

Blanck, Bettina

Erwägungsorientierte Entfaltung von Subjektivität als Bildungsziel für eine nachhaltige Gesellschaft

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 243-252. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Blanck, Bettina: Erwägungsorientierte Entfaltung von Subjektivität als Bildungsziel für eine nachhaltige Gesellschaft - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 243-252 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313747 - DOI: 10.25656/01:31374; 10.35468/6111-21

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313747>

<https://doi.org/10.25656/01:31374>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bettina Blanck

Erwägungsorientierte Entfaltung von Subjektivität als Bildungsziel für eine nachhaltige Gesellschaft

Abstract

Es gibt kein lernbares, sicheres Wissen für die Zukunft, das dieser die Momente von Ungewissheit und Offenheit nehmen kann. Kinder sind in unterschiedlichem Ausmaß mit Fragen zu menschengeschichtlichen Herausforderungen und zu erwägenden alternativen Lösungsmöglichkeiten konfrontiert (Erkenntnisse der Kindheitsforschung). Schule und Unterricht sind aber weitgehend ausgerichtet auf Vermittlung von als bewährt geltendem Wissen, das es zu übernehmen gilt (Erkenntnisse der Grundschulforschung). Demgegenüber zielt Bildung für nachhaltige Entwicklung auf Förderung von Entscheidungskompetenzen und einen kompetenten Umgang mit Alternativen (Künzli 2007). Im Beitrag wird das Konzept einer Erwägungsorientierung als Grundlage einer Förderung von Entscheidungskompetenzen erörtert. Es vermag im Spannungsfeld zwischen Lebenswelt und Unterricht zu vermitteln. Erwägungsorientierung geht von der Subjektivität der Schüler:innen aus. Sie zielt auf deren Entfaltung und nicht auf deren Überwindung. Zu jeweiligen ersten Lösungsmöglichkeiten zu einem Problem werden alternative Lösungsmöglichkeiten erschlossen. Es findet eine Einbettung jeweiliger Problemlagen in zu erwägende alternative Lösungsmöglichkeiten statt. Jeweilige Subjektivität entfaltet sich so hin zu Intersubjektivität, bei der auch reflexives Wissen um Nicht-Wissen deutlich wird, mit dem es verantwortbar umzugehen gilt.

Schlüsselwörter

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Demokratisierung, Entscheidungskompetenz, Ungewissheit, Verantwortung

1 Bildung im Spannungsfeld von menschengeschichtlichen Herausforderungen mit *ungewisser* Zukunft und Schulkulturen im Modus einer *Wissensvermittlung*

