

Blanck, Bettina

Grenzen schulischer Bildung im Umgang mit Perspektivenvielfalt und kontroversen Alternativen

Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 147-152. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Blanck, Bettina: Grenzen schulischer Bildung im Umgang mit Perspektivenvielfalt und kontroversen Alternativen - In: Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 147-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-362569 - DOI: 10.25656/01:36256; 10.35468/6250-18

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-362569>

<https://doi.org/10.25656/01:36256>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Grenzen schulischer Bildung im Umgang mit Perspektivenvielfalt und kontroversen Alternativen

Abstract

Schulischer Bildung ist durch die Aufgabe, als relevant erachtete vorläufige Wissensstände zu vermitteln, allein durch deren Menge und begrenzte Zeitressourcen eine Grenze gesetzt, was eine Einbeziehung von Perspektivenvielfalt, Alternativen, Kontroversen, Widerstreit und Nicht-Wissen betrifft. Es überwiegt kumulatives Lernen, obwohl Konzepte transformativen¹ Lernens die Relevanz einer Auseinandersetzung insbesondere mit Widerstreit für Bildungsgänge betonen. Der Beitrag geht von einer unhintergehbaren Verbindung von Vorgabennotwendigkeiten und Entscheidungsorientierung in institutionalisierten Bildungsgängen aus und skizziert, inwiefern Erwägungsorientierung eine Grenzverschiebung hin zu mehr transformativem Lernen ermöglichen könnte. Dies könnte auch Wege zu weniger fremdbestimmten Grenzsetzungen in Bildungsgängen öffnen.

Keywords: Erwägungsorientierung, Nicht-Wissen, transformative Bildung, Vorgabennotwendigkeiten

1 Nachdenken über Grenzen schulischer Bildung

Wer über Ermöglichung von Bildung und jeweilige Grenzen sowie „Grenzverschiebungen“ in Bildungsgängen nachdenken möchte, sollte angeben können, was unter „Grenzen“ und „Bildung“ verstanden wird und damit Grenzen bzw. Begrenzungen der jeweiligen Darlegungen reflektieren. Mit jeweiligen Darlegungen jeweiliger Verständnisse werden auch Grenzen gezogen (Zill, 2007, S. 141) und eine „zentrale Aufgabe besteht darin, Fremdbestimmung durch Grenze durch Selbstbestimmung der Grenze zu ersetzen“ (Komlosy, 2018, S. 10). Nach Bütow (2018) bietet die Wahrnehmung und Reflexion von Grenzen

„viele Potenziale, nicht nur das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und damit Grenzen zu bearbeiten, sondern auch darüber hinaus institutionelle und gesellschaftliche

1 Im Rahmen dieser Arbeit folge ich der Wortverwendung der jeweiligen Autor*innen, auf die ich mich beziehe. Den Ausdruck „transformativ“ ziehe ich dem Ausdruck „transformatorisch“ (Koller, 2021) insofern vor, weil er eher Brücken zu englischsprachiger Literatur (z. B. Mezirow, 1978) schlägt. Begrifflich ist dasselbe gemeint, wie im Folgenden deutlich wird.

Begrenzungen. Dabei scheint das Denken und (reflektierte) Agieren in Ambivalenzen, Uneindeutigkeiten, Irritationen eine wichtige Rolle zu spielen, um Erstarrungen und Begrenzungen zumindest im Moment zu unterwandern, sie außer Kraft zu setzen“ (S. 273).

Grenzarbeit müsste so gesehen selbst Unterrichtsgegenstand sein. Im Folgenden geht es um Grenzbetrachtungen bei der Vermittlung von Wissen in Bildungsgängen und wie diese hin zur Ermöglichung vermehrten transformativen Lernens verschiebbar sind.

2 Grenzen transformativer Bildung

Merkmale einer transformativen Bildung sind das Einnehmenkönnen von anderen Perspektiven und ein in Beziehung setzen dieser zu eigenen Positionierungen mit der Bereitschaft, eigene bisherige Positionierungen zu *korrigieren*, wenn sich eine andere als *wertvoller* erweist (Mezirow, 1978, S. 104–105). Nach Koller (2021) ist das

„Kriterium für Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen, die den Namen Bildung verdienen ... , dass sie ... radikale Pluralität anerkennen und offenhalten. ... Insofern kann die Lösung eines solchen Konflikts auch darin bestehen, den Konflikt offen zu halten und anzuerkennen, dass es dafür keine eindeutigen Lösungen gibt. Natürlich müssen in konkreten Handlungssituationen Entscheidungen gefällt werden, aber das Entscheidende ist dann zu wissen, dass der Widerstreit, die radikale Pluralität, danach noch weiter besteht“ (S. 150).

Dieses *Fortbestehen von Widerstreit* macht jeweiliges Nicht-Wissen als reflexives Wissen um Nicht-Wissen deutlich, was auch ein *Grenzwissen* ist, das sich durch eine Verschiebung weg von vornehmlich kumulativem hin zu mehr transformativem Lernen auftut. Ich komme auf diese weitere Grenze schulischer Bildung noch zurück. Zunächst geht es um die Grenze zwischen kumulativem und transformativem Lernen.

Schulische Lern- und Bildungsprozesse können nicht allein im Modus des Widerstreits und Aushaltens von Nicht-Wissen erfolgen. Das wäre auch nicht das Anliegen der zitierten Autor*innen (z. B. Koller, 2023, S. 184). Schmidt und Pates (2017) sehen als Konflikt für Bildung, dass einerseits „bereits erlangtes Wissen an neue Generationen weiterzugeben [ist], damit auch Zwerge weiter sehen können, weil sie auf den Schultern von Riesen stünden“, und andererseits das Ideal verfolgt werde, „eine bessere Gesellschaft zu erreichen, ohne Rücksicht auf verkrustete Wissensformate“ (S. 785). Nachfolgende Generationen sind auf die Übermittlung geltender deskriptiver und präskriptiver Konzepte angewiesen, aber sie sollen sich in pluralistischen Demokratien auch zu mündigen, entscheidungskompetenten Bürger*innen hin entwickeln können. Institutionalisiertes formales Lernen bewegt sich deshalb immer im *Spannungsfeld von Vorgabennotwendigkeiten und Entscheidungsfreiheiten*. Nach Gruschka (2013) hängt das mit der Kollision der Aufgaben Erziehung, Didaktik und Bildung zusammen (S. 270); es bestehe ein Wider-

spruch zwischen Unterrichten und Aneignen (S. 28). Unterricht sei „oft durch den Abbruch der Erarbeitung vor seiner Erschließung gekennzeichnet. Das Ergebnis bleibt willkürlich (zu lernender Stoff)“ (Gruschka, 2008, S. 55). Dass Unterricht dann trotzdem „funktioniert“, weil Schüler*innen vielfältige Weisen dazu finden, sich zu der Erfahrung zu verhalten, „das, was ihnen gelehrt wird, nicht zu verstehen“ (Pollmanns, 2014, S. 98), könnte dazu beitragen, dass der Handlungsdruck, mehr transformatives Lernen zu ermöglichen, nicht so groß ist.

Mit Hilfe von Ergebnissen von Interaktionsanalysen lässt sich dieser widerstreits- und diskussionsarme Unterricht als Unterricht im IRE-Dreischnitt (Initiation-Response-Evaluation) beschreiben, bei dem fortwährende Evaluationen der Schüler*innenbeiträge durch jeweilige Lehrer*innen stattfinden, wodurch „stets Klarheit darüber besteht, ob ein Beitrag richtig oder falsch“ sei (Goldmann, 2020, S. 10). Derartige *univalente* Kommunikation zeichnet sich nach Goldmann (2020) dadurch aus, dass Ambivalenzen und Widersprüchlichkeit in der Sachdimension fortwährend eliminiert werden (S. 14).

3 Grenzverschiebungen hin zu mehr Kontroversität und Widerstreit im Unterricht

Interaktionsanalysen von Goldmann (2020) zeigen aber auch Bewegungen hin zu transformativem Lernen, wenn Lernkonflikte zugelassen werden. Lernkonflikte

„stellen Situationen dar, in denen die Evaluation durch die Lehrkraft von zwei oder mehreren Beiträgen retardiert wird, womit in der Unterrichtskommunikation *unterschiedliche inhaltliche Positionen zur Geltung von Lösungsvorschlägen* vertreten werden. Dieser Konflikt in der Sachdimension wird anschließend in Form einer *Geltungsaus-handlung* mehr oder weniger weit geklärt und über eine Evaluation durch die Lehrkraft abschließend entschieden“ (Goldmann, 2020, S. 19).

Für Goldmann (2020) stehen „Lernkonflikte, die sich immer dann vollziehen, wenn die Evaluation von Schüleräußerungen retardiert wird“, für eine „andere Bauweise des Unterrichts“ (S. 20). Goldmann (2020) spricht von „diskursiven“² Unterrichtsmustern. Lernkonflikte zeichnen sich dadurch aus, dass

„Widersprüche zur Geltung von Schüleraussagen formuliert werden und durch eine Retardierung der Evaluation durch die Lehrkraft zeitweise ungeklärt ist, welche der Schülerantworten richtig oder falsch ist. Das bedeutet: Während die univalente Kommunikation v.a. durch Frage und Antwort strukturiert ist, sind im Lernkonflikt Position und Opposition die zentralen Merkmale“ (Goldmann, 2020, S. 14).

2 Sowohl in Diskussionen als auch in Diskursen geht es – im Unterschied zu Debatten – darum, auf dem Weg zu einer Lösungsfindung Perspektiven und Positionen anderer einzunehmen. Insofern man sich am Diskursverständnis von Habermas (1983) orientiert, ist dabei das Einnehmen der Perspektiven „*aller anderen*“ ein verbindliches Prinzip (S. 75).

Der Gedanke des Aussetzens bzw. des Aufschiebens einer vorschnellen Bewertung von einer bestimmten Lösung als richtige Antwort auf ein Problem sowie eine gemeinsame Geltungsaushandlung durch Auseinandersetzen mit widerstrebenden Alternativen lässt sich mit dem Konzept einer Erwägungsorientierung weiterdenken.

4 Stärkung diskursiver Unterrichtsmuster und einer Diskussionskultur durch Erwägungs-Geltungsbedingungen

Erwägungsorientierung (z.B. Blanck, 2025) eröffnet die Möglichkeit, dass es gleichsam normal ist, Alternativen zu bedenken, weil sie helfen, das, was man vertritt oder als richtig versteht, zu verorten, zu begreifen und zu begründen. Mit einer *Bewahrung* erwogener problemadäquater Alternativen als einen Geltungsbezug/ eine Geltungsbedingung für die Güte dessen, was man vertritt, kann man anderen transparent machen und sich in Erinnerung halten, was man erwogen hat. Die Lösung wird damit leichter nachvollziehbar, aber auch leichter krisisierbar und verbesserbar. Denn wenn jemand bisher nicht-erwogene Alternativen aufzeigt, die adäquat gewesen wären, eröffnet dies die Möglichkeit für Korrekturen. Dies setzt voraus, dass man gut begründbare weniger gut begründbaren Positionen vorzieht und ein *Verbesserungsinteresse* hat, was vor *Kritikimmunisierungen* schützen kann. Auch wenn man nur Weniges umfassend hinsichtlich zu erwägender Alternativen bedenken kann und ein umfassendes Erwägen problemadäquater Alternativen in vielen Fällen vielleicht auch nicht als sinnvoll erachtet, sensibilisiert Erwägungsorientierung jedoch durch die Bedeutung von problemadäquaten Alternativen für die Begründungsgüte von jeweiligen Lösungen für jeweiliges *reflexives Wissen um Nicht-Wissen und Grenzen des Wissens*. Die durch die Verschiebung der Grenze weg von vorwiegend kumulativem hin zu mehr transformativem Lernen erkennbarer werdende weitere Grenze, nämlich die Grenzen jeweiligen Wissens, wird durch Erwägungsorientierung noch deutlicher.

Wenn vorläufiges Wissen zunächst übernommen wird, so ist dies bei einer Erwägungsorientierung bewusst, ohne dass dieses Wissen dadurch abgewertet wird. Es hat sich bisher bewährt und man kann nicht alles umfassend gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen. Entscheidend ist, dass man reflexiv hierum weiß und hierdurch z.B. als Lehrer*in eine Offenheit für ungewöhnliche Schüler*innenüberlegungen (kontinuierlich weiter) entwickelt. Beispiele hierfür sind Überlegungen von Schüler*innen zum Kreis als Null- oder Kreiseck (Blanck, 2025, S. 51) oder die Überlegung, dass eine Maus, die zusammen mit einer Pflanze unter einer Glasglocke eingeschlossen ist, die Pflanze zum Spielen und Klettern sowie dafür braucht, nicht allein zu sein (Vocilka, 2025).

Natürlich finden auch in einem erwägungsorientierten Unterricht Bewertungen statt. Aber diese bedeuten nicht, dass nach einer vorläufigen Bewertung und Lösungsfindung der Diskurs nicht ggf. wieder aufgenommen werden kann und darin liegt eine Chance für Anknüpfungen an transformatives Lernen.

Zukunftsrelevant für pluralistische Demokratien ist eine solche Diskussions- und Diskurskultur, weil sie darin unterstützt, sowohl offen für Frag-würdigkeiten zu *bleiben* als auch darin stärken kann, sich *engagiert* für das einzusetzen, was gut gegenüber zu erwägenden Alternativen begründet werden kann.

5 Ausblickende Forschungsfragen

Es wäre umfassender zu untersuchen, wie Erwägungsorientierung im Umgang mit notwendigen Vorgaben und Entscheidungsfreiheiten in schulischen Bildungsgängen zu Grenzverschiebungen hin zu mehr transformativem Lernen beitragen kann. Inwiefern könnte, wenn bei der Vermittlung von Vorgaben der Idee nach immer deren Begrenzungen hinsichtlich ihrer Begründbarkeit gegenüber zu erwägenden Alternativen deutlich werden würden, dieses Wissen um Grenzen des Wissens und Nicht-Wissen trotz Vorgabemodus zu transformativem Lernen einladen? In welchem Ausmaß könnte eine Arbeit an den jeweiligen Grenzen von Wissen und Nicht-Wissen damit selbst zum Unterrichtsgegenstand werden? Und was würde das für die Aufbereitung von Wissen und die Gestaltung von Bildungsprozessen bedeuten? Insofern nur wenig umfassend erwogen werden kann und wir vieles auch übernehmen müssen, dürfte dabei der reflexive erwägungsorientierte Umgang mit dem, was zu erwägen ist, eine zentrale Rolle spielen. Grundsätzlich könnte Erwägungsorientierung in Bildungsgängen mit expliziten oder impliziten Verweisen auf Nicht-Wissen bzw. Grenzen des Wissens aber helfen, ihre jeweiligen Grenzen im Sinne von Bütow (2018, S. 273) deutlich zu machen und damit günstigenfalls zu Umgestaltungen beitragen, was dann vielleicht zu (mehr) Mitbestimmungen (Partizipation von Schüler*innen und Lehrer*innen) statt Fremdbestimmungen jeweiliger Grenzen von Bildungsgängen führen könnte (Komlosy, 2018).

Literatur

- Blanck, B. (2025). Frag-würdig machen und frag-würdig halten können im Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen: erwägungstheoretische Perspektiven auf transformative Bildung. In G. Schauer & A.-K. Dittrich (Hrsg.), *Transformation im schulischen Kontext. Pädagogisches Handeln zwischen Kontinuität und Wandel* (S. 43–54). Klinkhardt.
- Bütow, B. (2018). Die Denkfigur Grenzbearbeitung. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hrsg.), *Grenzanalysen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 256–276). Beltz Juventa.
- Goldmann, D. (2020). Lernkonflikte im Verstehen der Sache. Zur Unterscheidung fragend-entwickelnder und diskursiver Unterrichtsmuster. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 9, 9–22. <https://doi.org/10.25656/01:24555>
- Gruschka, A. (2008). Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess – ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 38, 44–79.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:3401>
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Suhrkamp.

- Koller, H.-C. (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039811-5>
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken* (3. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9>
- Komlosy, A. (2018). *Grenzen. Räumliche und soziale Trennlinien im Zeitenverlauf*. Promedia. <https://doi.org/10.15203/ozp.2542.vol47iss1>
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Pollmanns, M. (2014). Vom Widerspruch des Unterrichtens und Aneignens. Wie in der unterrichtlichen Vermittlung auch die Differenz von Sein und Sollen vermittelt wird. *Pädagogische Korrespondenz*, 50, 86–100. <https://doi.org/10.25656/01:12287>
- Schmidt, D. & Pates, R. (2017). Anti-Diskriminierungs-Pädagogik. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & Y. Gökçen (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 777–792). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42800-6>
- Vocilka, A. (2025). Zum Umgang mit Schüler*innenvorstellungen im sachunterrichtlichen Spannungsfeld individueller Verständnisse und bezugsdisziplinärer Wissensbestände. *widerstreit sachunterricht*, 29. <http://dx.doi.org/10.25673/118348>
- Zill, R. (2007). Grenze. In R. Konersmann (Hrsg.), *Wörterbuch der philosophischen Metaphern* (S. 135–146). WBG.

Autorin

Blanck, Bettina, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Professorin für Sachunterricht mit sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwägungsorientierung in Forschung und Bildung, Demokratisierung von Bildungsprozessen, Umgang mit Nicht-Wissen, Kontroversität und Nicht-Gelingen, Philosophieren mit Schüler*innen
bettina.blanck@ph-ludwigsburg.de