

Erwägungsorientiert-deliberative Pädagogik und Didaktik als Grundlage für intra-, inter- und transdisziplinäre Bildung

Bettina Blanck

Wenn ein Konzept weiterführende Grundlage für andere Konzepte sein soll, ist zu zeigen, was aufeinander aufgebaut wird. Der Beitrag geht zunächst auf unterschiedliche Verständnisse von Inter- und Transdisziplinarität sowie ähnlicher Termini ein. Fokussiert werden Bestimmungsmerkmale, die Verbindungen ziehen lassen zu vielperspektivischem Sachunterricht, der Reflexivität und verantwortbares Entscheiden fördern soll. Nach Darlegungen zu erwägungsorientiert-deliberativer Pädagogik und Didaktik wird skizziert, inwiefern sie Grundlage für intra-, inter- und transdisziplinäre Bildung sein kann.

Keywords: Begründungsorientierung, Entscheidungskompetenzen, Erwägungsorientierung, Interdisziplinarität, Intradisziplinarität, Transdisziplinarität

1 Perspektivenvielfalt in Diskussionen um Inter- und Transdisziplinarität – eine Problementfaltung

Unabhängig davon, was genau unter „Inter-“ und „Transdisziplinarität“ sowie zahlreichen ähnlichen Termini, – wie „Co-disziplinarität“, „Crossdisziplinarität“, „Kondisziplinarität“, „Infradisziplinarität“, „Intradisziplinarität“, „Pluridisziplinarität“, „Multidisziplinarität“ usw. oder Termini, wie „fächerübergreifend“, „fächerintegrierend“, „fächerverknüpfend“, „fächerergänzend“ usw. – verstanden wird und wie diese Termini voneinander abgrenzt werden,¹ so scheint doch ein wesentliches gemeinsames Merkmal zu sein, dass eine Frage, ein Thema, ein Problem nicht nur von einer Perspektive, einem Argumentationsgang oder einer Position, sondern mehr-/multi-/vielperspektivisch bedacht werden soll. Die verschiedenen Perspektiven aus unterschiedlichen Disziplinen mögen dabei von verschiedenen Personen vertreten werden – Höffe bezeichnet dies als „Personen-Interdisziplinarität“ (1993, S. 256) – oder aber von einer Person, was Höffe „Intrapersonen-Interdisziplinarität“ nennt (ebd.)² und Vollmer „Interdisziplinarität in einer Person“ (2010, S. 53).

Die Thematisierung und Berücksichtigung von Perspektiven bedeutet einerseits eine Relativierung, nämlich eine Relativierung durch jeweilige Fachbezüge sowie durch jeweilige Subjektivität und auch durch ihre historisch-kulturelle Verortung in einer jeweiligen Gesellschaft.³ Subjektivitäten mit ihren historisch-kulturellen Verortungen mögen auch innerhalb einzelner Fachbezüge selbst nochmals zu unterschiedlichen Perspektiven füh-

ren. Das wären dann *intradisziplinäre* Perspektiven.⁴ Andererseits bedeuten „Inter-“ und „Transdisziplinarität“ für viele, Relativierungen von Perspektiven durch kritische Auseinandersetzung und integrierende Betrachtung aufzuheben und zu einer angemesseneren Erfassung des jeweiligen Gegenstandes bzw. Problems zu gelangen. Bei einem Verständnis von „Transdisziplinarität“, welches zusätzlich Perspektiven „jenseits der academic communities“, etwa also aus „Politik, zivilgesellschaftliche Initiativen oder Industrie“ einbeziehen will, erweitert sich der Horizont zu berücksichtigender Perspektiven um diese (s. z. B. die Definition von Potthast 2010, S. 180f.⁵). Versteht man „Transdisziplinarität“ im Sinne von verschiedenen Disziplinen geteilten gemeinsamen Konzepten, etwa bestimmten logischen oder methodischen Grundlagen (nach Balsiger lässt sich das auch als „Infradisziplinarität“ bezeichnen (2005, S. 145)), kommt noch eine andere Dimension ins Spiel. Ein Austausch und eine vergleichende Betrachtung darüber, wie unterschiedlich oder gleich andere wissenschaftliche Fachdisziplinen oder andere außerwissenschaftliche Praktiken mit gleichen Grundlagen arbeiten, kann für die je einzelnen Disziplinen oder Praktiken helfen, z. B. neue Anwendungen zu erschließen.

Inter- und Transdisziplinarität werden als Gegenbewegungen zu immer spezialisierteren Fachorientierungen aufgefasst. Spezialisierung ermöglichte zwar einerseits Fortschritte, bringe andererseits Gefährdungen mit sich, wie „isoliertes Wissen“, „Schubladendenken“, „Fachidiotentum“, „Kopflastigkeit“, „Zersplitterung“ und „Lückenhaftigkeit“ (Moegling, 2010, S. 21). Demgegenüber könnte inter- und transdisziplinäre Forschung „fachliche und disziplinäre Engführungen [...]“ zugunsten einer Erweiterung wissenschaftlicher

Wahrnehmungsfähigkeiten und Problemlösungskompetenzen“ aufheben helfen (Mittelstraß, 1996, S. 329): „Transdisziplinäre Forschung läßt in diesem Sinne die fachlichen und disziplinären Dinge nicht, wie sie (historisch geworden) sind, und läßt sogar in bestimmten Problemlösungszusammenhängen die ursprüngliche Idee einer *Einheit der Wissenschaft* [...] wieder konkret werden“ (ebd.).

Auch Mahner und Bunge betonen die Relevanz disziplinenüberschreitenden Arbeitens als grundlegendes Merkmal von Wissenschaft:

„Another characteristic of science is that it constitutes a system every subsystem of which (e.g. physics, biology, or social science) is tightly connected to some other subsystems of sciences. Thus, if a discipline makes no contact with other disciplines then it is not a science“ (1996, S. 103).

Für diese Idee einer disziplinenübergreifenden Einheit der Wissenschaft bietet der Sachunterricht in Deutschland gute Voraussetzungen. Denn: „Im gesamten Schulsystem gibt es wohl keinen zweiten Lernbereich, der inhaltlich eine ähnliche Vielfalt an Fachgebieten umfasst, wie der Sachunterricht“ (Kahlert, 2014, S. 9). Im Perspektivrahmen Sachunterricht wird insofern an die Idee einer Einheit von Wissenschaft angeknüpft, als das Konzept *perspektivenvernetzender* Themenbereiche, Perspektiven zusammenbinden und Zusammenhänge deutlich machen und ermöglichen soll, „dass das Wissen auf die Lebenswirklichkeit der Kinder zurückgeführt werden kann“ (Adamina et al., 2013, S. 15). Die „für die Gestaltung von Unterricht zentral bedeutsamen“ Erfahrungen der Kinder sollen nicht „im Unterricht zu schnell auf fachliche Aspekte und Fragen reduziert werden“ (ebd.).⁶ Der Fachbereichslehrplan „Natur, Mensch, Gesellschaft“ des Lehrplans 21 der deutschschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK, 2016) ist insofern ein noch umfassenderer perspektivenintegrierender Lehrplan, als er für die Volksschule insgesamt (Klasse 1-9) gilt. Im Vergleich zum Perspektivrahmen Sachunterricht fällt auch auf, dass die Perspektiven im Lehrplan 21 einen noch stärker fächerübergreifenden Zuschnitt haben. Dagegen wird im Perspektivrahmen Sachunterricht bei den insgesamt fünf Perspektiven die naturwissenschaftliche und technische Perspektive ebenso getrennt wie die historische und die geographische Perspektive.

