Inhalt

Carsten Albers, Johannes Magenheim und Dorothee M. Meister
Der Einsatz digitaler Medien als Herausforderung von Schule –
eine Annäherung..............................................7

Teil I: Medienpädagogische Ansätze

Johannes Magenheim und Dorothee M. Meister
Potenziale von Web 2.0-Technologien für die Schule..................19

Gerhard Tulodziecki
Handeln und Lernen in einer von Medien mitgestalteten Welt –
Konsequenzen für Erziehung und Bildung..............................43

Teil II: Schulforschungsperspektiven

Bardo Herzig und Silke Grafe
Wirkungen digitaler Medien...........................................67

Carsten Schulte und Maria Knobelsdorf
Medien nutzen, Medien gestalten –
eine qualitative Analyse der Computernutzung.........................97

Helmut Felix Friedrich, Aemilian Icron und Jörn Töpper
Lernplattformen in der Schule........................................117

Teil III: Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Wulf Weritz
Verwendung Neuer Medien in der Sekundarstufe I –
Beispiele aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht......145
1 Vorbemerkungen und Einstimmung


Die bisherigen Erfahrungen mit den Online-Erwägungsmethoden haben deutlich gemacht, wie wichtig eine enge Kooperation zwischen Informatik, den

1 Die Verwendung unterschiedlicher Arten von An- und Abführungszeichen folgt den Vorgaben von Verlag und Herausgebern und entspricht nicht der Verwendung, die die Autorin in ihren anderen Arbeiten praktiziert.

2 Erwägungsorientierung als philosophisches Konzept


Das Konzept einer Erwägungsorientierung bezieht sich auf Entscheidungen, wie wir sie selbst und andere alltäglich treffen können oder müssen. In solchen Entscheidungen mag es um triviale Dinge gehen, wie die Frage, was ich zu Mittag essen will, oder um folgenreiche Entscheidungen, die die Frage nach der am besten geeigneten Therapie bei einer Erkrankung. Entscheidungen mögen allein oder auch mit anderen gemeinsam getroffen werden. Das, worüber entschieden wird, kann die Person betreffen, die die Entscheidung trifft, oder auch mehr oder weniger viele andere Personen – man denke hier an Entscheidungen in der Wirtschaft oder der Politik oder an die Entscheidungen einer Lehrerin oder eines Lehrers. Bei allen Entscheidungen – so unterschiedlich bedeutsam sie sein mögen – wird mehr oder weniger erwogen. Unterschiedliche Alternativen werden als potenzielle Lösungen bzw. Antworten auf ein Problem bzw. eine Frage erwogen, dann bewertet und schließlich wird eine Lösung gewählt und zu realisieren versucht.


---

2 Die Kritik am Fehlen von Erwägungsforshungsstanden und einer wenig entwickelten methodisch orientierten Kultur des Nutzens von erwogenen Alternativen als eine Geltungsbedingung zur Einschätzung der Güte jeweiliger Lösungen richtet sich auf qualitative Alternativen und entsprechend qualitativ arbeitende Wissenschaften. Im Unterschied zu diesen besteht bei den quantifizierenden Wissenschaften insofern die Möglichkeit regelgeleiteter vollständiger Zusammenstellungen und Bewertung von jeweiligen Erwägungsalternativen (also einer optimalen Erwägungs-Geltungsbedingung), als Quantifizierung innerhalb jeweils angegebener Intervalle es ermöglicht zu erwägen (vgl. Loh 2006).
gen genutzt, um zu „guten“ Lösungen zu gelangen. Hat man diese gefunden, so spielen die alternativen Lösungsmöglichkeiten dann aber kaum eine systematisch-methodische Rolle in Bezug auf die Geltung der gewählten Lösung.

