

Bettina Blanck

## Wer bestimmt eigentlich, was ein »Fehler« ist? – Drittklässler\*innen im kollektiven Fachgespräch mit einer Dozentin über »Fehler«

### 1 Gespräche im Sachunterricht

Gespräche sind grundlegend für den Sachunterricht. Je nach Verständnis über Bildung und individuelles wie gemeinsames Lernen stehen unterschiedliche Funktionen im Vordergrund: „Das Gespräch ist (1.) als wichtigste Vermittlungsform sachlicher Lerninhalte in der Schule anzusehen und muss insofern als eine der zentralen Methoden des Sachunterrichts betrachtet werden. Daneben gilt das Gespräch (2.) aber auch als Lerninhalt mit dem Ziel der Förderung der Gesprächsfähigkeit von Kindern im Grundschulalter“ und „(3.) als Handlungsfeld und Chance zur Verwirklichung der Erziehungsziele einer demokratischen Schule [...] Es ist deshalb als grundlegende Methode im Bereich der Auseinandersetzung des Kindes mit der sozialen Umwelt, des sozialen Lernens und der politischen Bildung zu betrachten“ (Heinzel 2003, S. 121). Sich in Gespräche einbringen und an Gesprächen beteiligen zu können, wird sowohl subjektiv für die Einzelnen als auch gesellschaftlich als bedeutsam erachtet: „Das Gespräch ist im Sachunterricht der zentrale Ort, an dem Kinder ihr Erleben und ihre Ansichten der Welt darstellen und aushandeln können“ (Fischer 2007, S. 478).

Was für ein Gelingen solcher Gespräche, in denen „Spielräume der Selbstverständigung“ eröffnet werden, relevant ist, beschreibt Walter Köhnlein: „Neben den gegenseitigen Anregungen sind es die reflexiven Effekte, die das Gespräch fruchtbar machen: das Prüfen der eigenen und fremden Annahmen, Vorstellungen und Konzepte. Die Gelegenheit, in wechselseitiger Anerkennung gegenüber den anderen das Eigene geltend zu machen, stärkt ein positives *Selbstverhältnis der Persönlichkeiten*“ (Köhnlein 2012, S. 122; Herv. i.O.). „Gelingende Kommunikation erfordert im Umgang mit Heterogenität die *Überwindung des egozentrischen Denkens und Sprechens* und das Wagnis, Eigenes in die Unwägbarkeiten des Diskurses einzubringen“ (ebd.; Herv. i.O.). Wichtig ist nach Köhnlein, „dass das Gespräch nicht in einzelne Stimmen zerfällt, sondern im gemeinsamen Bemühen und im erlebten Erfolg ein ‚kollektives Wir‘ entsteht, das von Vertrauen und Zuversicht geprägt ist“ (ebd.): Für die im Sachunterricht grundlegende individuelle wie gemeinsame Begriffsarbeit, die über eine Auseinandersetzung mit den Sachen erfolgt, fungiert das Gespräch „als *Konstruktion von Vorstellungen und Begriffen*, indem es gemeinsam auszuführende physische und gedankliche Operationen koordiniert; es stützt das authentische Hervorbringen von Einsichten und – in gegenseitiger Kontrolle – die Auflösung unzutreffender Vorstellungen.“ (ebd.; Herv. i.O.). Das gemeinsame miteinander Suchen und Denken lebt dabei nach Köhnlein von intuitiver Einfühlung, Ideenreichtum und der produktiven „Findigkeit der Lernenden“, d.h. der aktiven „Rolle der erkennenden Subjekte. Im *Gespräch* geht es darum, die oft nur scheinbare Vertrautheit mit den Phänomenen und Sachverhalten zu überwinden, das Nichtwissen zu erkennen, weiterführende Einfälle hervorzubringen, zu prüfen und schließlich eine Erklärung zu finden“ (ebd., S. 325; Herv. i.O.). Köhnlein gibt an dieser Stelle auch einen wichtigen Hinweis für die Lehrenden: „Die Lehrenden sollten sich in dieser Situation der primären Auseinandersetzung zurückhalten: Die Sache muss reden und zum Reden herausfordern“ (ebd.). Es sind Räume für eine „Sachgenese“ durch Schüler\*innen“ zu eröffnen, bei denen „die Sache im unterrichtlichen Prozess“ her- und dargestellt werden kann (Rauterberg

2022, S. 497). Hierfür bedarf es einer forschenden Haltung von Lehrer\*innen, um eine zum Reden herausfordernde Einbettung jeweiligen Wissens in Nicht-Wissen bzw. Grenzen des Wissens und Ungewissheiten zu ermöglichen, was konstitutiv für philosophische Gespräche ist.<sup>1</sup> Nach Kerstin Michalik zeichnen sich philosophische Gespräche *mit* Kindern<sup>2</sup> im Sachunterricht *nicht* „durch die Einführung neuer Inhalte aus, sondern durch alternativ-vertiefende Zugänge zu den Gegenständen des Unterrichts“ (Michalik 2015, S. 430).

