

Bildung und pädagogische Beziehungen: Erwägungsorientiert-ethnographische Annäherungen

Bettina Blanck und Sophia Richter

Zitiervorschlag: Blanck, B., & Richter, S. (2024). *Bildung und pädagogische Beziehungen: Erwägungsorientiert-ethnographische Annäherungen*. <https://paedagogische-beziehungen.eu/bildung-und-paedagogische-beziehungen-erwaegungsorientiert-ethnographische-annaehuerungen/>

1. Einleitende Gedanken

Versteht man unter „Bildung“ ein vom Subjekt und seinen Erfahrungen und Fragen ausgehendes Welt- und Selbsterschließungsverhältnis, dann ist hierfür insbesondere die suchende Auseinandersetzung mit anderen relevant. Unterschiedliche Lern- und Bildungstheorien verweisen auf das Moment der „dosierten Irritation“ (Kahlert, 1994, S. 80) bzw. des Befremdet-Seins als Moment der Veränderung bisheriger Positionierungen und Einstellungen, die im transformatorischen Bildungsverständnis mit dem Wandel von Selbst- und Weltwahrnehmung einhergehen können (expl. Koller, 2012). Neue Zugänge zu Themen und veränderte Perspektiven auf Phänomene ereignen sich als Erfahrungsprozesse, die neben dem Moment des Befremdet-Seins und der Irritation auch das Moment der individuellen Anschlussbildung als Vertrautheit benötigen, um die Auseinandersetzung mit ‚dem Fremden‘ als *sinnhaft* zugänglich zu machen (Richter, 2022, S. 260f.). Betont wird dabei der Aspekt, dass Lerninhalte, Themen oder Gegenstände einen Bezug zum*zur Lernenden aufweisen sollten, um verarbeitet werden zu können (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 183f.).

Pädagogische Beziehungsgestaltungen, die Lern- und Bildungsprozesse unterstützen wollen, zeichnen sich – so unser Ausgangspunkt – dadurch aus, dass sie (1) an den Erfahrungen und Fragen von Kindern und Jugendlichen anschließen, (2) verschiedene Perspektiven eröffnen, und (3) Suchprozesse anregen, um mit kontroversen Perspektiven und Positionen umzugehen und eine eigene Position zu finden.¹ Bildungsgänge, in denen solche individuellen wie gemeinsamen Suchprozesse ermöglicht werden, leben von Beziehungen zwischen Menschen; in der Schule von pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, die hierzu Raum geben, Fragen zulassen und ermutigen. Im Anschluss an Annedore Prengel verstehen wir die Ermöglichung solcher Bildungsmomente als Aspekt einer Ethik der Pädagogik, in der Kinder und Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Fragen und Zugängen der Welterschließung anerkannt werden. Nach dem Prinzip der „Entwicklungsbedingten Autonomie“ gilt es, „angesichts der Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse in den Generationsbeziehungen die Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der Kinder ihrem Entwicklungsstand entsprechend zu respektieren. Mit diesem Prinzip ist in allen pädagogischen Institutionen eine Didaktik verbunden, die sich öffnet und Freiräume für die Themen und Interessen der Lernenden sichert“ (Prengel, 2022, S. 64).

¹ Das hier vertretene Bildungsverständnis ist ein spezifisches Bildungsverständnis, das im Rahmen dieses Beitrags nicht umfassend in der Komplexität möglicher Verständnisse verortet werden kann. Zur Komplexität der Vielfalt an Positionen vgl. statt Anderer die umfassende Diskussionseinheit zu Bildung in *Erwägen Wissen Ethik* 25(2014): <https://groups.uni-paderborn.de/ewe/index7567.html?id=137#c420>

Wir heben im Folgenden drei Punkte hervor, die aus unserer Sicht für eine solche Didaktik der Ermöglichung von Suchprozessen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen förderlich sind und dazu anregen sollen, über Beziehungskulturen in institutionalisierten schulischen Bildungsgängen nachzudenken: (2.1) Umgang mit Fragen; (2.2) Umgang mit Fehlern; (2.3) Umgang mit Unterrichtsstörungen. Wir werden ausgewählte kleine Szenen aus dem Schulalltag erwägungsorientiert-ethnographisch *deuten*. Einen erwägungsorientiert-ethnographischen Zugang verstehen wir zugleich als eine *didaktische Möglichkeit* der Eröffnung von Suchprozessen sowie als Instrument der *Selbstreflexion* pädagogischen Handelns, was wir am Ende des Beitrags erläutern (Kap. 3).