Je komplexer und pluralistischer jeweilige Gesellschaften sind, umso größer können Ungewissheiten und Offenheiten sein. Kinder sind in unterschiedlichem Ausmaß bereits in jungen Jahren mit verschiedenen menschengeschichtlichen Herausforderungen und ihrer Fülle an Fragen konfrontiert, sei dies nun als direkt Betroffene oder indirekt.¹ Sie bekommen mit, dass die Zukunft ungewiss ist und es viele ungeklärte Probleme gibt. Damit gilt es umzugehen. Grundschüler:innen in Deutschland erleben aber Schule und Unterricht immer noch vornehmlich ausgerichtet auf Vermittlung von als bewährt geltendem Wissen, das es zu übernehmen gilt. In der Schule werden vor allem Fragen gestellt und verfolgt, zu denen es Antworten gibt, die auch abgefragt und geprüft werden. Insofern Fragen und Nicht-Wissen vor allem bei echten Problemstellungen mit alternativen (insbesondere kontroversen) Lösungsmöglichkeiten aufkommen, sind Forschungen von Mathis, Siepmann und Duncker (2015) sowie Mathis und Duncker (2017) aufschlussreich. Sie haben in Studien zu Unterricht an deutschen und schweizerischen Schulen festgestellt, dass „Perspektivenvielfalt [...] in den untersuchten Unterrichtsstunden nur als additive Sammlung von Aspekten vor [kommt; B. B.]. Dabei werden subjektive Vorgänge betont. Es besteht eine starke Tendenz zur Herstellung von Eindeutigkeiten und Merksätzen, d. h. *es geht um das Erarbeiten und Festhalten unstrittiger Begriffe, Anzahlen, Zuordnungen*. Diskursivität und Kontroversität werden weitestgehend ausgeklammert“ (2015, S. 79). Exemplarisch lässt sich diese Ausklammerung terminologisch im 60 Seiten umfassenden Bildungsplan Sachunterricht für die Grundschule 2016 von Baden-Württemberg daran erkennen, dass Termini wie „Fragekultur“, „Nicht-Wissen“, „Ungewissheit“, „unsicheres Wissen“, aber auch „Kontroverse“, „Fehler“ und „Nicht-Gelingen“ nicht vorkommen. Es finden sich dort lediglich jeweils zwei Nennungen des Terminus „Risiken“, drei Nennungen gibt es zu „zukunfts offen“, fünf Nennungen zu „Alternative“ einschließlich zusammengesetzter Termini („Handlungsalternative“) und zwölfmal taucht der Terminus „Entscheidung“ in verschiedenen Verbindungen und ohne nähere Klärung auf. Indirekt kommt der Aspekt der Ungewissheit bezüglich der Zukunft durch die Leitperspektive Bildung für Nachhaltigkeit (BNE) in den Blick. Für das Fach Sachunterricht ist zu lesen: „Der Sachunterricht als integratives Fach der Grundschule ist mit seinen naturwissenschaftlichen, technischen und soziokulturellen Anteilen prädestiniert, als *Fundament* für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu dienen. In grundschulgemäßen Lernarrangements

1 Exemplarisch sei verwiesen auf Herausforderungen für geflüchtete Kinder (z. B. Withstutz 2019), auf Kinderarmut (z. B. Rahn/Chassé 2020) oder auf Pandemien, wie Covid-19 (z. B. Dimmel/Schweiger 2023).

werden die Schülerinnen und Schüler für den Umgang mit natürlichen Grenzen der Belastbarkeit des Erdsystems sowie mit sozialen und globalen Ungerechtigkeiten *sensibilisiert*“ (ebd.; S. 4; kursiv B. B.). In den Beschreibungen der Standards für Inhalte und inhaltsbezogene Kompetenzen werden sieben konkretisierende Verknüpfungen zu BNE-Kompetenzen genannt. Vier von ihnen sind in besonderer Weise auf Entscheidungskompetenzen bezogen, wenn es um „Werte und Normen in Entscheidungssituationen“ (ebd.; S. 15, 33), „Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung“ (ebd.; S. 16, 31), „Kriterien für nachhaltigkeitsfördernde und -hemmende Handlungen“ (ebd.; S. 23, 45, 48, 49, 51, 52) und „Demokratiefähigkeit“ (ebd.; S. 31, 36) geht.

2 Entscheidungskompetenzen als Merkmal von nachhaltigem Handeln

Viele Autor:innen betonen die Relevanz von Entscheidungskompetenzen im Rahmen einer Förderung einer BNE (z. B. Künzli 2007 oder Rieber 2023).

Wer lernen können soll, verantwortbare Entscheidungen zu treffen, braucht:

- herausfordernde echte Problemstellungen und Fragen²
- zu erwägende Alternativen, die als mögliche Lösungen/Antworten in Frage kommen – im Folgenden „thematische Erwägungsalternativen“ bzw. „thematisches Erwägen von Alternativen“ genannt
- zu erwägende Alternativen, die als mögliche Bewertungskriterien in Frage kommen – im Folgenden „bewertende Erwägungsalternativen“ bzw. „bewertendes Erwägen von Alternativen“ genannt