Nun ist es in pluralistischen demokratischen Gesellschaften in vielen Fragen so, dass Menschen zu unterschiedlichen Lösungen und Positionen gelangen und diese auch realisieren. Auf diese Weise findet eine gelebte Lösungsvielfalt statt, die viele Alternativen, die eine einzelne Person für sich selbst ausgeschlossen hat, zu bewahren scheint. Wenn ich mich für die Wahl einer bestimmten Partei entschlossen habe oder in religiösen Fragen einen bestimmten Standpunkt vertrete, dann bleibe ich dadurch, dass andere Menschen gänzlich andere Auffassungen haben, auch nach meiner Entscheidung mit möglichen Alternativen konfrontiert.3


3 Die gelebte Konkurrenz auf dieser Ebene der Realisierung von Lösungen mag vielleicht kaschieren, dass es darüber hinausgehend wichtig sein kann, jeweils erwogene Alternativen zu bewahren.

Erwägungsorientiertes Lehren und Lernen im Netz


3 Erwägungsdidaktik: Erwägungsorientiertes Lernen und Lehren


Die 2-Fach-Schüttebox soll die Zerlegung von kleinen Zahlen üben helfen. Die verschließbare Box ist in zwei Fächer unterteilt. Wird die Box geschüttelt, verteilt sich eine bestimmte (bekannte) Anzahl von Perlen, auf diese zwei Fächer. Ist die Sicht auf ein Fach verdeckt, so stellen sich den Kindern damit Ergänzungsaufgaben, für die es jeweils genau eine richtige Lösung gibt. Sind 4 Perlen in einer Box mit insgesamt 9 Perlen in einem der beiden Fächer zu sehen, so müssen in dem zweiten Fach 5 Perlen liegen. Vom Konzept einer Erwägungsorientierung aus gesehen entstand die Überlegung, die 2-Fach- in eine 3-Fach-Schüttebox zu verwandeln, bei der die Perlen in drei Fächer fallen können und zwei Fächer abgedeckt sind.

Als Online-Komponente wird das Konzept der 2-Fach-Schüttelbox z. B. so umgesetzt:

---

Der Nachteil dieser Online-Version von „Fit in Mathe“ besteht darin, dass die Perlen nacheinander hineinfallen, was zum Zählen verleitet. Außerdem liegen die Perlen in einem Haufen übereinander. Es wird nicht die „Kraft der 5“ genutzt,

---

1 Ausgenommen von dieser Unsicherheit ist nur der Fall, dass alle Perlen in dem einen sichtbaren Fach liegen.
2 Natürlich kann man auch mit einer 2-Fach-Schüttelbox erwägen, wenn man bei ihr beide Fächer abdeckt, und dann die mögliche Verteilung der Perlen erwägt. Im Unterschied zur 3-Fach-Schüttelbox mit zwei abgedeckten Fächern hat man dann aber nicht so deutlich die Verbindung von Wissen und Nicht-Wissen.
bei der in jeder Reihe maximal 5 Perlen liegen könnten und die Struktur der Anordnung den Kindern ein simultanes Erfassen jeweiliger kleiner Anzahlen von Perlen ermöglichen würde. Würde eine Computer-Schüttelbox mit zwei oder drei Fächern in dieser Weise funktionieren, dann könnte man mit ihr auch die Zerlegung größerer Anzahlen üben, so wie dies bei verbesserten Offline-Versionen der Fall ist, die so gebaut sind, dass immer genau 5 Perlen nebeneinander liegen und damit die „Kraft der 5“ sichtbar wird.


Leitlinien politischer Bildung eine grundlegende und weiterführende Rolle zu.9 Hieraus resultierende Folgen, wie etwa eine veränderte Rolle der Lehrenden zunehmend hin zu Lernberatenden bzw. Lernechtes und Moderierenden, eine Orientierung an Methodenvielfalt wie auch ein veränderter Umgang mit Fehlern und Leistungsbeurteilungen, sind auch für den erwägungsdidaktischen Ansatz von grundlegender Bedeutung. Die Hinweise auf Anknüpfungspunkte implizieren auch einige Abgrenzungen. Erwägungsdidaktisches Vorgehen grenzt sich insbesondere von ausschließlich vorgabegestrichener Belehrungsdidaktik ab, ohne diese aber gänzlich aus dem Gesamtreperoire erwägungsdidaktischer Vorgehensweisen auszuschließen. Im Gegenteil ist ja reflexiv oft zu entscheiden, wo man vorgabegestrichen vorgehen will und wo man Freiräume für Erwächsende und Entscheidungen eröffnet.