2. Beziehungskulturen in institutionalisierten schulischen Bildungsgängen

2.1 Umgang mit Fragen

Grundschulunterricht in einer dritten Klasse. Thema sind die Kinderrechte. Die Lehrerin will in dieser Stunde den Fokus auf Artikel 32 der UN-Kinderrechtskonvention legen:

Die Lehrerin konfrontiert die Schüler:innen mit der Frage: Dürfen Kinder arbeiten? Ein Schüler fragt: „Wie alt sind denn diese Kinder?“ Daraufhin erwidert die Lehrerin: „Wir gehen jetzt mal davon aus, es sind Kinder in eurem Alter.“ Sie greift erneut ihre ursprüngliche Frage auf und lässt andere Schüler:innen zu Wort kommen (mündlicher Bericht einer Studentin über ihren Unterrichtseinstieg).

Zunächst einmal ist die Einstiegsfrage trotz ihrer Formulierung als „Ja-Nein-Frage“ insofern offen für verschiedene Antwortrichtungen, als sie nicht direkt auf ein Verbot von Kinderarbeit zielt. Dadurch werden Erwägungshorizonte und mit ihnen Begründungshorizonte eröffnet.² Die Frage des Schülers nach dem Alter der Kinder, für die die Frage gestellt wird, ob sie arbeiten dürfen, zeigt dies an, und sie würde einen noch viel weiteren grundsätzlicheren Horizont eröffnen, wenn man mögliche Fragen hinter der Frage zulassen würde, z. B.: „Wann ist ein Mensch ein Kind?“ „Was bedeutet eine Unterscheidung zwischen erwachsenen Menschen und Kindern? Wären andere Aufteilungen denkbar?“ Und weiter: „Inwiefern sollten Menschen arbeiten dürfen und warum nicht? Was eigentlich ist unter „Arbeit“ zu verstehen?“ Zu bedenken wäre auch, dass der Schüler bei seiner Nachfrage „Wie alt sind denn *diese* Kinder?“ vielleicht noch viel mehr erfragen will, als eine Altersangabe, was im Gespräch herauszufinden wäre. Geht es z. B. vielleicht auch darum, mehr über „diese Kinder“ wissen zu wollen? Hier mag man berechtigterweise einwenden, dass die Lehrerin bei einem Einlassen auf diese Frage des Schülers viel zu weit weg vom intendierten Inhalt und Ziel ihrer Stunde gelangt wäre. Sie hat zudem mit ihrer Antwort „Wir gehen jetzt mal davon aus, ...“ auch die Frage des Schülers insofern als Frage anerkannt, als damit signalisiert wird: „Wir könnten auch von etwas anderem ausgehen“.

Es geht uns in dieser Szene darum, dass sie deutlich macht, dass im Schulunterricht Bildung vornehmlich im Übernahmehorizont organisiert ist und deshalb ein Expandieren in umfassendere Fragehorizonte, die hilfreich sein können, um etwas zu verstehen im Sinne einer individuellen Anschlussbildung, eher eingegrenzt werden. Dies hat – so unsere These – Folgen für die Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen. Ohne den Raum für die eigenen Fragen der Schüler:innen werden Suchprozesse im

² Zum Zusammenhang von Erwägen und Begründen siehe Abschnitt 3.

Sinne von Bildungsprozessen behindert bzw. erschwert. Zugleich hat dies Auswirkungen auf die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in, indem die Lehrkraft als Wissende einen Raum kreiert, in dem das Gegenüber als Reproduzierende:r adressiert wird und alternative Möglichkeiten und Sichtweisen von Welterschließung ausgeschlossen werden.

Dass im schulischen Unterricht Abfrage-Fragen, bei denen Lehrer:innen Fragen stellen, auf die sie die Antwort (meinen zu) wissen, und Schüler:innen diese Antworten geben können sollen, verbreitet sind, kann man als eine Gefahr für demokratische Gesellschaften einschätzen. Diese sollten nach Roland Reichenbach verstärkt Fragezeichen tradieren statt vornehmlich letzter Antworten (2018, S. 237): „Demokratische Erziehung hat sich der Tätigkeit des Fragens mehr als den Antworten zu widmen. Ihr Ziel ist es, daß die Kinder und Jugendlichen ein Gefühl dafür entwickeln, daß jede Antwort nur vorläufig sei kann und daß Fragen nur in einer unvollkommenen Welt möglich und nötig sind“ (Reichenbach, 2001, S. 416). In einem erwägungsorientierten Verständnis bedeutet das nicht (!), dass man geltende Gesetze nicht achtet und wertschätzt, aber dass man sie mit anderen diskutiert und befragbar hält. In diesem Sinne ist auch Konsens begründungspflichtig (vgl. Blanck 2024).

Mit der beschriebenen wenig entfalteten Fragenkultur in Bildungsgängen hängt häufig auch ein wenig lern- und bildungsermutigender Umgang mit Nicht-Gelingen wie Fehlern zusammen.