Angelehnt an diese Voraussetzungen wird im Folgenden unter einer „Entscheidung“ das problembezogene thematische und bewertende Erwägen von mindestens einer Möglichkeit verstanden.³ Wenn auf die Frage, was im Schulgarten angepflanzt werden soll, erwogen wird, ob es einen Gemüseanbau oder einen Obstanbau geben soll, liegen zwei thematische Alternativen vor, die zu erwägen sind. Bei der Bewertung mögen dann z. B. Kriterien der Kosten und der Pflege erwägend aufeinanderprallen: Der Gemüseanbau scheint hinsichtlich der Anschaffungskosten günstig, aber bezüglich der Pflege aufwändig, während es beim Obstanbau eher umgekehrt zu sein scheint. Das bewertende Erwägen jeder thematischen Möglichkeit könnte sich z. B. auf diese Kriterien beziehen. Wichtig ist, dass man auch bei bloß *einer*

2 Dazu, wie Fähigkeiten, problemadäquat Fragen zu stellen, sich entwickelt und gefördert werden kann, vgl. Azzurra Ruggeri et al. 2021.

3 Das hier vertretene Entscheidungsverständnis unterscheidet sich von einigen anderen Verständnis von „Entscheidung“, worauf hier aber nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. Blanck 2002 und Bleicher et al. 2021).

thematischen Möglichkeit eine Entscheidung in dem Sinne treffen muss, als die Frage, ob man Gemüse anbauen will (thematische Möglichkeit) bejaht oder verneint, also bewertend erwogen werden kann. Außerdem gibt es häufig mehr als bloß zwei thematische Alternativen.

3 Entscheidungen treffen als menschliches Vermögen von Anfang an

Insofern Menschen von klein an, sich bewertend zur Welt verhalten und sei es, dass sie als Babys ihren Kopf zu dem angebotenen Löffel mit Brei hin- oder abwenden, verfügen sie über Grundlagen und Voraussetzungen zum Entscheiden. Ein NEIN zu artikulieren, mit welchen Verhaltensweisen und Worten auch immer, zählt mit zu den ersten (sprachlichen) Mitteilungen. Es wird häufig negativ konnotiert und mit „der Trotzphase“ in Verbindung gebracht, „in der sich die Kinder entschieden weigern, das zu tun, was von ihnen verlangt wird“ (Gopnik 2011, S. 104). Für Spitz ist das „Nein‘ in Geste und Wort [...] der semantische Ausdruck der Verneinung und des Urteils; zugleich ist es die erste Abstraktion, die das Kind bildet, der erste abstrakte Begriff im Sinn erwachsener Geistestätigkeit“ (1967, S. 204). Das NEIN in Geste und Wort stehe am Beginn der menschlichen Kommunikation (1967, S. 195ff.). Im Unterschied zu Einwortsätzen wie „Mama“ oder „Essen“ stellen das „negative Kopfschütteln und das Wort ‚nein‘ [...] einen Begriff dar: den Begriff der Verneinung, der Weigerung im engen Sinn des Wortes. Es ist nicht nur ein Signal, sondern auch ein Zeichen für die bewußte oder unbewußte Einstellung des Kindes“ (1967, S. 198). Schon ab dem Alter von zwei Jahren wird Entscheiden als thematisches und bewertendes Erwägen zunehmend zu einem kreativen Denken in Möglichkeiten. Denn die „Fähigkeit, ‚nein‘ und ‚oh-oh‘ zu sagen [ein anderer möglicher Ausdruck für eine negative Bewertung, also ein NEIN, B. B.], versetzt uns unmittelbar in die Welt der Kontrafaktizität und der Möglichkeit; es geht um den Weg, den wir nicht einschlugen, um die Gelegenheit, die nicht real ist“ (Gopnik 2011, S. 105). Ausdruck hierfür sind kontrafaktische Spiele, in denen Kinder symbolisch verschiedene Handlungen durchspielen und dabei ein Denken in Möglichkeiten entwickeln, wenn sie z. B. so tun, als ob sie einen Kuchen backen würden (ebd.; S. 105f.).

Welterschließung und Entwicklung von Mündigkeit erfolgen über ein Denkenkönnen in Möglichkeiten, den klärungsförderlichen Umgang mit Diversität als Perspektivität und Kontroversität. Pluralistische demokratische Gesellschaften, die dies gerade auch mit Blick auf Herausforderungen von Nachhaltigkeit in ihren Sozialisationsinstanzen fördern wollen, müssten also einen Wandel weg von eher vorgabe- hin zu eher entscheidungsorientierten Frage- und Lernkulturen in ihren Bildungsgängen verfolgen. Im Folgenden wird Erwägungsorientierung als ein hierfür unterstützendes Konzept vorgestellt.