4 Erwägungsdidaktisches Lernen und Lehren im Netz

4.1 Erwägungsdidaktierte Pyramidendiskussionen


Aus erwägungsdidaktischer Perspektive ist diese Methode in besonderer Weise geeignet, die jeweilige Vielfalt an Positionen zu erschließen als auch zu

---

11 Je nach Teilnehmendenzahl 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.

---

8 Ausführlich s. hierzu Blanck 2011.
klären. Denn sie fordert von den Einzelnen sowohl die Fähigkeit, sich zu positionieren und „konkurrenzfähig“ zu sein, als auch sich zu integrieren, distanzfähig und korrekturinteressiert im Umgang mit eigenen bisherigen Positionen zu sein. Im Verlauf einer erwägungsorientierten Pyramidendiskussion geht es im Unterschied zu der von Frederking beschriebenen Pyramidendiskussion aber nicht primär darum, sich auf eine Lösung zu einigen. Vielmehr sollten möglichst genau in jedem Pyramidendiskussionsschritt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Lösungsvorschläge herausgearbeitet und untersucht werden, so dass sich schließlich jede und jeder mit der eigenen Lösungsvorliebe in einem Feld erwogener Möglichkeiten verorten kann.


12 Zur Arbeit mit der Online-Komponente findet man technische und didaktische Hinweise unter: http://steamware.open-steam.org/Packages/pyramiddiscussion/. Zur Ursprungsversion vgl. Patricia Heckmann 2004; dazu, wie man mit der Methode arbeiten kann, vgl. weiterhin Blanck 2006b; näheres zur Einbettung der Komponente in Thess/Team s. auch z. B. Thorsten Hampel und Patricia Heck-

Eine besondere Möglichkeit, Diskussionsverläufe in Pyramidendiskussionen zu reflektieren und diese Reflexionen ihrerseits zu dokumentieren, besteht durch die Funktion der Kommentierung. Entdeckt wurde ihr didaktisches Potenzial während der ersten Erprobung des Prototypen bei einer phasenweise standortübergreifenden Kooperation zwischen zwei Seminaren der Universität Hildesheim und Paderborn.13 In einem gemeinsamen virtuellen Raum auf 49ersTeam war ursprünglich anvisiert, dass die Studierenden der zwei Standorte in gemischten virtuellen Gruppen zusammen in Pyramidendiskussionen arbeiten sollten. Da dies aus verschiedenen Gründen nicht klappte, wurde nach einer Alternative gesucht, was schließlich zum Konzept der „KommentierungspartnerInnenchaft“ führte. In dem gemeinsamen Raum wurden eine Paderborner und eine Hildesheimer Pyramidendiskussion geführt. Beide hatten unterschiedliche Fragestellungen, die aber jeweils für die anderen von Interesse waren. Zum einen ging es um die Frage, was einen guten heterogenitätsbewussten Unterricht auszeichnet, zum anderen um das Problem, inwiefern Lehrerinnen und Lehrer, die „schwache“ Schülerinnen und Schüler fördern, die „leistungstärkeren“ vernachlässigen. Zwischen diesen beiden Pyramiden wurden nun PartnerInnschaften dergestalt gebildet, dass jeweils eine Teilnehmerin bzw. einem Teilnehmer der Hildesheimer Pyramide eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer der Paderborner


Nun mag man einwenden, dass das Konzept der „KommentierungspartnerInnenschaft“ zwar im Zusammenhang mit einem virtuellen Lehr-Lernszenarium entstanden, doch hieran nicht gebunden ist. „KommentierungspartnerInnschaften“ sind theoretisch auch offline denkbar. Allerdings muss man dann klären, wie man dies gerade bei größeren Gruppen noch halbwegs übersichtlich organisieren will.