2.2 Umgang mit Fehlern

Folgende Beobachtung stammt aus einer empirischen Studie von Anja Vocilka (2023). Sachunterricht mit Schüler:innen einer dritten und vierten Klasse. Im Fokus der Unterrichtseinheit steht die Frage, wie Pflanzen leben. Die Schüler:innen denken über eine Abbildung nach, die ein historisches Experiment zeigt. Zu sehen ist eine Glasglocke, unter der eine Maus eingeschlossen ist, und eine zweite Glasglocke, unter der eine Maus und eine grüne Pflanze eingeschlossen sind. Die Lehrerin stellt die offene Frage: „Was denkst du, was passieren wird/könnte?“

„Eines der Kinder überlegt lange und vermutet dann, dass die Pflanze der Maus beim Überleben helfe, weil sie der Maus Spielmöglichkeiten biete. Die Maus könne die Pflanze zum Beispiel zum Klettern benutzen, während die andere Maus ganz alleine im Glas sein müsse. (VK 1 PRE Sarah)“ (Vocilka, 2023, o. S.).

Auf den ersten Blick, so stellt Vocilka fest, sind diese Äußerungen in Bezug auf eine einzelne Zieldimension im *perspektivenbezogenen* (im Sinne von disziplin-/fachbezogenen, B.B./S.R.) Sachunterricht sehr weit von anschlussfähigen Vorstellungen entfernt. Insofern Sachunterricht aber nicht nur *perspektivenbezogen* konzipiert wird, so gibt Vocilka zu bedenken, zeigen die Äußerungen sehr wohl ein anschluss- und tragfähiges Wissen. Denn: dass für ein gutes Leben Beziehungen oder zumindest Aufgaben und Reize bedeutsam sind, sei eine Erkenntnis, über die die Schülerin verfüge und die in ihrer Äußerung mitschwingt (Vocilka, 2023, o. S.).

Beobachtung und Interpretation weisen auf unterschiedliche Umgangsweisen mit dem hin, was als „falsch“ und „Fehler“ und dem, was als „richtig“ bezeichnet werden kann. Zugespielt ließen sich diese Weisen so beschreiben, dass es in einem Fall vor allem um Vermittlung (Lehrer:innenperspektive) und Übernahme (Schüler:innenperspektive) von bestimmten als richtig betrachtetem Wissen geht. Zu diesem gibt es (Lehrer:innen)

Fragen und richtige oder falsche (Schüler:innen) Antworten. Dabei ist klar geregelt, wer die Norm bestimmt, an der gemessen wird, wann etwas als „Fehler“ bezeichnet wird. Im anderen Fall gibt es auch Wissen, Fragen und Antworten. Es geht dabei aber nicht nur um Wissen, Fragen und Antworten von Lehrer:innen, sondern auch um Wissen, Fragen und Antworten von Schüler:innen, die in einem gemeinsamen Such- und Denkprozess zusammenfinden und *wechselseitig* vielfältige Deutungshorizonte erschließen lassen, so dass auf *beiden* Seiten Verstehens- und Erkenntnisprozesse stattfinden können, die offene Fragen und reflexives Wissen um Nicht-Wissen einschließen. Hierzu gehört z. B. auch die Erkenntnis, dass das, was für die einen als Fehler betrachtet werden mag, für andere richtig sein kann (Blanck, 2019, S. 127f.).³ Obwohl es in der Literatur viele Vorschläge für einen lernförderlichen Umgang mit Fehlern in Schule und Unterricht gibt, wie etwa die Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungsphasen (Prenzel & Seidel, 2003) oder die Theorie des negativen Wissens (Oser & Spychiger, 2005), ändern diese nicht so grundsätzlich etwas an der Beziehung von Lehrer:innen und Schüler:innen, dass diese in ein Verhältnis gesetzt werden, bei dem die einen vielleicht mehr wissen als die anderen, aber beide unterschiedliche Fragen und potenzielle Antworten haben, die für beide bedeutsam und verstehensförderlich sein können. In welchem Ausmaß unter gegenwärtigen institutionalisierten Bedingungen von Lernen, Bildungsprozesse überhaupt möglich sein können und inwiefern es hier grundlegender Änderungen im Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen sowie Nicht-Gelingen, wie Fehlern, bedürfen würde, wäre zu diskutieren. Wir kommen im letzten Abschnitt darauf zurück.

An dieser Stelle sei aber nochmal kurz der Bogen zur Relevanz von Schüler:innenfragen für einen Unterricht aufgegriffen, der wertschätzend und autonomiefördernd sein will. Die Anlage des Experimentes lässt nämlich viele weitere Fragen zu, wie etwa: Was ist eigentlich mit einer Pflanze, wenn sie allein unter der Glasglocke wäre? Möglicherweise ist dies aus Sicht der Lehrperson eine nicht zielführende Frage, aber in einem schüler:innenorientierten Unterricht dürfte sie nicht ignoriert werden.

