
Bärbel Kopp • Sabine Martschinke
Meike Munser-Kiefer • Michael Haider
Eva-Maria Kirschhock • Gwendo Ranger
Günter Renner (Hrsg.)

Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft

Herausgeber
Bärbel Kopp
Sabine Martschinke
Meike Munser-Kiefer
Michael Haider
Eva-Maria Kirschhock
Gwendo Ranger
Günter Renner

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Deutschland

ISBN 978-3-658-04478-7

ISBN 978-3-658-04479-4 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-04479-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.springer-vs.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	12
Individuelles Lernen und Lernen in der Gemeinschaft.....	12
<i>Bärbel Kopp, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer, Michael Haider, Eva-Maria Kirschhock, Gwendo Ranger & Günter Renner</i>	
Hauptvorträge	19
Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen	19
<i>Silke Hertel</i>	
Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule	35
<i>Georg Breidenstein</i>	
Symposien	51
Wirksamkeit von Sprachförderung.....	51
<i>Diemut Kucharz, Gisela Kammermeyer, Christine Beckerle, Katja Mackowiak, Katja Koch, Ann-Kathrin Jüttner, Sarah Sauer, Ilonca Hardy, Henrik Saalbach, Birgit Lütje-Klose, Ulrich Mehlem & Magdalena Spaude</i>	
Forschendes Lernen und Studieren in der neuen Grundschullehrerbildung. Konzepte und Projekte aus NRW	67
<i>Charlotte Röhner, Petra Büker, Nicola Bunte, Susanne Miller, Katrin Velten & Jutta Wiesemann</i>	
Schulwissen für und über Kinder – Historische Rekonstruktionen	81
<i>Michaela Vogt, Katrin Stöcker & Margarete Götz</i>	

Individuelle Förderung	94
Förderdiagnostische Arbeit im Schriftspracherwerb der Grundschule – auch eine Frage von Überzeugungen?	94
<i>Susanne Gebauer, Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger & Astrid Rank</i>	
Heterogene Lernvoraussetzungen im Übergang – Ausprägung, Erfassung und Einschätzung	98
<i>Sonja Dollinger</i>	
Die Entwicklung von Lehrerüberzeugungen und von Unterrichtsqualität im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“	102
<i>Doris Drexl</i>	
Bildungsdokumentationen im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule aus der Perspektive von Erzieherinnen, Erziehern und Grundschullehrkräften – Ergebnisse aus dem Projekt „WirKt“	106
<i>Johanna Backhaus, Andrea Bogatz & Petra Hanke</i>	
Sichtweisen von Erzieherinnen und Grundschullehrkräften auf die Entwicklung einer gemeinsamen Bildungsdokumentation – qualitative Befunde aus dem Paderborner Modellprojekt „Kinderbildungshaus“	110
<i>Petra Büker</i>	
Lehrkompetenz und kompetenzorientierte Lernaufgaben im Sachunterricht	114
<i>Andrea Becher & Eva Gläser</i>	
Individuelle Lern-Entwicklungs-Analysen im Übergang von der Kita in die Grundschule aus Elternperspektive	118
<i>Ute Geiling & Katrin Liebers</i>	
Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft als Themen der Schulentwicklung	122
<i>Heike de Boer</i>	

Grundschule in der lokalen Bildungslandschaft – Schulentwicklung im kommunalen Setting	126
<i>Anke Spies</i>	
Lernprozessbegleitung als Gestaltungselement der individuellen Förderung	130
<i>Julia Steinfeld, Ingelore Mammes & Kathrin Racherbäumer</i>	
Diagnose und Förderung von Kindern im Rahmen von Wochenplanarbeit im Anfangsunterricht der Grundschule	134
<i>Melanie Eckerth</i>	
Lernentwicklungsgespräche – Gespräche über individuelle Lernprozesse?	138
<i>Marina Bonanati</i>	
Frühe Förderung eines entwicklungsorientierten Schriftspracherwerbs – aktueller Forschungsstand, Forschungsfragen und Design der Studie	142
<i>Susanne Geyer</i>	
Förderung der Lesekompetenz von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund im Rahmen der LERNEN ^{plus} Ferienlerncamps	146
<i>Jule von der Haar</i>	
Der Erfolg von zwei Rechtschreibförderprogrammen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen von Grundschulern	150
<i>Skadi Neubauer & Sabine Kirchner</i>	
Die Förderung der Schlussfolgerungsfähigkeit beim naturwissenschaftlichen Lernen im Primarbereich	154
<i>Christin Robisch & Kornelia Möller</i>	
Die Koordination von Theorie und Evidenz bei Vorschulkindern: Ergebnisse einer Vorstudie zu Scaffolding-Maßnahmen	158
<i>Simone Stephan-Gramberg & Ilonca Hardy</i>	