Im Folgenden wird an ausgewählten Transkriptauszügen erörtert, inwiefern Sachen sich so aufbereiten lassen, dass sie zum Reden herausfordern. Dabei gibt es zwei Fokusse. 1.) Was steckt begrifflich als Potenzial für eine Sachgenese durch Schüler\*innen in der jeweiligen Diskussionssequenz? 2.) Inwiefern entsteht im Gespräch eine „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, S. 31; Herv. i.O.)? Zu einer solchen Prozessqualität gehört, dass Lehrer\*innen und Schüler\*innen sich darauf einlassen können, dass der „Gesprächsverlauf [...] nur bedingt vorbestimmt werden“ kann und die Lehrperson nicht weiß, „was die SchülerInnen sagen werden“ und die Schüler\*innen nicht wissen, „was die Lehrperson sagen wird“ (ebd., S. 32).

## 2 Kann ein Fehler kein Fehler sein? – Szenen aus einem Workshop mit Drittklässler\*innen

Die Gesprächssequenzen sind einer Audioaufzeichnung eines Workshops für Drittklässler\*innen auf dem Lernfestival 2017 an der PH Ludwigsburg entnommen. Es handelt sich um eine einmündige 90-minütige Begegnung. Schüler\*innen und Dozentin (Bettina Blanck, mit „D“ im Transkript abgekürzt) kannten sich nicht. Im Vordergrund der Analyse der Gespräche steht deshalb, inwiefern es gelungen ist, durch verschiedene Geschichten, Szenen und Beispiele, die Sache »Fehler« zu einem Nachdenkthema für Schüler\*innen zu machen und Räume für eine Sachgenese durch Schüler\*innen zu eröffnen. Bezüglich des ersten Fragefokus für die Analyse lässt sich die erste Frage nach dem begrifflichen Gehalt der jeweiligen Diskussionseinheit konkretisieren: Welche Facetten individuellen Begreifens und gemeinsamer Begriffsklärungen lassen sich erkennen? Wie könnten Lehrer\*innen und Schüler\*innen *weiterdenken* und ihre Begriffsarbeit zur gemeinsamen Umgestaltung der bisherigen Fehlerkultur nutzen? Bezüglich des zweiten Fragefokus nach der Prozessqualität wird darauf geachtet, wie sich ein Thema so aufbereiten lässt, dass es Räume für ein Denken in Möglichkeiten eröffnet. Das hinter der Aufbereitung stehende Konzept einer Erwägungsorientierung wird im Anschluss der Diskussion der Szenen skizziert und erläutert, inwiefern es z.B. auch im Umgang mit möglichen Herausforderungen in der Gesprächsführung hilfreich sein kann. Nicht erörtert werden kann, inwiefern Schüler\*innen ein anderes Gesprächsverhalten als sonst (weniger dialogisch oder stärker dialogisch) zeigten.

### 2.1 Erste Szene: Wer bestimmt eigentlich, wann etwas ein »Fehler« ist?

*Worum geht es?* Die Schüler\*innen des Workshops diskutieren zu drei Ausmalbildern aus einer kleinen Geschichte, in der ein Lehrer die Aufgabe gestellt hat, ein Bild auszumalen, ohne über die Linie zu kommen. Die Schüler\*innen des Workshops überlegen, inwiefern alle drei Schüler\*innen in der Geschichte einen »Fehler« gemacht haben. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Hintergründe für das Nicht-Gelingen sehr verschieden sind. Fix fehlt die Übung im Ausmalen,

<sup>1</sup> Nicht-Wissen und Grenzen jeweiligen Wissens können z.B. deutlich werden, wenn Fragen nach denkmöglichen Perspektiven und Alternativen zu einem Problem in die Erkenntnis münden, dass man dies nicht wissen kann und hiermit verantwortlich umzugehen ist. Methodisch lassen sich solche Fragen mit Hilfe von erwägungsorientierten Frageketten verfolgen, die weiter unten noch erläutert werden

<sup>2</sup> Zur Unterscheidung eines Philosophierens *mit* Kindern in der Tradition von Gareth Matthews und eines Philosophierens *für* Kinder in der Tradition von Matthew Lipman vgl. z.B. Benthous und Duncker (2016).

aber er strengt sich an. Foxy hat keine Lust zum Ausmalen und kommt dabei über die Linien. Trixy wird von Max aus Versehen angestoßen und malt deshalb über die Linien. Die Problemlage wird zunächst in Gesprächen der Schüler\*innen untereinander diskutiert (Sprechmühle<sup>3</sup>), bevor es im Plenum weitergeht:

