

Erwägen Wissen Ethik

Deliberation Knowledge Ethics

vormals / previously

Ethik und Sozialwissenschaften (EuS) – Streitforum für Erwägungskultur

EWE 16 (2005) Heft 4 / Issue 4

INHALT / CONTENT

SIEBTE DISKUSSIONSEINHEIT

HAUPTARTIKEL

Klaus Heinemann und Markus R. Friederici: »Sport« – Einheit und Vielfalt seiner Kulturen 457

KRITIK

Armin Ader: Erwägungen 470

Thomas Alkemeyer: Sport – ein sinnloses Spiegelbild der Kultur? 471

Hans Peter Brandl-Bredenbeck: Sportkulturen der Welt: „Diminishing Contrasts – Increasing Varieties“ 474

Volker Caysa: Der *common body* und die Vielfalt der (Sport-)Körperkulturen 477

Rainer T. Cherkeh: Das Sportethos – ein Kulturen übergreifender Basiswert 479

Jürgen Court: Philosophische Aporien in der Sportsoziologie 480

Gunnar Drexel: Zu Mumkos Verständnis des modernen Sports 482

Irenäus Eibl-Eibesfeldt: Sport: Universalie und/oder kulturelles Phänomen? Auf die Vergleichsebene kommt es an 484

Henning Eichberg: Welche Rationalität und welcher Körper? Die kulturelle Vielfalt radikaler denken 485

Iring Fetscher: Vom sinnhaften Sport zur kommerziellen Massenunterhaltung 487

Kurt Hammerich: Geschichten aus dem Land der Bären-auf-Binder 488

Walter Herzog: Ein Periodensystem des Sports? 489

Gabriele Klein: Sport als kulturelle Praxis 492

Antje Klinge: Vom Beitrag des Körpers zur Vielfalt des Sports 495

Michael Krüger: „*Verringerung der Kontraste, Vergrößerung der Spielarten*“ – eine Antwort auf Klaus Heinemann und Marcus R. Friederici in zehn Abschnitten 496

Johannes Marx: Sport, Kultur, Sozialkapital und Gesellschaft 499

Jürgen R. Nitsch: Sport: Von der Schwierigkeit eindeutige Aussagen über einen uneindeutigen Sachverhalt zu machen 501

Gertrud Pfister: Die Vielfalt der Bewegungskulturen und die Schwierigkeit, Einheit zu konstruieren 504

Núria Puig: Ein produktiver Dialog 507

Claus-Artur Scheier: Der gloriose Körper und die Seinigen 509

Horst M. Schellhaaß und Michael Coenen: Einheit und Vielfalt des Sports aus ökonomischer Sicht 511

Thomas Schmidt: Kulturwissenschaftlicher Referent: *Sport* oder *Bewegungskultur*? 513

Volker Schürmann: Spielerische Gleichheit 515

Ansgar Thiel: Vom Sinn der Sinnlosigkeit 517

Hendrik Thoß: Globalisierter Sport? 519

REPLIK

Klaus Heinemann und Markus R. Friederici: »Sport« – Einheit und Vielfalt eines kritischen Dialogs über ein diffuses Phänomen 521

ANHANG***ERWÄGUNGSMETHODEN***

Bettina Blanck: Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis 537

Bettina Blanck: Leitende Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Studieren 552

Bettina Blanck: Leitende Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Lernen in der Grundschule 554

ÜBERBLICKE ZU EuS/EWE

EuS/EWE-Briefe bis 2005 556

Diskutierte Themen in EuS und EWE (1990-2005) 559

NACHTRAG

Matthias Kettner: Entweder Ethikkomitees oder Vormundschaftsgerichte – eine falsche Alternative 563

BRIEF

Andreas Umland: Classification, Julius Evola and the Nature of Dugin's Ideology 566

James A. Gregor: Once Again on Fascism, Classification, and Aleksandr Dugin 570

Ole Döring: Brief 573

Klaus Fuchs-Kittowski, Hans A. Rosenthal, André Rosenthal: Brief 575

EWE-PROGRAMM 577***EWE-STATUT*** 577***LISTE DER BEIRATSMITGLIEDER VON EWE*** 578***LISTE DER VERÖFFENTLICHUNGSVORHABEN FÜR EWE*** 580***THEMENÜBERSICHT DER LIEFERBAREN EuS/EWE-Hefte*** 581