Gemeinsames Lernen	162
»Dissensfähigkeit« und gemeinsames Lernen	162
<i>Bettina Blanck</i>	
Wenn Lernen und Lehren zusammentreffen: gegenseitiges Helfen in heterogenen Klassen	166
<i>Sabine Campana Schleusener</i>	
Gemeinsam „Das Miteinander lernen“ – Sachlernen in altersübergreifenden Lernsettings	170
<i>Iris Lüschen & Astrid Kaiser</i>	
Kita- und Grundschulkinder lernen zusammen. Altersmischung in kooperativen Settings aus Kindersicht	174
<i>Agnes Kordulla</i>	
Jedem das Seine oder allen das Gleiche? – Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen im Leseunterricht der Grundschule	178
<i>Miriam Lotz & Frank Lipowsky</i>	
Mit Video einen mikroanalytischen Blick auf gemeinsam konstruierte Lernprozesse von Kindern richten	182
<i>Monika Sujbert, Patrick Sunnen, Béatrice Arend & Pierre Fixmer</i>	
Gemeinsames Reflektieren über im Kunstunterricht entstandene Arbeiten. Zur Konzeption der videobasierten Untersuchung	186
<i>Sonja Orth & Gabriele Faust</i>	
„Hiermit eröffne ich...“ – Gesprächspraxis in einem Schülerparlament	190
<i>Ilka Hutschenreuter</i>	
Interkulturelles Lernen in Kindergruppen – eine vergleichende Grundschulstudie in Frankreich und Deutschland	194
<i>Bernd Wagner</i>	

Bifokales Experimentieren im Sachunterricht: Förderung von naturwissenschaftlicher Bildung und Sprachkompetenzen	198
<i>Anja Gottwald</i>	
Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiT) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale	202
<i>Elke Hildebrandt & Karin Maienfisch</i>	
Herausforderungen zwischen individueller Förderung und gemeinsamem Lernen	206
Soziale Integration in einer Klasse mit festem Lehrertandem – zum Stand nach dem ersten Schuljahr	206
<i>Wolfgang Dworschak & Elke Inckemann</i>	
Entwicklung einer Studie zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung	210
<i>Sarah Wieckert</i>	
Schulbegleitung – Die richtige Unterstützungsmaßnahme für Schüler mit (geistiger) Behinderung zur Realisierung ihres Bildungsrechts an der allgemeinen Schule?	214
<i>Wolfgang Dworschak</i>	
Grundschullehrkräfte im Entscheidungsdilemma zwischen Fördern und Selektieren	218
<i>Brigitte Kottmann & Susanne Miller</i>	
Inklusive Bildung auch für „Grenzfälle“? Lernprozessgestaltung für SchülerInnen mit starken Beeinträchtigungen. Eine fallrekonstruktive Studie aus systemtheoretischer Perspektive	222
<i>Susanne Peters</i>	
Multikulturelle und mehrsprachige Schülerschaft – homogen ausgerichtete Lehramtsstudierende?	226
<i>Astrid Rank</i>	