4 Erwägungsorientierung im Umgang mit Entscheidungen

Die Qualität von Entscheidungen hängt davon ab, wie gut jeweilige Problemlagen analysiert, zu erwägende Alternativen identifiziert und erschlossen sowie problemadäquat thematisch und bewertend erwogen werden konnten. Im Konzept einer Erwägungsorientierung (Blanck 2004) wird dieser Gedanke ins Zentrum einer Entfaltung jeweiliger Subjektivität durch Entscheidungen hin zu Inter-subjektivität ermöglichender Subjektivität mit der Entwicklung einer Haltung des distanzfähigen Engagements gestellt. Erwägungsorientierung nimmt ihren Ausgang bei jeweiligen Individuen und ihren subjektiven Vorstellungen und Positionierungen. Durch erwägendes Fragen danach, ob etwas auch anders sein oder gesehen werden könnte, wird ein Denken in Möglichkeiten herausgefordert sowie eine Entfaltung von Subjektivität ermöglicht. Erwägungsorientiertes Denken lebt vom Austausch mit anderen und einem Interesse daran, selbst dann ggf. auf Distanz zu einer Position zu gehen, wenn man diese bisher engagiert vertreten hat, dann aber durch individuelles wie gemeinsames Erwägen deutlich wird, dass sich eine alternative Position besser begründen lässt. Im Folgenden werden die hierfür relevanten drei Merkmale einer Erwägungsorientierung, nämlich Erwägungs-Geltungsbedingung, Verbesserungsengagement und Erwägen des Erwägens vorgestellt und in ihrer Relevanz für das jeweilige Subjekt, seine Verständigung mit anderen sowie das Potenzial von Erwägungsorientierung für nachhaltige und geschichtsfähige Entscheidungen herausgearbeitet.

4.1 Erwägungs-Geltungsbedingung: Begründungen von Positionen einschätzen können und eine geschichtsfähige Transparenz für Auseinandersetzungen schaffen

Eine Erwägungs-Geltungsbedingung für eine jeweilige Position oder Lösung angeben zu können, bedeutet, dass Alternativen (thematische Alternativen und Bewertungsalternativen) bei der Suche (in der Genese) nach einer Lösung/Antwort auf ein Problem/eine Frage erwogen und als Bezug genommen werden, einzuschätzen, inwiefern sich die schließlich gefundene Lösung/Position gegenüber diesen erwogenen Alternativen als die vorerst beste Möglichkeit begründen lässt. Es geht dabei nicht darum, dass immer möglichst umfassend erwogen werden sollte. Es geht allein darum, dass man den jeweiligen Erwägungsstand heranzieht, um etwa feststellen zu können, was noch an Erwägungen fehlt oder aber auch, dass umfassend erwogen werden konnte. Durch das Offenlegen der jeweils erwogenen Alternativen wird die jeweils vertretene Position *anschlussfähiger* für den Diskurs mit anderen. Diese können z. B. angeben, welche der zu erwägenden Positionen sie aus der offengelegten Erwägungs-Geltungsbedingung vertreten und für geeigneter halten. Sie können auf fehlende oder inadäquate Erwägungen hinweisen sowie entsprechend ergänzen und korrigieren. Erwägungs-Geltungsbedingungen

