

Zusammenfassung des Buches:

Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten – Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven –

Gegenstand zahlreicher pädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und (fach)didaktischer Konzepte ist die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Vielfalt in (Hoch-)Schule und Unterricht. Auch im philosophischen Konzept einer Erwägungsorientierung als einem entscheidungstheoretischen Ansatz geht es um den Umgang mit Vielfalt, insbesondere den Umgang mit qualitativen Alternativen. Dieser zeichnet sich durch eine ausgeprägt reflexiv-kritische Orientierung aus, wie sie für viele vielfaltsbewusste pädagogische Konzepte charakteristisch ist. Von daher stellen sich zwei Fragen:

- Wie lässt sich das philosophische Konzept einer Erwägungsorientierung für eine vielfaltsbewusste Pädagogik fruchtbar machen?
- Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede im Umgang mit Vielfalt bestehen zwischen dem philosophischen Konzept einer Erwägungsorientierung und pädagogischen oder didaktischen Theorien bzw. Konzepten für den Umgang mit Vielfalt in Lern- und Lehrzusammenhängen?

Die Auseinandersetzung mit diesen beiden Fragen wird in der vorgelegten Schrift als eine Theoriearbeit geführt, die den Weg der »Innovation durch Umgewichtung« verfolgt. Hierauf zugespitzt formuliert steht somit im Fokus die Forschungsfrage, inwiefern vielfaltsbewusste Pädagogiken und Didaktiken durch das Konzept einer Erwägungsorientierung eine innovative Umgewichtung erfahren könnten (Kap. I). Die Orientierung am philosophischen Konzept einer Erwägungsorientierung (Kap. II) führt zu möglichst beispielebezogenen Begriffsklärungen und einer methodisch-systematischen, häufig kombinatorischen Beachtung jeweils alternativer Verständnisse grundlegender Termini. Das III. Kapitel beginnt mit einer allgemein-theoretischen Erschließung des pädagogischen und didaktischen Forschungsfeldes und erörtert es anschließend vertiefend an vier ausgewählten Aspekten. Die vier Aspekte beziehen sich auf Mög-

lichkeiten entdeckenden Lernens, politischer Bildung und demokratischen Lernens, lernförderlicher Fehlerkulturen sowie eines kompetenten Umgangs mit Ungewissheiten und Nicht-Wissen. Der Ertrag dieser Auseinandersetzungen mündet in Handlungsperspektiven, die an Beispielen aus dem Grundschulunterricht und aus Universitätsseminaren konkretisiert werden (Kap. IV). Diese Beispiele sollen als modellhafte Bezüge für zukünftige Kritik und Weiterentwicklung eines Konzeptes erwägungsorientierter vielfaltsbewusster Pädagogik dienen, wie sie im Verlauf der Arbeit entfaltet wird.

Die Arbeit ist wesentlich theoretisch ausgerichtet. Sie verdankt sich aber vielfältiger Praxis, welche auch in der Arbeit angegeben wird. Aus methodischen Gründen wird diese Praxis aber nicht zur empirischen Abstützung herangezogen, sondern nur zur plausibilisierenden Veranschaulichung genutzt. Denn Erwägungsorientierung hat auch Konsequenzen für empirisch qualitative Methoden. Diese müssten zu Approximationen befähigende Konzepte einsetzen (z. B. ausgearbeitete Klassifikationen für Missslingen). Hierfür ist aber Theoriearbeit Voraussetzung, welche sowohl Handlungsperspektiven für neue Praxen erschließen hilft als auch spiralförmig von intuitiver Plausibilität ausgehend zu immer elaborierteren empirischen Methoden aufsteigen lässt. Hierzu soll die Arbeit beitragen.

In der Einleitung (Kap. I) wird die Ausgangslage der Arbeit dargelegt: Obwohl der Umgang mit Vielfalt mehr oder weniger explizit in allen pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Konzepten relevant ist, gibt es bislang keinen systematischen Vergleich, der die unterschiedlichen Umgangsweisen mit Vielfalt selbst als Alternativen bestimmen ließe. Drei mögliche Zugangsweisen zur Bestimmung unterschiedlicher Umgangsweisen mit Vielfalt werden erörtert. Dabei wird ein weit gefasster Einstieg gewählt, um ein Bewusstsein für den Umfang des Forschungsfeldes zu gewinnen und um sich nicht vorschnell auf bestimmte Konzepte zu konzentrieren. Konzepte werden erstens danach unterschieden, ob sie inkludierend oder exkludierend mit Vielfalt