Übergänge in das schulpraktische Studieren und Lernen unter den Bedingungen von sprachlicher Heterogenität: Theorie, Design und erste Ergebnisse der ÜschSL-Studie.....	230
<i>Liselotte Denner & Fatma Ilyasoglu</i>	
Einstellungen und Sichtweisen von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern im Umgang mit ethnisch-kultureller Vielfalt.....	234
<i>Birgit Hüpping</i>	
Lesefähigkeiten und metakognitive Lesestrategien bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache im Vergleich.....	238
<i>Frank Hellmich, Sandra Niebuhr-Siebert & Sabrina Förster</i>	
Ressourcenorientierte Begabungsberatung.....	242
<i>Susanne Trotter, Bettina Harder & Albert Ziegler</i>	
Erkläre, was Familie ist! Präkonzepte von Kindern im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht.....	246
<i>Robert Baar</i>	
„Also Krieg ist, wenn ...“ – Empirisch begründete Impulse für die Konzeption von Lernsituationen für das politische Lernen im Sachunterricht.....	250
<i>Nina Kiewitt</i>	
„Individuelle Förderung und Lernen in Gemeinschaft?!“ Eine Qualitätsanalyse von Sachunterricht.....	254
<i>Ines Oldenburg, Anne Mertens, Heinke Rübken & Klaus Zierer</i>	
Zum Zusammenhang von Schulnoten und Kreativität im Kunstunterricht der Grundschule – Erste Befunde.....	258
<i>Nicole E. Berner, Miriam Lotz & Caroline Theurer</i>	
Entwicklung von Kindern im mathematischen Bereich im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Ergebnisse aus dem FiS-Projekt.....	262
<i>Melanie Eckerth, Petra Hanke & Anna Katharina Hein</i>	

Soziale und emotionale Kompetenzen von Kindern im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ – Eine Längsschnittstudie zu Übergangsprozessen vom Kindergarten in die Grundschule.....	266
<i>Nicole Sturmhöfel</i>	
Kriterien der Übergangsempfehlung – Eine qualitative Interviewstudie mit Grundschullehrkräften.....	270
<i>Kim Riek & Stefanie van Ophuysen</i>	
Die Erfahrung des individuellen Lernens in der Grundschule als (mögliche) Herausforderung für den Übergang in die weiterführende Regelschule.....	274
<i>Anca Leuthold-Wergin</i>	
Poster	278
„Liebe Mama Krokodil...“ – Anlage und erste Ergebnisse des Projekts NaSch1.....	278
<i>Sanna Pohlmann-Rother, Gabriele Faust & Anja Kürzinger</i>	
Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten bei Lehramtsstudierenden.....	280
<i>Frank Hellmich & Fabian Hoya</i>	
„Individualisiertes und Gemeinsames Lernen“ – Eine Antinomie inklusiven Unterrichts?.....	282
<i>Katja Scheidt</i>	
Die Wirkung von Ausbildung auf fachliches und fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften im naturwissenschaftlichen Sachunterricht.....	284
<i>Maike Schmidt, Katharina Fricke & Stefan Rumann</i>	
Persönlichkeitsförderung im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe.....	286
<i>Stefan Kienle & Bärbel Kopp</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	288

»Dissensfähigkeit« und gemeinsames Lernen

Bettina Blanck

1 Ungenutzte Potenziale im Umgang mit Dissens als „unbeliebter Differenz“ im „harmonieorientierten“ Unterricht?

Folgt man Petra Korte (2003), so lässt sich für den Umgang mit Dissens, Konflikt und Differenz, die sie auch als „unbeliebte Differenz“ zusammenfasst, in gegenwärtigen pädagogischen Zusammenhängen ein gespaltenes Verhältnis beobachten. Einerseits bestünde eine verbreitete Harmonieorientierung:

„Pädagoginnen und Pädagogen haben ihrem Selbstverständnis nach und schon aufgrund ihrer Profession, ihres Berufes *keine Freude am Dissens* und keinen Sinn dafür, da sie ihr pädagogisches Handeln (auch Theorie gehört dazu) an einem *kommunikativen Harmoniemodell* ausrichten. [...] Mein Unbehagen geht dahin, dass *Lösungen auf jenes Harmoniemodell hin getrimmt werden* [...]. Harmonie ist die Basis und die Regel, Störung die Ausnahme. Vor diesem Hintergrund ist es kein Zufall, dass das Finden und Erproben von Lösungswegen *oft* der Behebung technologischer Kommunikationsstörungen gleicht und entsprechend technische Lösungswerkzeuge gesucht werden (Methodentipps, Handlungsanleitungen, Redestrategien, formalistische Gesprächsverläufe, Handlungen wie Belohnen und Strafen)“ (Korte 2003, 146; Hervorhebungen durch die Autorin).