bieten durch ihren bewahrenden Charakter die Möglichkeit, jeweilige aktuelle Problemlagen nicht aktualistisch, sondern geschichtsbewusst erwägen zu können. Denn es werden auch als gegenwärtig widerlegt geltende, aber problembezogen durchaus denkbare Möglichkeiten zugänglich gehalten. Geschichtsfähigkeit kann sich dabei nicht nur auf die Integration von vergangenen Erwägungen, Bewertungen und Lösungen beziehen, sondern auch auf zukünftige mögliche Erwägungen, Bewertungen und Lösungen, die sich derzeit – aus welchen Gründen auch immer – aber noch nicht umsetzen lassen. Diese können insbesondere in einem systematisch angelegten Erwägungsprozess entwickelt werden. Außerdem verweist jede Erwägungs-Geltungsbedingung mit der Angabe dazu, was jeweils erwogen werden konnte, auf die Grenzen jeweiligen Erwägens hin. Dadurch wird reflexives Wissen um Nicht-Wissen sichtbar und verweist auf zukünftige Klärungsarbeit, wodurch eine spezifische Entfaltung von Geschichtsfähigkeit unterstützt wird. Diese ist gleichermaßen darauf angelegt, weitere mögliche problemadäquate Erwägungen der Vergangenheit, die bislang nicht berücksichtigt wurden, sowie denkbare mögliche zukünftige Erwägungen zu integrieren.

4.2 Verbesserungs-Engagement: Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität ermöglichender Subjektivität sowie distanzfähiges Engagement

Wem gutes Begründen können wichtig ist – was keineswegs immer sinnvoll sein muss (s. nächsten Punkt) – wird sich bei jeweiligen Fragestellungen nicht nur mit einer vorläufigen Position, sondern auch mit der zugehörigen Erwägungs-Geltungsbedingung identifizieren. Das ermöglicht eine spezifische Entfaltung von Subjektivität durch Entscheidungen, die sich mit Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verbinden lässt, bei der man eher eine Zurücknahme der eigenen individuellen Belange zugunsten einer intergenerationellen Gerechtigkeit vermuten mag. Erwägungsorientierung ermöglicht eine Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität, die keine Zurücknahme oder gar Aufgabe von Subjektivität bedeutet. Insofern kann man von einer „Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität ermöglichender Subjektivität“ sprechen. Dies wird ermöglicht durch eine Identifikation nicht nur mit einer bestimmten Position/Lösung, sondern auch mit den zu ihr erwogenen Alternativen. Wer etwas vertreten möchte, was gut begründbar ist, wird es nicht als Angriff auf sich und eine bisher vertretene Position empfinden, wenn sich durch neue, nicht bedachte Erwägungen herausstellen sollte, dass die bisher vertretene Position nicht die adäquateste ist. Dies hängt wesentlich damit zusammen, dass die bisher vertretene Position nicht wertlos werden muss. Sie verlässt zwar die Ebene der bisher vertretenen Lösung, wechselt aber – sofern sie weiterhin problemadäquat ist – zur Erwägungsebene, wo sie nun als Bestandteil der Erwägungs-Geltungsbedingung für die neue Lösung dazu beiträgt, diese zu begründen. Erwägungsorientierung

mindert das Problem der von Thomas Kuhn beschriebenen Kritikimmunisierung (1978, S. 283; vgl. auch Herrmann 2021, S. 1015).

Durch einen Bezug auf Erwägungs-Geltungsbedingungen sind jeweilige Lösungen nachhaltig auf Verbesserungen hin angelegt. Dieses Verbesserungsengagement bindet der Idee nach sozial eine maximale Vielfalt an Gegenpositionen und alternativen Lösungen ein und ist insofern auf der Erwägungsebene sozial befriedend, weil hier keine problemadäquate Position ausgeschlossen wird. Erwägungs-Geltungsbedingungen verlangen eine Distanzfähigkeit zu vertretenen Positionen und eine Öffnung für zu erwägende Alternativen. Diese Distanzfähigkeit bedeutet aber keine Aufgabe von Subjektivität. Im Gegenteil ist sie eine Voraussetzung dafür, sich begründet und sehr bewusst auf der Realisierungs-/Lösungsebene zu engagieren. Im Wissen um zu erwägende Alternativen kann deutlich werden, warum es wichtig ist, sich auf der Realisierungs-/Lösungsebene für eine bestimmte Position/Lösung zu engagieren, andere vielleicht zu tolerieren, weil man sie nicht mit guten Gründen ausschließen kann, aber einige womöglich auch auf keinen Fall zuzulassen, weil sie nicht positiv begründbar und z. B. Menschenrechte verletzend, ausgrenzend oder hinsichtlich langfristiger Nebenfolgen (vorerst) nicht einschätzbar sind. Erwägungsorientierung bedeutet also keinen Beliebigkeitspluralismus! Vielmehr bietet sie die Möglichkeit, dezidiert Positionen zu beziehen, Positionen kritisch zu befragen und die Frag-würdigkeit von Positionen für weitere Verbesserungen offen zu halten.