72	00:16:40.9	S 9: Es ist ein Fehler, weil er hat rausgemalt, aber keiner mit Absicht, also nicht, weil ein Fehler ist ja so was, weil jeder macht mal Fehler und es muss, also es gibt die Art, man sagt: ich tu dich jetzt extra runterschucken, damit du weinst und dich verletzt oder es kann aus Versehen passieren, aber es bleibt trotzdem ein Fehler.
73	00:17:03.9	D: mhmh [zustimmend] also du meinst es ist nicht mit Absicht, jetzt wie zum Beispiel auch bei der Trixy, aber es ist...
74	00:17:11.3	S 9: ...trotzdem ein Fehler...
75	00:17:12.2	D: ...Ja, trotzdem ein Fehler. [Zeigt auf eine Schülerin] Du siehst es anders vielleicht?
76	00:17:15.3	S5: Ich seh es anders, ich denke Fix hat keinen Fehler gemacht, weil er hat sich Mühe gegeben beim [unverständlich] und hat nicht, so wie Foxy einfach nur so rumgemalt, er hat sogar radiert.
77	00:17:29.5	D: mhmh [zustimmend] also, das ist wirklich schwierig, wenn jemand sich so viel Mühe gegeben hat. Jason, du hast auch noch eine Meinung?
78	00:17:35.9	S2: Er hat sich zwar Mühe gegeben, aber so gesagt, hat er ja trotzdem einen Fehler gemacht, weil niemand hat ihn angestoßen oder... aber er hat sich ja trotzdem, er hat ja [unverständlich] wenigstens versucht schön zu malen.
79	00:17:54.4	D: Und der kann es halt noch nicht, er muss eben noch viel üben und das ist, Juliane?
80	00:17:59.0	S 6: [unverständlich] er hat sich ja angestrengt, aber trotzdem halt rausgemalt.
81	00:18:10.0	D: mhmh [zustimmend] aber er kann es halt noch nicht, das ist so glaub ich das Problem. Wolltest du auch was sagen? [schaut in Richtung S10]
82	00:18:14.5	S 10: Ich würde sagen, dass es kein Fehler ist, er hat sich ja Mühe [unverständlich] und bei wie hieß der da noch? [zeigt auf ein Bild]
83	00:18:21.9	D: Foxy
84	00:18:23.6	S 10: Nicht wie Foxy, [unverständlich] er hatte ja Lust und es ist ja auch trotzdem [unverständlich] Kunst, es ist ja.
85	00:18:33.3	D: Ja, ja.
86	00:18:34.6	S 10: Also ich finde, er hat keine Fehler gemacht. [unverständlich] Es sieht auch cool aus.
87	00:18:39.5	D: Camillo, du hast dich noch gemeldet?
88	00:18:41.6	S 4: Jetzt habe ich gerade nochmal richtig überlegt, ich würde Fix trotzdem eine, also sagen, es ist ein Fehler, weil es ist ja die erste Klasse, aber wenn sie halt in der ersten Klasse diese Aufgabe bekommen ist es ein Fehler, muss man das so ansehen, als Fehler.

*Was steckt begrifflich in dieser Diskussionssequenz?* Zu Beginn dieser Sequenz unterscheidet ein\*e Schüler\*in zwischen »Fehlern«, die unabsichtlich geschehen und solchen, wo jemand absichtlich etwas z.B. sozial Problematisches (Verbotenes) macht, was sich vielleicht auch als Fehlverhalten interpretieren lässt (S 9 (72)). Während es für die Schüler\*innen unproblematisch ist,

<sup>3</sup> Bei einer Sprechmühle bewegen sich die Teilnehmer\*innen – oft mit Musik begleitet – durch den Raum. Auf ein Stoppzeichen wenden sie sich dem nächsten Teilnehmenden zu und diskutieren mit ihm eine zuvor von Leitung und/oder Teilnehmenden festgelegte Frage. Oft gibt es mehrere Durchgänge zu verschiedenen Fragen, die aber alle auf einen Inhalt bezogen sind. Im vorliegenden Fall war die Problemlage der Einstiegsgeschichte das Thema, das andiskutiert wurde.

