

Gerd Jüttemann (Hg.)

Suchprozesse der Seele

Die Psychologie des Erwägens

Mit 3 Abbildungen und 3 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-49139-3

© 2008, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen.

Internet: www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.

Printed in Germany.

Satz: www.composingandprint.de

Druck & Bindung: © Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen

Inhalt

Vorbemerkungen des Herausgebers	9
I Grundfragen einer Psychologie des Erwägens	
Georg W. Oesterdiekhoff Entwicklungsstufen des Erwägens und Urteilens	19
Michael Sonntag Mentalitäten des Nicht-Erwägens. Zu einigen Aspekten der homerischen Kultur	33
Norbert Rath Skeptisches Erwägen bei Montaigne	46
Jürgen Kriz Verstehen und Erwägen	59
Joachim Funke Suchprozesse beim Problemlösen – dem Denken auf der Spur	71
Hans J. Markowitsch Neurophysiologischer Determinismus und Erwägen	82
Werner Loh Erwägungslogik und Psychologie	94

6	Inhalt	
Christiane Schmidt		
Erwägungsmethoden für die Auswertung qualitativer Interviews	108	
Thomas Burkart		
Introspektion als empirischer Zugang zum Erwägen	121	
 II Zur Bedeutung kognitiver Suchprozesse für das Leben		
Gerd Jüttemann		
Erwägen im Kontext der Autogenese	135	
Andreas Luckner		
Erwägen als Moment klugen Handelns	154	
Wolfgang Mack		
Erwägen und soziale Entscheidungsfindung in Gruppen ..	163	
Leo Montada		
Diskursives Erwägen in sozialen Konflikten	174	
Wolfgang Mertens		
Die leise Stimme des Intellekts - Psychoanalyse und Erwägen	189	
Bettina Blanck		
Erwägen und Pädagogik	200	
Walter Herzog		
Von der Schule in die Beschäftigung. Möglichkeiten und Grenzen des Erwägens	213	
Adelheid Kühne		
Autonomie und Gesundheit. Erwägungsprozesse gesundheitswirksamen Verhaltens	223	

Inhalt	7
Günter Zurhorst	
Erwägungskultur und Gesundheitspsychologie. Zeittheoretische Grundlagen alternativen Forschens	233
Robert Weimar und Claudia Venske	
Erwägen im richterlichen Entscheidungsprozess	245
Die Autorinnen und Autoren	259

Bettina Blanck

Erwägen und Pädagogik

Problementfaltung

Erwägen von Alternativen als eine Art des Umgangs mit Vielfalt gehört zur alltäglichen Praxis menschlichen Lebens und ist Bestandteil individueller wie gemeinsamer Entscheidungen. Erwägen und Bewerten als Schritte von Entscheidungen sind Teil der menschlichen Psyche und damit Gegenstand der Psychologie. Pädagogen, für die Erwägen relevant ist, sind also auf eine diesbezüglich entfaltete Psychologie angewiesen, was auch im folgenden Beitrag, der sich auf die Beziehung von Erwägen und Pädagogik konzentriert, immer wieder zumindest andeutungsweise erkennbar wird.

In der Pädagogik¹ wird der Umgang mit Vielfalt und Erwägen von Alternativen auf vielfache Weise thematisch. Vereinfacht lassen sich drei Themenkreise voneinander abgrenzen, die in der Literatur in ihrem wechselseitigen Verwiesensein mehr oder weniger zusammen erörtert werden.

Zum einen stellt sich die Frage, wie *Lehrende* mit der Vielfalt beziehungsweise der Heterogenität der Lernenden so umgehen können, dass sie die jeweiligen Differenzen nichthierarchisch im Sinne des »Prinzips der egalitären Differenz« (Prengel, 2001)

¹ Der Terminus »Pädagogik« wird hier in einem umfassenden Sinne für deskriptive oder präskriptive Konzepte verwendet, die Erziehungs-, Bildungs-, Lern- und Lehrprozesse, didaktische Überlegungen usw. nicht altersgebunden beschreiben, analysieren und entwickeln. Zur unterschiedlichen Verwendung der Termini »Pädagogik«, »Erziehungswissenschaft« usw. vgl. z. B. die Beiträge in Benner u. Oelkers, 2004.