Abschließend soll noch auf weitere Variationsmöglichkeiten für die Arbeit mit der Pyramendidiskussion hingewiesen werden, die deren Potenzial online wie offline verdeutlichen. Man kann z. B. in einer Lerngruppe mehrere Pyrami-
4.2 Das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren


15 Nähere Informationen zu dieser interdisziplinären Diskussionszeitsschei, die zunächst unter dem Titel Ethik und Sozialwissenschaften erschien, findet man unter: http://iiu.uni-paderborn.de/ewe.

Um beim Thesen-Kritik-Replik-Verfahren den Überblick zu behalten, wer, was, wem und wann gegeben hat, ist eine übersichtliche Dokumentation und Verwaltung der Papiere unabdingbar. Offline wie online bieten sich hierfür tabellarische Zusammenstellungen an, die sich online allerdings weitaus differenzierter einsetzen lassen, wenn man unterschiedliche Sichten auf die Dokumente wählen kann, so wie das mit der von Ulrike Schulte auf konfiguriert realisierten Komponente möglich ist.


zu einer tabellarischen Sicht auf alle eingestellten eigenen Dokumente gelangt, wobei wieder zwischen der Art der Papiere – also Thesen, Kritik, Replik – unterschieden wird, die vom Verfassenden hier auch an die jeweiligen Diskussionspartner bzw. -partnerinnen „übergeben“, d. h. zugeordnet werden müssen (s. Abb. 7). 17

17 Zu weiteren technischen Einzelheiten der Arbeit mit der Thesen-Kritik-Replik-Komponente vgl. die schon in Anmerkung 16 erwähnte Anleitung von Ulrike Schulte. Hilfreich für die Leitung einer Lerngruppe ist etwa auch die „Ansicht aller Dokumente“, die ihrerseits verschieden eingestellt werden kann, so dass man sich z. B. nur die Thesen der 2. Runde anzeigen lässt usw.

Abbildung 6: Screenshot der gemeinsamen Workarea des Frankfurter Seminars „Einführung in die Kultursoziologie“ (Quelle: Gostmann / Messer 2007: 317)

drei Analyseverfahren mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren verpflichtend war, so dass sich von Woche zu Woche jeweils folgende Struktur ergab:

<table>
<thead>
<tr>
<th>(1)</th>
<th>(2)</th>
<th>(3)</th>
<th>(4)</th>
<th>(5)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mo</td>
<td>Di/Mi</td>
<td>Do/Fr</td>
<td>Sa/So</td>
<td>Mo</td>
</tr>
<tr>
<td>Seminarstunde A</td>
<td>interface</td>
<td>interface</td>
<td>interface</td>
<td>Seminarstunde B</td>
</tr>
<tr>
<td>face to face</td>
<td>face to face</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Präsentation des Analysegegenstands</td>
<td>These online</td>
<td>Kritik online</td>
<td>Replik online</td>
<td>Vorstellung der Thesen, Kritiken und Repliken</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>offene Diskussion</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Abbildung 8:** Struktur des Frankfurter Soziologie-Seminars (Quelle: Gostmann / Messer 2007: 318)


Obwohl das Verfahren offline wie online arbeitsintensiv ist, hat es viele Vorteile, vor allem weil es zu einer Aktivierung aller Teilnehmenden auch zwischen Seminarsitzungen führen kann. Es kommt insbesondere zu vermehrten Selbstregulationen unter den Studierenden. In einem Offline-Durchgang erhielt z. B. eine Studentin, die sich viel Mühe mit ihrem Thesenpapier gegeben hatte, von ihrem ersten Tauschpartner ein kaum lesbares handschriftliches Thesenpapier. Nachdem sie in ihrer Kritik als erstes hierüber ihre Frustration geäußert hatte, entschied sie sich ihr Partner in der Replik und tippte ebenfalls fortan seine Beiträge. Das, was offline an Selbstregulation der Teilnehmenden untereinander beobachtbar ist, scheint sich auch online zu entwickeln, nämlich, dass sich Studierende gegenseitig regulieren, wenn etwa – wie in dem Frankfurter Seminar – in einer Replik eingestanden wird, dass man im eigenen Thesenpapier viele Tippfehler oder problematische Satzkonstellationen hatte, wofür man sich in der Replik entschuldigen möchte. Es wäre zu untersuchen, inwiefern diese Art der Selbstregulation online sogar noch verstärkt, dass es dann viel schneller publik wird und es alle gleich mitbekommen, wenn eine oder einer auf ein Papier warten muss. Offline erfährt dies unter Umständen nur diejenige Person, die gerade z. B. auf ein Thesenpapier oder eine Kritik wartet. Indikatoren für aktives und reflexives Lernen findet man auch überall dort, wo in den Repliken bisherige Po-