4.3 Erwägen des Erwägens: Handeln ohne umfassendes Erwägen, Relevanz von Bewährtem sowie verantwortbarer Umgang mit reflexivem Wissen um Nicht-Wissen

Der Satz: „Wer für alles offen ist, kann nicht ganz dicht sein!“ bringt das dritte Merkmal von Erwägungsorientierung auf den Punkt. Angesichts dessen, dass man nur wenig umfassend zu erwägen vermag, ist es umso wichtiger, reflexiv zu entscheiden und zu erwägen, wo man in welchem Ausmaß erwägen möchte und wo nicht. Das Erwägen des Erwägens kann natürlich ebenfalls nur in wenigen Fällen praktiziert werden. Erwägungsorientierung geht deshalb mit einem reflexiven Wissen um Nicht-Wissen zu jeweiligen Erwägungs-Geltungsbedingungen einher. Das macht nicht handlungsunfähig! Gerade mit Blick auf Entscheidungen, die für eine nachhaltige Entwicklung zu treffen sind, wird hier manche:r vielleicht einwenden, dass keine Zeit mehr bestehe zu erwägen und dringend gehandelt werden müsse. Es mögen dann reflexiv gute Gründe vorliegen, (vorerst) nicht weiter zu erwägen und Lösungen zu verfolgen, die man zum jeweiligen Zeitpunkt verantworten kann. Erwägungsorientierung kann in solchen Fällen dazu beitragen, ein kritisch-reflexives Begleitbewusstsein zu entwickeln. Diese Sensibilisierung für fehlende oder wenig ausgearbeitete Erwägungs-Geltungsbedingungen macht dann vorsichtiger im Umgang mit Lösungen und versucht diese offen für

Verbesserungen zu halten oder auch im Zweifelsfall reversibel angelegte Lösungen irreversiblen Lösungen vorzuziehen, wenn das möglich ist. Es könnte hierbei ein verantwortbarer Umgang mit Nicht-Wissen verfolgt werden.

5 Sachunterricht erwägungsorientiert gestalten: Wege zu einer geschichtsfähigen nachhaltigen Gesellschaft

Im Unterschied zum Handlungsdruck – der ein Erwägen darauf einschränken lässt, reflexiv erwägend verantwortbar damit umzugehen, dass man kaum erwägen kann, aber handeln muss – gibt es in Bildungsgängen die Möglichkeit, erwägungsorientierte Entscheidungskompetenzen zu entwickeln. Dies erfordert allerdings im Sinne der eingangs skizzierten Überlegungen eine Umorientierung weg von eher vorgabeorientierten hin zu entscheidungsorientierten Bildungsgängen mit einer stärkeren Fragekultur, die sich auch mit jeweiligen Grenzen des Wissens und einem verantwortbaren Umgang mit Nicht-Wissen und Ungewissheiten auseinandersetzt. Sachunterricht, der in diesem Sinne eine Entwicklung von Erwägungsorientierung für eine demokratische nachhaltige Gesellschaft fördern möchte, ist ein begriffsklärend angelegter Unterricht, in dem Entscheidungen selbst immer wieder thematisch sind (Blanck/Möhring 2023), um so ein kritisch-reflexives Wissen um Entscheidungen und Vorgaben aufzubauen. Inwiefern Grundschulunterricht damit auch philosophischer und wissenschaftlicher werden sowie zugleich demokratische Fähigkeiten stärken könnte, kann hier nur an drei Punkten angedeutet werden:

Ein stärkerer Fokus auf Erwägungsorientierung und Entscheidung in Bildungsgängen könnte durch entsprechende Aufbereitungen des Wissens eine Frage- und lernförderliche Lernkultur ermöglichen, die nicht nur ihren Ausgang von den Fragen und Vermutungen/Positionen der Schüler:innen nimmt, sondern diese als mögliche zu erwägende Antworten integrierend nutzt, um bisherige Erwägungsstände zu prüfen und zu verbessern. Eine erwägungsorientierte Aufbereitung von Wissen ermöglicht es, dass sich jede:r mit eigenen Fragen und vorläufigen Positionen wiederfinden und verorten kann. Hierfür ist jeweilige Subjektivität zu entfalten, um umfassende Erwägungshorizonte mit ausgearbeiteten Erwägungsgeltungsbedingungen zu jeweiligen Fragestellungen zu entwickeln. Hilfreiche Fragen für ein erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten sind hierbei: Wie sehe ich das? Wie könnte ich es noch sehen? Wie siehst du das? Wie könntest du das noch sehen? Wie sehen das Andere (anwesende, auch abwesende, zukünftige Andere)? Wie könnten sie es noch sehen? Wie gehen wir damit um, wenn wir das nicht wissen können? Ein solches Vorgehen nimmt Schüler:innenvorstellungen nicht nur als Ausgang zur Erschließung von Wissenskonzepten, sondern integriert sie ernstnehmend und als erforderlich für zu erwägende Vorstellungen, die helfen,

jeweilige Fragestellungen etwa in ihrer Komplexität und Problemangemessenheit zu klären.

Schule muss zwar immer auch ein Ort der Vermittlung von bewährten Kulturtechniken und zu übernehmendem deskriptiven und präskriptiven Wissen sein. Durch eine erwägungsorientierte Grundhaltung würde deutlich, dass vieles, was übernommen wird, nur wenig umfassend gegenüber zu erwägenden Alternativen begründet werden kann. Es gibt keine Traditionen von Erwägungsforschungsständen, die unser Wissen geschichtsfähiger aufbereiten helfen würden. Wissen wäre in seiner Fragwürdigkeit transparenter, was auch immer wieder thematisch werden kann, etwa, wenn angesichts bestehender Rituale z. B. zur Weihnachtszeit, nicht nur Fragen nach anderen Gestaltungen der Winter- und Weihnachtszeit aufgegriffen werden, sondern noch grundsätzlichere Fragen diskutiert werden, die die Kontextualität und das Gewordensein (kurz die Geschichtlichkeit) deutlich machen, wenn gefragt wird: Warum feiern Menschen Feste – und dies so verschiedenartig? Dabei gerät die Zukunft als eine zu gestaltende in den Blick: Denn es lässt sich weiter fragen: Könnte das auch anders sein? Wie wollen wir das zukünftig vielleicht anders gestalten (s. dazu Blanck/Vocilka 2023)? Diversität als Perspektivität und Kontroversität, die Fragehorizonte sichtbar machen, sind fester Bestandteil eines erwägungsorientierten Sachunterrichts.

Erwägungsorientierung führt insofern auch zu einer anderen Lernkultur, als Fehler und Nicht-Gelingen einen anderen Stellenwert haben. Denn das, was als »Fehler« oder »nicht-gelungen« aufgefasst wird, gehört nun als eine zu erwägende adäquate Möglichkeit zur Erwägungs-Geltungsbedingung der nun als richtig betrachteten Lösung und trägt damit zu deren Begründung im Negationsmodus bei. Das ist etwa bei einer Zweistoffhypothese der Fall, die ein Mädchen zur Frage entwickelt hat, wieso die Glühbirne leuchtet. Aus ihrer Sicht käme etwas über die beiden Drähte in die Glühbirne hinein, würde dort gemischt und dann würde die Glühbirne leuchten (Blanck 2017, S. 53). Die Darlegungen können hier nicht weiter vertieft werden. Es sei jedoch abschließend darauf hingewiesen, dass man mit Grundschüler:innen über das Fehler- und Nicht-Gelingensthema selbst grundlegende begriffsklärende Diskussionen führen kann, in denen unterschiedliche Verständnisse von „Fehlern“ und „Nicht-Gelingen“ herausgearbeitet werden (Blanck 2019). Auch dies wäre ein wichtiger Beitrag für die Entwicklung einer nachhaltigen demokratischen Gesellschaft.

