen eine Debatte — das ist aus erwägungsorientierter Perspektive in der Regel ein Schlagabtausch zwischen Lösungspositionen — oder eine erwägungsorientierte Pyramidendiskussion stattfindet. So wie für das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren wäre es auch für erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen hilfreich, wenn Klärungs- und Aufbauprozesse sowie übersichtliche Dokumentationsmöglichkeiten *online* unterstützt werden könnten. Erste Versuche in dieser Richtung sind vielversprechend verlaufen und haben insbesondere weitere Variationsmöglichkeiten aufgezeigt (vgl. Blanck/Schmidt 2005), auch wenn die technische Handhabbarkeit der Methode gerade für den Einsatz in Schulen weiter vereinfacht werden müsste.¹¹

Methoden zur Bewahrung erwogener Alternativen: Einige der bereits erwähnten Methoden, insbesondere denen zur Dokumentation, lassen sich ebenso als Methoden

der Bewahrung erwogener Alternativen nutzen. So könnte man auf Plakaten nicht allein die Lösungen, sondern zudem die zu ihnen erwogenen Alternativen dokumentieren und damit bewahren. Auch Lerntagebücher oder Projektbücher oder Mappen lassen sich zur Bewahrung individueller und gemeinsam erwogener Alternativen nutzen. Hauptschwierigkeit bei der Bewahrung von Vielfalt und Erwägungsgeltungsbedingungen scheint mir deren Umfang zu sein. Es ist nach Methoden zu suchen, die Vielfalt und Erwägungen möglichst übersichtlich und systematisch darstellen lassen und dennoch wiederum möglichst vielfältige Zugänge zu dieser Vielfalt offen lassen. Inwiefern derartige Erwägungsforschungsstände und Erwägungssynopsen sich vielleicht mit Hilfe der neuen Medien und sogenannter Hypertextverfahren übersichtlicher gestalten lassen, ist herauszufinden. Es werden aber auch diese neueren technischen Möglichkeiten nur so gut sein, wie es einem zuvor gelungen ist, jeweilige Vielfalt problemadäquat erwägungsorientiert zu behandeln. Am hilfreichsten scheinen mir derzeit die hier vorgestellten kombinatorischen Erwägungsfelder und -tafeln zu sein, weil sie kompakte Zusammenstellungen mit Überblickscharakter ermöglichen, wobei allerdings deren reflexive Einbettung nicht vergessen werden darf. Eine weitere Möglichkeit wäre vielleicht der Aufbau erwägungsorientierter Lexika. An diesem Punkt wird nochmals deutlich, welche Forschungs herausforderung erwägungsorientiertes Lernen und Lehren für alle Beteiligten ist. Wird diese nicht als Belastung, sondern auch als Möglichkeit eigenständigen kreativen Suchens und Ausprobierens angenommen, so mag dies ein Ausgang gemeinsamen forschenden Lernens und Lehrens sein, für das man zwar Frustrationstoleranz benötigt, das andererseits aber auch viel Freude machen und vor allem individuelle wie gemeinsame Entscheidungskompetenzen — wie sie für politische Bildung in demokratischen Gesellschaften konstitutiv ist — fördern kann.

10 Aus erwägungsorientierter Perspektive ist das Thema "Abstimmung" grundlegend und es sind erwägungsorientiert unterschiedliche Verfahren der Abstimmung mit den Schülerinnen und Schülern zu erfinden, auszuprobieren und hinsichtlich möglicher unterschiedlicher Abstimmungsergebnisse (nur aufgrund des Verfahrens!) zu vergleichen (vgl. "Zur Vielfalt von 'Abstimmungsregeln' und die Relevanz der 'Tagesordnung'" Blanck 2002, 215-225, Nr. [124] sowie das Beispiel "Den 'Unterlegenen' auch mal eine Chance geben" in Blanck 2006).

11 Didaktische Hinweise und Informationen zur Arbeit mit der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion, die von Patricia Heckmann im Rahmen ihrer Diplomarbeit als eine Online-Methode entwickelt wurde und in nächster Zeit technisch vereinfacht werden soll, findet man unter dem Stichwort "Handbücher" unter: <http://www.open-steam.org/Dokumente/>. Wer mit der Pyramide arbeiten will, sollte sich am besten mit den technischen Betreuern bzw. Betreuerinnen, derzeit ist dies Daniel Büse (E-Mail: dbuese@uni-paderborn.de) kurzschließen und die Pyramide auf einem Lehrserver und nicht dem sTeam-Server einrichten.

Literatur

Bergk, Marion: Beschreib wie Gespräch. Demokratie auf Folienstreifen und Plakaten. In: Heiko Balhorn u. a. (Hg.): Schatzkiste Sprache. Band 1: Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule — Der Grundschulverband — e. V.; Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben — DGLS: Frankfurt am Main/Hamburg 1998, S. 138-151.

Blanck, Bettina: Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Lucius und Lucius: Stuttgart 2002.