berücksichtigen. Beispiele für Konzepte aus diesem Bereich sind etwa die Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 1993) oder der Anti-Bias-Approach (Derman-Sparks u. Ramsey, 2006).²

Der zweite Themenkreis bezieht sich auf die *Lernenden* und deren Umgang mit jeweiliger Vielfalt und dem Erwägen von Alternativen. Dabei mögen etwa verschiedene Lernwege, das Erwägen von alternativen Lösungsmöglichkeiten, der Umgang mit gleichwertigen konkurrierenden Lösungen, aber auch die Zusammenarbeit mit anderen Lerntypen oder die Vielfalt der Lehrenden mit ihren verschiedenen Unterrichtsstilen, mit der die Lernenden zurecht kommen müssen, behandelt werden. Beispiele für Konzepte zu diesen Fragen reichen weit in die Psychologie hinein – ich nenne nur das Stichwort »entdeckendes Lernen«³ (s. statt anderer Bruner, 1979; Neber, 2006). Viele Aspekte betreffen zudem mehrere Disziplinen, etwa Fragen der Zusammenarbeit wie »Gruppenarbeit« oder »Demokratie lernen«.

Der dritte Themenkreis nimmt die *Lern- und Lehrinhalte* hinsichtlich eines Umgangs mit Vielfalt und eines Erwägens von Alternativen in den Fokus. Dabei geht es zum einen darum, dass komplexe Sachverhalte und Probleme adäquater erfasst werden, wenn man sie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, wie dies etwa von verschiedenen multi-, mehr- beziehungsweise

² Weitere Beispiele sind Diversity-Ansätze für die Pädagogik (z. B. Hormel u. Scherr, 2004) sowie interkulturelle und integrative beziehungsweise inklusive Pädagogikkonzepte (z. B. Nohl, 2006; Sander, 2004).

³ Bedenkt man allein anhand von verwandten Schlagworten wie z. B. »selbstgesteuertes« und »selbstreguliertes« Lernen (s. statt anderer Levin u. Arnold, 2006) oder »expansives« Lernen (Holzkamp, 1993), deren Konzepte nicht nur untereinander, sondern auch mit Themen im weiteren Umkreis zu vermitteln wären – wie z. B. mit der »Neugierforschung« (Voss u. Keller 1981), der »Problemlösungsforschung« (s. statt anderer Funke, 2006), Forschungen zu »(Un)gewißheitsorientierung« (s. z. B. Huber u. Roth, 1999) oder »Offenen Unterricht« (s. z. B. Jürgens, 2006) –, dann wird der große Forschungsbedarf ahnbar, der für eine umfassende interdisziplinäre Theorie des Umgangs mit Vielfalt und dem Erwägen von Alternativen im Allgemeinen und in Schule und Unterricht im Besonderen zu leisten ist.

vielperspektivischen pädagogischen Konzepten gefordert wird (statt anderer Duncker, Sander u. Surkamp, 2005). Zum anderen sind Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt und dem Erwägen von Alternativen – im Folgenden auch »Vielfaltskompetenzen« genannt – selbst Gegenstand von Unterricht und werden als Lern-/Lehrziel verfolgt, und das nicht nur in »weichen Fächern«, sondern auch reflexiv höchst anspruchsvoll in der Mathematik, und zwar vom Grundschulunterricht an (statt anderer Krauthausen, 1998).