Andererseits gäbe es die These von der „Produktivität der Differenzkultur für pädagogisches Handeln“ (Korte 2003, 149ff.): „Das Zulassen und produktive Erfahren von Differenz sind primär Übungs- und Lernfelder“ (Korte 2003, 151). Hierfür „müssen die Differenz, die Störung, der Widerstand, der Konflikt oder die Unstimmigkeit als solche nicht nur wahrgenommen, sondern auch gewürdigt und ausgehalten werden, indem man die Differenz als Gefühlsspannung zulässt und ernstnimmt“ (Korte 2003, 146). Wie Hellmut Geißner (1988) hält Korte Dissens als Freiheit zum Neinsagen als essentiell für eine Gesprächskultur in einer demokratischen pluralistischen Gesellschaft (s. Korte 2003, 147). Geißner erläutert, warum eine *Verständigung* über einen Dissens „nicht harmonistisch“ enden muss, dennoch aber Klärungen ermöglichen mag:

„Wenn also ein Streitgespräch mit einem *begründeten* Dissens endet, dann war es nicht ‚vergeblich‘, hat es doch den in der Ausgangslage ‚*blinden* Dissens‘ durch Argumentation in eine[n]* ‚*einsichtigen*‘ überführt. Dieser begründete Dissens hält entweder die Chance offen zu einem neuen Ansatz von ‚*Klären*‘, bzw. nach neuerlichem Beraten mit neuen Argumenten zu neuerlichem ‚*Streiten*‘; oder aber es wird durch Formalverfahren über ihn ‚mit Mehrheit‘ entschieden; oder aber er führt endgültig [...] zum ‚*Abbruch der Beziehungen*‘; oder aber auch der begründete Dissens wird nicht ausgehalten, sondern als Konflikt an eine andere Instanz delegiert [...]“ (Geißner 1988, 163; Hervorhebung durch die Autorin; *Original: *einem*).

Das Zitat von Geißner ist für eine Bestimmung von Dissens und Dissensfähigkeiten in dreifacher Hinsicht hilfreich: Erstens wird ein wechselseitiges reflexives Aufeinanderbezogensein von Dissens und Konsens deutlich: man kann z. B. einen Konsens über einen Dissens haben – Geißner nennt das dann „einsichtigen“ bzw. „begründeten Dissens“. Als jeweiliger Startpunkt für einen Dissens ist zweitens darauf zu achten, in welchem Stadium der reflexiven Auseinandersetzung man sich befindet. Jeweilige Stadien könnten unterschiedliche Anforderungen an die Beteiligten stellen: Ist der erste Übergang vom blinden zum einsichtigeren Dissens vielleicht besonders schwierig? Welche Probleme entstehen, wenn ein einsichtiger Dissens in die x-te Klärungs- und Streitrunde geht? Drittens eröffnet Geißner mit dem Bezug auf Begründungsunterschiede zwischen verschiedenen Stadien eines Dissenses einen weiteren Bestimmungshorizont für mögliche Bestimmungen von Dissens und Dissensfähigkeiten.