das Fehlverhalten als „Fehler“ zu bezeichnen, fällt es ihnen schwer, Fix einen »Fehler« zuzurechnen. Es scheint nicht richtig zu sein, jemandem einen »Fehler« zuzurechnen, wenn sie\*er sich so anstrengt und alles richtigmachen möchte. Trotzdem, so argumentieren S 9 (72), S 2 (78), S 6 (80), muss es als »Fehler« angesehen werden. S 4 (88) findet für diese Konstellation eine Erklärung. Es ist ein Fehler, weil sich Fix in der ersten Klasse an einer Schule befindet und wenn man dort eine Aufgabe bekommt und diese nicht bewältigt, hat man einen Fehler begangen. Diese die schulische Ordnung wiederherstellende Positionierung erfolgt im Anschluss an eine\*n Schüler\*in, die\*der gleichsam diese Ordnung massiv in Frage stellt. Denn nach Schüler\*in S 10 (82) hat Fix *keinen* Fehler gemacht, weil er sich Mühe gegeben sowie Lust hatte und es „ja auch trotzdem [unverständlich] Kunst sei“ (S 10 (84)). Bewegen sich Schüler\*innen hinsichtlich einer Bestimmung, was ein »Fehler« ist – etwa in Abgrenzung zu Irrtum, Täuschung, Missgeschick, Versehen usw. –, bezüglich des Umgangs mit Fehlern in Lernsituationen so gesehen in Richtung einer Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungssituationen (z.B. Prenzel & Seidel 2003, S. 31f.)? Danach sollte ein Nicht-Gelingen in einer Lernsituation nicht als »Fehler« bewertet werden, weil man es noch nicht richtigmachen könne. Als »Fehler« sollte nur eine Leistung – hier Bewältigung einer Ausmalaufgabe – bewertet werden, die man eigentlich richtig erbringen könnte. Ein weiterer Diskussionsstrang betrifft die Frage, ob man »Fehler« absichtlich machen kann oder nicht. Hier scheinen sich die Schüler\*innen in dieser Szene einig zu sein. Sie würden damit eine Gegenposition zu solchen Positionen in der Literatur einnehmen, die absichtliches Fehlverhalten nicht als „Fehler“ bezeichnen (Blanck 2006, 2019). Überraschend für die Dozentin war in dieser Szene die Positionierung, dass beim Übermalen kein Fehler, sondern im Gegenteil sogar Kunst vorliegen würde. Hier wird gerade mit Blick auf die Machtstrukturen in Schule und Unterricht ein zentraler Punkt angesprochen: Wer definiert eigentlich, was als »Fehler« zu betrachten ist (Heid 1999, S. 129)? Das Potenzial dieser Überlegung konnte an dieser Stelle von der Dozentin nicht identifiziert werden. Sie war irritiert über diese Wendung und hat sie zunächst nur als empathische Solidarisierung der\*des Schülerin\*Schülers mit Fix aufgefasst. Hier wurde für die Dozentin deutlich, wie wichtig es ist, um Aufbauprozesse über einzelne Gespräche hinweg zu ermöglichen, jeweilige Gespräche hinsichtlich z.B. aufgetretener Irritationen kritisch zu reflektieren und zu analysieren. Erst im Nachhinein ist ihr das grundlegende Weiterdenkpotenzial für eine Demokratisierung von Unterricht mit möglichen Konsequenzen für eine partizipatorische Gestaltung einer lernförderlichen »Fehlerkultur« im Unterricht aufgefallen, was hier nur angedeutet werden kann. So, wie die Schüler\*innen hier über Fehler nachdenken, könnte dies verschiedene Folgen für den Unterricht haben: Lehrer\*innen und Schüler\*innen könnten differenzieren zwischen Fällen, in denen sich jemand anstrengt, etwas richtig zu machen, dies aber noch nicht kann, und Fällen, wo jemand keine Lust hat.<sup>4</sup> Wenn jemand keine Lust hat, ist zu überlegen, woran das liegen könnte. Handelt es sich um eine Aufgabe, die für eine\*n Schüler\*in keinen Sinn macht? Inwiefern lassen sich Aufgaben gemeinsam festlegen einschließlich der Festlegung von Bewertungskriterien, wann etwas als „falsch“ oder „richtig“ bezeichnet werden soll?

*Inwiefern hat das Gespräch Prozessqualität?* Das Gespräch zwischen den sechs Schüler\*innen läuft über die Dozentin, die die Schüler\*innen an die Reihe nimmt bzw. nachfragt, ob jemand etwas sagen möchte, wenn sie den Eindruck hat (81). Inhaltlich verstärkt die Dozentin einmal mit Blick auf die fachwissenschaftlichen Diskussionen den Gesichtspunkt des Nicht-Ab sichtlichen (73) und sie bringt implizit die Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungsphasen

<sup>4</sup> Hier besteht eine Verknüpfungsmöglichkeit des »Fehler«-Themas mit der Frage nach »Gerechtigkeit«. In Gesprächen mit Schüler\*innen über das Prinzip der »Leistungsgerechtigkeit« wird diese auch mit erfolgter Anstrengung zusammengedacht. Kinder und Jugendliche vertreten im Diskurs über Gerechtigkeit zwar das Verdienstprinzip, dabei stufen sie aber „weniger den tatsächlichen Erfolg der eigenen Bemühungen als verdienstwürdig“ ein, „sondern vielmehr den Versuch, das Beste zu geben“ (Conrad, Mathis & Cassidy 2018, S. 149).

im Umgang mit Fehlern anknüpfend an Schüler\*innenäußerungen ein (79 und 81). Dies geschieht aber eher als Impuls bzw. Überlegung der Dozentin als Fachkollegin und wird von Schüler\*innen nicht explizit aufgegriffen. Diese verfolgen den Gedanken, dass einem auch dann etwas nicht gelingen kann, wenn man sich sehr angestrengt hat. Das gleichermaßen als „Fehler“ zu bezeichnen, wie wenn etwas nicht geglückt ist, weil man sich nicht angestrengt oder es sogar absichtlich falsch gemacht hat, finden sie schwierig. Die Dozentin unterstützt ein Eingehen aufeinander und ein Entwickeln alternativer Positionen an einer Stelle explizit durch die Frage an eine\*n Schüler\*in, ob sie:er es vielleicht anders sehen würde (75), was diese\*r auch so aufgreift und mit den Worten beginnt: „Ich seh es anders ...“ (S 5 76). Weil die Dozentin nicht das Diskussionspotenzial der These von S 10 (84) bemerkt und nur irritiert ist, dass es sich um Kunst handeln soll, kann sie keinen Impuls geben, damit die Erklärung von S 4 (88), warum es im Kontext von Schule doch ein Fehler sei, weiter zu denken. Hier waren die Schüler\*innen an einem Punkt, dem in der fachwissenschaftlichen Diskussion viel mehr Beachtung geschenkt werden müsste. Ahnbar wird, welche Möglichkeiten partizipatorisches Forschen *mit* Schüler\*innen haben kann, insbesondere bei Fragen, die sie unmittelbar betreffen wie »Fehler«.