---

sitionen korrigiert, erweitert oder sogar aufgegeben werden, wobei letzteres aus erwägungsorientierter Sicht keineswegs eine „Niederlage“ ist. Es ist immer wie-
der zu betonen, dass gerade auch die „unterlegenen“ Positionen und Argumenta-
tionen als problemadäquat zu erwägende Alternativen mit zur Güte der schließ-
llich (vorerst) besten Lösung beitragen.

Peter Gothmann und Serina Messer haben den Lernerfolg ihres Seminars und der Arbeit mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren mit einer Fragebogen-
erhebung evaluiert und dabei eine große Zustimmung zur Art des Vorgehens – insbesondere auch zur Verbindung von Online- mit Präsenzphasen – feststellen können: „Es ist signifikant, dass die Studierenden zu einem weit überwiegenden Teil der Meinung sind, dass ihr persönlicher Lernerfolg durch das Verfahren ge-
steigert wurde“ (Gothmann / Messer 2007: 318, Nr.14). Und obwohl der Proto-
typ des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens technisch noch nicht ausgereift ist und derzeit eine hohe technische Unterstützung der Studierenden erfordert, würden es 29 von 32 Studierenden, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, explizit „begrü-
ßen, wenn weiterhin Seminare mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren angebo-
ten werden“ (ebd. 319, Nr. 17); den anderen 3 Teilnehmenden war es „egal, ob
weiterhin Seminare mit dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren angeboten werden“ (ebd.). Gothmann und Messer gelangen zur abschließenden Vermutung: „Bei
entsprechender optimierter Anwenderfreundlichkeit bietet es [das Thesen-Kritik-
Replik-Verfahren] den Teilnehmern von sogar hoch frequentierten Seminaren
nicht nur die Möglichkeit, eigenständig die Praxis soziologischer Analyse einzue-
ßen, sondern konstituiert zudem ein narratives Umfeld für diese Analysen und
somit die Chance, deren Ergebnisse systematisch durch die Berücksichtigung

Die bisherigen Erfahrungen regen zu weiterführenden Forschungsfragen an,
die zu verfolgen wären, wenn man klären möchte, was und wie mit den beiden
vorgestellten Erwägungsmethoden online wie offline gelernt werden kann und
ob sich die bisherigen Eindrücke weiterhin stützen lassen. Teilt man den An-
spruch von Dorothee M. Meister und Bianca Meise für die Bewertung von Bil-
dungs-, Lern- und Lehrangeboten in Web 2.0, so wäre vor allem das Potenzial
zur „Steigerung von Reflexivität und Flexibilität“ (2010: 186) der jeweiligen
Erwägungsmethoden im Vergleich mit anderen Diskussionsmethoden zu unter-
suchen. Aus erwägungsorientierter Perspektive wären hierfür Indikatoren zur
Unterscheidung verschiedener Niveaus reflexiven Argumentierens und reflek-
tierten Verhaltens im Netz zu finden, die approximationsfähige vergleichende
Untersuchungen von unterschiedlichen Bildungs-, Lern- und Lehrangeboten er-
möglichen würden.