umgehen. Zweitens wird darauf geachtet, ob Vielfalt als qualitative Vielfalt im Sinne von Heterogenität verstanden oder auch auf quantitative Vielfalt bezogen wird. Drittens wird das didaktische Dreieck herangezogen, um unterschiedliche Foki jeweiliger vielfaltsbewusster pädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Konzepte zu unterscheiden. Die für die Arbeit gewählte Verwendung des Terminus „vielfaltsbewusst“ ist damit weit gefasst und bezieht sich auf pädagogische, erziehungswissenschaftliche und didaktische Konzepte, die reflektiert und bewusst Vielfalt berücksichtigen, in welcher Qualität und mit welchen Intentionen auch immer. Die vorgeschlagenen Unterscheidungsmöglichkeiten sagen zunächst nichts darüber aus, ob sie zu angemessenen oder unangemessenen Umgangsweisen mit Vielfalt in Bildungs-, Lern- und Lehrzusammenhängen führen. Vor diesem Problemhorizont wird in der Einleitung dann das philosophische Konzept einer Erwägungsorientierung als eine Möglichkeit verantwortungsbewussten Umgehens mit Vielfalt eingeführt und die Fragestellung sowie der Aufbau der Arbeit entwickelt.

Um die Potenziale von Erwägungsorientierung für Pädagogik und Didaktik auszuloten, wird im Anschluss an die Einleitung im II. Kapitel das philosophische Konzept einer Erwägungsorientierung als Grundlage für vergleichende Betrachtungen dargelegt und es werden Forschungshypothesen formuliert, was Erwägungsorientierung in Lern- und Lehrkontexten leisten können müsste. Als konstituierende Merkmale von Erwägungsorientierung werden drei Merkmale erläutert: erstens die Erwägungs-Geltungsbedingung als ein bewahrender Umgang mit erwogenen Alternativen auch nach Abschluss einer Entscheidung und Lösungssetzung; zweitens ein anhaltendes Engagement für die Verbesserung von Erwägungen und den aus ihnen hervorgegangenen Lösungen und drittens ein iterativ reflexiver Umgang mit der Erwägungs-Geltungsbedingung und dem Engagement für Verbesserungen. Mit dem dritten Merkmal werden die Grenzen jeweiligen Erwägens und Möglichkeiten des Nicht-Erwägens und Vorteils von Vorgaben reflexiv in das Konzept integriert (Erwägen des Erwägens). Die Forschungshypothesen über Potenziale von Erwägungsorientierung am Ende des II. Kapitels legen konkretere Suchrichtungen für die Frage fest, inwiefern Erwägungsorientierung zu theoretischen Umgewichtungen im Umgang mit Vielfalt in

Bildungs-, Lern- und Lehrzusammenhängen führen könnte. Zu den Forschungshypothesen zählen, dass Erwägungsorientierung einen verantwortbaren Umgang mit Vielfalt stärkt sowie Wege der individuellen wie gemeinsamen Verständigung und Aufklärung über jeweilige Vielfalt fördert, weiterhin dass Erwägungsorientierung reflexiv fähiger macht im Umgang mit Vorgabenotwendigkeiten und Entscheidungsfreiheiten sowie Wissen mit Nicht-Wissen verknüpfen hilft.

Insofern es bislang keine umfassende systematische Zusammenstellung und keinen Vergleich unterschiedlicher vielfaltsbewusster Pädagogiken und Didaktiken gibt, muss die Untersuchung nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zum erwägungsorientierten Ansatz klären, was alles zum Forschungsfeld vielfaltsbewusster Pädagogiken gehört und welches ihre zentralen Anliegen und Schwerpunkte sind. Dieser Aufgabe widmet sich das III. Kapitel, welches in zwei Hauptteile gegliedert ist und den theoretischen Schwerpunkt der Arbeit bildet.

Im ersten Teil des III. Kapitels findet eine allgemein-theoretische Annäherung an den Forschungsstand vielfaltsbewusster Pädagogik statt, wobei nur Vielfalt inkludierende Konzepte erörtert werden, die systematisch von vielfaltsbewussten Konzepten, die exkludierend mit Vielfalt umgehen, zu unterscheiden sind. Zentrale Anliegen und Grundlagen ausgewählter Konzepte wie z. B. die Pädagogik der Vielfalt, deliberative Konzepte für politische Bildung oder perspektivische Ansätze werden behandelt, allerdings nicht als Gesamtheorien, sondern fokussiert auf diejenigen Ideen, die eine Nähe zu Grundlagen einer Erwägungsorientierung aufweisen und damit für die Fragestellung der Arbeit relevant sind. Die sich eröffnende Forschungslandschaft wird abschließend in einer »Karte« zusammengeführt, die die erfassten vielfaltsinkludierenden Konzepte nach zwei Dimensionierungsmöglichkeiten sortiert. Einerseits werden Konzepte danach unterschieden, ob es sich um Konzepte für einzelne Fächer (z. B. mehrperspektivischer Sportunterricht) oder fächerübergreifende Konzepte (z. B. konstruktivistische Pädagogik und Didaktik), um Konzepte für schwerpunktmäßig einzelne Differenzlinien (z. B. interkulturelle Pädagogik) oder um Konzepte handelt, die zwar auf Differenzlinien bezogen sind, aber über diese hinausge-