## 2.2 Zweite Szene: Wer hat einen Fehler gemacht?

*Worum geht es?* In dieser ca. 1,5-minütigen Diskussionssequenz, an der drei Schüler\*innen beteiligt sind, geht es um eine Verabredung. Fix hat Foxy eine Wegbeschreibung zu sich nach Hause gegeben. Dabei ist er den Weg aber gedanklich von sich zu Foxy gegangen und hat nicht ihre Perspektive eingenommen und aufgezeichnet. Foxy geht aber davon aus und verläuft sich. Auch diese Szene wurde zunächst in Kleingruppen diskutiert. Bis zu dem Zeitpunkt der folgenden Sequenz haben die Schüler\*innen des Workshops im Plenum diskutiert, dass a) nur Fix einen Fehler, b) nur Foxy einen Fehler und c) beide einen Fehler gemacht haben.

193	00:56:12.3	S 6: Ich würde sagen, keiner hat einen Fehler gemacht.
194	00:56:16.0	D: Keiner hat einen Fehler gemacht, stimmt das hatten wir noch gar nicht. Ja, mach mal deine Argumente.
195	00:56:19.9	S 6: Weil ja [steht auf und schaut auf das Plakat] [unverständlich] weil Fix ja, [unverständlich] aber der wusste das ja nicht und Foxy hat es ja nur befolgt, die hat auch nur gemacht, was er gesagt hat.
196	00:56:56.5	D: mhmh [zustimmend] Also jetzt haben wir ja noch eine vierte Möglichkeit. Nämlich keiner hat einen Fehler gemacht. Was denken denn die andern dazu?
197	00:57:08.0	S [nicht im Bild]: Das ist interessant.
198	00:57:08.5	D: Ja, das ist interessant. Ja?
199	00:57:11.0	S 9: Die haben theoretisch schon einen Fehler gemacht, aber auch wieder einer der ohne Absicht war. Also, würde ich sagen, nicht unbedingt so ein großer Fehler. Aber ein Fehler.
200	00:57:30.8	D: Das ist ja interessant. Du hast ja gerade gesagt, mit dieser Absicht. Dass man das nicht mit Absicht macht. Vielleicht ist das ja oft so...
201	00:57:37.6	S 9: ...so entstehen ja Fehler...
202	00:57:38.9	D: ...dass man das nicht mit Absicht macht, meinst du?
203	00:57:38	S 9: Ja
204	00:57:40	D: mhmh [zustimmend] Jason?
205	00:57:44	S 2: Eigentlich [unverständlich] haben beide keinen Fehler gemacht, er hat es halt nur von seiner Sicht aus beschrieben und sie hat halt nur seinen Anweisungen gefolgt und nicht drüber nachgedacht.

*Was steckt begrifflich in dieser Diskussionssequenz?* Die Szene zeigt das systematisch-methodische Denken von S 6, mit dem die bisherige Überlegung dazu, wer von beiden einen Fehler gemacht hat – was suggeriert, dass eine\*r zumindest »Schuld« haben muss –, gesprengt wird durch die kombinatorisch denkbare vierte Möglichkeit, nämlich die Erwägung, dass vielleicht keinem\*keiner ein »Fehler« zugerechnet werden kann. Es wird ein Zusammenhang zwischen Nicht-Wissen und Fehlern erkennbar, der zentral wäre für ein Weiterdenken mit Blick auf die Gestaltung einer gemeinsamen Fehler- und Nicht-Gelingenskultur. In der Literatur wird für Nicht-Gelingen aufgrund von Nicht-Wissen, bei dem aber z.B. logisch und klug vorgegangen wurde, häufig der Ausdruck „Irrtum“ verwendet: etwas gelingt nicht, weil man es noch nicht gewusst hat (z.B. Weimer 1929, S. 5). Dies ist zu unterscheiden von einem Verständnis des Ausdrucks „Fehler“, bei dem nicht zwischen einem Nicht-Gelingen aufgrund fehlenden Wissens und einem Nicht-Gelingen trotz eigentlich vorhandenen Wissens unterschieden wird. Als ein Weiterdenkpotenzial lässt sich fragen: Inwiefern könnte eine Beachtung dieser Unterscheidung hilfreich für die Gestaltung des Umgehens mit »Fehlern« und Nicht-Gelingen im Unterricht sein und die praktizierte Fehlerkultur sowohl zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen als auch Schüler\*innen untereinander transparenter für unterschiedliche Verständnisse gestalten helfen?

*Inwiefern hat das Gespräch Prozessqualität?* Das Gespräch hat insofern Prozessqualität, als die Dozentin nach Argumenten fragt (194), diese dargelegt werden (S 6, (195)), dann nach Positionen der anderen weiter gefragt wird (D (196)), worauf von S 9 (199) eine Gegenposition entwickelt wird, die aber die neue Position von S 6 einbezieht, denn das Verhalten von Fix und Foxy wird als »Fehler« betrachtet, aber als einer, der nicht so schlimm sei, weil unabsichtlich geschehen. Hier wird mit dem Merkmal des Nicht-Absichtlichen ein für viele Autor\*innen zentrales Merkmal von »Fehlern« angesprochen, was die Dozentin deshalb nachfragend verstärkend aufgreift. Zu diesen zwei Alternativen bezieht nun ein\*e weitere\*r Schüler\*in Position und verstärkt argumentativ die Position von S 6 (205).