4.3 Möglichkeiten der Netzunterstützung bei Erwägungsseminaren zu Diskussionseinheiten der Zeitschrift Erwägen Wissen Ethik

Schon mehrfach wurden die Diskussionseinheiten der Zeitschrift Erwägen Wis-
sen Ethik (EWE) als Grundlage für Seminare angesprochen, in denen forschend
gelacht und studiert werden soll. Diese Diskussionseinheiten bestehen in der Re-
geg aus jeweils einem Hauptartikel, ihm folgen zwischen ca. 15 bis 35 Kritiken,
auf die die Verfasserin bzw. der Verfasser des Hauptartikels in einer Replik an-
worten muss. In den Kritikrunden geht es – wie oben schon erwähnt – äußerst
kontrovers zu: Derselbe Artikel findet „volle Zustimmung“ oder wird „schärfstens
critisiert“. Das geht so weit, dass die Forschungsredaktion zu dem-
selben Beitrag „Glückwünsche“ erhält, dass sie diesen hat einwerben können,
die sich zugleich von anderer Seite her sagen lassen muss, dass der Beitrag so
schlecht sei, dass man ihn „auf keinen Fall kritisieren dürfe, um ihn nicht hoff-
fähig zu machen“ und „von einer Veröffentlichung nur abgeraten werden kann,
werden die Zeitschrift ihren guten Ruf nicht verlieren wolle“. Insofern an den Dis-
kusionsrunden ausgewiesene Expertinnen und Experten für das jeweilige The-
ma teilnehmen, stellen die veröffentlichten Diskussionseinheiten eine große For-
schungsherausforderung dar. Wie lässt sich klärungsförderlich mit der hier je-
weils repräsentierten umfassenden Vielfalt an Positionen, Argumentationen,
Einzwänden usw. umgehen? Inwiefern liegen alternative Positionen vor oder han-
delt es sich um Pseudoalternativen, die z. B. auf verschiedenem Gebrauch glei-
cher Termine beruhen? Welche Fragen sind zu klären, um den Diskussionsstand
auf ein Niveau zu bringen, von dem aus klärungsförderlich weiter geforscht wer-
den kann? Mit welchen Methoden lassen sich jeweilige problemadäquat zu er-
wägende Alternativen regelgeleitet bestimmen? Wie ist mit alternativen Be-
stimmungen von Alternativen umzugehen? Wie kann man verantwortbare Ent-
scheidungen treffen, wenn sich diese Fragen (vorerst) nicht klären lassen? Ange-
sichts solcher Fragen ist es immer wieder erstaunlich, mit welcher Gewissheits-
orientierung kritisiert wird. Fragen wie diese machen angesichts fehlendes For-
schungstraditionen einer systematischen erwägungsorientierten Aufbereitung
von Wissen hilflos. Trotz vielfach erklärter Zustimmung zur Relevanz dieser
Fragen scheinen sie überraschenderweise für viele eine unlösbare und, wie ein Wissenschaftler einmal meinte, zu „entsagungsvolle“ Aufgabe zu sein, so dass
sich selten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler finden, die das Verfassen
einer ‚Erwägungssynopse‘ übernehmen, wie diese Aufgabe in EWE genannt
wird. Nun werden EWE-Diskussionseinheiten gern als Textbezug in Seminaren
gezogen, weil sie umfassend den jeweiligen Forschungsstand repräsentieren. In-
sofern die Studierenden mit ihren Lehrenden, wenn sie sich begründend in dieser
Vielfalt verorten können wollen, vor den gleichen Fragen stehen wie jemand, die
oder der eine Erwägungssynopse verfassen will, eignen sich die EWE-Diskussionseinheiten für forschendes Studieren und forschende Lehre (s. Blanck 2005a), wobei die Zeitschrift nach Absprache die Möglichkeit einer Veröffentlichung von erwägungsorientierten Seminarberichten bietet, um den Prozess der erforderlichen Klärungen vorzuzubringen und hierfür auch digitalisierte Fassungen des Textcorpus zur persönlichen Verfügung für Forschungszwecke stellt. Hintergrundüberlegung ist, dass gemeinsam erwägungsorientiertes Forschen an einem Textcorpus, der in einen entsprechenden Arbeitsraum ins Netz gestellt wird, auf diese Weise unterstützt werden könnte. Dafür, wie dies genauer erfolgen kann, sind Methoden und Wege zu entwickeln und zu erkunden.