hend integrierend ansetzen (z. B. Pädagogik der Vielfalt). Andererseits wird die Figur des didaktischen Dreiecks genutzt, um unterschiedliche Foki der vielfaltsinkludierenden Konzepte zu unterscheiden. Die Aufschlüsselung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen erwägungsorientiertem Umgang und anderen inkludierenden Umgangsweisen mit Vielfalt und Alternativen wird in einer überleitenden Zwischenreflexion auf ausgewählte Herausforderungen und Fragen zugespitzt, mit denen sich inkludierende pädagogische Konzepte auseinandersetzen müssten. Ein wichtiges Ergebnis der allgemeinen theoretischen Erschließung des Forschungsstandes ist, dass „kritische Reflexivität“ ein gemeinsames Merkmal der verschiedenen, Vielfalt inkludierenden pädagogischen Konzepte und dem Konzept einer Erwägungsorientierung ist.

Der zweite Teil des III. Kapitels widmet sich einer vertiefenden Erörterung von vier ausgewählten grundlegenden Aspekten, um das Potenzial einer erwägungsorientierten vielfaltsbewussten Pädagogik zu erforschen. Bei den vier ausgewählten Aspekten handelt es sich um Möglichkeiten entdeckenden und demokratischen Lernens sowie einen veränderten Umgang mit Fehlern und Ungewissheiten und Nicht-Wissen. Teilweise werden dabei Erörterungen des ersten Teils vertieft, etwa was Fragen politischer Bildung und demokratischen Lernens betrifft. Einziges Band der ausgewählten Aspekte ist das Merkmal der Reflexivität, d. h. es wurden Themenaspekte gewählt, für die Reflexivität bzw. reflexive Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt bedeutsam sind. Der Vergleich zwischen erwägungsorientiertem Umgang mit Vielfalt und den Umgangsweisen in vielfaltsbewussten pädagogischen Konzepten wird so auf denjenigen Aspekt konzentriert, von dem angenommen wird, dass er Anknüpfungspunkt und Ausgangspunkt für eine erwägungsorientierte vielfaltsbewusste Pädagogik und Didaktik sein könnte. Außerdem wurde bei den ausgewählten Aspekten darauf geachtet, dass sie sich auf verschiedene Seiten des didaktischen Dreiecks beziehen lassen, so dass der Vergleich möglichst umfassend ansetzen kann. Umfassend setzt der Vergleich auch insofern an, als die jeweiligen Aspekte nicht nur in ihrer Relevanz in vielfaltsbewussten Konzepten betrachtet werden, sondern als Aspekte, wie sie auch unabhängig von den Heterogenitätsdiskursen erörtert werden.

Dieses umfassende Ansetzen macht Einschränkungen an anderer Stelle erforderlich und führt dazu, die jeweiligen Aspekte nur unter spezifischen Fragestellungen exemplarisch zu erörtern. Der zweite Teil des III. Kapitels versteht sich deshalb als eine aspektiv-spezifische vergleichende Erörterung. Fünf miteinander eng zusammenhängende Fragestellungen dienen als leitende Orientierungen. Zunächst wird gefragt, was unter dem jeweiligen Themenaspekt, z. B. „entdeckendem Lernen“, verstanden wird. Zweitens ist einzuschätzen, inwiefern der jeweilige Themenaspekt kritische Reflexivität fördert, also z. B. entdeckendes Lernen ein kritisches reflexives Lernen ist. Drittens wird nach dem Beitrag gefragt, den der jeweilige Themenaspekt im Rahmen von Vielfalt inkludierenden pädagogischen Konzepten leistet. Zur Erfassung der Grenzen soll weiterhin viertens nach den Herausforderungen gefragt werden, die sich im Zusammenhang mit dem jeweiligen Themenaspekt stellen, um schließlich fünftens auf die Frage einzugehen, inwiefern Erwägungsorientierung die jeweiligen Themenaspekte anders akzentuieren würde und z. B. dem entdeckenden Lernen in Vielfalt inkludierenden pädagogischen Konzepten eine neue reflexive Qualität geben könnte.

Selbst bei Konzepten, die auf den ersten Blick eine besonders hohe Nähe zum Konzept einer Erwägungsorientierung aufweisen, wie dies etwa bei deliberativen Konzepten zur politischen Bildung (z. B. auch dem Beutelsbacher Konsens) der Fall ist, kann in der aspektiv-spezifischen vergleichenden Erörterung gezeigt werden, dass das Konzept der Erwägungsorientierung zu grundlegenden konzeptuellen Umgewichtungen führt (im Beispiel des demokratischen Lernens wäre dies u. a. die Erweiterung des Kontroversitätsgebotes durch Erwägungsorientierung). Dass das Konzept einer Erwägungsorientierung zu konzeptuellen Veränderungen bei allen vier erörterten Aspekten führt, lässt sich vor allem auf die methodische Orientierung und den iterativ reflexiven Umgang mit der Erwägungs-Geltungsbedingung sowie einem Engagement für Verbesserungen jeweiliger Erwägungen zurückführen.

Für die in Kapitel III deutlich gewordenen Veränderungen vielfaltsbewusster pädagogischer und didaktischer Konzepte durch Erwägungsorientierung wer-

den im IV. Kapitel Handlungsperspektiven aufgezeigt. Beispiele aus Grundschulunterricht und Universitätsseminaren sollen aber nicht nur Handlungsperspektiven konkretisieren, sondern modellhafte Bezüge für zukünftige Kritik und konzeptuelle Verbesserungen einer erwägungsorientierten Pädagogik bereitstellen. Dabei werden die Beispiele vor dem Hintergrund bestehender Praxen im Umgang mit Vielfalt in Grundschule und Universität erörtert, so dass einerseits Anknüpfungen an vorhandene Praxiskonzepte deutlich werden, andererseits aber mit der bisherigen erwägungsorientierten Praxis heuristische Hinweise für den Mehrwert von Erwägungsorientierung im Umgang mit Vielfalt gegeben werden können. Auch hier liegt der Fokus auf der Qualität der Reflexivität. Für den Grundschulunterricht wird u. a. für erwägungsorientierte Aufgabenstellungen (elektrischer Strom-Beispiel), für die erwägungsorientierte Veränderung vorhandener Materialien (3-Fach-Schüttelbox-Beispiel) sowie für den selbstreferentiellen Nutzen von Lernsituationen (Beispiel der Lernbegleitung) herausgearbeitet, inwiefern Erwägungsorientierung reflexiv-kritische Fähigkeiten der Kinder (und auch der Lehrerinnen und Lehrer) im Umgang mit Vielfalt besonders herausfordert. Bezüglich der Gestaltung von erwägungsorientierten Universitätsseminaren wird die Frage nach der Qualität der Reflexivität im Vergleich mit jenen hochschuldidaktischen Konzepten behandelt, die forschendes Lernen im Studium betreffen und für die Entwicklung eines forschenden Habitus bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern herangezogen werden. In einem eigenen Abschnitt über spezifische Erwägungsmethoden werden Beispiele dafür erörtert, wie vorhandene Methoden erwägungsorientiert verändert werden (erwägungsorientierte Pyramidendiskussion) oder zur Entwicklung neuer Methoden (Thesen-Kritik-Replik-Methode) führen können.

Als Ergebnis des IV. Kapitels lässt sich festhalten, dass die diskutierten Beispiele und Handlungsperspektiven eine heuristische Basis für die These geben, dass Erwägungsorientierung zu einem methodisch-systematisch höheren Niveau bei der Gestaltung von Lernumgebungen/Bildungsangeboten und der Förderung reflexiv-kritischer Fähigkeiten im Umgang mit Vielfalt beitragen kann. Approximationsfähige Konzepte, wie sie in ersten Ansätzen auch anhand der erwägungspraktischen Erfahrungen erarbeitet wurden und die u. a. zu ver-

schiedenen kombinatorischen Erwägungstabellen geführt haben, wären in weiteren Forschungen für genauere Analysen und Evaluationen auszubauen, um gut begründbare Einschätzungen dazu zu ermöglichen, inwiefern erwägungsorientierte Lern- und Lehrpraxis einen kritisch-reflexiven und forschenden Habitus mehr zu fördern vermag als dies bisherige vielfaltsbewusst gestaltete Bildungsszenarien zu leisten vermögen.

Die Arbeit endet mit einem rück- und ausblickenden Fazit zu den Potenzialen theoretisch-innovativer Umgewichtungen durch Erwägungsorientierung für Vielfalt inkludierende pädagogische und didaktische Konzepte (Kap. V).