### 3 Erwägungsorientiert Gespräche mit Schüler\*innen führen

Die vorangegangenen Darlegungen sollten deutlich machen, zu welchen differenzierten, gut begründeten Analysen und Positionierungen Schüler\*innen in Gesprächen über eine Sache gelangen können und hierbei alternative Deutungen entwickeln, wie man sie auch in der Literatur finden kann. Teilweise sind die Überlegungen der Schüler\*innen dabei noch konsequenter und kritisch-reflektierter, insbesondere was den Punkt des sich Anstrebens und Zurechnens von »Fehlern« betrifft. Ahnbar wird, wie eine partizipatorische Forschung als partizipative Sachgenese z.B. zu Lernkulturen gemeinsam mit Schüler\*innen aussehen könnte, und Wissenschaft von Anfang an als Welterschließungsmöglichkeit *allen* eröffnet werden sollte.

Erwägungsorientierung als ein spezifisches Denken in Möglichkeiten (Blanck z.B. 2012) und bewusstes Verbinden von jeweiligem Wissen mit Nicht-Wissen (Blanck z.B. 2021) kann eine Hilfe sein, sich auf solche Gespräche vorzubereiten, um eine kritisch-reflexive Forschungshaltung zu entwickeln, sowie solche Gespräche im Unterricht so zu führen, dass „Erklär-Fallen“ im Sinne von Frauke Hildebrandt (2017, S. 7) vermieden werden, etwa durch Nutzen erwägungsorientierter Frageketten (Blanck 2024, S. 22). Erwägungsorientierung unterstützt bei der vorbereitenden Sacherschließung durch die Frage nach den jeweils zu einem Problem zu erwägenden Alternativen darin, auf Begründungsniveaus von jeweiligen Lösungsvorschlägen für ein Problem zu achten. Wer interpretiert und bestimmt wie, was ein »Fehler« ist und grenzt ihn von verwandten Phänomenen wie z.B. »Irrtum«, »Missgeschick«, »Versehen« ab? Welche alternativen Deutungen und Bestimmungsmöglichkeiten werden dabei berücksichtigt? Mit welchen möglichst einfachen und damit grundlegenden Beispielen lassen sich diese Unterschiede

kontextualisieren und diskutierbar machen? Aus erwägungstheoretischer Perspektive hängt das Niveau einer Begründung für eine bestimmte Position davon ab, wie problemadäquat sie gegenüber zu erwägenden alternativen Positionen begründet werden kann (*Erwägungs-Geltungsbedingung*). Für Einschätzungen zur Problemadäquatheit von zu erwägenden Alternativen sind Methoden hilfreich. So kann etwa kombinatorisches Denken genutzt werden, um Positionen zu erschließen, an die man zunächst nicht denkt, wie S 6, die\*der die Deutung einbringt, dass im Wegbeschreibungsbispiel keine\*r einen Fehler begangen hat. Für die Moderation eines Gesprächs heißt dies, über methodische Orientierungen wie kombinatorisches Denken zu verfügen, die helfen, Argumente in einer Diskussion zu sortieren bzw. zu erkennen, wie weitere Argumente entstehen (D (196)).

Der Bezug auf Erwägungs-Geltungsbedingungen geht mit zwei weiteren Prinzipien von Erwägungsorientierung einher. Zum einen wird in vielen Fällen deutlich, dass man nur Weniges umfassend hinsichtlich alternativer Möglichkeiten erwägend durchdenken kann. Das heißt, es ist reflexiv zu erwägen, wo man *umfassend* erwägen, wo man *wenig* erwägen oder *gar nicht* erwägen mag oder kann, etwa, weil die Zeit fehlt oder man sich auf bewährte Traditionen und Vorgaben, etwa Expertisen von Fachleuten, verlassen will. Warum sollte man über Fehler und andere Weisen des Nicht-Gelings nachdenken? Solange Fehler in Bildungsgängen deren weitere Verläufe maßgeblich mitbestimmen, scheint die Frage nach Fehlern und Nicht-Gelingen und wie mit ihnen umzugehen sei relevant und eine Alternativen erwägende Interpretation von Fall-Beispielen klärungsförderlich, wie die Diskussionen mit den Drittklässler\*innen gezeigt haben.

Es kann natürlich auch gute Gründe gegen ein Erwägen geben! Wenn etwa alle gut ausmalen können sowie die Aufgabe klar, transparent, nachvollziehbar formuliert ist und feststeht, was als Fehler angerechnet wird, besteht dafür nach Abschluss der Aufgabe kein Grund. Möglicherweise sollte man als Lehrer\*in aber angesichts vieler Fehler von Schüler\*innen bei dieser Aufgabe reflexiv erwägen, ob die Aufgabe als solche sinnhaft war und hierzu vielleicht Alternativen zu erwägen sind.