Neben dem Bezug auf verschiedene Fachdisziplinen mit ihren verschiedenen Perspektiven auf eine jeweilige Sache, welcher diese adäquater erschließen helfen mag, spielt in vielen mehr-/viel-/multiperspektivischen Konzepten eine noch grö-

ßere Rolle, dass Mehrperspektivität kritische Urteilsfähigkeiten und kritische Reflexivität der jeweils erfassenden Subjekte zu fördern vermag. Je nach erkenntnistheoretischer Selbstverortung innerhalb der Idealismus-Realismus-Kontroverse, wird man diese Unterscheidung zwischen Sache und Subjekt unterschiedlich fragwürdig halten, wofür ich hier jetzt aber nicht eingehe. Mir kommt es auf Überlegungen an, inwiefern Mehrperspektivität kritische Urteilsfähigkeiten und kritische Reflexivität zu fördern vermag. Duncker erläutert diese Zusammenhänge als Aufbrechen „eines ausschließlich auf Erfahrung beruhenden Wirklichkeitsverständnisses [...], indem die Wirklichkeit aus prinzipiell verschiedenen Perspektiven gezeigt wird. Der Wahrheitsanspruch einer einzelnen Perspektive wird damit relativiert. Diese Perspektiven können sich wechselseitig korrigieren und ergänzen, aber im Spiegel perspektivischer Betrachtungen gilt es, neue Erkenntnisse zu gewinnen und Horizonte zu überschreiten, die über den Kontext eigener Erfahrung weit hinausreichen“ (Duncker, 1999, S. 51). Bloßes Erfahrungswissen ist nach Duncker insofern eher „anfällig für Vorurteile und Voreingenommenheiten, weil der eigene Standpunkt nicht in Frage gestellt, sondern in den Mittelpunkt gerückt wird“. Demgegenüber provoziert der Wechsel der Perspektive „ein Nachdenken darüber, ob man die Sache nicht auch noch anders sehen könnte“ (Duncker, 2005, S. 17).

Dabei muss Perspektivität sich nicht nur auf vorhandene Perspektiven beziehen, sondern kann darüberhinausgehend den *Raum denkmöglicher Perspektiven* einbeziehen: „Eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit kann den Rahmen der Wirklichkeit selbst überschreiten und das Feld des Möglichen und Utopischen einbeziehen“ (ebd., s. auch Duncker, 2007, S. 236).

Ähnlich argumentiert Kahlert, für den im Zentrum von Bildung die Fähigkeit zum „eigenverantwortlichen Urteilen“ steht, für das Perspektivität grundlegend ist: „Weil jede Erkenntnis perspektivisch ist, ist die Einsicht in die Perspektivität der eigenen Erkenntnis und die *Berücksichtigung auch anderer Perspektiven eine Keimzelle der Vernunft*“ (Kahlert, 2014, S. 11f.; Hervorhebung B. B.).

Insbesondere für Grundlagenthemen, die man mit Klafki als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ bezeichnen mag (s. z. B. 1993, S. 56ff.), ist eine inter- und transdisziplinäre Perspektivenvielfalt zentral für Problembewältigungen. In Konzepten für z. B. eine Bildung für nachhaltige Entwicklung wird dies besonders deutlich und auch mit der für den erwägungsorientierten Ansatz zentralen

Frage guten/verantwortbaren Entscheidens und eines kompetenten Umgehens mit Nicht-Wissen verknüpft.

So gehört etwa nach Künzli David zu einer nachhaltigen Bildung als eine zentrale Fähigkeit, „das disziplinäre Wissen verknüpfen zu können und so für die Entscheidungsfindungen zu einer interdisziplinären Sichtweise zu gelangen. Weiter müssen sich die Lernenden der Unterschiede von „sicherem“ Wissen, „unsicherem“ Wissen und Glauben sowie der Notwendigkeit der kritischen Überprüfung der Glaubwürdigkeit von Quellen bewusst sein. Grundsätzlich ist zudem die Bereitschaft erforderlich, die eigene Perspektive aufgrund neuer Informationen auf ihre Berechtigung hin zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen“ (Künzli David, 2007, S. 292; Hervorhebung B. B.; s. außerdem den Grundlagenband zum Unterrichtswerk *Querblicke* von Muheim, Künzli David, Bertschy & Wüst 2014, S. 27).

Inter- und Transdisziplinarität werden allerdings auch hinsichtlich ihrer Nachteile bedacht.

Popp (1997) nennt als Gefährdungen für die Konzeption fächerübergreifenden Unterrichts u. a. „eine antiintellektuelle, rein auf das subjektive Erleben ausgerichtete Tendenz und in Verbindung damit die Vernachlässigung kritischer Distanz und kognitiver Lernprozesse“, „die ausschließliche Kindorientierung [...] bis hin zum Extrem der Kindertümelei und der Unterforderung“, „eine Art Anschlussmanie und Vollständigkeitswahn, der zu gewaltigen Anhäufungen von Stoffen führen kann“, „die rein assoziative Zusammenfügung heterogener Inhalte unterschiedlicher Struktur und in Verbindung damit die Nichtbeachtung ihrer Eigengesetzlichkeit“, „die Tendenz, überaus komplexe Themen für Unterrichtseinheiten zu wählen und dadurch in unstrukturierter Vielfalt stecken zu bleiben“ und „die Unterschätzung oder Leugnung der Berechtigung und Notwendigkeit fachlichen Denkens und entsprechender Arbeitstechniken, Methoden, Denkmodelle und kognitiver Strukturen“ (S. 151f.; s. auch Moegling, (2010, S. 24f.), der Popp Überlegungen aufgreift).

Auch für Kahlert bringt Vielperspektivität „das Risiko der Beliebigkeit mit sich. Eine alles integrierende Superperspektive kann es aufgrund der prinzipiellen Grenzen jeglicher Perspektiven nicht geben“ (2014, S. 17). Ebenso warnt Duncker vor einem „didaktisch kaum einholbaren Relativismus, der nichts mehr über die Wirklichkeit aussagt“ (2007, S. 238).

Welche Möglichkeiten werden gesehen, diesen Gefahren zu begegnen?

Aus Popp Darlegungen zu Möglichkeiten einer „Spezialisierung auf Zusammenhänge als regulatives Prinzip der Didaktik“ sei hier nur die aus erwägungstheoretischer Perspektive besonders relevante Beachtung des *approximativen* Charakters hervorgehoben:

„Es geht also nicht darum, diffuse Vereinigungssehnsüchte und Ganzheitsphilosophien zu propagieren, sondern darum, den approximativen Charakter zu erkennen, und zu versuchen, es „immer besser zu machen“ (problemorientiert, fächerübergreifend, vernetzt, multiperspektivisch, systemisch, interdisziplinär) und dies als unabschließbaren (Lern)-Prozeß zu akzeptieren“ (1997, S. 145).⁷

Moegling gelangt zu einer Systematik von fünf didaktischen Typen fächerübergreifenden Lernens, die „verschiedene theoretische Fundierungen des fächerübergreifenden Lernens“ zulasse und damit „Einseitigkeiten im didaktischen Zugang“ vermeide (2010, S. 52). Er nennt die fünf Typen: „Vom Teil zum Ganzen und zurück zum Teil“, „Das Ganze von Anfang an“, „Vom Gebrauchswert der Teile“, „Von der Beschränkung im Teilhaften“ und „Der Synergieeffekt der Teile“ (2010, S. 53f.).⁸ Duncker schlägt vor, die widersprüchlichen Grundorientierungen einer „Didaktik des Erfahrungsbezugs“ mit einer „Didaktik des Perspektivenwechsels“ in einer „Didaktik der Vielfalt“ so zu verschränken und dialektisch aufeinander zu beziehen, dass sie sich in ihren gegenseitigen Schwächen korrigieren können, welche im Verfehlen des Bildungssinns schulischen Lernens⁹ einer erfahrungsorientierten Didaktik und des erwähnten „didaktisch kaum einholbaren Relativismus“ einer Didaktik der Perspektivenvielfalt bestehen (s. 2007, S. 238f.). Kahlert sieht in dem in der Sachunterrichtsdidaktik gefundenen Weg, „Vielperspektivität durch Denken in Spannungsfeldern zu ergänzen, eine vernünftige Dialektik, um didaktische Überlegungen vor der Hybris zu bewahren, eine Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden als richtig anzusehen statt *mehr oder weniger gut begründet*“ (Kahlert, 2014, S. 17; Hervorhebung B. B.). Entscheidungen über das, was guten Unterricht ausmache, bleiben nach Kahlert verhandelbar.¹⁰

Was Kahlert hier als Entscheidungsoffenheit und Gewinn von Vielperspektivität positiv bewertet, kritisiert Flaig für den Wissenschaftsbetrieb sehr grundsätzlich. Für Flaig ist Interdisziplinarität „als Leitideologie von Sonderforschungsbereichen und Graduiertenkollegs [...] zu einem kategorischen Imperativ des Forschens und miteinander ‚Umgehens‘ geworden“, bei dem Klärungen und Entscheidungen zwischen widerstreitenden Positionen vermieden werden (2010, S. 90).