Erwägungsmethoden

Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis

Vorschläge zur Arbeit
mit der Diskussionszeitschrift »Erwägen Wissen Ethik«
als Forschungsforum und Forschungsinstrument

Bettina Blanck

Vorbemerkung und Überblick

((1)) Im Folgenden wird eine Möglichkeit entfaltet, wie die Diskussionszeitschrift »Erwägen Wissen Ethik« als Forschungsforum und -instrument aus erwägungsorientierter Perspektive entwickelt und genutzt werden könnte. Vieles, was bereits in der Zeitschrift an Vorschlägen zum Umgang mit Vielfalt entweder explizit vorgeschlagen und/oder auch schon praktiziert wurde, kann und soll hier nicht Thema sein. Das wären eigene Arbeiten. Meine Überlegungen beginnen zwar zu ihrer besseren Verortung mit einer knappen Darlegung der Ausgangslage, diese wäre aber genauer zu untersuchen und als Ausgang für Forschungen sowohl zum Umgang mit Vielfalt und insbesondere Alternativen zu jeweiligen Themen als auch als Ausgang für Forschungen zur Verbesserung von wissenschaftlicher Kommunikationskultur zu nutzen. Die hier skizzierten Vorschläge leben von den bisherigen Erfahrungen als Mitherausgeberin und Forschungsredakteurin der Zeitschrift sowie der konzeptuellen Entwicklung und praktischen Umsetzung des Konzeptes einer Erwägungsorientierung in Forschung, Lehre und Praxis. Insbesondere die Erfahrungen mit universitären Erwägungsseminaren sowie erwägungsorientiertem Grundschulunterricht sind in die folgenden Überlegungen, die auch als eine besondere Art der Zusammenfassung von bisherigen Arbeiten zu Erwägungsorientierung und Erwägungsdidaktik zu verstehen sind, eingegangen. Dabei sollen Möglichkeiten des erwägungstheoretischen Ansatzes ausgelotet sowie potenzielle Erwägungsprojekte angedacht und angeregt werden. Was Abgrenzungen oder Anknüpfungspunkte – kurz auch eine erwägende Verortung des Erwägungskonzeptes selbst – betrifft, wird hier nicht erörtert werden und auf die dieser Arbeit zugrunde liegenden bisherigen Veröffentlichungen verwiesen.¹

((2)) Nach einem Blick auf die Ausgangslage und die bisherige Entwicklung der Zeitschrift wird zunächst die Projektidee und das Konzept »erwägungsorientierter Seminarbericht«, das Forschung und Lehre verbinden lässt, erläutert. Anschließend werden unterschiedliche »Erwägungsmethoden« vorgestellt. Diese Erwägungsmethoden reichen von der Erfassung und Zusammenstellung problemadäquater Alternativen in kombinatorischen Erwägungsfeldern bzw. -tafeln über die Unterstützung und Strukturierung von klärungsförderlichen Diskussio-

nen und Auseinandersetzungen mit den Methoden des »Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens«, der »erwägungsorientierten Pyramidendiskussion« oder dem »Stichwortpuzzle« bis hin zu Methoden reflexiven Lernens, wie der »Lernbegleitung«. Schließlich soll mit der »3-Fach-Schüttelbox« als einem ganz konkreten praktischen Beispiel aus dem Mathematik-Unterricht der Grundschule veranschaulicht werden, inwiefern Erwägungsorientierung als ein »Denken in Möglichkeiten« den Umgang mit Vielfalt und Alternativen verändern und zu neuen methodischen Vorgehensweisen führen kann. Die Darlegung von Erwägungsmethoden ist als ein Auftakt-Beitrag für die Suche nach möglichen klärungsförderlichen Umgangsweisen mit Vielfalt und Alternativen in Forschung, Lehre und Praxis gedacht und will anregen, dass EWE künftig auch als ein Methodenforum genutzt wird, in dem weitere Erwägungsmethoden vorgestellt und / oder über Erfahrungen mit Erwägungsmethoden berichtet wird.