*Reflexives Erwägen des Erwägens* und Erwägungs-Geltungsbedingung machen auf Grenzen jeweiligen Wissens und Nicht-Wissen aufmerksam und führen, sofern man an guten Begründungen interessiert ist, zu einem *Verbesserungsentagement* und einer Offenheit gegenüber zu erwägenden Alternativen, die andere einbringen oder vertreten mögen. Offenheit gegenüber zu erwägenden Alternativen ist dabei sowohl auf Seiten von Lehrer\*innen als auch Schüler\*innen grundlegend. Nur so kann die Irritation – wie etwa darüber, dass das Nicht-Gelingen beim Ausmalen aus Sicht einer\*eines Schülerin\*Schülers als Kunst interpretiert wird – zur Frage führen, inwiefern es in Lernsituationen nicht darum gehen sollte, (vorläufige) Lernergebnisse als Leistungen zu bewerten. Insgesamt zeichnet sich erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten dadurch aus, dass man sich zwar aus voller Überzeugung für bestimmte gut begründbare Positionen engagieren mag. Man bleibt aber nicht nur bereit, sondern ist interessiert daran, diese Überzeugung hinterfragen zu lassen, wenn es problemadäquate Alternativen zu der bislang vertretenen Position gibt. Diese werden als Möglichkeit der Verbesserung gesehen, nicht etwa als Niederlage. Insofern liegt ein distanzfähiges Engagement vor: Die bisher vertretene Position wird zwar nun negativ bewertet, dennoch aber als problemadäquat zu erwägende Lösungsmöglichkeit bewahrt. Denn sie übernimmt zusammen mit anderen Erwägungsalternativen die wichtige Funktion, die neu gefundene positiv bewertete Position auch mittels der negierten Positionen zu begründen. Fehlt mir zunächst das Merkmal „der Intention des Richtigmachenwollens“, dann kann ich nicht auseinanderhalten, ob das, was z.B. ein\*e Lehrer\*in als »Fehler« einer\*einem Schüler\*in zurechnet, von dieser\*diesem auch als »Fehler« oder als »gelungen« bewertet wird. Letzteres wäre bei einer Täuschung der Fall. Ein\*e Schüler\*in schreibt absichtlich etwas falsch von der Tafel ab, um in der Pause nicht raus zu müssen. Die Strafe der

Lehrperson, die Pause im Klassenraum zu verbringen, wird als wünschenswertes Ziel aufgefasst. Ist diese zu beachtende Differenzierung zwischen Selbst- und Fremdzuschreibung eines »Fehlers« identifiziert, hilft mir eine Erinnerung an deren Nicht-Beachtung, erstens solche Konstellationen zu identifizieren und die nun differenziertere Position zu begründen.

Deutlich wird an diesem Beispiel, wie grundlegend eine fachliche Expertise und forschend-fragende Haltung der Leitung eines philosophischen Gesprächs etwa über Fehler ist. Je angemessener ein eigenes Fehlerverständnis in einem Horizont alternativer Verständnisse und im Wissen um kontroverse Diskussionen verortet werden kann, umso eher hat man einen ersten Verstehenshorizont, in dem man versuchen kann, Schüler\*innenüberlegungen zu verorten. Man erkennt auch besser, inwiefern Schüler\*innenüberlegungen diesen Horizont noch weiter fassen oder anders strukturieren. Wichtig ist es, sich das eigene Nicht-Wissen klar zu machen, um die Sache frag-würdig halten zu können, damit eine gemeinsame Sachgenese mit den Schüler\*innen möglich ist. Hierzu zählt auch, Momente der Irritation durch Schüler\*innenüberlegungen wahrzunehmen, nicht abzulehnen oder zu verdrängen und ihnen ggf. im Anschluss an die Unterrichtsstunde nachzugehen, wenn sich eine Klärung nicht im Gespräch ergibt (wie bei der alternativen Interpretation eines »Fehlers« als Kunst).

Erwägungsorientierung als Denken in Möglichkeiten kann das Gespräch zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*in gestalten helfen, wenn z.B. die oben erwähnten erwägungsorientierten Frageketten eingesetzt werden: 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 trotzdem eine Lösung finden müssen?

Mit einer solchen Fragenkette wird der Weg einer Entfaltung von Subjektivität hin zu einer Intersubjektivität angestrebt, die die eigene Subjektivität entfalten und verorten lässt. Eine Fragenkette lässt sich auch als ein Indikator dafür nehmen, inwiefern Erwägungsorientierung nicht nur Partizipation ermöglicht, sondern auf sie angewiesen ist. Echtes Erwägen setzt voraus, dass man sich mit einer echten Fragestellung identifiziert und bereit ist, hierzu nach alternativen Lösungsmöglichkeiten zu suchen oder solche zu entwickeln.

Um noch ein anderes Beispiel dafür zu geben, wie man als Lehrer\*in die Sache so frag-würdig machen kann, dass Lehrer\*innen und Schüler\*innen in einen Forschungsmodus des Suchens, Auseinandersetzens und Klärenwollens mit einer Sache gelangen, ist es hilfreich, nach Fragen hinter den z.B. vorhandenen Fragen auf Arbeitsblättern zu suchen. Statt einer Frage: „Wie sortiert man Müll richtig?“ wäre eigentlich allererst zu klären: „Was ist Müll? Wer bestimmt, was Müll ist? Kann das, was für den einen Müll ist, für jemand anderen kein Müll sein? Wie könnte unser Leben aussehen, wenn es keinen Müll geben würde? Haben Tiere auch ein Müllproblem?“ Vermutlich gelangt man auf diesem Weg auch zu Fragen des Müllsortierens, aber vielleicht zu anderen Kategorien als an die auf den Lösungsblättern zum Arbeitsblatt gedachten.