2.3 Umgang mit Unterrichtsstörungen

Deutschunterricht in einer fünften Klasse einer Gesamtschule:

*Es wird ein Arbeitsblatt besprochen und dazu von Lehrerin Kühnel verschiedene Fragen gestellt. Viele Schüler*innen melden sich eifrig und sagen dabei die Lösungen vor sich hin oder untermauern ihr intensives Aufzeigen durch einen lang in die Höhe gestreckten Arm und einem akustischen „nmmn“. „Pssst! Ich glaube, ich muss meine Klingel mal wieder mitbringen!“ erwidert Frau Kühnel den Lauten und Zwischenrufen (Richter, 2019, S. 84-86).*

Eng mit der Frage einer lernförderlichen Fehlerkultur hängt der Umgang mit dem zusammen, was als „Unterrichtsstörungen“ bezeichnet wird. Bei der Bearbeitung von Unterrichtsstörungen geht es in der Regel um die Annahme, dass Schüler:innen den Unterricht von Lehrer:innen stören und weniger um die Frage, was einzelne Schüler:innen insbesondere auch durch die Gestaltung des Unterrichts und das jeweilige

³ Dass das, was für die einen ein Fehler ist, für andere kein Fehler zu sein braucht, darf nicht mit einem Beliebigkeitspluralismus verwechselt werden. Es geht nicht darum, dass jede:r seine:ihre eigene Wahrheit hat, sondern darum zu klären, was für ein jeweiliges Problem eine angemessene Lösung sein kann. Hierfür ist eine Verständigung über das Problem, welches jeweils adäquate zu erwägende Lösungsalternativen sind, grundlegend. Zu bedenken ist, dass die Problemlage, anderer Auffassung zu sein, iterierbar ist.

Lehrer:innenverhalten daran hindern könnte, sich den jeweiligen Aufgaben zuzuwenden (Bartnitzky, 2010, S. 224).⁴

In der Sequenz zeigt sich zunächst das Engagement vieler Schüler:innen bei der Besprechung des Arbeitsblattes. Viele Schüler:innen möchten etwas sagen und sich mitteilen und signalisieren dies, indem sie bereits leise Lösungen sagen oder ihre visuelle Meldung (das Heben des Armes) akustisch unterstreichen, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, von der Lehrkraft wahrgenommen und aufgerufen zu werden. Das Bestreben etwas sagen zu dürfen, wird von der Lehrkraft durch die Aufforderung zum Schweigen „Pssst!“ unterbunden. Zugleich wird an das Schweigegebot erinnert, indem auf ein Sanktionsinstrument (Klingel) verwiesen wird. Das Nachkommen der Aufgabe der Lehrkraft – eine Antwort auf die Frage zu geben – trifft hier offenbar auf bestimmte Verhaltensanforderungen eines geregelten und geordneten Unterrichts. Damit entsteht für die Schüler:innen die paradoxe Anforderung der geforderten und einschränkenden Beteiligung.

Wie in den beiden Szenen zuvor gibt es offenbar spezifische Vorgaben, die die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit der Welt insofern einschränken, dass Bestrebungen und Interessen von Schüler:innen negativ bewertet und unterbunden werden. Man könnte zugespitzt formulieren, dass eine Welterschließung als Störung interpretiert und unterbrochen wird. Gewissermaßen steht hier der schulische Anspruch von Disziplin und Ordnung im Spannungsverhältnis zu dem Sich-beteiligen-wollen und den individuellen Bildungsprozessen von Schüler:innen.

Ein alternativer Umgang wäre bspw. die Formulierung: „Puh, ich merke, ihr wollt richtig dringend das loswerden, was ihr da alles im Kopf habt. Das freut mich. Jetzt müssen wir nur schauen, dass wir einen nach dem anderen drannehmen, weil ja nicht alle gleichzeitig sprechen können ...“ (Ellinger & Kleinhenz, 2022, S. 133). Im Sinne eines echten Gesprächs reicht es dabei nicht, gleichsam einer Redner:innenliste folgend additiv die Beiträge der Schüler:innen zu sammeln, sondern es geht um die Ermöglichung von Gesprächen mit Prozessqualität, die „für den Umgang mit der Sprache der ‚Anderen‘ sensibilisiert [...], im Sinne der Herstellung von Anschlüssen und des ‚Produktivmachens‘ von Gehörtem und Gesagtem“ (de Boer 2015: 31).