Ausgangslage

((3)) Die Zeitschrift »Erwägen Wissen Ethik« (vormals »Ethik und Sozialwissenschaften«) wurde als ein Streitforum für Erziehungskultur gegründet und wollte von Anfang an mehr sein als eine Zeitschrift, in der allein Forschungsergebnisse präsentiert werden:

„Die Zeitschrift soll mittels Repräsentation jeweiliger Vielfalt interessenbedingte Einschränkungen aufheben, um hierdurch zu besseren Begründungen und möglicherweise höherer Verantwortbarkeit zu gelangen. Sie ist ein Forum der Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Schulen, Strömungen und Richtungen. Unter generalistisch-integrativer Perspektive ist *Erwägen Wissen Ethik* [und dies galt auch schon für Ethik und Sozialwissenschaften, B. B.] zugleich ein Forum der Erfindung, Erprobung und Verbesserung von Regeln für den Umgang mit dieser Vielfalt. Die Zeitschrift ist insofern auch ein Forschungsinstrument.“ (aktuelles EWE-Programm, erstmals abgedruckt in EWE 13(2002)1, S. 174).

Dieser Zielsetzung verdankt die Zeitschrift ihren Aufbau. Jeweilige Themen werden in Diskussionseinheiten, bestehend aus einem Hauptartikel, gefolgt von ca. 15 bis 25 Kritiken und der Replik der Autorin bzw. des Autors des Hauptartikels, erörtert. Aufgabe der Forschungsredaktion ist es, ein möglichst breites Spektrum an Kritiken von Expertinnen und Experten – wenn möglich interdisziplinär und international – einzuwerben. Da die Editionsgruppe und die Forschungsredaktion keinen Einfluss auf den Inhalt von eingeworbenen Beiträgen nehmen, ist die Art und Weise, wie die Autorinnen und Autoren in ihren Rollen als Hauptartikel-, Kritik- und Replikverfassende ihre Positionen vertreten, sehr unterschiedlich. Insbesondere in den Repliken sind die Autorinnen und Autoren dann in besonderer Weise herausgefordert, mit der in den Kritikrunden repräsentierten inhaltlichen wie auch stilistischen Vielfalt umzugehen. Zuweilen mündet insbesondere die Art und Weise der Auseinandersetzung in Briefwechsel, in denen diese kritisiert und / oder auch Verbesserungsvorschläge zur wissenschaftlichen Kommunikationskultur gemacht werden (s. hierzu auch die Liste bisheriger »EuS/EWE-Briefe bis 2005« in diesem Anhang, S. 556-558).

((4)) Vor dem Hintergrund des programmatischen Anliegens von EWE stellen sich inhaltliche sowie methodische Fragen, wie z. B.: „Liegen mit der jeweiligen Vielfalt überhaupt Alternativen vor und wie sind sie zu bestimmen? Hat man alle

problemrelevanten Alternativen erwogen und wie sind sie zu vergleichen? Welche Kriterien braucht man hierfür? Lassen sich für diese Fragen Regeln als Antworten finden?“ (EuS/EWE-Programm). Außerdem wären aus wissenschaftssoziologischer und -psychologischer Sicht etwa Fragen zu verfolgen, wie etwa: Inwiefern hat der Umgang mit jeweiligen Alternativen im Hauptartikel Einfluss auf die Art und Weise des Umgehens mit Alternativen in den Kritiken? Inwiefern hängt es vom Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung zu den Thesen des Hauptartikels ab, wie die Kritiken jeweilige Alternativen inhaltlich und stilistisch berücksichtigen? In welcher Weise beeinflussen Inhalt und Stil der Kritiken die Replik? Inwiefern gibt es Zusammenhänge zwischen der Art und Weise des Umgehens mit und Bedenkens von Alternativen in den Kritiken und der Replik?