Dies.: Erwägungsorientierung. In: Information Philosophie 32(2004a)1, S. 42-47, s. auch: <http://www.information-philosophie.de/philosophie/erwaegung.html>.

Dies.: "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: S. 509-585) In: Erwägen — Wissen — Ethik 15 (2004b)1, S. 3-32 (zusammen mit Marijke Brodel u. a.).

Dies.: "Denken in Möglichkeiten" — Vielfaltskompetenzen fördern von Anfang an. In: Renate Hinz, Bianca Schumacher (Hg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln — Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung Band 10. Wiesbaden 2006, S. 117-124.

Dies.; Schmidt, Christiane: Erwägungsorientierte Pyramiden Diskussionen im virtuellen Wissensraum ^{open}sTeam. In: Djamshid Tavangarian; Kristin Nölting (Hg.): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Waxmann: Münster u. a. 2005, S. 67-76.

Frech, Siegfried; Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts. 2004.

Frederking, Volker: Wer bin ich? Was soll ich tun? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 18(1996)1, S. 40-50.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts. 2004.

Loh, Werner: Kombinatorische Systemtheorie: Evolution, Geschichte und logisch-mathematischer Grundlagenstreit. Campus: Frankfurt a. M., New York 1980.

Lorenz, Jens Holger: Appetit auf Mathematik machen. In: lernchancen 5 (2002) 28.

Mill, John Stuart: Über die Freiheit. Kiepenheuer: Leipzig, Weimar 1991.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Rahmenvorgabe Politische Bildung. Ritterbach Verlag: Frechen 2001.

Müller, Frank: Selbstständigkeit fördern und fordern. Beltz: Weinheim und Basel 2004.

Reinhardt, Sibylle: Kontroversen in Wissenschaft, Politik und Unterricht. Verlag Dr. R. Krämer: Hamburg 1989.

Sutor, Bernhard: Kategorien politischer Urteilsbildung. In: Peter Massing; Georg Weißeno (Hg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts. 1997, S. 95-114.

Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele; Herbert Schneider (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Ernst Klett: Stuttgart 1977, S. 173-184.

Ders.: Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens — Eine Nachlese. In: Siegfried Schiele; Herbert Schneider (Hg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. J. B. Metzler: Stuttgart 1987, S. 198-204.

Weinbrenner, Peter: Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts. In: Peter Massing; Georg Weißeno (Hg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts. 1997, S. 73-94.

Anhang: Leitende Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Lernen in der Schule

1. **Klärung und Bestimmung des bisherigen Wissens einschließlich des Wissens um Nicht-Wissen**
 - 1.1 Was weißt du bisher über das neue Thema? Formuliere deine Fragen, Gedanken, Thesen, Intuitionen zum Thema.
 - 1.2 Welche Beispiele fallen dir ein? Suche nach möglichst konkreten und anschaulichen Beispielen zur Verdeutlichung deiner Überlegungen und schreibe sie auf.
 - 1.3 Wie lässt sich dein bisheriger Wissens- und Fragenstand systematisieren? Sortiere deine Überlegungen und nutze hierfür unterschiedliche Methoden (z. B. Cluster, Mind map, Sortierung nach Abstraktions- und Konkretionsebenen, Sortierung nach Zusammenhängen wie etwa (vermuteten) Beeinflussungsverhältnissen, z. B. Voraussetzungsverhältnissen, Kausalbeziehungen, Wechselwirkungen).
2. **Erste Entfaltung eingeschränkter Subjektivität hin zu mehr Objektivität ermöglichender Subjektivität**
 - 2.1 Könnte es auch anders sein? Konfrontiere deinen bisherigen Wissens- und Fragenstand mit Gegenüberlegungen. Welches sind die extremsten Gegenüberlegungen zu deinen Auffassungen, die du dir denken kannst? Veranschauliche die Gegenüberlegungen auch mit Beispielen.
 - 2.2 Wie lassen sich deine Überlegungen im Horizont der Gegenüberlegungen verorten? Erarbeite einen ersten Erwägungsstand, in dem du deine Überlegungen in Auseinandersetzung mit den verschiedenen Gegenüberlegungen vergleichend einzuordnen versuchst.
 - 2.3 Wie begründest du deine Überlegungen gegenüber den Alternativen?
3. **Erweiterung des eigenen Erwägungshorizontes durch Auseinandersetzung mit anderen Positionen**
 - 3.1 **Auseinandersetzung und Diskussion mit anderen Schülerinnen, Schülern und Lehrenden**
 - 3.1.1 Welche Positionen vertreten die Anderen in deiner Klasse? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen den verschiedenen Positionen ausmachen? Wie verortest du deine Position (s. 1.3)?

- 3.1.2 Wie könnt ihr eure Positionen vergleichbar machen? Überlegt, probiert und reflektiert verschiedene Vorgehensweisen, um zu Klärungen und Verständigung zu gelangen (z. B. Sortierung von Diskussionsbeiträgen nach Thesen und Gegenthesen, Beispielen und Gegenbeispielen, Fragen verschiedener Abstraktionsniveaus, Thesen-Kritik-Replik-Verfahren, erwägungsorientierte Pyramidendiskussion, stumme Schreibgespräche usw.)
- 3.1.3 Welche Fragen bleiben offen? Welche neuen Fragen stellen sich?