3. Zur Bedeutung einer erwägungsorientierten-ethnographischen Perspektive im Kontext von Bildung

Wer hat die Macht zu bestimmen, was eine legitime Frage, was ein Fehler und was eine Unterrichtsstörung ist? Es macht einen Unterschied, ob Lehrer:innen Fragen (und damit auch richtige Antworten) vorgeben, ob sie an Fragen und Gedanken anknüpfen oder ob sie gemeinsam mit Schüler:innen Fragen und Gedanken entwickeln. Werden diese Unterschiede reflektiert, dann können sowohl für Lehrkräfte als auch Schüler:innen Bildungsprozesse über individuelles wie gemeinsames Lernen angeregt werden. Gerade Prozesse einer individuellen Anschlussbildung initiieren möglicherweise Fragen, die zunächst andere Themen und Schwerpunkte in den Fokus rücken.

Abschließend möchten wir skizzieren, inwiefern eine erwägungsorientiert-ethnographische Perspektive im schulischen Alltag diese Reflexionsprozesse unterstützt und alternative Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten und damit Bildungsräume im Sinne von Suchprozessen eröffnet. Wie lässt sich ein einseitig projizierendes Denken

⁴ Ausführlich zur Frage der Deutung von Unterrichtsstörungen vgl. Richter 2023.

und Abfragen in angenommenen Wirkungszusammenhängen aufbrechen und wie lassen sich Suchbewegungen des (Nach)Denkens und Verstehens sowie der (Um)Deutung von Fragen, Fehlern und Störungen anregen?

Die Ethnographie beschreibt eine Forschungsstrategie in der Erforschung von Lebenswelten und Sinnkonstruktionen menschlichen Verhaltens. Sie folgt dem Paradigma des Entdeckens und Verstehens und kann dabei helfen, Situationen, wie die drei Beispielszenen aus dem schulischen Alltag, in ihren jeweiligen Effekten zu erschließen. Strategien der Befremdung (Amann & Hirschauer, 1997) verhelfen dazu, das scheinbar Vertraute als fremd zu betrachten und Momente der Irritation zu produzieren, die neue und alternative Zugänge zur Welt ermöglichen. Strategien der Befremdung fordern dazu auf, genauer hinzusehen und das scheinbare Verstehen, die eigenen Deutungen infrage zu stellen. Weshalb meine ich zu verstehen und könnte es womöglich ganz anders sein (Richter, 2022, S. 258)? Diese mit der Ethnographie verbundene fragende Haltung lässt sich jenseits von Forschung auch als „Sensibilisierung der Aufmerksamkeitsperspektiven“ (Schütze, 1994, S. 219) fruchtbar machen. Beispielweise nutzt Fritz Schütze den Ansatz für die Reflexion pädagogischer Praxis von Studierenden während des Praktikums als eine „systematische [Fremdheits-] Haltung gegenüber der sozialen Realität“ (Schütze, 1994, S. 231). Das Potenzial einer „ethnographischen Sichtweise“ liege ihm zufolge darin, ein „vertieftes Verständnis der Problemlagen der [...] anvertrauten Klienten einschließlich der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -schwierigkeiten“ zu erhalten, was wiederum zu einer „erweiterten Handlungskompetenz“ beitrage (Schütze, 1994, S. 255). So kann die Ethnographie auch als ein Instrument der *Selbstreflexion* fungieren und zu pädagogischer Professionalisierung beitragen. Damit wird gewissermaßen der Gefahr einer Anschlussbildung, nämlich zu schnell zu denken, dass man bereits verstanden hat, entgegengewirkt. Zugleich bedeutet dies, sich auf Irritation einzulassen sich von Komfortzonen und Beharrungskräften zu lösen und sich in „Zonen des Übergangs und der Ungewissheit zu begeben“ (Combe & Gebhard, 2019, S. 145). Combe und Gebhard (2012) prägen in diesem Zusammenhang den Begriff der ‚Entselbstverständlichung‘ als Öffnung der Aufmerksamkeit gegenüber dem Überraschenden und Fremden. So gesehen besteht die „Professionalität des Lehrer- und Lehrerinnenberufs (...) in dem ständigen Sich-Einlassen auf Unsicherheit, auf Unerwartetes“ (Koch-Priewe, 2002, S. 320) und „Lehrer- und Lehrerinnenausbildung sollte (...) explizit auf dauerhafte Unsicherheit vorbereiten“ (Koch-Priewe, 2002, S. 318; s. auch Floden & Clark, 1988).