2 Erwägungsorientierung im Umgang mit konträren Lösungen

Aus erwägungsorientierter Perspektive werden Positionen/Lösungen in ihrer Güte besonders danach beurteilt, inwiefern zu ihnen Alternativen erwogen wurden und angebar sind. Insofern werden die jeweils *erwogenen Alternativen* als eine *Geltungsbedingung* betrachtet und sie sind in dieser Funktion zu bewahren (Erwägungs-Geltungsbedingung), damit sie z. B. bei Nachfrage genannt werden können (z. B. Blanck 2012). Je vollständiger problemrelevante erwogene Alternativen – etwa mögliche Wege vom Nürnberger Hauptbahnhof zum Tagungsgebäude an der Universität – angegeben werden können, desto besser ist eine Aussage, dass der Weg C der kürzeste sei, begründet. Würde ich als Neuankömmling in der Stadt zufällig diesen Weg C zur Universität wählen und ihn auch jemand anderem empfehlen, so bliebe es zwar der tatsächlich kürzeste Weg, den ich aber nicht gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen könnte. Das mag dazu führen, dass es jemand vorzieht, sich anstelle von mir doch lieber von einem Ortskundigeren helfen zu lassen. Die Angabe der erwogenen Alternativen kann also eine Orientierung für diejenigen sein, die darauf angewiesen sind, eine Lösung/Position zu übernehmen. Insofern die zu erwägenden Alternativen nicht gleichzeitig als Lösungen (um)gesetzt werden können, stünden sie als Lösungen in einem Dissens zueinander. Während mir eine Frau Weg C empfiehlt, rät mir ihr Nachbar zu Weg A. Problemadäquat umfassende Erwägungszusammenstellungen sind so gesehen auch Zusammenstellungen von Positionen, die sich auf der Lösungs-/Realisierungsebene ausschließen (different zueinander sind).

Da man nicht alles umfassend erwägen kann, kommt es aus erwägungsorientierter Perspektive nicht darauf an, dieses zu versuchen oder anzustreben. Vielmehr ist reflexiv zu erwägen, wo man dies in welchem Umfang für sinnvoll erachtet (iterativ reflexiver Umgang mit dem Erwägen). Der Blick auf erwogene Alternativen ist vor allem eine leitende ideale Orientierung, die das Bewusstsein für die jeweiligen Begründungsdefizite wachhalten soll. Dieses Bewusstsein kann eine Quelle sein, sich bei Gelegenheit um die Verbesserung der Erwägung-

gen zu kümmern – sich etwa einen Stadtplan von Nürnberg zu kaufen –, so dass man in Zukunft besser erwägen und den gewählten Weg begründen kann. Auch mit dem Verbesserungsengagement ist angesichts knapper Ressourcen reflexiv erwägend umzugehen. Die Frage nach Verbesserungen zielt auf die Methoden des Erwägens selbst und die Frage, inwiefern man für jeweilige Probleme/Aufgaben/Fragen möglichst methodisch-systematisch zu erwägende Alternativen zu bestimmen vermag. Das methodische Spektrum des Erwägens mag von spontanen Einfällen über listenartige Zusammenstellungen bis hin zu kombinatorischen Erfassungen reichen. Jeweilige Methoden sind bezüglich ihrer Grenzen einzuschätzen, was ein Einstieg in Verbesserung jeweiliger Erwägungen ist.

3 Dissens und Differenz als Ausgang einer erwägungsorientierten Entfaltung jeweiliger Subjektivitäten beim gemeinsamen Lernen

Wie das Nürnberger-Wege-Beispiel zeigt, ist Erwägen so alltäglich, dass man seine *erwägungsorientierte* Entfaltung hin zu einem methodisch *reflexiven Erwägen* des Erwägens und Denken in Möglichkeiten schon mit kleinen Kindern verfolgen kann. Derartiges erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten gerät etwa in den Blick, wenn man kontinuierlich Fragen verfolgt, wie: Könnte es auch anders sein? Sieht das jemand vielleicht ganz anders? Wie viele Möglichkeiten gibt es? Wie bist du auf diese Lösungen gekommen? Woher können wir wissen, ob wir alle Möglichkeiten gefunden haben? Wie gehen wir damit um, wenn wir das nicht wissen können?