Erwägungsorientierung fordert begrifflich zum Denken in Möglichkeiten heraus und kann so zur Prozessqualität von Gesprächen beitragen, wenn Lehrer\*innen und Schüler\*innen in einem Forschungsmodus gelangen, bei dem jeweiliges Wissen mit Nicht-Wissen verbunden wird sowie jeweilige Sachverhalte nicht nur frag-würdig gemacht, sondern auch frag-würdig gehalten werden. Der begriffliche Klärungsgehalt (erster Fokus der Analyse) des ausgewählten Sachgegenstands, der eine Sachgenese durch Schüler\*innen ermöglichen kann, hat so gesehen Auswirkungen auf die Prozessqualität (zweiter Fokus der Analyse). Bezüglich der Gesprächsführung steht das Erschließen von zu erwägenden Positionen auf eine Frage im Vordergrund. Die Prozessqualität lebt von einer herausfordernden kognitiven Aktivierung der Schüler\*innen. In den

analysierten Szenen zeigt sich dies in den widerstreitenden Positionen dazu, etwas Nicht-Gelungenes als Fehler zu begreifen. Kontroverses und Widerstreit können jeweiligen Gesprächen eine größere Tiefe geben, wenn sie zum genaueren Begründen herausfordern. Für die Gesprächsführung bedeutet dies, dass ein Erschließen von zu erwägenden Positionen auf eine Frage im Vordergrund steht. Hierbei mögen erwägungsorientierte Frageketten eine methodische Hilfe sein, dass Schüler\*innen vermehrt untereinander ins Gespräch kommen und dieses weniger zentriert über die Leitung läuft, wie in den analysierten Szenen. Im Sinne eines offenen philosophischen Gesprächs sollte eine Bewertung des Erwogenen, bei der zusätzlich alternative Bewertungskriterien zu erwägen wären, ganz am Ende stehen. Dabei kann es eine gemeinsame Bewertung und Lösungssetzung geben. Das muss aber nicht der Fall sein. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern man jeweilige Positionen gut gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen kann (und will) sowie welche es überhaupt gibt. In den analysierten Szenen blieb dies ein implizites Desiderat der Leitung. Es wären kontinuierliche Erfahrungen mit Gesprächen mit Schüler\*innen über längere Zeiträume erforderlich, um die hier dargelegten Überlegungen zu entfalten und zu prüfen.

## Literatur

- Benthaus, Benjamin & Duncker, Ludwig (2016): Konzepte philosophischer Bildung in der Grundschule. Eine kritische Bilanzierung. In: Pädagogische Rundschau 70, 3, S. 295-311.
- Blanck, Bettina (2006): Entwicklung einer Fehleraufsuchdidaktik und Erwägungsorientierung – unter Berücksichtigung von Beispielen aus dem Grundschulunterricht. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28, 1, S. 63-86.
- Blanck, Bettina (2012): Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten – Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven. Stuttgart.
- 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. Bad Heilbrunn, S. 122-129.
- Blanck, Bettina (2021): Erwägungsorientierter Umgang mit kontroversen Alternativen und reflexivem Wissen um Nicht-Wissen als Chance für Demokratisierung durch vielperspektivischen Sachunterricht. In: Toni Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden, S. 105-115.
- Blanck, Bettina (2024): Erwägungsorientierte Bildung und Demokratisierung mit Beispielen aus dem Sachunterricht. In: Future & Education 30, S. 18-24. <https://www.ph-vorarlberg.ac.at/forschung/ueberblick/fe-edition> [05.05.2025].
- de Boer, Heike (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: Heike de Boer & Marina Bonanati (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden, S. 17-36.
- Conrad, Sarah-Jane, Mathis, Christian & Cassidy, Claire (2018): Philosophieren mit Kindern ist aktive Demokratie. In: Béatrice Ziegler & Monika Waldis (Hrsg.): Politische Perspektiven in der Demokratie. Wiesbaden, S. 137-154.
- Fischer, Hans-Joachim (2007): Die Sachen darstellen und reflektieren. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 470-480.
- Heid, Helmut (1999): Autorität – Über die Verwandlung von Fehlern in Verfehlungen. In: Wolfgang Althof (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen, S. 129-136.
- Heinzel, Friederike (2003): Gespräche. In: Dietmar von Reeken (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht. Baltmannsweiler, S. 121-129.
- Hildebrandt, Frauke (2017): Geteiltes Denken. In: Grundschule aktuell, 139, S. 7-9.
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn.
- Michalik, Kerstin (2015): Philosophieren mit Kindern. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 429-433.
- Prenzel, Manfred & Seidel, Tina (2003): Mit Fehlern umgehen – Zum Lernen motivieren. In: Praxis der Naturwissenschaften – Physik in der Schule 52, 1, S. 30-34.
- Rauterberg, Marcus (2022): Die Sachen darstellen und reflektieren. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 489-499.
- Weimer, Hermann (1929): Psychologie der Fehler. Leipzig.