Für eine Sensibilisierung der Aufmerksamkeitsperspektive kann auch das philosophische Konzept einer Erwägungsorientierung beitragen, indem es die Entwicklung einer *Haltung eines distanzfähigen Engagements* unterstützt (Blanck, 2016). Dieses geht aber über eine bloße Sensibilisierung für zu erwägende Alternativen hinaus und stellt eine Verbindung zwischen jeweils erwogenen problemadäquaten Alternativen und der Qualität der Begründungen von jeweiligen Positionen/Lösungen her. Erwägungsorientierung macht ein Engagement für eine bestimmte Position davon abhängig, wie gut sich diese gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen lässt. Die für Erwägungsorientierung zentrale Erwägungs-Geltungsbedingung geht davon aus, dass eine Position/Antwort, die gegenüber erwogenen alternativen Positionen/Antworten begründet werden kann, ein höheres Begründungsniveau gegenüber einer Position/Antwort hat, zu der keine zu erwägenden Alternativen angegeben werden können. Das kann eine Hilfe sein, um einzuschätzen, inwiefern andere einen mit ihren Positionen überwältigen wollen oder diese gut begründen können. Insofern man nur Weniges umfassend erwägen kann und dies häufig auch nicht

erforderlich sein mag, weil man sich z. B. auf bewährte Traditionen verlassen will, ist Erwägungsorientierung eine reflexive Orientierung (Erwägen des Erwägens), die für jeweiliges Nicht-Wissen sensibilisiert. Außerdem kann man besser einschätzen, wenn Andere weitere zu erwägende Alternativen ins Spiel bringen, inwiefern das neu zu Erwägende neue Möglichkeiten beinhaltet oder ob diese bereits bedacht und als nicht adäquat bewertet wurden. Wissen um Nicht-Wissen macht korrekturbereiter und interessierter an möglichen Alternativen, die andere vertreten, jedenfalls dann, wenn einem gut begründbare Positionen wichtig sind. Insofern Erwägungsorientierung Begründungsorientierung mit Verbesserungsengagement verbindet, kann sich eine Haltung des distanzfähigen Engagements entwickeln (Blanck, 2016). Diese zeigt sich im Engagement für gut begründbare Positionen und der Fähigkeit, sich auch wieder von ihnen zu distanzieren, wenn sich herausstellt, dass die Begründungslage sich aufgrund einer anderen alternativen Lage geändert hat. Es geht nicht darum, keine Position zu haben, sondern um Reflexion der eigenen Perspektivität und Einbeziehung weiterer Perspektiven in der Erschließung von Welt.

Zusammenfassend kann eine ethnographisch-erwägungsorientierte Perspektive (1) als *wissenschaftliches Analyseinstrument* der Erschließung pädagogischen Alltags genutzt werden in der Entwicklung von Multiperspektivität und Erwägungshorizonten durch möglichst verschiedene Lesarten und die Frage nach zu erwägenden problemadäquaten Alternativen, (2) als *Instrument der (Selbst-)Reflexion pädagogischen Handelns* hinsichtlich der eigenen Deutungsmacht und Positioniertheit sowie der Situiertheit und Begrenztheit von Wissen durch Selbstbefremdung, Irritation und die Einnahme alternativer Deutungen, sowie (3) als *didaktisches Instrument*, um Bildungsprozesse anzuregen durch die Art der Aufbereitung von Wissen, welches der Idee nach als begründungspflichtig betrachtet wird, indem Gegenstände als fragwürdig angeboten werden und Fragen und Erwägungen von Schüler:innen in gemeinsame Suchprozesse eingebunden sind. Dabei geht es wesentlich darum, irritationsbereit zu bleiben, indem man sich jeweiliges reflexives Wissen um Nicht-Wissen bewusst hält. Das Wissen um Nicht-Wissen ist nach Herwart Kemper konstitutiv für eine dialogische Erziehung, mit der „die dem Schullernen immanente Asymmetrienerfahrung, die sich aus dem Generationengefälle, der Erfahrungs- und Wissensdifferenz und dem institutionellen Rollenverständnis der Beteiligten ergibt, in eine gemeinsame Teilnahme an der Sacherschließung, der Situationsdefinition und der Gestaltung der sozialen Beziehungen in Unterricht und Schule überführt werden“ könne (1999, S. 37).

In dialogisch orientierten Bildungsgängen kann man sich dieses (Nicht)-Wissen um zu erwägende Alternativen mit einer erwägungsorientierten Fragenkette verdeutlichen:

- *Wie sehe/bewerte ich etwas? Welche Alternativen habe ich bei meiner Positionierung bedacht?*
- *Wie siehst du das? Welche Alternativen hast du bei deiner Positionierung bedacht?*
- *Wie sehen es die anderen (Anwesenden, Abwesenden)? Welche Alternativen haben sie bei ihren Positionierungen bedacht?*
- *Wie könnte man es noch sehen? Welche Alternativen könnten bei welchen Positionierungen noch zu bedenken sein?*
- *Und schließlich: Können wir wissen, ob wir alle Alternativen erschlossen haben? Und wenn nein: Wie gehen wir dann damit um, dass wir eine Lösung finden müssen?*