Insofern Erwägen seinen Ausgang bei den einzelnen Kindern und ihren jeweiligen bisherigen Positionen, Annahmen, Einfällen, Hypothesen usw. nimmt, kann gemeinsames Lernen als eine Entfaltung und Integration aller Erwägungen der Kinder in einen Horizont zu erwägender Möglichkeiten gestaltet werden. In diesem Erwägungshorizont finden sich die Kinder mit ihren Positionen nicht nur wieder, sie entfalten ihre jeweilige Subjektivität auch hin zu mehr Intersubjektivität (Objektivität). Indem sie das Ziel verfolgen, ihre Position möglichst gut gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen zu können, verlassen sie ihre bisherigen Positionen als Lösungspositionen und begeben sich auf die Suche nach zu erwägenden Alternativen, wozu sie sich mit den anderen Kindern austauschen und zusammen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten nachdenken sowie nach weiteren Lösungsmöglichkeiten suchen. Einen Austausch mit konträren – je nach Verständnis nur differenten oder auch im Dissens zu einander stehenden – Lösungspositionen wird dabei zu einer Selbstverständlichkeit. Das Zusammenstellen und Bewahren der zu erwägenden Lösungsmöglichkeiten erhält einen eigenen Wert und durch gemeinsames Arbeiten sind Wertsteigerungen des jeweiligen einzelnen oder auch gemeinsamen Erwägungshorizontes möglich, was zu einem aufgeklärteren Dissens oder Konsens führen mag.

Durch die Erwägungs-Geltungsbedingung kann sich der Umgang selbst bei einer Ausgangslage mit großem Dissens von einem konkurrenz- und kampfbetonten Schlagabtausch hin zu einer gemeinsamen Suche nach zu erwägenden

Alternativen verlagern, bei dem es der Idee nach auch dann keine Verlierenden gibt, wenn sich eine Position als »besser« herausstellen sollte und hierüber sogar ein Konsens erzielt werden kann. Hierzu muss allerdings eine ausgeprägte Begründungsorientierung vorliegen, die die gerade auch widerlegte Position in ihrer Relevanz für die Begründung der gewählten Position schätzt und bewahrt, was wiederum zu einer veränderten Lernkultur im Umgang mit Misslingen und Ungewissheiten führt (s. Blanck 2012).

In dem Maße, wie es gelingt, erwägungsorientiertes Denken zu einer selbstverständlichen Orientierung bei allen Fragen und Themen zu machen, wo es um zu begründende Antworten und Lösungen geht, umso mehr kann gemeinsames und individuelles Lernen von Dissens, Differenzen und Konflikten einen konstruktiven forschenden Ausgang nehmen.

4 Mehrwert erwägungsorientierten Umgangs mit Dissens und Differenz

Erwägungsorientierte Pädagogik und Didaktik können an zahlreiche pädagogische Konzepte anknüpfen, für die ein Bedenken von Alternativen relevant ist (s. die in Blanck 2012 erörterte Literatur). Ich deute ein Beispiel an. Bedenkt man die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsens für politische Bildung (s. Wehling 1977), so mag man sich fragen, inwiefern insbesondere Kontroversitätsgebot und Indoktrinationsverbot nicht schon für hinreichende Erwägungen sorgen. Denn nach dem Kontroversitätsgebot ist das, was kontrovers in Wissenschaft und Politik ist, kontrovers im Unterricht zu diskutieren, damit sich die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Urteil bilden können und nicht von der Meinung/Position/Lösung der Lehrenden überwältigt und indoktriniert werden. Aus erwägungsorientierter Perspektive greift dieser Ansatz aber zu kurz: Ein Hauptkritikpunkt aus erwägungsorientierter Perspektive besteht darin, dass auch Positionen, zu denen es *Konsense* gibt, nur so gut begründbar sind, wie man die zu ihnen problemadäquat erwogenen Alternativen anzugeben vermag. Entgegen dem auf Dissens beschränkten Beutelsbacher Kontroversitätsgebot wird vom Konzept einer Erwägungsorientierung ein Kontroversitätsgebot gerade auch für solche Positionen gefordert, bei denen ein Konsens besteht (zu weiteren Konsequenzen von Erwägungsorientierung für politische Bildung s. Blanck 2012).

Literatur

- Blanck, B. (2012): Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten – Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Geißner, H. (1988): Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag.
- Korte, P. (2003): Pädagogische Kommunikation oder Ein Plädoyer für alltägliche pädagogische Differenz- und Dissenskultur. In: Girmes, R./Korte, P. (Hg.): Bildung und Bedingtheit. Pädagogische Kommunikation im Kontext individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Muster. Opladen: Leske + Budrich. 141-152.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. 173-184.