((5)) Zur expliziten Verfolgung derartiger Fragestellungen wurde gleich zu Beginn der Zeitschrift die Rubrik der »Metakritik« eingeführt, die solche Fragestellungen im Anschluss an gelaufene Diskussionen untersuchen sollte. Da die Bezeichnung „Metakritik“ zuweilen nicht-intendierte Assoziationen von einer zensierenden Superkritik oder richterlichen Superinstanz hervorrief, wurde sie im Jahre 2002 in „Erwägungssynopse“ geändert (s. Editorial EWE 13(2002), 3, Nr. ((3))). Wie sich herausgestellt hat, wird das Verfassen einer Erwägungssynopse zwar als sinnvoll und erstrebenswert erachtet – bisher hat sich noch nie jemand gegenüber der Forschungsredaktion oder der Herausgebendengruppe dahingehend geäußert, dass ein derartiges Vorhaben nicht hilfreich für jeweilige Klärungen sein könnte –, es gilt aber als ein sehr aufwändiges, mühevolleres, ja geradezu „entsagungsvolles Unternehmen“, wie es ein Metakritiker einmal formulierte. „Entsagungsvoll“ hieß in diesem Falle, dass sich der Metakritiker durch die Aufgabe, nicht-zensierend die in der Diskussion vertretenen Alternativen als solche zu bestimmen und zu vergleichen sowie mögliche fehlende zu benennen, eingeschränkt sah, selbst Position zu beziehen und sich für die seines Erachtens (vorerst) richtige Lösung einzusetzen. Es mag diese Art von Einschätzung sein, die dann einen anderen Wissenschaftler meinen ließ, dass diese Aufgabe vor allem etwas für Habilitierende sei, was ich so verstanden habe, dass diejenigen, die sich »ihre Sporen erst noch verdienen müssen« die wenig reizvolle »Fleißaufgabe« einer Erwägungssynopse übernehmen sollten, man dies aber nicht von ausgewiesenen, etablierten und anerkannten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erwarten könne, die ihre mühsam erarbeiteten eigenen Positionen vertreten wollen würden. Es ist es aus erwägungsorientierter Perspektive dagegen nicht unvereinbar, eine Erwägungssynopse zu erarbeiten *und* Position zu beziehen. Im Gegenteil, man kann sich aus erwägungsorientierter Perspektive um so eher für eine Position als die (vorerst) beste oder richtige Lösung engagieren, wenn man in der Lage ist, die zu ihr erwogenen Alternativen anzugeben. Erwogene Alternativen werden vom Erwägungskonzept als eine Geltungsbedingung betrachtet, die die Begründungs- und Verantwortungsqualität jeweiliger Lösungen einzuschätzen hilft. Warum diese Geltungsbedingung wenig genutzt wird und es bislang in den qualitativen Wissenschaften keine entsprechenden Forschungstraditionen gibt, ist eine grundlegende Forschungsfrage. Vielleicht hängt dies mit einer spezifischen Konkurrenzorientierung zusammen, bei der der Kampf um Durchsetzung jeweils als rich-

tig erachteter Positionen derart im Vordergrund steht, dass eine erwägungsorientierte Integration von problemadäquaten erwogenen Alternativen als hinderlich und selbstgefährdend empfunden wird. Es ist meines Erachtens eine große Forschungs herausforderung herauszufinden, wie hier ein Mentalitätenwandel – angefangen von der Grundschule (oder wenn möglich noch früher) bis hin zur universitären Ausbildung – unterstützt werden könnte, der einer Konkurrenzorientierung auf Kosten von Erwägungen entgegenwirkt, so dass Konkurrenzen auf einem aufgeklärteren Niveau stattfinden könnten. Ich komme auf diese Problemlage bei der Vorstellung der Projekte »erwägungsorientierter Seminarbericht« und »Erwägungsmethoden« zurück.