Literatur

- Blanck, Bettina (2002): *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blanck, Bettina (2004): *Erwägungsorientierung*. In: *Information Philosophie*, Jg. 32, Nr. 1, S. 42-47.
- Blanck, Bettina (2017): *Vielperspektivischer Sachunterricht und erwägungsorientiert-deliberative Bildung*. In: Giest, Hartmut/Harteringer, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.): *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-57.

- Blanck, Bettina (2019): Kann ein Fehler kein Fehler sein? »Forschendes Lernen« mit vielperspektivischen erwägungsorientiert aufbereiteten Fehlerknobelfällen. In: Knörzer, Martina/Förster, Lars/Franz, Ute/Hartinger, Andreas (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 122-129.
- Blanck, Bettina/Vocilka, Anja (2023): Diversität als Perspektivität und Kontroversität beim Philosophieren mit Schüler*innen am Beispiel »Weihnachtszeit«. In: May-Krämer, Susanna/Michalik, Kerstin/Nießeler, Andreas (Hrsg.): *Philosophieren im Sachunterricht. Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-107.
- Blanck, Bettina/Möhrling, Lena Maria (2023): Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick – Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit Grundschüler:innen. In: Kümin, Beatrice/Mathis, Christian/Schellenberg, Urs (Hrsg.): *Philosophieren und Ethik – Aktuelle Perspektiven zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*. München: kopaed, S. 87-100.
- Bleicher, Alena/Fink, Sascha Benjamin/Funke, Joachim/Göbel, Elisabeth/Krischer, André Johannes/Martin, Albert/Priddat, Birger P./Reese-Schäfer, Walter/Rieber, Viktoria/Saretzki, Thomas (2021): *Forschungsforum »Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung«*. In: *Itdb Inter- und transdisziplinäre Bildung*, Jg. 3, Nr. 1, S. 1-85.
- Dimmel, Nikolaus/Schweiger, Gottfried (Hrsg.) (2023): *Kinder und Jugendliche in pandemischer Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Gopnik, Alison (2011): *Kleine Philosophen*. Berlin: Ullstein.
- Herrmann, Sebastian (2021): Prof. Dr. Irrlicht. Wann ist kritisches Denken attraktiv? In: *Forschung & Lehre*, Jg. 28, Nr. 12, S. 1014-1016.
- Künzli David, Christine (2007): *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Kuhn, Thomas S. (1978): *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mathis, Christian/Siepmann, Katja/Duncker, Ludwig (2015): Anregungen zum Perspektivenwechsel – Eine Pilotstudie zur Unterrichtsqualität, In: Fischer, Hans-Joachim/ Giest, Hermann/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73-80.
- Mathis, Christian/Duncker, Ludwig (2017): Perspektivenwechsel als didaktische Kategorie – Zur Qualität von Lehrwerken für den Sachunterricht. In: Giest, Hermann/Hartinger, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.): *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 66-73.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): *Bildungsplan der Grundschule: Sachunterricht*. Villingen-Schwenningen: Neckar GmbH.
- Rahn, Peter/Chassé, Karl-August (Hrsg.) (2020): *Handbuch Kinderarmut*. Opladen u. a.: Budrich.
- Rieber, Viktoria (2023): Förderung von Entscheidungskompetenzen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. In: *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, Jg. 12, Nr. 2, S. 86-98.
- Ruggieri, Azzurra/Walker, Caren M./Lombrozo, Tania/Gopnik, Alison (2021): How to Help Young Children Ask Better Questions? In: *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, Article 586819, o. S.
- Spitz, René A. (1967): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett.
- Wihstutz, Anne (Hrsg.) (2019): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung: Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Opladen u. a.: Budrich.

Autorin

Blanck, Bettina, Dr. phil. habil., Professorin für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg