

Homo deliberans – Potenziale zur Förderung von Transformationsfähigkeiten im Sachunterricht

Bettina Blanck

Democratic societies live from the maturity of their citizens to deal with the need to transform society in a responsible and critically reflective manner. This requires the ability to think in terms of possibilities and to take in account decisions and traditions/habits. The question is how thinking in terms of a critically-reflective, transformative mindset can be promoted in educational courses. There are two common ways of thinking in terms of possibilities: on the one hand as opening up different professional perspectives to grasp the complexity of a problem, on the other hand as dealing with controversial alternatives on the way (in the genesis) to a justifiable position/solution. The concept of deliberation-oriented thinking in possibilities expands the handling of students' ideas by including deliberated problem-adequate alternatives in the validity (justification) of positions. Students' ideas are then not just a more or less surmountable starting point in the genesis of knowledge acquisition, but remain significant. As problem-adequate alternatives to a particular problem that must be deliberated, they can equally strengthen students in the development of their subjectivity and the development of a scientific attitude (commitment capable of distancing) and thus also promote critical reflexivity and responsibility orientation in dealing with trans-formation concerns and transformation necessities.

1. Denken in Möglichkeiten im Kontext von Entscheidungen als thematischem und bewertendem Erwägen

Denken in Möglichkeiten wird im Folgenden im Kontext einer selbst- oder fremdgestellten und übernommenen Frage-/Aufgaben-/Problemstellung gesehen, zu der erwogen wird. Es geht in diesem Sinne um Entscheidungen. Entscheidungen werden aufgefasst als thematisches und/oder bewertendes Erwägen von mindestens einer Möglichkeit (zuletzt Blanck & Möhring 2023). So mag es bei der Fragestellung, welches der kürzeste Fußweg zum Bahnhof ist, fünf Wegemöglichkeiten geben, die diesbezüglich vergleichend thematisch und bewertend zu erwägen sind. Thematisches Erwägen bezieht sich dabei auf die Betrachtung der einzelnen Wege: Was weiß man über sie? Wie lang sind sie, aber vielleicht auch: welche Steigung ist zu bewältigen, ist ihr Verlauf entlang einer Straße und durch einen schattigen Park? Je nach Jahreszeit können solche thematischen Unterschiede durchaus eine Rolle spielen, in welcher Zeit man zum Bahnhof gelangen mag. Im Anschluss an das thematische Erwägen findet ein bewertendes Erwägen der verschiedenen Wegemöglichkeiten statt. Dabei mag sich ein Weg als der geeignetste herausstellen. Möglicherweise bleiben aber Fragen offen und man kann nicht endgültig feststellen, welches der geeignetste Weg ist. Will man sich trotzdem (endlich) auf den Weg machen, legt man diesen willkürlich fest. Es handelt sich um eine dezisionäre

Konstellation, bei der man nicht mit hinreichenden Gründen eine Lösungsmöglichkeit anderen vorzuziehen vermag. Angesichts knapper Zeitressourcen ist das häufig der Fall. Das muss nicht problematisch sein. Wichtig ist aber, hierum zu wissen, wie im Folgenden noch deutlich werden wird.

2. Der Mensch ein erwägendes Wesen – Homo deliberans

Menschen können und müssen von klein an *mit* verschiedenen Möglichkeiten umgehen, zunächst nur reagierend, zuwendend oder abwendend bis abwehrend, wenn z. B. der vor der Mund gehaltene Löffel Brei mit der Hand weggeschlagen wird. Zunehmend wird der Umgang mit Möglichkeiten bewusster und aktiv agierend (explorierend), etwa, wenn nach einem von zwei über dem Bett sich drehenden Mobiles versucht wird zu greifen. Aus dem Umgehen *mit* Möglichkeiten entwickelt sich ein Denken *in* Möglichkeiten, insbesondere, wenn es nicht nur um ein Erwägen von *vorhandenen* Alternativen geht, sondern um das thematische Erschließen und Erwägen von *denkbaren* Möglichkeiten z. B. als mögliche Lösungen für ein Problem: Wie lassen sich die Steine zum Turm so verbauen, dass ein möglichst hoher Turm entsteht, der nicht so leicht umfällt? Was wäre, wenn beim Bau des Turms unten dieses Mal mehr Steine verbaut werden und der Turm nach oben schmaler wird? Denken und Tun sind in diesem Beispiel eng aufeinander bezogen und die Überlegungen müssen nicht sprachlich mitgeteilt werden. Ab etwa dem Alter von 18 Monaten zeigt sich ein *kontrafaktisches* Denken (Gopnik 2011, 103) als ein Denken in Möglichkeiten, wenn sich Kinder gedanklich in eine ihnen bekannte Situation imaginieren und diese dann in Als-ob-Spielen simulieren. Sie rühren also etwa als Koch*Köchin mit einem Bleistift in einem Becher einen imaginierten Kuchenteig an, der anschließend in einem Gegenstand gebacken wird, der zum Ofen deklariert und schließlich einem anderen Kind/Erwachsenen als fertiger Kuchen angeboten wird, wobei dieser – wie auch der Teig – nur vorgestellt sein kann – und man tatsächlich nichts Materielles überreicht bekommt. Es wäre zu klären, inwiefern bei diesem Imaginieren von Möglichkeiten z. B. auch Kuchen vor dem »inneren Auge« entstehen mögen, für die es bisher keine realisierten Beispiele gibt, die das Kind irgendwann irgendwo schon mal gesehen und/oder gegessen hat. Ein solches Denken *in* Möglichkeiten hat viel mit Kreativität, Spontaneität, Phantasie, Freude am Denken zu tun. Es fördert ein Entfalten von Subjektivität und geht vom Subjekt aus, was von einem von außen herangetragenem Umgehen*müssen* mit Möglichkeiten (angebotener Löffel Brei) zu unterscheiden ist.

Schon an einfachen Beispielen, wie dem Bauen eines Turms oder dem Backen eines fiktiven Kuchens, wird die Komplexität eines Denkens in und Umgehens mit Möglichkeiten ahnbar. Diese Komplexität soll im Folgenden näher erläutert werden, um zu verdeutlichen, inwiefern Menschen von klein an erwägen können und erwägen müssen. Insofern der Mensch in diesem Sinne ein erwägendes Wesen ist, kann von ihm als „homo deliberans“ gesprochen werden. Dabei besteht ein Spannungsfeld zwischen einem lustvollen, die Subjektivität entfaltenden Denken in und Umgehen*können* mit Möglichkeiten und einem mehr oder weniger selbst oder fremdbestimmten Denken in und Umgehen*müssen* mit Möglichkeiten. Statt Lust zu bereiten und Selbstwirksamkeit zu erfahren, kann ein Denken in Möglichkeiten z. B. auch Angst vor

dem Ungewissen machen oder als Belastung empfunden werden, eine Entscheidung treffen zu müssen. Man mag sich dann gar nicht auf ein Erwägen einlassen, weil man sich dabei hilflos und überfordert fühlt.¹ Dies gilt umso mehr, je folgenreicher jeweilige Entscheidungen sind und einem z. B. bewusst und nicht gleichgültig ist, dass sie nicht nur einen selbst, sondern andere Menschen betreffen und intergenerational relevant sind, wie etwa bei Fragen zu einer nachhaltigen Entwicklung.

Aus der Freiheit eines Denkenkönnens in Möglichkeiten ergibt sich auch die Verantwortung für Lösungen/Positionen, die realisiert und vertreten werden. Dabei gibt es besondere Herausforderungen, die mit Grenzen unseres Wissenkönnens und der damit einhergehenden Verantwortung zusammenhängen, nämlich im Wissen um Nicht-Wissen sowie Grenzen des Wissens bestimmte Möglichkeiten als (vorläufige) Lösungen/Positionen festzulegen und zu verfolgen. Welche Möglichkeiten sollen Wirklichkeiten werden können und welche nicht? Wie lässt sich die Verwirklichung bestimmter Lösungen oder auch das Vertreten bestimmter Positionen mit den damit verbundenen Folgen gegenüber den erwogenen, aber verworfenen Möglichkeiten begründen? Was wird mit welchen Gründen von einer Setzung/Festlegung als Lösung ausgeschlossen?

Je komplexer jeweilige Problemstellungen sind, umso eher mag sich die Frage stellen, inwiefern ein *gemeinsames* Denken in Möglichkeiten und Umgehen mit Alternativen hilfreich sein könnte, um möglichst umfassend zu erwägen und zu einer gut begründbaren und verantwortbaren Lösung zu gelangen. Welche Vor- und welche Nachteile hat ein *gemeinsames* gegenüber einem *einzelnen* Denken in Möglichkeiten und worin bestehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Inwiefern sind unterschiedliche Weisen individuellen wie gemeinsamen Denkens in und Umgehens mit Möglichkeiten *gesellschaftlich* bedeutsam und ein Ausdruck von mehr oder weniger wertschätzenden Haltungen gegenüber Demokratie, Pluralismus, gemeinsamen Entscheidungen und Abstimmungen?

Im bisher angerissenen Horizont verschiedener Dimensionen eines Denkens in Möglichkeiten geht es vor allem darum, dass *prospektivisch* mit Blick auf eine zu gewinnende Erkenntnis oder Tätigkeit erwogen wird. Aber ein Denken in Möglichkeiten ist ebenso für Fragen eines gegenwärtigen oder retrospektiven (auf Geschichtlichkeit bezogenen) Verstehens zentral, wenn man die eigene Sicht oder das eigene Verständnis nicht auf Aussagen und Verhaltensweisen anderer projizieren will, sondern alternative Interpretationen und Sichtweisen zu Rate ziehen möchte, um voreilige Schlüsse zu vermeiden.

3. Denken in Möglichkeiten im vielperspektivisch konzipierten Sachunterricht

¹ Angst vor dem Abschluss einer Entscheidung und der Festlegung auf eine Lösung können aber auch dazu führen, sich in ein Erwägen zu flüchten, welches dann allerdings nicht mehr problembezogen ist, sondern die Funktion übernimmt, den Problemen auszuweichen. Aus Sicht der Psychopathologie kann das in ein als „Ideenflucht“ bezeichnetes Krankheitsbild münden, bei dem eine Person vor lauter Ideen „vom Hundertsten ins Tausendste“ denkt, was einhergeht mit einem Wechsel des Denkziels, also des Bezugs auf *eine* Frage-/Aufgaben-/Problemstellung (s. z. B. Stangl 2023, o. S. kursiv B. B.).

Welche Bedeutung wird einem Denken in Möglichkeiten in einem vielperspektivisch konzipierten Sachunterricht im Sinne der GDSU zugesprochen? Inwiefern eröffnet Vielperspektivität Räume für ein Denken in Möglichkeiten? Da die „Perspektiven [...] vorrangig durch aus den Fachkulturen stammende Erkenntnisse, durch dort entwickelte Zugänge zur Erschließung von Fragestellungen sowie durch fachgemäße Methoden und Arbeitsweisen geprägt“ sind (GDSU 2013, 14), handelt es sich um *vorgegebene* Perspektiven. Insofern es ein wichtiges Ziel ist, „Schülerinnen und Schülern das Erschließungspotenzial der einzelnen Perspektiven nahezubringen und gleichzeitig zu verdeutlichen, dass dies jeweils *eine* sinnvolle Form des Ordnen und Deutens von Welt ist“ (GDSU 2013, 14), wird Denken in Möglichkeiten als Einnehmenkönnen verschiedener Formen des Ordnen und Deutens von Welt konzipiert. Dieses Denken in Möglichkeiten hat das Ziel, der Komplexität von „Fragestellungen und Probleme[n] der (modernen) Welt“ Rechnung zu tragen, die „fast immer eine Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven und die gleichzeitige Berücksichtigung unterschiedlicher Denk- und Arbeitstraditionen“ erfordere: „Als Beispiel sei hier nur die gesellschaftliche Kernfrage der nachhaltigen Entwicklung genannt. *Ohne die gleichzeitige Berücksichtigung naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten und technischer Möglichkeiten in Verbindung mit z.B. politischen und ökonomischen Interessen lassen sich immer nur einzelne unzureichende Teilaspekte erkennen*“ (GDSU 2013, 15f., kursiv B. B.). Das vom Perspektivrahmen Sachunterricht verfolgte Denken in Möglichkeiten zielt so gesehen in diesem Kontext *weniger auf ein Identifizieren von Möglichkeiten als zu erwägenden kontroversen Alternativen*, mit denen es klärungsförderlich umzugehen gilt. Implizit ist es allerdings in dem GDSU-Zitat und dem Hinweis auf unterschiedliche politische und ökonomische Interessen enthalten.

Eine stärkere, auch explizite Einbeziehung eines klärungsförderlichen Denkens in Alternativen findet man im Perspektivrahmen Sachunterricht bei den *perspektivenbezogenen Denk-, Handlungs- und Arbeitsweisen* zur sozialwissenschaftlichen Perspektive. So sollen Schüler*innen z. B. begründet Stellung zu kontroversen Themen nehmen (S. 30), politische Urteile treffen und „alternative Urteile diskutieren“ (S. 32) oder ökonomische Entscheidungen und eine „rationale Auswahl unter Handlungsalternativen“ treffen (S. 32). Unter dem *perspektivenbezogenen* Themenbereich können „politische Entscheidungen“ (S. 34) auch explizit Unterrichtsgegenstand werden, wenn in der Auseinandersetzung etwa mit unterschiedlichen Weisen des Wählens auch verschiedene Weisen des Umgehens mit zu erwägenden Alternativen angesprochen würden.

Besonders vielfältige Facetten eines Denkens in Möglichkeiten finden sich bei den *perspektivenvernetzenden* Themenbereichen, wenn es dort – wie bei Bildung für nachhaltige Entwicklung – unter Bedingungen von Ungewissheit um Lebensentwürfe und Lebensstile sowie die Reichweite von Entscheidungen und ein „vorausschauende[s] Denken, eine kritisch-reflexive Urteils- und Diskursfähigkeit sowie Handeln und Partizipation“ geht (S. 77). Ohne den Beutelsbacher Konsens namentlich zu nennen, wird explizit gefordert, dass das, was kontrovers in der Gesellschaft diskutiert wird, „auch im Unterricht entsprechend offen“ behandelt werden muss und darauf zu achten ist, dass

Schüler*innen nicht mit Positionen überwältigt werden, sondern zu *eigenen* Urteilen und Einschätzungen gelangen können (S. 78). Hier ist die Schüler*innenorientierung eine andere als bei den fachlich zu vermittelnden Perspektiven. Jenes für den Elementarbereich spezifische erfahrungsbezogene Reflektieren und grundlegende Denken und Handeln, bei dem „perspektivenübergreifende Denkweisen – *vom Kinde aus* – im Zentrum stehen“, wird hier vom Sachunterricht ganz bewusst weitergeführt (GDSU 2013, 18; kursiv B. B.).

Es wäre eine eigene Arbeit, die hier nur andeutbaren unterschiedlichen Facetten eines Denkens in Möglichkeiten im Perspektivrahmen Sachunterricht systematisch zu untersuchen. Meine *These* ist, dass alle im Perspektivrahmen Sachunterricht getroffenen Weisen eines Denkens in Möglichkeiten im Sinne eines Umgehens mit kontroversen Alternativen weitgehend bloß in der *Genese*, das heißt, auf dem Weg zu einer (vorerst) richtigen Position zu verorten sind. Schüler*innenvorstellungen können dann zwar ein Ausgang eines Denkens in Möglichkeiten sein, sie werden aber gleichsam im Verlauf der Genese hin zur Lösung »überwunden« oder »verbessert«. Über das Erwägen für die Genese einer Entscheidung hinausgehend, kann Erwägen eine zusätzliche besondere Relevanz erhalten. Die erwogenen problemadäquaten Alternativen können für die jeweiligen Lösungen eine Geltungs- und Begründungsfunktion haben. Dadurch wird das Erwägen zu einer Erwägungsorientierung, die noch weitere Funktionen übernimmt. Das soll nun näher erläutert werden.

4. Erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten

Erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten zeichnet sich durch einen spezifischen Umgang mit den zu einem Problem erwogenen alternativen Lösungsmöglichkeiten aus. Erwägungsorientierung nutzt ein Denken in Möglichkeiten, um *Alternativenwissen* aufzubauen. Diesem kommen mehrere Bedeutungen zu. Alternativenwissen wird erstens als *Geltungs- und Begründungswissen*, zweitens als *Verstehens- und Verständigungswissen*, drittens als *Kritik- und Verbesserungspotenzialwissen* und viertens als *Nichtwissenswissen* genutzt. Diese vier Bedeutungen hängen eng zusammen und unterscheiden ein erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten von anderen Weisen eines Denkens in Möglichkeiten.

Kernidee ist die Erwägungs-Geltungsbedingung. Danach gilt es beim Denken in Möglichkeiten zunächst herauszufinden, welche Möglichkeiten problemadäquate Alternativen sind. Dieser Schritt ist nichts Besonderes. Herauszufinden, was überhaupt eine problemadäquate zu erwägende Alternative ist und wo es sich vielleicht nur um Pseudo-Alternativen und z. B. um miteinander zu vereinbarende Möglichkeiten (etwa auch Perspektiven) handelt, wird von vielen in der Genese von Lösungen als wichtig erachtet, wenn man zu einer möglichst angemessenen Lösung gelangen will (*Genesewissen*). Mit dem Festlegen auf eine bestimmte Lösung verlieren jedoch bei einer bloßen Lösungsorientierung die erwogenen Alternativen an Bedeutung und sind etwa nur noch für eine Dokumentation der Genese interessant. Dies ist bei einem erwägungsorientierten Denken in Möglichkeiten anders. Die erwogenen aber negativ bewerteten

Lösungsalternativen behalten die Aufgabe, die positiv bewertete Alternative als Lösung zu begründen. Sie gehören zum Geltungs- und Begründungswissen der positiv bewerteten Alternative als zu bevorzugende Lösung gegenüber den erwogenen Alternativen. *Alternativenwissen als Geltungs- und Begründungswissen* macht die Erwägungs-Geltungsbedingung aus. Wurde umfassend erwogen und liegt eine entsprechend ausgearbeitete Erwägungs-Geltungsbedingung vor, kann man dann z. B. ganz anders für die vertretene Lösung argumentieren, als wenn man nur wenige erwogene Alternativen als Geltungsbezug anzugeben vermag.

Mit der Bewahrung der erwogenen Möglichkeiten als Alternativen als Geltungs- und Begründungswissen hängen alle weiteren Bedeutungen erwägungsorientierten Alternativenwissens zusammen. Transparenz über das, was erwogen wurde, eröffnet anderen die Möglichkeit zu verstehen, wie jemand zu einer bestimmten Lösung gelangt ist (*Verstehenswissen*) und sich im Feld der erwogenen Alternativen verortet (*Verständigungswissen*). Das kann damit einhergehen, ggf. neue Argumente für eine bisher negativ bewertete Lösungsmöglichkeit einzubringen oder aufzuzeigen, dass die bisherigen Erwägungen unvollständig und weitere Möglichkeiten als zu erwägende Alternativen in Betracht zu ziehen sind (*Kritik- und Verbesserungspotenzialwissen*). Dem Kritik- und Verbesserungspotenzialwissen inhärent ist ein reflexives Wissen um Nicht-Wissen (*Nichtwissenswissen*). Denn wenn ein Blick auf das, was an Möglichkeiten bedacht und als zu erwägende Alternativen in Betracht gezogen wurde, verknüpft wird mit Fragen danach, inwiefern problemadäquat alle Alternativen erschlossen und erwogen werden konnten oder nicht, werden Grenzen jeweiligen Wissens erkennbar. Es besteht ein reflexives Wissen um Nichtwissen (*Nichtwissenswissen*). Dazu zählt auch das Wissen, dass man nur wenig umfassend zu erwägen vermag und dies oft auch gar nicht erforderlich ist, weil es nicht notwendig ist, etwas umfassend gegenüber Alternativen zu begründen. Manchmal kann reflexiv erwogen werden, wann was wie erwogen werden sollte oder man z. B. sich auf bewährte Gewohnheiten verlässt. Entscheidend für ein erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten ist, dass man sich dessen bewusst ist und deshalb eine vorsichtige und verbesserungsinteressierte Haltung einnimmt gegenüber dem, was man selbst vertritt, oder dem, was andere vertreten. Erwägungsorientiertes Alternativenwissen kann so gesehen vor Selbst- und Fremdüberwältigungen schützen und es fördert die Entwicklung einer *Haltung und Identität eines distanzfähigen Engagements*. Man kann sich dann mit Blick auf das jeweilige Geltungs- und Begründungswissen einerseits besonders für etwas engagieren, bleibt aber andererseits distanzfähig im Umgang mit einer vorläufig favorisierten Lösung. Förderlich hierfür ist, dass man die bisher favorisierte Lösung aufgrund verbesserten erwägungsorientierten Alternativenwissens zwar als Lösung »aufgeben« müsste, aber nicht sein »Gesicht verlieren« würde, was sozial nicht unbedeutend ist. Im Gegenteil, man würde eine verbesserte Lösung gewinnen und die bisher vertretene und verworfene Lösung trüge nun auf der Erwägungsebene mit zu der Begründung der neuen Lösung bei.

5. Konsequenzen einer Einbindung erwägungsorientierten Denkens in Möglichkeiten in den Sachunterricht

Eine stärkere Einbindung erwägungsorientierten Denkens in Möglichkeiten hätte weitreichende Folgen, die hier nur angedeutet werden können. Sie beträfe die Aufbereitung von deskriptivem und präskriptivem Wissen, die z. B. auch zu neuen Forschungs- und Lehrtraditionen führen müssten. Die Geltung jeweiliger aktueller Forschungsstände wäre um die Idee von Erwägungsforschungsständen als möglichem Korrektiv zu erweitern. Dadurch bliebe selbst das, was gerade als nicht-kontrovers gilt, eingebettet in einen Begründungshorizont von erwogenen problemadäquaten Alternativen, was dazu beitragen kann, dass Tradierungen konsensueller deskriptiver und präskriptiver Konzepte nicht überwältigend verlaufen.² Wie wichtig eine derartige erwägungsorientierte Erweiterung des Beutelsbacher Konsenses wäre (Blanck 2023), verdeutlichen Überlegungen von Inken Heldt (2022), die ebenfalls dafür argumentiert, dass das Kontroversitätsgebot auch für normative Rahmungen gelten müsse:

„Als Grenze des Kontroversitätsgebotes dürfen Menschenwürde und Menschenrechte als grundlegende menschenrechtliche Prinzipien nicht zur Disposition gestellt werden, solange eine Kontroverse im Unterricht ausgefochten wird. Zugleich gibt es keine Grenzziehung und keine normative Rahmung, die grundsätzlich nicht selbst politisiert, d. h. infrage gestellt werden könnte. Der politische Unterricht kann sich nicht darauf beschränken, „das ‚Menschenrechtsprinzip‘ als unüberschreitbare Grenze des Sagbaren auszurufen, das selbst nicht mehr im Dialog begründet werden muss oder kritisch befragt werden könnte. Denn genau hierdurch würde der Mensch in seinem vernunftbegabten autonomen Wesen missachtet, welches durch Reflexion gefördert und befähigt werden kann, eigene Entscheidungen in Fragen von Moral und Sittlichkeit zu fällen und selbstverantwortlich zu handeln“ (Heldt 2022, 29).

Die handlungspraktische Einbettung (Kontroverse im Unterricht, bei der qua Grundgesetz keine Menschenrechte verletzt werden dürfen) ist also zu unterscheiden von der Thematisierung und Reflexion dieser Einbettung, die kontrovers sein können muss, wenn nicht mit »guten« Normen überwältigt werden soll. Durch eine reflexive Einbeziehung jeweiligen Wissens um Nicht-Wissen und eine Einschätzung von Begründungsniveaus mit Blick auf erwogene problemadäquate Alternativen trägt erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten dazu bei, jeweiliges Wissen und jeweilige Positionen fragwürdig machen und fragwürdig halten zu können, was für Demokratisierungen grundlegend und Ausgang für Verbesserungen, Innovationen sowie geschichtsfähige Transformationsprozesse in einer Gesellschaft sein kann.

²Die Problemlage einer möglichen Überwältigung bei Konsensuellem wird von den Autor*innen der Autorengruppe Fachdidaktik beschrieben: „Das Beutelsbacher Minimum reicht für Mündigkeit nicht aus. Eigenständigkeit, Ergebnisoffenheit und Selbstbestimmung setzen voraus, dass Lehrende existierende Kontroversen aufgreifen. Sie müssen aber *auch Alternativen zu nicht kontroversen Sachverhalten und Positionen* aufzeigen. Erst das Wissen um Alternativen macht Mündigkeit möglich, erst der *Widerspruch gegen angebliche Alternativlosigkeit* bringt sie zur Geltung“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 16; kursiv B.B.).

Lehrer*innen müssten sich Inhalte des Sachunterrichts dergestalt fragwürdigmachend aufbereiten können, dass sie damit auch einen Zugang zur Vielfalt der geäußerten Vorstellungen von Schüler*innen haben. Problembezogene Schüler*innenvorstellungen sind dabei nicht nur zum Ausgang des Lernens und eines conceptual change oder conceptual growth zu nehmen, sondern als problembezogene alternative negativ bewertete Lösungsmöglichkeiten in die Begründungszusammenhänge jeweiliger Problemstellungen mit ihren (vorläufigen) Lösungen einbeziehen. Solche problembezogenen negativ bewerteten Alternativen übernehmen als bewahrte erinnerbare Lösungsmöglichkeiten die Funktion eines negativen Wissens bzw. Abgrenzungswissens. So ist z. B. die Zweistoffhypothese einer Schülerin, um zu erklären, warum die Glühbirne leuchtet, nämlich, weil von beiden Seiten der Drähte etwas in die Glühbirne gelangen und dort gemischt würde, zwar falsch und mit einer Reihenschaltung widerlegbar. Systematisch gesehen handelt es sich aber um eine grundlegende denkbare zu erwägende Möglichkeit.

Erwägungsorientierung bei der Aufbereitung der Sachen sowie im Umgang mit ihnen im Unterricht, hilft darauf zu achten, dass diese fragwürdig gemacht werden können und fragwürdig für zukünftige Verbesserungen und Kritik gehalten werden. Hierfür bedarf es einer Diversitätsorientierung, die nicht nur Perspektivenvielfalt, sondern auch Alternativen und insbesondere Kontroversen einbezieht. Werden Standardthemen, wie z. B. die Weihnachts- und Winterzeit, in diesem Sinne zu gemeinsamen Forschungsprojekten, können sich so umfassende Möglichkeiten- und Weiterdenkhorizonte eröffnen. Dann werden nämlich z. B. Fragen verfolgt wie: Warum feiern Menschen Feste? Wieso feiern sie verschiedene Feste? Was wäre, wenn es keine Feste geben würde? (ausführlich dazu Blanck & Vocilka 2023). An diesem Beispiel zeigt sich auch, wie Erwägungsorientierung einen Beitrag zur Ausgestaltung eines Philosophierens mit Kindern/Schüler*innen im Sachunterricht zu leisten vermag, indem sie in besonderer Weise ein kritisch-reflexives Fragen unterstützt (z. B. Blanck & Möhring 2023).

Dafür, wie Erwägungsorientierung einen grundlegenden Beitrag für Begriffsklärungs- und -bildungsprozesse im Sachunterricht leisten kann (ausführlich Rieber & Vocilka 2023; Rieber, Vocilka, Albers, Gaubitz & Blanck 2024), seien hier abschließend Möglichkeiten einer Auseinandersetzung mit der Frage: „Könnte es kein Fehler sein?“ und mit unterschiedlichen Verständnissen von „Fehler“ mit auch weitreichenden Folgen für eine fehler- bzw. nichtgelingensfreundliche Lernkultur angedeutet. Schüler*innen können in Auseinandersetzungen mit Beispielen für Fehler und Nicht-Gelingen aus ihrer Alltagswelt zu grundlegenden Erkenntnissen gelangen (ausführlich Blanck 2019). Hier seien nur drei Punkte genannt, die das Besondere eines erwägungsorientierten Umgangs mit Fehlern aufzeigen. Zum einen geht es darum, dass jede*r Schüler*in an Beispielen ihr*sein Verständnis von „Fehlern“ darlegt, so dass z. B. deutlich wird, was für die einen ein Fehler ist, es für andere nicht sein muss. Darauf bezogen kann sich die Frage stellen, wer eigentlich bestimmt, wann was ein „Fehler“ ist, womit man in den oben angesprochenen Bereich der Befragung normativer Setzungen gelangt. Schließlich, und das wurde im Wege-Beispiel sowie im Beispiel zum elektrischen Strom schon deutlich, trägt das, was sich als inadäquate Lösung oder widerlegbare Hypothese herausstellt, mit dazu bei, das, was nun als vorerst adäquate Lösung betrachtet wird,

zu begründen. Verworfen, aber adäquate Positionen sind nicht wertlos. Im Gegenteil, sie tragen zu einem nachhaltigen Verstehen bei. Wie die wenigen Beispiele verdeutlichen sollten, gibt es vielfältige Möglichkeiten, ein erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten (nicht nur) in den Sachunterricht einzubinden. Hierdurch kann sich insgesamt eine Lernkultur entwickeln, in der Wege individuellen wie gemeinsamen Lernens verbunden werden können, um gegenseitiges Verstehen gleichermaßen zu fördern wie Mündigkeit im Umgang mit Vorgaben und Entscheidungen. Angesichts dessen, dass nur wenig umfassend erwogen werden kann und vieles, wie z. B. jeweilige Kulturtechniken, übernommen werden muss, wenn man sich in einer jeweiligen Gesellschaft erst einmal zurechtfinden will, ist es dabei grundlegend, dass mögliche Weisen eines Denkens in Möglichkeiten und insbesondere klärungsförderlichen Umgehens mit Alternativen vor allem als kritisch-reflexives Moment kontinuierlich schulische Lern- und Bildungsprozesse begleiten. Wichtig wäre, dass Alternativenwissen der Idee nach in seiner Bedeutsamkeit für die Geltung von Positionen verstanden und genutzt werden kann. So wird die Entwicklung einer wissenschaftlichen Haltung des distanzfähigen Engagements von Anfang an ermöglicht. Diese zeigt sich in der Entfaltung von Subjektivität hin zu einer Intersubjektivität, die aber keine Überwindung und Aufgabe von Subjektivität bedeutet, sondern deren Entfaltung hin zu einer Intersubjektivität ermöglichenden Subjektivität. Wie eine solche Erwägungsorientierung auch außerhalb von Bildungsinstitutionen gesellschaftlich so verankert werden könnte, um bei jeweiligen Transformationsanliegen und im Umgang mit Transformationsherausforderungen genutzt zu werden, um zu nachhaltigen, geschichtsfähigen Entscheidungen zu gelangen, die auch für zukünftige Generationen nachvollziehbar, kritisier- und weiter verbesserbar sind, wäre eine grundlegende weiterführende Forschungsfrage.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (Sander, W., Reinhardt, S., Petrik, A., Lange, D., Henkenborg, P., Hedtke, R., Grammes, T. & Besand, A.) (2017): Was ist gute politische Bildung? Schwalbach im Taunus.
- Blanck, B. (2019): Kann ein Fehler kein Fehler sein? »Forschendes Lernen« mit vielperspektivischen erwägungsorientiert aufbereiteten Fehlerknobelfällen. In: Knörzer, M., Förster, L., Franz, U. & Hartinger, A. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 122-129.
- Blanck, B. (2023): Vom Beutelsbacher Konsens zur erwägungsorientierten Kontroversität: für einen demokratieförderlichen Sachunterricht. In: Schmeink, D., Michalik, K & Goll, T. (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 134-141.
- Blanck, B. & Vocilka, A. (2023): Diversität als Perspektivität und Kontroversität beim Philosophieren mit Schüler*innen am Beispiel „Weihnachtszeit“. In: May-Krämer, S., Michalik, K., & Nießeler, A. (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht – Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 95-107.
- Blanck, B. & Möhring, L. M. (2023): Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick – Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit Grundschüler:innen. In: Kümin, B., Mathis, C. & Schellenberg, U. (Hrsg.): Philosophieren und Ethik – Aktuelle Perspektiven zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. München, S. 87-100.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013) (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Gopnik, A. (2011): Kleine Philosophen. Berlin.
- Heldt, I. (2022): Menschenrechte als normative Leitkategorie der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg), 13, 1, 22-39.
- Rieber, V. & Vocilka, A. (2023): „Begriffe sind das Papiergeld des Denkens“ – Begriffsarbeit als konstitutives Element des Sachunterrichts in Hochschule und Grundschule. In: May-Krämer, S., Michalik, K. & Nießeler, A. (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht – Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 71-81.
- Rieber, V., Vocilka, A., Albers S., Gaubitz, S. & Blanck, B. (2024): Working on Concepts as an Element of Communication and Starting Point for research-based Learning in Higher Education. In: Böhmer, A., Schwab, G. & Isso, I. (Hrsg.): Digital Teaching and Learning in Higher Education. Culture, Language, Social Issues. Bielefeld, S. 15-32.
- Stangl, W. (2023, 15. Februar): Ideenflucht. In: Ders.: Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/6232/ideenflucht>.