Über mehrere Perspektiven werden Irritationen erzeugt und damit neue Möglichkeiten des Denkens eröffnet (Richter/Petrik/Friebertshäuser, 2023). Schüler:innen werden darin unterstützt, Dinge fragwürdig machen *und* fragwürdig halten zu können (Blanck

& Möhring 2023). Dies bedarf eines wertschätzenden Umgangs miteinander und eröffnet im Sinne von Annedore Prengel (2020) Räume für die Entwicklung autonomer Persönlichkeiten und unterstützt auch andere durch Kinderrechte verankerte Werte, wie Selbstsorge, keinen Schaden anrichten, anderen Wohltun, advokatorische Verantwortung, Gerechtigkeit und fürsorgliche Gemeinschaft (Prengel, 2020, S. 69-72). Denn gerade das Wissen um das Nicht-Wissen sowie die Ambiguitätstoleranz sind zentraler Bestandteil einer demokratischen Bildung und einer gelebten Pädagogik der Vielfalt im Sinne von Annedore Prengel (2019).

Literatur

- Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In Stefan Hirschauer & Klaus Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Suhrkamp.
- Bartnitzky, Jens (2010). Arbeit mit Verhaltenszielen – Teilbeitrag im Gesamtbeitrag zusammen mit Hans Brügelmann: „Schwierige Kinder“ – Was tun? In Horst Bartnitzky & Ulrich Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden – Aufgabe und Wege* (S. 222-229). Grundschulverband.
- Blanck, Bettina (2016). Distanzfähiges Engagement: Mit Vielfalt und Unübersichtlichkeit erwägungsorientiert-deliberativ umgehen. *International Dialogues on Education Journal*, 3 (3), 64-69.
- Blanck, Bettina (2019). Kann ein Fehler *kein* Fehler sein? »Forschendes Lernen« mit vielperspektivischen erwägungsorientiert aufbereiteten Fehlerknobelfällen. In Martina Knörzer, Lars Förster, Ute Franz, & Andreas Hartinger (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht* (S. 122-129). Klinkhardt.
- Blanck, Bettina (2023). Unterrichtsstörungen und Konflikte - erwägungsorientierte Analysepfade. In Sophia Richter (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven* (S. 201-218). Barbara Budrich.
- Blanck, Bettina (2024). Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen und Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge. In Andrea Becher, Eva Gläser & Nina Kallweit (Hrsg.), *Politische Bildung im Sachunterricht* (S. 60-68). Klinkhardt.
- Blanck, Bettina & Möhring, Lena Maria (2023): Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick – Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit Grundschüler:innen. In Beatrice Kümin, Christian Mathis & Urs Schellenberg (Hrsg.), *Philosophieren und Ethik – Aktuelle Perspektiven zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen* (S. 87-100). kopaed.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2012). Entselbstverständlichung und Irritation. Konstellationen verstehenden Lernens. *Hamburg macht Schule*, 24 (4), 30-31.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2019). Irritation, Erfahrung und Verstehen. In Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch & Wolfgang Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 133-158). Springer VS.
- de Boer, Heike (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In Heike de Boer & Marina Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 17-36). Springer.

- Ellinger, Stephan & Kleinhenz, Lukas (2022). Strukturell erstickte Resonanzbeziehung. Kritik an der Einseitigkeit des pädagogischen Umgangs in der Schule. In Sophia Richter, Sophia & Anna Bitzer (Hrsg.), *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 95-106). Beltz Juventa.
- Floden, Robert E. & Clark, Christopher M. (1988). Preparing Teacher for Uncertainty. *Teachers College Record*, 89 (4), 505-524. <https://doi.org/10.1177/016146818808900404> (Deutsche Übersetzung: Floden, Robert E. & Clark, Christopher M. (1988). Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit“. In Ewald Terhart (1991) (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (191-210). Böhlau.
- Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer.
- Kahlert, Joachim (1994). Ganzheit oder Perspektivität? Didaktische Risiken des fachübergreifenden Anspruchs und ein Vorschlag. In Roland Lauterbach, Walter Köhnlein, Inge Koch & Gerhard Wiesenfarth (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts: Bd.5. Curriculum Sachunterricht* (S. 71-85). IPN <https://doi.org/10.25656/01:14965>
- Kemper, Herwart (1999). Dialogische Erziehung. Zur konstitutiven und regulativen Bedeutung eines „Wissens des Nichtwissens“. In Herwart Kemper, Siegfried Protz, & Detlef Zöllner (Hrsg.), *Schule – Bildung – Wissenschaft: Dia-Logik in der Vielfalt* (S. 17-38). Hain.
- Koch-Priewe, Barbara (2002). Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen gelingen kann. In Sibylle Beetz-Rahm, Liselotte Denner & Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit: Bd. 3* (S. 311-324). Juventa.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022843-6>
- Oser, Fritz & Spychiger, Maria (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Beltz.
- Prenzel, Annedore (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Prenzel, Annedore (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- Prenzel, Annedore (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Barbara Budrich.
- Prenzel, Manfred & Seidel, Tina (2003). Mit Fehlern umgehen – Zum Lernen motivieren. *Praxis der Naturwissenschaften – Physik in der Schule*, 52 (1), 30-34.
- Reichenbach, Roland (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Waxmann.
- Reichenbach, Roland (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838548593>