Friedrun Quaas und Georg Quaas bieten seit einigen Semestern Erwägungsseminare an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig an, in denen sie EWE-Diskussionseinheiten analysieren und hierfür eigene Seminarforen im Netz entwickeln, um die Erwägungsprozesse zu dokumentieren und leichter aufeinander beziehbar zu machen.


Für eine vergleichende Analyse der unterschiedlichen Positionen werden bisher zwei grundlegende Wege beschritten: Zum einen werden die Hauptartikel auf Grundbegrifflichkeiten und ihre Terminin analysiert und dann untersucht und geprüft, wie diese in den Kritiken erörtert werden (s. Abb. 10). Zur Darstellung der Ergebnisse wird eine tabellarische Auflistung gewählt; die jeweiligen Textstellen sind alle über einen Link erreichbar. Hinsichtlich der Untersuchung der EWE-Kritiken wird arbeitsteilig vorangegangen, d. h. in Einzel- oder Teamaarbeit werden einzelne EWE-Kritiken von den Studierenden (und Lehrenden) bezüglich der Grundbegrifflichkeiten und Termini des Hauptartikels untersucht. In der tabellarischen Übersicht wird unter der Rubrik „Verlinkung zu Kritik“ angegeben, wer welche EWE-Kritik untersucht hat und als relevant zur Klärung der aufgeführten Begriffe einschätzte. Dabei wird immer die Autorin bzw. der Autor der EWE-Kritik genannt, also z. B. haben die Studentin Eva-Maria Schenk und der Student Markus Karig die Kritik von Hartmut Elsenhans analysiert und halten diese relevant für eine Begriffsklärung zum Stichwort „Capitalismus, grundlegende Funktionsweise“, was im Hauptartikel in den Abschnitten (4), (5), (7), (8), (10), (11), (12), (19), (21) erörtert wird. Von der tabellarischen Übersicht kann man direkt zu den entsprechenden Passagen im Hauptartikel wie zum Analyseergebnis von Schenk und Karig klicken.


Die Screenshots aus den Arbeiten in den Leipziger Erwägungsseminaren geben einen Eindruck, wie man eine Aufarbeitung und gemeinsame systematische Analyse netzgestützt betreiben kann.9 Wie dies sich immer umfassender hin zu einem forschenden Lehren und forschenden Studieren entwickeln mag, wird bei einem Blick in den ersten Abschnitt eines Beitrags von Georg Quaas deutlich, der in der Rubrik 'Kritiken 4. Stufe (Diskussionseinheit zu Altvater)‘ zu lesen ist:

(00) Diesen Seitenbezieht die Idee einer im Prinzip unbegrenzten Diskussion zugrunde. Zwar hat es auch in EWE bzw. in dieses Zweiurteile gegeben, doch blieben diese auf wenige Fälle beschränkt. Ob dafür ein breiter Bedürfnis vorhanden ist, muß sich erst noch erweisen. Meine persönliche Bedürfnis beruht darauf, daß meine Kritik in EWS (hier: Kritik erster Stufe) offensichtlich in der eine gemeinsame und zu philosophisch geformter war, um Altvater eine handfeste Antwort zu entlocken. Im Nachhinein muß ich einräumen, daß er in seiner Plakat mir gegenüber zurecht festgestellt: „Ob sein Begriff der ‚Meditation‘ hilfreich ist, sei dahingestellt. Er verbleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, und warum er nicht aufgerufen wurde, er bleibt im Text selbst, and

9 Ausführlich zur Arbeit in einem Leipziger Erwägungsseminar vgl. Friedrun Quaas u. a. 2007.

Literatur


Tavangarian, Djamshid / Nöting, Kristin (Hrsg.) (2005): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Münster u. a.: Waxmann