Die Frage guter verantwortbarer Entscheidungen und Handlungen angesichts von Vielperspektivität, die auch, aber nicht nur, mit Inter- und Transdisziplinarität zusammenhängt, zielt in das Zentrum erwägungsorientierter Bildung, die ich im Folgenden vorstellen möchte. Es geht um die Frage, wie sich Begründungsniveaus einschätzen lassen. Woran erkennt man, dass etwas – wie Kahlert es trotz Perspektivenvielfalt für möglich hält – mehr oder weniger gut begründet ist und sich damit sozial dementsprechend verantworten lässt?

2 Erwägungsorientierung und verantwortbares Entscheiden und Handeln

Ein Kernmerkmal des Konzeptes einer Erwägungsorientierung¹¹ ist die *Erwägungs-Geltungsbedingung*. Danach wird die Güte von Begründungen für bestimmte Positionen oder Lösungen wesentlich danach eingeschätzt, inwiefern jeweils problemadäquate Alternativen erwogen wurden und angegeben werden können. Wenn man möglichst umfassend problemadäquat angeben kann, welche Alternativen man als mögliche Antworten/Lösungen usw. auf ein Problem/eine Frage erwogen hat, dann kann man die Lösungsmöglichkeit, die man realisieren/umsetzen möchte, besser begründen und verantworten, als wenn man nichts oder nur wenig über zu erwägende Alternativen weiß. Will man den Begründungswert der erwogenen Alternativen nicht verlieren, so sind diese zu bewahren. Bewahrte problemadäquate Alternativen können dann als eine Geltungsbedingung für jeweils favorisierte Lösungen herangezogen werden, etwa um Andere für die eigene Position zu gewinnen oder um für die eigene Position besser argumentieren zu können.

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

cken«. Der grundlegende Unterschied zu bisherigen Umgangsweisen mit Alternativen in den Wissenschaften aber auch anderen Lebensbereichen ist, dass die jeweils problemadäquaten Alternativen nicht nur in der Genese von Lösungen eine Rolle spielen, sondern zu bewahren sind, wenn die jeweils gefundene Lösung oder vertretene Position den Anspruch erhebt, gut begründet und verantwortlich zu sein. Hierfür gibt es bisher keine Forschungstraditionen, die Normen hierfür diskutieren lassen und daher auch keine entsprechenden qualitativen Erwägungsforschungsstände. Vorerst negativ bewertete Lösungsmöglichkeiten bzw. Lösungen werden als verworfene, widerlegte, scheinbar unsinnige usw. Positionen vielleicht in geschichtlichen Rückblicken beachtet, ansonsten haben sie keinen Wert. Die Wertschätzung von problemadäquat erwogenen Alternativen als eine Geltungsbedingung für verantwortbare Lösungen oder Positionen im Konzept einer Erwägungsorientierung hat zwei Implikationen. Zum einen – und das ist das zweite Merkmal von Erwägungsorientierung – geht sie einher mit einem anhaltenden *Engagement für Verbesserung von jeweiligen Erwägungen und Lösungen*, jedenfalls dann, wenn man den Anspruch verfolgt, möglichst »gut« begründen zu können und die möglichst »beste« Lösung zu finden. Zum anderen – und das ist dann das dritte Merkmal von Erwägungsorientierung – geht sie einher mit einer *iterativ-kritisch-reflexiven Einstellung dazu, was wie erwogen werden kann*: Es ist reflexiv zu erwägen, was zu erwägen ist. Denn angesichts knapper Ressourcen müssen wir uns meist mit wenig gut begründbaren Lösungen zufriedengeben. Wir verlassen uns auf Bewährtes, etwa auch auf eigene Routinen und Gewohnheiten, entscheiden dezisionär – also im reflexiven Wissen darum, dass zwischen mehreren Lösungsmöglichkeiten keine mit Gründen den anderen vorgezogen werden kann – oder übernehmen scheinbar erfolgreiche Lösungen von Anderen. Erwägungsorientierung als Einstellung führt dazu, diese Situation als Mangel lebendig zu halten. Derartiges Wissen um Nicht-Wissen kann hilfreich sein, sich von Lösungsvorschlägen Anderer, die vielleicht sogar als »alternativlos« angepriesen werden, nicht überwältigen zu lassen. Im Umgang mit eigenen bisherigen Positionen kann Wissen um Erwägungs-Geltungsbedingungen vor Kritikimmunsierung und Selbstbornierung schützen. Indem man sich nicht nur mit einer bestimmten Lösung, sondern auch den dazu gehörigen erwogenen Lösungsmöglichkeiten, der Erwägungs-Geltungsbedingung, identifiziert, ist eine Korrektur einer bisher vertretenen Lösung auch weniger identitätsgefährdend (im Sinne von Kuhn)¹², denn diese bisherige Lösung erhält eine

neue Relevanz. Sie wechselt im erweiterten Wissensstand über Erwägungen und Lösungen nur den Platz und trägt als zu erwägende Möglichkeit, aber nun abgelehnte Lösung, von nun an wesentlich mit dazu bei, die »neue« Lösung besser zu begründen.

Bezogen auf den von Kahlert angegebenen Anspruch einer Sachunterrichtsdidaktik, die jeweilige Auswahl an Zielen, Inhalten und Methoden mehr oder weniger gut begründen zu können (2014, S. 17), ließe sich Erwägungsorientierung mit ihrer Erwägungs-Geltungsbedingung nutzen, um jeweilige Begründungsniveaus einschließlich ihrer jeweiligen Verbesserungspotenziale und offenen Klärungspunkte einschätzen zu können. Im Unterschied zu Kahlert wäre es angesichts einer voll ausgearbeiteten Erwägungs-Geltungsbedingung zu einer jeweiligen Frage dann allerdings keine Hybris, die Auffassung zu vertreten, eine hierauf bezogene vorerst »richtige« Auswahl getroffen zu haben. Auch diese bliebe natürlich durch neue Erwägungen kritisierbar und verbesserbar. Dennoch könnte man bezogen auf einen jeweiligen Erwägungsstand an methodisch vergleichbar aufbereiteten Alternativen feststellen, dass eine Auswahl die vorerst »beste« sei und somit ein Fortschrittsbewusstsein ermöglichen. Ich betone dies besonders, weil ein Einwand gegen Erwägungsorientierung lautet, diese plädiere für einen Beliebigkeitspluralismus. Hierbei wird nicht berücksichtigt, dass Erwägungsalternativen von Lösungsalternativen zu unterscheiden sind. Möglichst umfassend alle problemadäquaten Alternativen – gerade auch die »ärgsten« Gegenpositionen zur eigenen Auffassung – zu erwägen, heißt eben nicht, dass man damit auch befürwortet, dass alle erwägbaren Möglichkeiten auch realisiert, als Lösungen umgesetzt werden sollten.

Erwägungsorientierung hat weitreichende Folgen für Forschung – Theorie wie Empirie, wenn man diese beiden Bereiche so trennen will – und Lehre sowie Unterrichtspraxis. Sie lässt Grundlagenfragen in den verschiedenen Disziplinen neu betrachten (z. B. Blanck, 2012a, 2012b; Greshoff, 1999; Kazmierski, 2011; Loh, 2014; Schmidt, 2013; Thieme, z. B. 2015). Erwägungsorientierung hat zur Gründung einer interdisziplinären Diskussionszeitschrift (EuS/EWE, 1990-2015), der Entwicklung von Erwägungsmethoden (z. B. Blanck, 2005; Dausch & Scherkus, 2012; Schmidt & Ortner, 2010), die auch im Bereich qualitativer Forschung weiterentwickelt und eingesetzt werden (insbesondere Schmidt, zuletzt 2015), und der Entwicklung und von Konzepten für Erwägungsseminare (z. B. Blanck et al., 2004; Blanck, 2013; Dear et al., 2015; Gostmann & Messer, 2007; Kammermöns, 2012; Knoll & Kreienbaum, 2012; Quaas &

Quaas, zuletzt 2015) und erwägungsorientierten Unterricht (Grimm, 2015) bis hin zur Veränderung von Unterrichtsmaterialien (Blanck, 2007) und ersten Ansätzen für erwägungsorientierte Evaluation (Blanck, 2006c) geführt.

3 Erwägungsorientiert-deliberative Pädagogik und Didaktik: Vielfaltskompetenzen im Umgang mit Perspektiven und Alternativen

Im Zentrum erwägungsorientiert-deliberativer Pädagogik und Didaktik steht ein kompetenter verantwortungsvoller Umgang mit Vielfalt, insbesondere mit Alternativen in Entscheidungszusammenhängen. Alternativen werden dabei von Perspektiven unterschieden. Während verschiedene Perspektiven miteinander vereinbar sein können, in welchen Formen auch immer, werden unter „Alternativen“ im Konzept einer Erwägungsorientierung einander ausschließende zu erwägende Lösungsmöglichkeiten auf einen Auswahlgedanken (Frage, Problem, Aufgabe usw.) verstanden.

Mit den im Folgenden in *sieben Punkten* zusammengefassten leitenden Ideen erwägungsorientiert-deliberativer Pädagogik und Didaktik soll auch gezeigt werden, dass erwägungsorientierte Bildung alle drei Ecken des so genannten „Didaktischen Dreiecks“ – Lernende, Inhalte/Sachen, Lehrende – sowie den Beziehungen beachtet.¹³

3.1 Ausgang von den Lernenden

Entscheiden und insbesondere Erwägen sind individuelle Aktivitäten. Auch bei gemeinsamen Entscheidungen, die von Abstimmungen zu unterscheiden sind, müssen die Einzelnen die gemeinsamen Erwägungen und Bewertungen mit entwickeln und mittragen. Insofern muss eine erwägungsorientierte Pädagogik, die möchte, dass Lernende zu tradierende Konzepte nicht bloß übernehmen, bei den jeweiligen Subjekten ansetzen. Es gilt, diesen erwägungsorientierte Zugänge zu jeweiligen Fragen und Themen zu eröffnen und sei es, dass reflexiv erwogen wird, bei bestimmten Themen nicht zu erwägen, sondern jeweilige Vorgaben zu übernehmen (etwa bei Fragen der Rechtschreibung). Hierfür ist eine Klärung und Bestimmung des bisherigen Wissens einschließlich des reflexiven Wissens um Nicht-Wissen erforderlich. Was wissen und denken die Einzelnen zu jeweiligen Themen? Welche Fragen haben sie? Erwägungsdidaktisch sind hierfür Methoden relevant, die die Einzelnen motivieren, sich in ihren Ausgangsüberlegungen zu positionieren.

3.2 Entfaltung eingeschränkter Subjektivität hin zu mehr Objektivität Ermöglicher Subjektivität

Ausgehend von den Lernenden sollen deren jeweilige Subjektivitäten entfaltet werden. Leitende Fragen hierfür sind: Könnte es auch anders sein? Welches sind die ärgsten Gegenpositionen, die ich mir zu meiner Position vorstellen kann? Didaktisch lässt sich gut anknüpfen an verschiedene mehr-/multi-/vielperspektivische Konzepte, denen es um »Horizontüberschreitung« im Sinne von Duncker geht (1997, S. 178). Fragen, wie sie z. B. auch in der dialogischen Didaktik von Ruf und Gallin (1998a, 1998b) bedeutsam sind, sind grundlegend für erwägungsorientierte Bildung: „Wie sehe ich das?“ „Wie siehst du das?“ „Wie sehen es die (anwesenden) Anderen?“. Erwägungsorientiert ist es wichtig, auch im Sinne von Konzepten einer „deliberation in education“ (s. hierzu Blanck, 2012a: 76ff.; 130ff.) weiter zu fragen, abwesende Andere oder denkbare Andere einzubeziehen: „Könnte man es noch anders sehen?“ und „Können wir herausfinden, wie viele verschiedene Sichtweisen oder Alternativen es gibt?“ bis hin zur Frage: „Wie gehen wir damit um, wenn wir nicht wissen können, ob wir alle zu erwägenden Alternativen bedacht haben?“ Die letzten Fragen weisen auf eine dritte leitende Orientierung erwägungsorientierter Pädagogik und Didaktik hin:

3.3 Systematisch-methodische Orientierung im Umgang mit zu erwägenden Alternativen

Die Suche nach möglichst allen problemadäquaten Alternativen wirft methodische Fragen auf. Lassen sich Regeln benennen, mit Hilfe derer sich feststellen lässt, ob alle problemadäquaten Alternativen bedacht wurden? Welche Ansprüche müssten Methoden erfüllen, damit man erkennen kann, ob es weitere zu erwägende Alternativen gibt oder wie man zwischen mehreren »gleichwertigen« Lösungsmöglichkeiten doch noch mit guten Gründen eine Lösungsmöglichkeit anderen Lösungsmöglichkeiten vorziehen kann? Insofern es bislang keine Traditionen von Erwägungsforschungsständen gibt, gibt es viele Forschungsfragen: Mit welchen verschiedenen Methoden lassen sich zu erwägende Alternativen erschließen, bestimmen und bewahren? Methodenfragen sind selbst erwägungsorientiert zu klären. Auch hier stellt sich die Frage: Was sind jeweils problemadäquate Alternativen?¹⁴ Usw. Eng mit diesem Punkt hängt der nächste zusammen.

3.4 Erwägungsorientiert-deliberative Aufbereitung »der Sachen«

Wie lassen sich Themen, Fragen, Aufgaben so aufbereiten, dass bei den Lernenden eine »Erwägungsbetroffenheit« entstehen kann? Inhaltlich und methodisch betritt man hier das Feld inter- und transdisziplinärer Überlegungen. Von welchen Fragen und unterschiedlichen Positionen und Perspektiven aus kann man sich das jeweilige Thema erschließen? Die so genannten „didaktischen Netze“ (z. B. Kahlert, 2016, Kap. 5; oder Herandörr, Schomaker & Tänzer, 2014) können hierbei eine gute Unterstützung sowohl der Vorbereitung und Planung von Themen durch eine Lehrperson allein als auch die gemeinsame Erschließung des Themas mit den Kindern sein. Hilfreich bei der Klärung von Positionen ist es, mit ganz verschiedenen konkreten Beispielen zu arbeiten, weil sich über diese klären lässt, ob man gleiches meint oder mit gleichen Worten verschiedenes meint. Beispiele lassen zudem variierend Denkmögliches erschließen und damit systematisch zu erwägende Alternativen in den Blick nehmen. Idealerweise gelingt es mit solcher Themenaufbereitung ein umfassendes Spektrum an Meinungen, Positionen, Argumentationssträngen aufzufächern, so dass Lernenden offensichtlich wird, dass sie sich hier nicht Vorgaben etwa irgendeiner Person mit ihrer Position anschließen können, wenn sie eine möglichst gut begründete und verantwortbare Entscheidung treffen wollen, solange nicht geklärt ist, inwiefern sich die jeweilige Position gegenüber anderen Positionen einigermaßen begründen lässt.¹⁵ Konzeptuell kann Erwägungsdidaktik hier z. B. an Überlegungen provokativer Didaktik (Müskens & Müskens, 2002) und das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses anknüpfen (s. hierzu Blanck, 2006a). Allerdings geht erwägungsorientierte Bildung entscheidend über das Kontroversitätsgebot hinaus, insofern eben nicht nur das, was in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft kontrovers ist, in Schule und Unterricht kontrovers behandelt werden muss (s. zuletzt nochmals Schiele in Buchstein, Frech & Pohl (Hrsg.), 2016). Während es nach Schiele, einem der »Väter« des Beutelsbacher Konsenses, allein um „die großen Kontroversen“ geht (2016, S. 129) und dagegen das demokratische Fundament, auf dem der Beutelsbacher Konsens steht, nicht in Frage gestellt wird (2016, S. 128), ist es aus erwägungsorientierter Sicht gerade wichtig, auch Nicht-Kontroverses, das eine hohe Relevanz hat und deshalb gut begründet sein sollte, gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen zu können. Wer sich beispielsweise für Demokratie einsetzen will, schwächt sich selbst, wenn er oder

sie diese nicht gegenüber alternativen Staatsformen begründen kann – und mag anfällig für antidemokratische Auffassungen werden.

3.5 Lernförderlicher Umgang mit Nicht-Gelungen: »Falsches« kann »Richtiges« begründen helfen

Die methodische Orientierung daran, zu erwägende Alternativen möglichst umfassend zu berücksichtigen, lässt Irrwege, Sackgassen, Nicht-Gelungenes und Falsches in einem anderen Licht erscheinen. Handelt es sich dabei um durchaus problemadäquate Alternativen, so können diese wesentlich mit zur Ausgestaltung einer umfassenden Erwägungs-Geltungsbedingung beitragen und »das Richtige« begründen helfen.¹⁶ Erwägungsorientierung kann hier an Konzepte anknüpfen, die sich für eine fehlerfreundliche Lernkultur einsetzen (s. statt Anderer die Theorie des negativen Wissens von Oser, Hascher & Spychiger, 1999, weiterhin zur interdisziplinären Diskussion des Fehlerthema das Themenheft EWE, 19(2008)3). Während aber negatives Wissen z. B. als Schutz- und Abgrenzungswissen ergänzenden Charakter hat, hat Erwägungswissen mit sinnvolleren und weniger sinnvolleren, aber problemadäquaten, zu erwägenden Alternativen, begründenden Charakter. Jeweilige Positionen hätten ohne dieses Erwägungswissen um weniger lösungsbrauchbare Alternativen eine geringere Begründungsqualität. Das, was als „negatives Wissen“ bezeichnet wird, ist aus erwägungsorientierter Perspektive in der Funktion der Erwägungs-Geltungsbedingung einem „positiven Wissen“ zugehörig.

3.6 Identität eines distanzfähigen Engagements

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

Engagements ebenfalls eine suchende/forschende Haltung erhalten und somit selbst im Sinne von Wagenschein »echte Fragen« zu den Sachen entwickeln mögen und »produktiv verwirrt« sein können (1973, S. 75), was eine wichtige Voraussetzung für ein staunendes Erschließen von Sachverhalten anhand jeweiliger Phänomene sein kann.

3.7 Kopplung guten Begründens an erwogene Alternativen als Ausgang zur Entwicklung kritisch-reflexiver Erwägungsroutinen

Auf diese Weise kann im Umgang mit Ungewissheit und Offenheit reflexiv ein sicherer Umgang mit Ungewissheiten und Unsicherheiten aufgebaut werden. Ein Mangelbewusstsein bezüglich schlecht begründbarer Positionen und Lösungen braucht so nicht zu einer Identitätskrise und Selbstentmündigung zu führen, etwa zum Verlangen nach Führungspersönlichkeiten oder klaren Vorgaben, sondern befähigt vielmehr dazu, diese in ihrer jeweiligen Fragwürdigkeit einzuschätzen und sich verstärkt mit der Verantwortbarkeit vorläufiger Lösungsfindungen auseinanderzusetzen, jedenfalls dort, wo man reflexiv entschieden hat, dass es wichtig ist, möglichst gut zu begründen. Gerade weil pädagogisches Handeln immer ein Handeln unter Ungewissheiten ist, ist die Entwicklung kritisch-reflexiver Erwägungsroutinen ebenfalls nicht nur ein Bildungsziel für die Lernenden, sondern auch ein Aus- und Fortbildungsziel für Lehrende, die erwägungsbezogen Bildung gestalten wollen.¹⁷

4 Inter- und Transdisziplinarität in Bildungsgängen aus erwägungsorientierter deliberativer Sicht – Erwägungsorientiert-deliberative Pädagogik und Didaktik als Grundlage für intra-, inter- und transdisziplinäre Bildung

Die vorangegangenen Darlegungen zum Konzept Erwägungsorientierung und erwägungsorientiert-deliberativer Pädagogik und Didaktik haben implizit schon Hinweise gegeben, welche Rolle Inter- und Transdisziplinarität für erwägungsorientierte Bildung insgesamt spielt und inwiefern erwägungsorientiert-deliberative Pädagogik und Didaktik eine Grundlage für intra-, inter- und transdisziplinäre Bildung ist. Ich fasse – wiederum in sieben Punkten – zusammen.

1. Erwägungsorientiert-deliberative Pädagogik und Didaktik zielt auf Befähigung verantwortbarer kritisch-reflexiver Entscheidungskompetenzen. Diese werden als grundlegende Voraussetzungen für die Fortbildung einer demokratischen Gesellschaft erachtet, deren Mitglieder vor allem auch im Wissen um Nicht-Wissen bzw. Grenzen des jeweiligen Wissens Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse gestalten.
2. Sich erwägungsorientiert entscheiden zu können, bedeutet, die jeweils erwogenen problemadäquaten Alternativen als zentralen Begründungsbezug zu nutzen und in dieser Funktion zu bewahren (Erwägungs-Geltungsbedingung). Selbstreferentiell ist zu beachten, dass man reflexiv entscheiden und erwägen kann, nicht zu entscheiden und nicht zu erwägen. Für eine solche reflexive Entscheidung kann es gute Gründe geben, was iterativ-selbstreferentiell zu beachten ist.
3. Für erwägungsorientierte Bildung ist es grundlegend, zwischen Perspektiven als miteinander zu vereinbarenden (sich ergänzenden oder nebeneinander realisierbaren) Positionen und einander sich ausschließenden Alternativen zu unterscheiden. Die Unterscheidung ist selbstreferentiell zu erwägen: Über das, was jeweils als zu vereinbarende Perspektiven betrachtet wird, mag es selbst wieder Kontroversen – einander ausschließende alternative Auffassungen – geben.
4. Alternative Positionen und unterschiedliche Sichtweisen gibt es nicht nur zwischen verschiedenen Disziplinen, sondern auch innerhalb jeweiliger Disziplinen. In Bildungszusammenhängen sollten gerade auch die intradisziplinären Kontroversen und Perspektiven thematisch werden. Auch hier gilt es wieder Selbstreferentialität zu beachten. Über das, was kontrovers ist, mag es Kontroversen geben.
5. Intra-, Inter- und Transdisziplinarität sind für erwägungsorientierte Bildung immer dann relevant, wenn sie zur möglichst adäquaten Erschließung einer Sache beitragen und unterschiedliche Perspektiven und Alternativen deutlich werden lassen, die Lernende dazu herausfordern, sich vergleichend mit jeweiligen Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Positionen auseinanderzusetzen, um zu möglichst gut begründbaren eigenständigen Positionen zu gelangen. Der Primat möglichst guter Begründung mithilfe der Erwägungsgeltungsbedingung wird zum Ausgang für Inter- und Transdisziplinarität sowie die Berücksichtigung von intradisziplinären Kontroversen.
6. Erwägungsorientiert-deliberative Bildung als Grundlage für intra-, inter- und transdisziplinäre Bildung kann durch den Fokus auf gutes Begründen und Verantworten von Positionen einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung von intra-, inter- und transdisziplinären Konzepten leisten, insofern sie Möglichkeiten aufzeigt, insbesondere Relativismusbefürchtungen zu begegnen. Perspektivität, Alternativität und gutes Begründen gehören in erwägungsorientiert-deliberativer Bildung zusammen. Denn erwägungsorientiert-deliberative Pädagogik und Didaktik als Grundlage für intra-, inter- und transdisziplinäre Bildung zielt auf Befähigung zu verantwortbarem Entscheiden, wobei reflexiv zu entscheiden ist, wann man welches Erwägungsniveau anstreben kann oder soll. Der Primat ist gutes Begründen und damit auch sozial verantwortbares Entscheiden, also nicht Begründen als deduktives Berufen auf Vorgaben. Hier setzt erwägungsorientierte deliberative Bildung etwas anders an als inter-/transdisziplinäre Bildungskonzepte. Diese gehen eher davon aus, dass durch Vielperspektivität jeweilige Fragen besser in ihrer Komplexität erschlossen werden und man dann besser i. S. von verantwortbarer entscheiden kann. Aus erwägungsorientierter deliberativer Sicht reicht die Beachtung von einer jeweiligen Komplexität von Perspektiven nicht aus. Sie mag zu differenzierteren, vielleicht auch guten Begründungen führen. Diese werden aber erst in dem Maße auch nachvollziehbar und perspektivisch leichter verbesserbar, wenn die jeweiligen alternativen Positionen herausgearbeitet wurden. Zugespielt könnte man formulieren: Perspektivität allein reicht nicht aus für gutes Begründen, kann diesem – wie oben dargestellt – vielleicht sogar den Boden entziehen, wenn Perspektivität eine Beliebigkeit an möglichen Positionen suggeriert.
7. Bisherige Tradierung von Wissen ist vornehmlich lösungsorientiert und wenig erwägungsorientiert-deliberativ, wodurch unsere Geschichtsfähigkeit als Fähigkeit zu Problembewältigungen eingeschränkt wird, was sich wiederum auf die Weiterentwicklung und Ausgestaltung von Demokratien auswirkt. Es gibt zwar in Pädagogik und Didaktik zahlreiche Konzepte, die Bildung von den Lernenden her konzipieren und individuelles entdeckendes Lernen auf eigenen Wegen ermöglichen wollen, wobei auch dem Argumentieren und dem Begründen von Positionen sowie kritischen Reflexionskompetenzen eine zentrale Rolle beigemessen wird. Insbesondere viel-/multi-

und mehrperspektivische sowie inter- und transdisziplinäre Konzepte oder fächerübergreifende/-integrierende usw. Konzepte bringen auch Alternativen ins Spiel und tragen wesentlich mit dazu bei, jeweilige Subjektivitäten als Perspektivitäten deutlich werden zu lassen. Sie gehen aber nicht systematisch den Schritt der Entfaltung von Subjektivität hin zu mehr Objektivität/Intersubjektivität durch Bestimmung und Abgrenzung jeweiliger problemadäquater Alternativen in einem Erwägungshorizont der Idee nach möglichst aller problemadäquaten Alternativen als Erwägungs-Geltungsbedingung zu einem Problem/einer Frage.

5 Ausblick: Perspektiven für die Gründung eines Netzwerkes „Inter- und Transdisziplinärer Unterricht“ aus erwägungsorientierter Sicht

Aus erwägungsorientiert-deliberativer Sicht wäre ein Netzwerk „Inter- und Transdisziplinärer Unterricht“ um die Dimension von jeweiligen intradisziplinären Kontroversen und Perspektiven zu ergänzen. Besonders grundlegend wären gemeinsame inter- und transdisziplinäre Forschungen zur Verbesserung von Erwägungs-Geltungsbedingungen für jeweilige Wissensstände einschließlich ihrer methodisch-didaktischen Aufarbeitung. Vielversprechend wäre m. E. auch ein intra-, inter- und transdisziplinärer Austausch – „transdisziplinär“ im Sinne von Potthast – über transdisziplinäre Methoden als Methoden, die sich in verschiedenen Disziplinen oder auch außerwissenschaftlichen Zusammenhängen anwenden lassen. Mit Blick auf die Unterscheidung zwischen naturwissenschaftlichen/mathematischen/technischen und sozial-/geistes-/gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen wäre es meinen Erfahrungen nach wichtig, für Schule und Unterricht darauf zu achten, dass es in allen Disziplinen grundlegende Kontroversen und verschiedene Sichtweisen/Perspektiven gibt. Ein möglicher Einstieg könnten intra-, inter- und transdisziplinäre Erarbeitungen beispielsweise bezogener Begriffsklärungen für Forschungen, Lehr- und Unterrichtspraxen sein. Letztlich, so meine SchlussThese wird es vom Niveau der Aufbereitung jeweiliger Wissensstände abhängen, wie intra-, inter- und transdisziplinär gearbeitet werden kann. Insbesondere kommt es darauf an, wie mit zu erwägenden problemadäquaten Alternativen und Nicht-Wissen umgegangen wird.

Anmerkungen

¹Siehe statt anderer Balsiger (2005, insbesondere S. 140ff.), der hier außerdem auch auf die Termini „Pandisziplinarität“ und „Supradisziplinarität“ (ebd., S. 141) verweist, die er aber nicht weiter erörtert. Mögliche Fragen zu den von Balsiger dargelegten Verständnissen unterschiedlicher Bestimmungen und Abgrenzungen, wie etwa die Frage, inwiefern eine „Intradisziplinarität“, die an einem bestimmten theoretischen Integrationsniveau einer Disziplin festgemacht wird und dazu führen kann, dass bei einer „Kooperation von Disziplinen gleichen theoretischen Integrationsniveaus“ eigentlich keine „echte Interdisziplinarität stattfindet“ (ebd., S. 146), ein Spezialfall ist von einer „Infradisziplinarität“ als gemeinsamen Fundament verschiedener Disziplinen (ebd., S. 145), werden hier nicht weiter verfolgt. Hier besteht Klärungsbedarf, der aber für diese Arbeit nicht verfolgt werden kann. Zu verschiedenen Unterscheidungen für unterschiedliche Arten und Bezeichnungen von fächerübergreifendem Unterricht vgl. z. B. Moegling (2010, S. 27ff.).
²„Das gewöhnliche Verständnis, die »Personen-Interdisziplinarität«, begnügt sich mit der schlichten Addition. Methodisch und thematisch unterschiedliche Beiträge verschmelzen zur Einheit von Tagungsort und Tagungssammelband, in einer fortgeschrittenen Phase zur bürokratischen Einheit einer Forschungsstelle. Die eigentliche und anspruchsvollere Aufgabe besteht jedoch in einer »Intrapersonen-Interdisziplinarität«: ein und dieselbe Person überschreitet ihre angestammten Kompetenzen und denkt schon für sich selbst interdisziplinär“ (Höffe, 1993, S. 256).

³Iterativ reflexiv sind auch jeweilige Thematisierungen und Berücksichtigungen von Perspektiven selbst als perspektivische Erfassungen zu relativieren.

⁴Dazu, in welchem Ausmaß es innerhalb jeweiliger Disziplinen unterschiedliche Perspektiven, insbesondere Kontroversen gibt, mag es selbst wieder verschiedenen Perspektiven und auch Kontroversen geben. So signalisiert Kahlert z. B., dass die jeweiligen Fächer insbesondere der weiterführenden Schulen bei ihrer „Verständigung über unterrichtsrelevante Fachinhalte [...] auf ein tradiertes und intradisziplinäres Grundlagenwissen rekurrieren“ können (2014, S. 9). Diese Position lässt sich an das von Balsiger dargelegte Verständnis von „Intradisziplinarität“ anknüpfen (s. o. Anmerkung 1) und zielt auf ein gemeinsames Niveau, das die jeweilige Disziplinarität ausmacht. Demgegenüber ist es für die Verwendung des Terminus „Intradisziplinarität“ im Rahmen dieser Arbeit wichtig, dass es in jeweiligen Disziplinen auch Kontroversen gibt – es geht um die

Berücksichtigung jeweiliger Vielfalt an Positionen innerhalb einer Disziplin –, das heißt der Fokus wird weniger auf das Gemeinsame als vielmehr auf die Differenzen und Kontroversen in einer Disziplin gelegt, was die Frage aufwirft, ab welchem Stadium der Differenzen und Kontroversen man überhaupt noch von einer gemeinsamen „Disziplinarität“ ausgeht, eine Frage, die hier nicht weiter verfolgt werden kann.

⁵„Transdisziplinarität“ liegt für Potthast vor, wenn „gemeinsame Fragestellung, Kooperation und Methodentransfer zwischen Disziplinen [...] zudem Weiterungen jenseits der *academic communities* [erfährt; B. B.], es werden also Politik, zivilgesellschaftliche Initiativen oder die Industrie in den gesamten Prozess (und nicht nur partiell) einbezogen. Man unterscheidet Transdisziplinarität von der Interdisziplinarität im engeren Sinne genau dadurch, dass ausdrücklich wissenschaftsexterne Fragestellungen und Personen aktiv die Forschung mitbestimmen“ (2010, S. 180f.). Auch Jungert betont als ein Unterscheidungsmerkmal, dass Transdisziplinarität sich durch die „Beschäftigung mit *außerwissenschaftlichen Problemen*“ auszeichne (2010, S. 7). Hinzu kommen für Jungert bei „Transdisziplinarität“ eine „*Dauerhaftigkeit* der Kooperation“ und eine „*Transformation disziplinärer Orientierungen*“ (ebd.).

⁶Auch bei den *perspektivenbezogenen* Themenbereichen sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen will der Perspektivrahmen mit seinem Aufbau nicht nur eine „Anschlussfähigkeit an die Sachfächer weiterführender Schulen“, sichern, sondern „zugleich an die Lebensweltefahrungen und Interessen von Kindern“ anknüpfen (Adamina et al., 2013, S. 14). Die Perspektiven sind „vorrangig durch aus den Fachkulturen stammende Erkenntnisse, durch dort entwickelte Zugänge zur Erschließung von Fragestellungen sowie durch fachgemäße Methoden und Arbeitsweisen geprägt“ (ebd.). Es soll den Schülerinnen und Schülern aber deutlich gemacht werden, dass die einzelnen Perspektiven „jeweils *eine* sinnvolle Form des Ordnen und Deutens von Welt“ sind (ebd.). Außerdem sind die für die Perspektiven formulierten Themenbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen grundlegend und eignen sich auch zum Aufbau *perspektivenübergreifender* Kompetenzen (ebd.).

⁷Aus erwägungstheoretischer Perspektive wäre hier „(reflexiv) begründungsorientiert“ hinzuzufügen, was im Folgenden noch deutlich werden wird.

⁸Es wäre eine eigene Arbeit, die hier zugrundeliegende Systematik erwägungsorientiert aufzubereiten und nach denkmöglichen Typen hin zu durchdenken. Wenn man die Unterscheidung zwischen

der Berücksichtigung eines oder mehrerer Teile eines Ganzen sowie die jeweiligen Wechselwirkungen und Aufeinanderbezogenheiten systematisch kombinatorisch bedenken würde, könnten sich möglicherweise noch weitere Typen unterscheiden lassen. Ich nenne hier nur die Berücksichtigung von zwei besonders eng aufeinander bezogenen Teilen (Perspektiven) zu einem Ganzen, die in den Fokus ihrer Relevanz für das Ganze gestellt werden könnten. Usw.

⁹Mit dem „Verfehlen des Bildungssinns schulischen Lernens“ meint Duncker die Gefahr, dass eine Zentrierung auf das Subjekt und seine Erfahrungen verhindern könne, auch einen „objektiven, situations- und subjektunabhängigen Standpunkt einzunehmen“, worum sich Bildung aber auch immer bemühen sollte (2007, S. 232). Die Folgen dieser Vernachlässigung beschreibt Duncker unter den Stichworten „*Provinzialisierung des Horizonts*“, „*Ontologisierung von Wahrheit*“ und „*Erfahrungsbezug als Entschulungsprinzip*“ (ebd., S. 232f.).

¹⁰Denn: „Es gibt weder eine theoretisch einheitliche Basis (vgl. Helmke, 2009, S. 168), noch methodisch so eindeutig abgesicherte empirische Befunde (vgl. Lüders & Rauin, 2008, S. 736ff.), die es erlauben würden, einzelne Merkmale und Kriterien für Unterrichtsqualität in den Rang eines Prinzips zu erheben, das unbedingt befolgt und eingehalten werden müsste. *Spannungsfelder weisen darauf hin, dass eine Entscheidung verhandelbar ist und bleibt*“ (Kahlert, 2014, S. 17; Hervorhebung B. B.). Was hier – wie bereits oben – schon deutlich wird, ist, dass sich Fragen der Perspektivität nicht nur auf zu fördernde Kompetenzen von Lernenden mit »den Sachen« und eine *vielperspektivische* Aufbereitung und Erschließung »der Sachen«, sondern auch auf didaktische Fähigkeiten von Lehrenden beziehen. Ich komme hierauf zurück (s. Punkt 3).

¹¹Ausführlich zu Zusammenhängen zwischen Erwägungsorientierung und Entscheidung vgl. Blanck, 2002.

¹²Kuhn hat beschrieben, wie eine zunehmende Identifikation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit bisher bewährten Positionen zu einer Einschränkung der Bereitschaft, sich auf Alternativen einzulassen, führen kann, wenn „Gefahr für die Theorie [...] Gefahr für das wissenschaftliche Leben [besteht; B. B.], und obwohl die Wissenschaft durch solche Gefährdungen Fortschritte macht, übersieht sie der einzelne Wissenschaftler, solange er nur kann. Das tut er besonders dann, wenn ihn seine eigene bisherige Tätigkeit bereits auf die Verwendung der bedrohten Theorie festgelegt hat“ (Kuhn, 1978, S. 283).

¹³Vgl. dazu auch Blanck, 2017a und 2017b, wo in ähnlicher Weise leitende Ideen zusammengefasst

(2017b) und Zurechnungen zum didaktischen Dreieck getroffen wurden (2017a).

¹⁴Fragen zum systematisch-methodischen Umgang mit zu erwägenden Alternativen führen zu Grundfragen einer entsprechend zu entwickelnden Logik (schon für Kinder oder/und von Kindern ausgehend), die es bisher nicht gibt. Bisherige Entscheidungstheorien können deshalb diese Problemlage bisher nicht adäquat bewältigen. Dabei lassen sich schon mit jungen Kindern kombinatorische Aufgaben konkret und handlungspraktisch erschließen, wenn etwa die Aufgabe lautet: Wie viele Möglichkeiten gibt es, auf Beinen zu stehen, dabei die Augen zu schließen oder offen zu halten bei einem Kind, bei zwei Kindern usw.? (Vgl. hierzu auch Loh, 2012, insbesondere Anmerkung 13).

¹⁵Dazu, wie das gelingen kann, mag man einen Eindruck gewinnen, wenn man sich die Diskussionseinheiten der Zeitschrift EWE (vormals EuS) ansieht. Das Spektrum jeweiliger Auffassungen reicht hier fast immer von „voller“ Zustimmung bis hin „zum polemischen Verriss“, so dass Studierende sich fragen, ob die Kritisierenden eigentlich denselben Hauptartikel gelesen haben, s. etwa Blanck et al., 2004.

¹⁶Ein gutes Beispiel hierfür sind Irrtümer, bei denen aufgrund bisherigen Wissens eine plausible Erklärung für etwas aufgebaut wird, wie etwa die Zweistoffhypothese zum Elektrischem Strom (s. hierzu Blanck, 2006b, S. 70f.).

¹⁷Erwägungsorientierung kann hier anknüpfen an Konzepte, die sich mit pädagogischem Handeln unter Ungewissheit sowie Fragen kritisch-reflexiver Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern befassen (s. statt Anderer Helsper, Hörster & Kade, 2005 oder Herzog & von Felten, 2001; auch Blanck, 2012a, Kap. III, 4.5 und Kap. IV.3).

Literatur

- Adamina, M., Fischer, H.-J., Giest, H., Hartinger, A., Möller, K., Richter, D. & von Reeken, D. (2013). Kap. 1: Die Konzeption des Perspektivrahmens. In Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.), *Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 9-18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Balsiger, P. W. (2005). *Transdisziplinarität. Systematisch-vergleichende Untersuchung disziplinenübergreifender Wissenschaftspraxis*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Blanck, B. (2002). *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blanck, B. (2005). Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis. Vorschläge zur Arbeit mit der Diskussionszeitschrift »Erwägen Wissen Ethik« als Forschungsforum und Forschungsinstrument. *Erwägen Wissen Ethik*, 16(4), 537-551.
- Blanck, B. (2006a). Erwägungsdidaktik für Politische Bildung. *Politisches Lernen*, 24(3-4), 22-37.
- Blanck, B. (2006b). Entwicklung einer Fehleraufsuchdidaktik und Erwägungsorientierung – unter Berücksichtigung von Beispielen aus dem Grundschulunterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(1), 63-86.
- Blanck, B. (2006c). Erwägungsorientierte Evaluation: Konzeptuelle Grundlagen und praktische Erfahrungen. In I. Mammes, S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung – Organisations- und Bildungsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 27-42). Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.
- Blanck, B. (2007). Denken in Möglichkeiten mit der »3-Fach-Schüttelbox«. *Praxis Grundschule*, 30(3), 14-17.
- Blanck, B. (2012a). *Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blanck, B. (2012b). Vielfältige Herausforderungen einer »Vermittlung« von und zwischen unterschiedlichen Positionen zu Herausforderungen von »Vermittlung«. *Erwägen Wissen Ethik*, 23(3), 401-424. (Erwägungssynopse zu einem Forschungsauftritt (Artikel von Gabi Reinmann), gefolgt von 21 Weiterführungen und einem Zwischenfazit von Gabi Reinman sowie an die Erwägungssynopse anschließende 18 Bilanzen. Auf die Erwägungssynopse folgt ein Anhang mit Beiträgen von Studierenden, S. 425-430).
- Blanck, B. (2013). Zukunft der Schule – Auseinandersetzung mit einer kontroversen Diskussion in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik*. Ein ausführlicher Bericht über ein Erwägungsseminar an der Universität Paderborn, unter Mitarbeit von Annika Janssen. *Erwägen Wissen Ethik*, 24(1), 103-138.
- Blanck, B. (2017a). Vielperspektivischer Sachunterricht und erwägungsorientiert-deliberative Bildung. In H. Giest, A. Hartinger, S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 49-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Blanck, B. (2017b). Nachhaltig Handeln lernen und Erwägungskompetenz. In M. Gröger, M. Janssen & J. Wiesemann (Hrsg.), *Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht* (S. 207-225). Siegen: Universitätsverlag Siegen.
- Blanck, B., Brodel, M., Gecegel, H., Grebing, K., Hentschel, K., Klocke, V., ... Zawila, S. (2004). „Man sollte meinen, die hätten völlig verschiedene Artikel gelesen ...“. Seminarbericht zur Suche nach einem Erwägungsforschungsstand – Eine Auseinandersetzung mit einer EuS-Diskussionseinheit zur Koedukation. *Erwägen Wissen Ethik*, 15(1), 3-32.
- Buchstein, H., Frech, S. & Pohl, K. (Hrsg.). (2016). *Beutelsbacher Konsens und politische Kultur. Siegfried Schiele und die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Daugsch, B. & Scherkus, B. (2012). Erwägungsmethoden in der Praxis – Erfahrungsbericht aus einer Seminarsitzung zum Thema »Fehler«verständnisse und »Fehler«kulturen. *Erwägen Wissen Ethik*, 23(1), 133-138.
- Dear, K. M., Garnjost, F., Höcker, L. M., Jende, Y. K., Matysiak, B. & Täschner, J. (2015). »Gerechtigkeit« als Gegenstand erwägungsorientierten Denkens – Ein Seminarbericht. *Erwägen Wissen Ethik*, 26(1), 111-126.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz). (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21* (Bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Zugriff am 05.08.2016 unter www.lehrplan.ch
- Duncker, L. (1997). Prinzipien einer Didaktik der Vielfalt. In S. Reinhardt & E. Weise (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Fachdidaktiker behandeln Probleme ihres Unterrichts* (S. 174-190). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Duncker, L. (1999). Perspektivität und Erfahrung. Kontrapunkte moderner Didaktik. *Die Deutsche Schule*, 5. Beiheft, 44-57.
- Duncker, L. (2005). Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. Duncker, W. Sander & C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht* (S. 9-20). Stuttgart: Kohlhammer.
- Duncker, L. (2007). *Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte*. Weinheim/München: Juventa.
- EWE (*Erwägen Wissen Ethik*). 19(2008)3. *Themenheft: Fehler* (Vier Hauptartikel gefolgt von 18 Gesamtkritiken und vier Repliken der Autorinnen und Autoren der Hauptartikel). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Flaig, E. (2010). Erleichterte Erkenntnis. In T. Breyer & D. Creutz (Hrsg.), *Erfahrung und Generation. Historische Sinnbildung im Pränarativen* (S. 73-92). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Gostmann, P. & Messer, S. (2007). Kultur erwägen oder das Seminar als narratives Netzwerk. *Erwägen Wissen Ethik*, 18(2), 313-320.
- Greshoff, R. (1999). *Die theoretischen Konzeptionen des Sozialen von Max Weber und Niklas Luhmann im Vergleich*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Grimm, L. (2015). Bericht aus der Schulpraxis. *Erwägen Wissen Ethik*, 26(1), 127-139.
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.). (2005). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Heran-Dörr, E., Schomaker, C. & Tänzer, S. (2014). Zeit als Sache des Sachunterrichts. In S. Tänzer, C. Schomaker & E. Heran-Dörr (Hrsg.), *Sachunterricht vielperspektivisch planen* (S. 25-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. & Felten, R. von (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(1), 17-28.
- Höffe, O. (1993). *Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jungert, M. (2010). Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 1-12). Darmstadt: WBG.
- Kahlert, J. (2014). Zwischen didaktischer Vernunft und inhaltlicher Belieblichkeit – Vielperspektivität im Sachunterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7(2), 9-21.
- Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kammertöns, A. (2012). Erwägungsorientierte Seminare an Hochschulen – Möglichkeiten und Grenzen. *Erwägen Wissen Ethik*, 23(1), 3-19.
- Kazmierski, U. (2011). Erwägungskultur ohne Erwägen? – Oder: Wie Könige und Weise diskutieren. *Erwägen Wissen Ethik*, 22(1), 149-152.
- Klafki, W. (1993). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (3. Aufl.) (S. 43-81). Weinheim und Basel: Beltz.
- Knoll, K. & Kreienbaum, M. A. (2012). Männlichkeitskonstruktionen im sozialwissenschaftlichen Diskurs – ein Seminarbericht. *Erwägen*

- Wissen Ethik*, 23(2), 153-163.
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt Verlag.
- Kuhn, T. S. (1978). *Die Entstehung des Neuen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Loh, W. (2012). Behinderung der Psychologie durch Antipsychologismus. Evolutionäre Logik und Lösungsepoché. *e-Journal Philosophie der Psychologie*, (Nov.). Verfügbar unter <http://www.jp.philo.at/texte/LohW1.pdf>
- Loh, W. (2014). Deliberative Integrative Humanwissenschaft. Ein programmatischer Entwurf. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Entwicklungen der Menschheit. Humanwissenschaften in der Perspektive der Integration* (S. 83-92). Lengerich: Papst Science Publishers.
- Mahner, M. & Bunge, M. (1996). Is Religious Education Compatible With Science Education? *Science & Education*, 5(2), 101-123.
- Mittelstraß, J. (1996). Transdisziplinarität. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 4* (S. 329). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Müskens, W. & Müskens, I. (2002). Provokative Elemente einer Didaktik internetgestützter Lehr-Lernarrangements. *Medienpädagogik Online*, 2002(2). doi: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/06/2002.10.24.X> Zugriff am 08.12.2008 unter http://www.medienpaed.com/02-2/mueskens_mueskens1.pdf
- Muheim, V., Künzli David, C., Bertschy, F. & Wüst, L. (2014). *Querblicke. Grundlagenband. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vertiefen*. Herzogenbuchsee: INGOLDVerlag.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 11-42). Opladen: Leske + Budrich.
- Popp, W. (1977). Die Spezialisierung auf Zusammenhänge als regulatives Prinzip der Didaktik. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band 1: Grundlagen und Begründungen* (S. 135-154). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Potthast, T. (2010). Epistemisch-moralische Hybride und das Problem interdisziplinärer Urteilsbildung. In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 173-191). Darmstadt: WBG.
- Quaas, F. & Quaas, G. (2015). Erwägen zwischen Skylla und Charybdis – Ein (weiterer) Erfahrungsbericht aus den Leipziger Erwägungsseminaren. *Erwägen Wissen Ethik*, 26(1), 146-154.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1998a). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1998b). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schmidt, C. (2013). Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion. Eine Methode für die Auswertung qualitativer Interviews im Team. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 176-188). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, C. (2015). Das Projekt »Erwägungsorientierte qualitative Forschung«. *Erwägen Wissen Ethik*, 26(2), 287-312.
- Schmidt, C. & Ortner G. (2010). Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion zur Analyse qualitativer Interviews in virtuellen Projektteams. In T. Hug & R. Maier (Hrsg.), *Medien – Wissen – Bildung. Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume* (S. 198-211). Innsbruck: innsbruck university press.
- Thieme, S. (2015). Erwägungskultur in der Ökonomik? / Culture of Deliberation in Economics? Essay zur jüngeren Pluralismusbewegung in der Ökonomik, zur Erwägungsorientierung und zum Dogmatismus. *Erwägen Wissen Ethik*, 26(4), 313-324.
- Vollmer, G. (2010). Interdisziplinarität – unerlässlich, aber leider unmöglich? In M. Jungert, E. Romfeld, T. Sukopp & U. Voigt (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme* (S. 47-75). Darmstadt: WBG.
- Wagenschein, M. (1973). *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Verfasserin

Bettina Blanck, Prof. Dr.

PH Ludwigsburg