3.2 Literatur und andere Medien als Quelle zum Ausbau von Erwägungsständen

- 3.2.1 Wie wird deine Fragestellung in der von dir benutzten Literatur erörtert? Welche unterschiedlichen Positionen findest du? Wie gehen Vertreterinnen und Vertreter mit der bestehenden Positionenvielfalt um?
- 3.2.2 Wie kann man die bestehende Positionenvielfalt adäquat einschätzen? Woran lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede festmachen? Versuche Vergleiche mit Beispielen zu belegen und zu kontrollieren. Bedenke verschiedene Möglichkeiten der Interpretation.
- 3.2.3 Wie lassen sich deine Überlegungen (Beispiele, Fragen, Thesen usw.) mit denen in der Literatur vermitteln? Wie lassen sich Überlegungen aus der Literatur nutzen, um einen Erwägungsstand zum Thema auf- bzw. auszubauen? Hast du z. B. jemanden gefunden, die oder der die von dir erwogene extremste Gegenposition vertritt?
- 3.2.4 Welche Fragen bleiben nach Auseinandersetzung mit Literatur und ggf. anderen Medien offen? Welche neuen Fragen stellen sich?

4. Reflexion der Güte der Erwägungszusammenstellung

- 4.1 Wie ist die Güte deines Erwägungsstandes? Hast du alle problemadäquaten Alternativen bedacht? Woher weißt du, ob du alle Alternativen erfasst hast? Kannst du dies überhaupt wissen?
- 4.2 Gibt es alternative Erwägungszusammenstellungen? Wie lassen sich diese mit deinem Erwägungsstand vermitteln?
- 4.3 Inwiefern ist es sinnvoll und mit deinen Ressourcen überhaupt möglich, einen Erwägungsstand zu erarbeiten? Wie könntest du vorgehen, wenn du reflexiv entscheidest, nicht zu erwägen, sondern die von anderen erarbeiteten Positionen zu übernehmen?

5. Positionierung, Lösungssetzung und Umgang mit dem erarbeiteten neuen Wissens- und Fragenstand

- 5.1 Welche Lösungsposition ist die vorerst von dir bevorzugte? Inwiefern kannst du angesichts deines erarbeiteten Wissens- und Fragenstandes überhaupt eine bestimmte Position den anderen Positionen vorziehen? Welche Chancen und Schwierigkeiten siehst du, wenn du deine Lösung realisieren willst? Wie gehst du damit um, wenn deine Lösungssetzung mit der von anderen in Konkurrenz gerät? Welche Möglichkeiten gibt es mit einer Lösungsvielfalt umzugehen?
- 5.2 Was willst du dir wie merken? Halte fest, was du von deinem neuen Erwägungsstand, deinen (vorerst) bevorzugte(n) Position(en) sowie deinen offenen Fragen bewahren willst, um hieran vielleicht später anknüpfen zu können. Formuliere das, was dir wichtig ist, immer auch mit Blick auf deine späteren erhofften Berufe. Erwäge, teste und reflektiere im Verlauf deiner Lerngeschichten verschiedene Möglichkeiten, um herauszufinden, wie du dir Relevantes am besten behalten kannst (z. B. Abschluss-Thesenpapier, zusammenfassende Skizze (evtl. mit Erwägungstabellen und -tafeln), kleine Aufsätze usw.).
- 5.3 Wie könnte es weiter gehen? Überlege, wie du den erarbeiteten Erwägungs- und Lösungsforschungsstand im weiteren Unterrichtsverlauf nutzen kannst. Welche Relevanz hat er für andere Themen? Versuche im Verlaufe deines Lernens die unterschiedlichen Themen miteinander zu vernetzen.

6. Selbstreferentialität: Erwägungsorientierter Umgang mit den leitenden Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Lernen

Vorbemerkung: Für alle folgenden drei Fragenkomplexe gilt zusätzlich die Aufforderung: Diskutiere deine Einschätzungen und Überlegungen mit Anderen. Welche unterschiedlichen Sichtweisen gibt es? Woran liegt das? Was kann man daraus über das eigene individuelle und soziale Lernverhalten lernen?

- 6.1 Bei welchen Problemen ist deiner Erfahrung nach ein erwägungsorientiertes Vorgehen sinnvoll und bei welchen nicht? Lassen sich hierfür Regeln aufstellen?
- 6.2 Welche leitenden Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Lernen haben dir bei der Erschließung deiner Fragestellungen geholfen? Inwiefern haben sie dir geholfen? Welche leitenden Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Lernen findest du wenig hilfreich? Warum?
- 6.3 Welche Verbesserungsvorschläge hast du für die leitenden Fragen und Ideen für erwägungsorientiertes Lernen?