Vor dem Hintergrund dieser angedeuteten Vielfalt an Konzepten und Schwerpunkten zum Umgang mit Vielfalt und Erwägen von Alternativen in der Pädagogik wird nun ein spezifisches Konzept für ein erwägungsorientiertes Erwägen vorgestellt. Anschließend soll exemplarisch in Auseinandersetzung mit dem Kontroversitätsgebot der politischen Bildung dargelegt werden, inwiefern der erwägungsorientierte Ansatz bisherige Konzepte zum Teil weitaus konsequenter würde umsetzen lassen und diese entsprechend zu überarbeiten wären.⁴

Erwägungsorientiertes Erwägen

Erwägungsorientiertes Erwägen unterscheidet sich von bisherigen Weisen des Erwägens von jeweiliger Vielfalt und Alternativen. Es intendiert ein umfassendes problemadäquates Erwägen von Lösungsmöglichkeiten, welches methodisch orientiert und auf Verbesserungen hin angelegt ist. Dabei werden die *erwogenen Lösungsmöglichkeiten als ein Geltungsbezug* genutzt, um die jeweilige Güte der Begründung von eigenen oder fremden Entscheidungen mit ihren Lösungen einzuschätzen: In dem Maße, wie eine schließlich gesetzte Lösung gegenüber erwogenen Lösungsmöglichkeiten begründet werden kann, umso verantwortbarer lässt sie sich als die vorerst beste oder richtige Lösung vertreten. Erwogene Lösungsmöglichkeiten sind in ihrer Funk-

⁴ Die diesem Artikel zugrunde liegende längere Fassung, die von der Autorin beziehbar ist, nennt zudem noch Forschungsfragen, zu denen Erwägungsorientierung im Bereich »Erwägen und Pädagogik« führt.

tion als eine Geltungsbedingung (die Erwägungs-Geltungsbedingung) zu bewahren. Wichtig ist, dass erwägungsorientiertes Erwägen diese Geltungsbedingung iterativ auf allen reflexiven Ebenen des Erwägens beachtet, das heißt, die Möglichkeit, nicht zu erwägen, darf nicht ausgeklammert werden. Die Erwägungs-Geltungsbedingung führt zu einer besonderen Beachtung und Unterscheidung von jeweiligen Alternativen als Erwägungs- und Lösungsalternativen. Erwägungsalternativen sind diejenigen Lösungsmöglichkeiten, die von einer Person oder einer Gruppe in einem Entscheidungszusammenhang als potenzielle Lösungen zum Beispiel auf eine Frage erwogen werden; etwa: Welches ist der kürzeste Weg vom Bahnhof zur Universität? Steht die von der Person oder Gruppe schließlich gefundene Lösung (Weg a) in Konkurrenz zu einer anderen Lösung (Weg b), die eine andere Person oder Gruppe zu dem gleichen Problem für sich festgelegt haben, so liegen damit Lösungsalternativen vor. Das Vorliegen von Lösungsalternativen kann völlig unproblematisch sein, wenn jede Person beziehungsweise jede Gruppe einfach ihres Weges zieht. Problematisch mag es werden, wenn die Personen oder Gruppen um Ressourcen konkurrieren (etwa den einzigen zur Verfügung stehenden Mietwagen) oder wenn sie meinen, sie allein hätten *die* richtige Lösung und die anderen seien zu bekehrende oder zu bekämpfende Dummköpfe. Was nutzt in diesem Fall die Unterscheidung zwischen Erwägungs- und Lösungsalternativen und eine Orientierung an der Erwägungs-Geltungsbedingung? Die Erwägungs-Geltungsbedingung löst die Fixierung auf die Lösungsebene auf und thematisiert die erwogenen Lösungsmöglichkeiten: Wie können die jeweiligen Personen beziehungsweise Gruppen ihre Lösung (ihren Weg) gegenüber zu erwägenden Lösungsmöglichkeiten (allen anderen möglichen Wegen) begründen? Liegen gleiche oder verschiedene Erwägungen (und weiter gefragt: mit gleichen oder verschiedenen Bewertungen) vor? Wurden alle problemrelevanten Lösungsmöglichkeiten erwogen oder war dies vielleicht gar nicht möglich (etwa weil nur ein Ausschnitt des Stadtplans zur Verfügung stand)? Die Aufklärung der Erwägungsebene(n) zielt auf eine Integration derjenigen Lösungsmöglichkeiten, die auf der Lösungsebene konkurrieren, was eine Verbesserung des jeweiligen

Erwägungsniveaus bedeutet. Dies kann dazu führen, dass man anschließend eine gemeinsame Lösung nun als vorerst bestbegründete setzen und andere Lösungsmöglichkeiten als Lösungen verwerfen kann. Im Sinne der Erwägungs-Geltungsbedingung lebt dabei die Güte der gesetzten Lösung wesentlich mit von den erwogenen problemadäquaten, aber negativ bewerteten Lösungsmöglichkeiten. Die Aufklärungsarbeit mag aber auch erkennen lassen, dass es (vorerst) nicht möglich ist, mit hinreichenden Gründen zwischen den verschiedenen Lösungsmöglichkeiten eine den anderen vorzuziehen (dezisionäre Konstellation mit einem reflexiven Wissen um Nicht-Wissen). Diese Erkenntnis entzieht nicht nur jedem rechthaberischen Handeln auf der Lösungsebene die Begründung, sondern mag insbesondere bei relevanten Problemen das Bewusstsein wachhalten, nach Verbesserungen der Erwägungen zu suchen. Verbesserte Erwägungen können dann eine vorerst verfolgte Lösung sowohl in ihrer Begründung stärken als auch zu Korrekturen bis hin zum Verwerfen der bisherigen Lösung und zukünftigem Verfolgen einer anderen, besser begründbaren Lösung führen, sofern dies möglich ist und es sich nicht um irreversible Entscheidungszusammenhänge handelt. Im Sinne der Erwägungs-Geltungsbedingung sind dabei auf der Erwägungsebene auch solche problemadäquaten Lösungsmöglichkeiten zu integrieren und als Erwägungen zu bewahren, die man als Lösungen zutiefst ablehnt, gerade weil der radikal praktizierte Pluralismus auf der Erwägungsebene erst die hinreichenden Begründungen liefern kann, warum auf der Lösungsebene bestimmte Lösungsmöglichkeiten abzulehnen sind und kein »Anything goes« gelten darf.⁵

⁵ Ausführlich zum Konzept einer Erwägungsorientierung: Blanck, 2002. Zu den Folgen des Konzeptes in unterschiedlichen Bereichen wissenschaftlicher Forschung vgl. neben der in diesem Artikel angeführten Literatur die Literaturlisten von Werner Loh und der Autorin auf der Homepage der Zeitschrift »Erwägen – Wissen – Ethik«: http://iug.uni-paderborn.de/ewe/Editionsgruppe/Blanck/ver_liste.htm bzw. http://iug.uni-paderborn.de/ewe/Editionsgruppe/Loh/ver_liste.htm

Was ist es nun für ein Unterschied, ob in pädagogischen Konstellationen erwägungsorientiert erwogen wird oder nicht? Reicht nicht ein »normales« kritisches und reflexives Erwägen und Umgehen mit Vielfalt und Alternativen, wie man es in bisherigen Konzepten vorfindet?

Erwägen und das Kontroversitätsgebot der politischen Bildung

Viele sehen einen Zusammenhang zwischen der Qualität einer pluralistischen Demokratie und den Erwägungs- und Urteilsbeziehungsweise Entscheidungskompetenzen ihrer Mitglieder und schlagen pädagogische Konzepte für die Förderung entsprechender Vielfaltskompetenzen vor, die unter Stichworten wie zum Beispiel »politische Bildung«, »Erziehung zur Demokratie«, »civic education« oder »deliberation in education« erörtert werden. Erwägen wird dabei häufig als eine andere Beschreibung von kritischem Denken aufgefasst.⁶ So betont Jack Crittenden, der sich in der Tradition von John Dewey sieht: »Teaching critical thinking is another way of describing the teaching of deliberation – the weighing of evidence, reasons, and alternatives that occupies the center of democratic dialogue and autonomous choosing« (2002, S. 173). Bedeutsam ist die Abgrenzung deliberativer Diskussionen von Debatten, die »often reduce complex issues to only two sides«, wohingegen in »reflective discussions, as in writing and in deliberative democratic procedures, multiple perspectives are not only tolerated but also embraced. They are sought out so that participants, or writers, can be confident that they have as comprehensive a view as they can get. Students need to be, and will strive to be, as fully informed as possible to avoid ill-formed or misinformed solutions or conclusions« (Crittenden 2002, S. 172). Den Zusammenhang zwischen möglichst umfassenden Erwägen von Lösungsmöglichkeiten und einer zufriedenstellenden Lösung für ein Problem sieht auch James T. Dillon:

⁶ Zum Problem, dass man kritisches Denken im Sinne eines komplexen Problemlösens »nicht einfach unterrichten« kann, vgl. Funke, 2006a, S. 426.

»For, having excluded some viewpoint from the formulating of problem and solution and resolution to act, some part of the problem must remain untouched, while no part of any solution can satisfy« (1994, S. 11).

Um die Vielfalt in Auseinandersetzungen zu gewährleisten, gib es in Konzepten für politische Bildung das »Kontroversitätsgebot« (z. B. GPJE, 2004, S. 12), welches jetzt in Kontrastierung mit einem erwägungsorientierten Erwägen erörtert wird.⁷ Das Kontroversitätsgebot ist ein Kernpunkt des sogenannten Beutelsbacher Konsens für die politische Bildung und besagt: »Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muß auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen« (Wehling, 1977, S. 179). Das Erörtern unterschiedlicher Standpunkte, Optionen und Alternativen soll sowohl ungewollte Überwältigung als auch bewusste Indoktrination durch die Lehrenden verhindern und den Lernenden eine eigenständige Urteilsfindung ermöglichen.⁸ Im Mittelpunkt steht hier also eher die *eigenständige individuelle Urteilsfindung*, die durch eine zu bedenkende Vielfalt an Positionen, Argumenten, Perspektiven und so weiter ermöglicht werden soll, während es in den obigen Zitaten zur »deliberation in education« vornehmlich um eine *gemeinsame zufriedenstellende Lösungsfindung* geht, für die umfassend eine jeweilige Vielfalt zu bedenken ist. Eigenständige individuelle und gemeinsame zufriedenstellende Urteilsfindung beziehungsweise Lösungsfindung schließen sich

⁷ Ausführlich Blanck, 2006a.

⁸ Diese Überlegungen zeigen eine interessante Verwandtschaft zum psychologischen Konzept einer Identitätsförderung als *Autogenesehilfe* im Sinne von Gerd Jüttemann, der mit seinem Interventionskonzept des *Vertiefenden personalen Erwägens* eine »maximal emanzipatorische Zielsetzung« verfolgt (2007, S. 223), für welches entscheidend ist, »dass im Rahmen einer psychologischen Hilfestellung bei der Suche nach Identität mögliche Vorbilder und konkrete Identifikationsangebote nicht einseitig, sondern vielfältig aufgezeigt werden [...] Anregungen dürfen niemals werbende oder sogar ideologievermittelnde, so zum Beispiel religiös inspirierte oder politisch indoktrinierende, Formen annehmen, um autogenetische Initiativen nicht zu blockieren« (2007, S. 216 f.). Es wäre eine eigene Arbeit, diese Überlegungen mit der Zielsetzung einer demokratischen Erziehung genauer zu analysieren.

nicht aus und in beiden Fällen wird auch ein Zusammenhang zwischen der bedachten Vielfalt an Argumenten, Positionen, Perspektiven und so weiter und der Güte der Begründung des Urteils beziehungsweise Lösung gesehen (s. z. B. GPJE, 2004, S. 15 f.). Wichtig für den Vergleich mit dem Konzept einer Erwägungsorientierung ist, dass das Aufzeigen von Kontroversität auch als Voraussetzung dafür gesehen wird, dass die Lehrenden Positionen beziehen können. Genau genommen *sollen* sie sogar ihre jeweilige Position für die Schülerinnen und Schüler transparent machen. Wird damit die Erwägungs-Geltungsbedingung nicht bereits umgesetzt? Wenn Lehrende ihre Lösungsvorlieben den Schülerinnen und Schülern in einem Spektrum zu erwägender Lösungsmöglichkeiten präsentieren, so legen sie damit offen, gegenüber welchen Erwägungsalternativen sie ihre Lösung gesetzt haben und begründen können müssten. So gesehen läge eine Erwägungs-Geltungsbedingung vor, insofern aber der Erhalt und die Bewahrung von Kontroversität eher nur implizit der Begründung und explizit eher dem Erhalt der eigenständigen Urteilsfindung dient, gerät sie allerdings im Vergleich zu ihrem Stellenwert beim erwägungsorientierten Erwägen in den Hintergrund. Stünde die Erwägungs-Geltungsbedingung im Vordergrund, dann müssten Lehrende die Präsentation ihrer Lösung in einem Spektrum zu erwägender Lösungsmöglichkeiten vor allem auch methodisch so anlegen, dass erkennbar ist, inwiefern es sich bei den vorgestellten Lösungsmöglichkeiten überhaupt um echte oder doch vereinbare Alternativen handelt, ob alle problemadäquaten Alternativen erwogen werden konnten oder man derzeit gar nicht wissen kann, wie viele Lösungsmöglichkeiten es gibt, und so weiter und so fort. Obwohl methodische Vielfalt im Politikunterricht und der Erwerb von Methodenkompetenz neben politischer Urteils- und Handlungskompetenz grundlegend sind, gibt es derzeit keine entwickelten Methoden, die derartige Fragestellungen würden beantworten lassen.⁹ In-

⁹ Ein Beispiel, wie Erwägungsorientierung Methoden verbessern kann, ist die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion, die zum Beispiel von Christiane Schmidt (2007) als Methode zur Generierung qualitativ ausgefeilterer Leitfäden für Leitfadeninterviews entdeckt wurde.

sofern der Umgang mit Vielfalt und das Erwägen von Alternativen zum Themenkreis des komplexen Problemlösens gehört, kann man mit Funke sogar noch umfassender feststellen, »dass es bis heute keine dezidierte Theorie des Umgangs mit komplexen Problemen gibt« (2006b, S. 444).

Bei aller Kritik mag man sich bis hierhin fragen, ob das nicht nur ein gradueller Unterschied zwischen dem Umgang mit Vielfalt und dem Erwägen von Alternativen in der politischen Bildung und dem erwägungsorientierten Vorgehen ist. Erwägungsorientierung führt aber noch zu zwei weiteren Einwänden gegenüber dem Kontroversitätsgebot.

Nutzt man die Unterscheidung zwischen Erwägungs- und Lösungsebene und siedelt das Kontroversitätsgebot allein auf der Erwägungsebene an, so gelangt man zu einer Erweiterung des Gebotes. Denn insofern die erwogenen Alternativen zur Güte jeweiliger Lösungen oder Positionen beitragen, gilt dies gleichermaßen für Kontroverses wie Nicht-Kontroverses und *das Kontroversitätsgebot muss deshalb auf der Erwägungsebene auch für Nicht-Kontroverses auf der Lösungs- und Realisierungsebene gelten*, jedenfalls dann, wenn das, worüber Konsens besteht, den Anspruch hat, auch gut begründet zu sein. Selbst wenn es unumstrittene Gewissheiten geben würde, so würde deren Begründung im Sinne der Erwägungs-Geltungsbedingung davon leben, sie gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen und verteidigen zu können. Die Erweiterung des Kontroversitätsgebots auf das Erwägen von gesellschaftlich Unkontroversem, wie dies etwa für demokratische Grundwerte und Grundrechte gilt, könnte einem wichtigen Anliegen der politischen Bildung eine systematische argumentative Unterstützung geben, nämlich extremistische und antidemokratische Positionen weder zu überhören, noch mit belehrenden Vorgaben zu verdrängen. Solche Positionen würden als Erwägungs-Geltungsbedingung *vorbeugend* auch dann zu berücksichtigen sein, wenn es keine Schülerinnen oder Schüler gäbe, die zu solchen extremistischen Positionen als Lösungen neigten.¹⁰ Unerlässlich ist es dabei die Un-

¹⁰ Hier scheint eine Nähe zum Anti-Bias-Approach vorzuliegen, wenn dort der Frage nachgegangen wird, »how to engage children in learning

terscheidung zwischen Erwägungs-, Lösungs- und Realisierungsebene zu beachten. Denn das Kontroversitätsgebot, welches seinen Ausgang von faktisch oder geschichtlich vorfindbaren Lösungsalternativen nehmen mag, besagt nicht, dass alles, was kontrovers erwogen wurde, auf der Lösungs- und Realisierungsebene auch vertreten sein soll.

Es ergibt sich noch ein zweiter Erweiterungsvorschlag, wenn man die Erwägungs-Geltungsbedingung auf das Kontroversitätsgebot bezieht. Es sollte nämlich dann von allen Beteiligten, das heißt *von Lernenden und Lehrenden* und nicht allein von den Lehrenden beachtet werden. Denn in dem Maße, wie Schülerinnen und Schüler die Erwägungs-Geltungsbedingung als einen Prüfstein nehmen für das, was ihnen Lehrende, andere Erwachsene oder Gleichaltrige als »ihre Lösungen« und / oder auch »ihren Kontroversenstand« zur Übernahme anbieten, umso weniger laufen sie Gefahr, sich überwältigen zu lassen und werden zunehmend fähiger, sich selbst mit Expertinnen und Experten reflexiv kritisch auseinanderzusetzen. Hier wird nochmals die doppelte Leistung erwägungsorientierten Erwägens deutlich: Es kann die Autonomie der Einzelnen und die Begründung von jeweiligen Lösungen stärken, wenn jeweils erwogene Alternativen als eine Geltungsbedingung herangezogen werden.

Das Potenzial erwägungsorientierten Erwägens, wie es die Auseinandersetzung mit dem Kontroversitätsgebot exemplarisch verdeutlichen sollte, lässt sich zusammenfassend wie folgt charakterisieren: Durch die Erwägungs-Geltungsbedingung wird die Frage nach jeweils erwogenen Alternativen unabhängig davon, ob ein Konsens oder eine Kontroverse besteht, es eine Vielfalt an Positionen gibt oder nicht gibt, gestellt: Welches Erwägungsniveau liegt einem Konsens beziehungsweise einem Dissens (einer Kontroverse) zugrunde? Liegt dem Konsens beziehungsweise der Kontroverse überhaupt ein gemeinsamer Erwägungsstand zugrunde oder aber liegen vielleicht unterschiedliche Erwägungsstände vor? Ist das jeweilige Erwägungs-

about differences and social justice in the absence of obvious diversity and disadvantages to »work« with« (Derman-Sparks u. Ramsey, 2006, S. 1 f.), die genauer zu klären wäre.

niveau hinreichend problemadäquat? Mit solchen Fragen schärft erwägungsorientiertes Erwägen den Blick für methodische und reflexive Fragestellungen im Umgang mit jeweiligen Alternativen, der über die vorhandenen methodischen und reflexiven Orientierungen hinausgeht, weil dieser Blick für das Konzept einer Erwägungsorientierung konstitutiv ist. Wegen der Erwägungs-Geltungsbedingung wird reflexiv kontinuierlich das Bewusstsein wach gehalten, wie (un)vollständig jeweiliges Erwägen von Alternativen ist und dass es der Entwicklung von Methoden des Erschließens, Zusammenstellens, Vergleichens und Bewertens sowie Bewahrens von Alternativen als Alternativen bedarf. Gegenwärtige Zusammenstellungen von zu erwägenden Alternativen kommen häufig nicht über das Niveau von mehr oder weniger brainstorming-mäßig oder intuitiv erstellten Listen hinaus; methodisch regelgeleitete und auf Vollständigkeit hin angelegte Erfassungen von jeweiligen problemadäquaten Alternativen sind insbesondere in den qualitativen Bereichen die Ausnahme (vgl. Loh, 2001; Greshoff u. Loh, 1994).¹¹

Die Entwicklung von regelorientierten Methoden des Erwägens, die unterschiedliche Niveaus des Erwägens bestimmen und klären ließen, was in jeweiligen konkreten Situationen ein problemadäquates Erwägen sein könnte, zählt mit zu den größten Forschungs herausforderungen für eine erwägungsorientierte Pädagogik und macht deren Angewiesensein auf eine entfaltete erwägungsorientierte Psychologie des komplexen Problemlösens deutlich, die wiederum insbesondere auch mit Forschungen zur Identitätsentwicklung und Autonomieförderung zu vermitteln wäre.

Literatur

Benner, D., Oelkers, J. (Hrsg.) (2004). Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

¹¹ Dazu dass die methodische Orientierung zusammen mit der Erwägungs-Geltungsbedingung zu einem anderen Umgang mit »Fehlern« führt, vgl. Blanck, 2006b.

- Blanck, B. (2002). Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blanck, B. (2006a). Erwägungs didaktik für Politische Bildung. Politisches Lernen 24 (3-4), 22-37.
- Blanck, B. (2006b). Entwicklung einer Fehleraufsuch didaktik und Erwägungsorientierung - unter Berücksichtigung von Beispielen aus dem Grundschulunterricht. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28 (1), 63-86.
- Bruner, J. S. (1979). On Knowing - essays for the left hand. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.
- Crittenden, J. (2002). Democracy's Midwife. An Education in Deliberation. Lanham u. a.: Lexington Books.
- Derman-Sparks, L., Ramsey, P. G. (2006). What If All The Kids Are White? Anit-Bias Multicultural Education with Young Children and Families. New York, London: Teachers College Press.
- Dillon, J. T. (1994). The Questions of Deliberation. In J. T. Dillon (Ed.), Deliberation in Education and Society (S. 3-24). Westport (Connecticut), London: Ablex Publishing Corporation.
- Duncker, L., Sander, W., Surkamp, C. (Hrsg.) (2005). Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Funke, J. (2006) (Hrsg.). Denken und Problemlösen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie II: Kognition. Band 8. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Funke, J. (2006a). Komplexes Problemlösen. In J. Funke (Hrsg.), Denken und Problemlösen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie II: Kognition. Band 8. (S. 375-445). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Funke, J. (2006b). Lösen komplexer Probleme. Solving Complex Problems. In J. Funke, P. A. Frensch (Hrsg.), Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Kognition. Handbuch der Psychologie. Band 5 (S. 439-445). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- GPJE (Gesellschaft für Politik didaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004). Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Greshoff, R., Loh, W. (1994). Ideen zur Erhöhung des Theoretisierungs-niveaus in den Sozialwissenschaften. In F. Benseker, B. Blanck, R. Greshoff, W. Loh, Alternativer Umgang mit Alternativen. Aufsätze zu Philosophie und Sozialwissenschaften (S. 99-123). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Holz kamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., New York: Campus.

- Hormel, U., Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, G. L., Roth, J. H. W. (1999). *Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewißheit*. Schwangau: Ingeborg Huber.
- Jürgens, E. (2006). Offener Unterricht. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 280–284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jüttemann, G. (2007). *Persönlichkeit und Selbstgestaltung. Der Mensch in der Autogenese*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krauthausen, G. (1998). *Lernen – Lehren – Lehren lernen. Zur mathematikdidaktischen Lehrerbildung am Beispiel der Primarstufe*. Leipzig u. a.: Klett.
- Levin, A., Arnold, K.-H. (2006). Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 206–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loh, W. (2001). Erwägungsorientierte Hermeneutik am Beispiel der Kritischen Philosophie Kants. In D. Schönecker, T. Zwenger (Hrsg.), *Kant verstehen – Understanding Kant. Über die Interpretation philosophischer Texte* (S. 106–131). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Neber, H. (2006). Entdeckendes Lernen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 284–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz, N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Leske u. Budrich.
- Sander, A. (2004). Inklusiv Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In I. Schnell, A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11–22). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schmidt, C. (2007). Erfahrungen mit der Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion bei der Konstruktion von Interviewleitfäden im Rahmen der Einführung in qualitative Forschung – Bericht aus einem Seminar. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 18 (2), S. 327–334.
- Voss, H.-G., Keller, H. (Hrsg.) (1981). *Neugierforschung. Grundlagen – Theorien – Anwendungen*. Weinheim, Basel: Beltz.