- Richter, Sophia (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage*. Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2022). Befremdung als ethnographische Haltung forschenden Lernens. Lern- und Bildungsprozesse in der Hochschule anstoßen. In Maria Kondratjuk, Olaf Dörner, Sandra Tiefel & Heike Ohlbrecht (Hrsg.), *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften* (S. 253-276). Barbara Budrich.
- Richter, Sophia (2023). *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven*. Barbara Budrich.
- Richter, Sophia/Petrik, Flora/Friebertshäuser, Barbara (2023): Irritationen suchen, erzeugen oder vermeiden. Reflexionen zu Forschungsprozessen in ethnographischen Projekten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* | Forum: Qualitative Social Research, <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.4007>
- Schütze, Fritz (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In Norbert Groddeck & Michael Schumann (Hrsg.), *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189-297). Lambertus. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49375>
- Vocilka, Anja (2023, 23.-25. Februar). „Die Maus braucht die Pflanze, sonst ist sie so allein.“ – Eine perspektivenübergreifende Analyse von Schüler:innenideen und Unterrichtskonzeptionen im perspektivenbezogenen Sachunterricht [Konferenzbeitrag]. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (GDSU), Salzburg, Österreich.

Kontakt und Bezug zu Annedore

Bettina Blanck, Dr. phil. habil., Professorin für Sozialwissenschaftlichen Sachunterricht an der PH Ludwigsburg. Forschungsschwerpunkte: Erwägungsorientierung in Forschung, Lehre und Unterricht, z. B. Erwägungsorientierte Bildung, Demokratieförderlicher Sachunterricht, Umgang mit Nicht-Gelingen (Fehler) und Nicht-Wissen. Kontakt: bettina.blanck@ph-ludwigsburg.de | <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-sozialwissenschaften/politikwissenschaft/lehrende/bettina-blanck>

Bezug zu Annedore:

Meine erste Begegnung mit Annedore Prengel war im Oktober 1984 in einem Workshop von ihr auf der 3. Tagung der Internationalen Assoziation von Philosophinnen (IAPH) in Heidelberg. Ich nahm als Studentin teil. Jahre später kam sie als Professorin an die Universität Paderborn, wo ich studierte und Teilnehmerin im von ihr gegründeten Feministischen Kolloquium war. Als sie von Paderborn erst an die Universität Halle und später an die Universität Potsdam wechselte, blieben wir dadurch verbunden, dass sie zunächst meine Dissertation und später auch Habilitation begleitete. Die regelmäßig an unterschiedlichen Standorten stattfindenden Kolloquien waren dabei immer eine anregende, manchmal auch irritierende, aber immer wertschätzende Unterstützung. Als Mitherausgeberin von *Erwägen Wissen Ethik* (<https://groups.uni-paderborn.de/ewe/>) war es für mich ein ganz besonderes Forschungsprojekt, die Diskussionseinheit zu ihrem

Hauptartikel „Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung“ (EWE 26(2015)2) zu gestalten: <https://groups.uni-paderborn.de/ewe/index0985.html?id=146#c423>

Sophia Richter, Dr. phil. Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Schulentwicklung, Fort- & Weiterbildung, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Schulforschung, Hochschulforschung, Jugend- und Kulturforschung, qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Ethnographie, forschendes Lernen, systemische Theorie und Praxis. Kontakt: sophia.richter@ph-vorarlberg.ac.at | <https://www.ph-vorarlberg.ac.at/sophia-richter#c5429>

Bezug zu Annedore:

Annedores Gradlinigkeit und ihr Engagement für die Verbesserung pädagogischer Beziehungen sind sehr bewundernswert und inspirierend.

Mit Annedore verbinden mich verschiedene Projekte und Arbeitszusammenhänge: die Neuauflage des Handbuchs Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, die Arbeitstreffen zu den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen und die Buchreihe: Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog (Verlag Barbara Budrich). Ich danke Annedore für die vielen wertvollen Anregungen und Ermutigungen auf meinem wissenschaftlichen Weg sowie die langjährige Zusammenarbeit.