((6)) Da es sich als sehr schwierig erwiesen hat, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für Erwägungssynopsen zu gewinnen, wurde und wird in der Zeitschrift auch nach anderen Wegen der Verdichtung und Unterstützung klärungsförderlicher Diskussionen gesucht. Hierzu gehören zum einen sogenannte 2. Runden, d. h. im Anschluss an eine Replik folgt eine 2. Kritikrunde, bei der die Kritikerinnen und Kritiker auf die Replik antworten, und eine 2. Replik (vgl. zuletzt die »Faschismus-Diskussion« zum Hauptartikel von Roger Griffin in EWE 15(2004)3). Eine andere Möglichkeit ist, dass man zu einem Thema mehrere Hauptartikel in einem Heft veröffentlicht, zu denen Gesamt-Kritiken verfasst werden und die Hauptartikelverfassenden sich zudem auch als Kritisierende beteiligen können (vgl. das von Matthias Kaufmann herausgegebene »Dezisionismus-Heft«, EuS 3(1992)1), oder zu denen es eine Gesamt-Metakritik gibt (vgl. das von Walter Herzog und Erich H. Witte herausgegebene »Psychologie-Heft«, EuS 2(1991)1). Derartige Hefte zu organisieren erweist sich allerdings als noch aufwändiger als dies ohnehin der Fall ist. Weiterhin sollen Forschungskontinuitäten über jeweilige Diskussionseinheiten hinweg dadurch ermöglicht werden, dass Themen wiederholt aufgegriffen werden, wobei entweder andere Akzente gesetzt und vor allem möglichst an die vorangegangenen Diskussionen angeknüpft werden sollte (vgl. z. B. zum Thema »Organismische Evolution« EuS 4(1993)1, EuS 5 (1994)2 und EuS 6(1995)3 oder zum Thema »Interkulturalität« EuS 11(2000)3 und EWE 14(2003)1). In diesem Zusammenhang hat es auch zwei sogenannte Fortsetzungshauptartikel gegeben, und zwar zum Thema »Informationsbegriff« in EuS 12(2001)1 und zum Thema »Psychoanalyse« in EWE 16(2005)2. Schließlich wurde bisher noch mit »Anfragen« der Versuch unternommen, zu eher eng gefassten Fragestellungen kleinere konzentrierte Diskussionen zu initiieren, und zwar zum Thema »Tod in der Politologie« in EuS 5(1994)3 und zum Thema »Fiktives Mittelalter« in EuS 8(1997)4. Ein Überblick über alle bisher in EuS/EWE diskutierten Themen befindet sich im Anhang dieses Heftes (S. 559ff.). Zu den bislang noch nicht realisierten Diskussionsvorhaben, zählen Diskussionen zu einem ausgewählten Textkorpus sowie beispielsorientierte Diskussionen (s. hierzu Editorial EWE 13(2002)1, S. 3, Nr. ((4))). – Perspektivisch verfolgenswert ist sicherlich auch die Frage der Verbindung von schriftlichen Auseinandersetzungen in EWE mit mündlichen Diskussionen auf kleinen Tagungen. Soweit die Forschungsredaktion weiß, ist ein Hauptartikelverfasser einmal diesen Weg gegangen und hat im Vorfeld des Verfassens seiner Replik Kritikerinnen und Kritiker zu einer Tagung eingeladen. Die Forschungsredaktion hat zu Beginn der Zeitschrift

selbst einmal die Idee von »Metakritik-Tagungen« verfolgt, zu deren inhaltlich-konzeptueller Gestaltung wie auch organisatorischer Durchführung aber zusätzliche Ressourcen erforderlich wären.

Zum Konzept »erwägungsorientierter Seminarberichte«: eine Projektidee zur Verbindung von Forschung und Lehre

((7)) Während die in ((6)) genannten Wege zur Verdichtung und Unterstützung klärungsförderlicher Diskussionen nicht unmittelbar dem Erwägungskonzept verbunden sind, ist dies bei dem Konzept von »erwägungsorientierten Seminarberichten« anders. Die Idee für erwägungsorientierte Seminarberichte erwuchs aus den bisherigen Erfahrungen mit Metakritiken bzw. Erwägungssynopsen sowie der Rückmeldung an die Forschungsredaktion, dass sich EuS/EWE-Diskussionseinheiten als Literatur in Universitätsseminaren einsetzen lassen. Ausgangsüberlegung war, dass sich die Studierenden und Lehrenden in einem Seminar – wie alle Leserinnen und Leser der Diskussionseinheiten – herausgefordert sehen, sich ein eigenständiges Urteil zum Thema zu bilden. Angesichts der Vielzahl an unterschiedlichen und gegensätzlichen Positionen, Argumentationen, Perspektiven, die in den jeweiligen Diskussionseinheiten repräsentiert werden und die alle von Expertinnen und Experten stammen, kann man sich nicht einfach bloß einer Meinung anschließen und diese übernehmen, wenn man eine möglichst gut begründete Position vertreten möchte. Insofern befinden sich Lesende, die mehr als nur einen Überblick zur jeweiligen strittigen Forschungslage und eine eigene begründbare Position gewinnen wollen, in einer vergleichbaren Position wie eine Autorin oder ein Autor, die bzw. der eine Erwägungssynopse verfassen will. Sie stehen vor denselben Fragen zur Aufklärung der jeweiligen Vielfalt und zum Herausfinden der jeweils problemadäquaten Alternativen, wobei insbesondere echte von Scheinalternativen zu unterscheiden sind, die etwa nur aus unterschiedlichen Verwendungsweisen gleicher Termini bzw. umgekehrt der Verwendung unterschiedlicher Termini für gleiche Sachverhalte resultieren mögen. Diese beiden potenziellen Missverständnisse² werden in folgendem Erwägungsfeld mit Feld 2 und 3 verdeutlicht:

Referenz der verwendeten Termini	verwendete Termini	gleich	verschieden
gleich		Feld 1	Feld 2
verschieden		Feld 3	Feld 4

Erwägungsfeld 1 zu möglichen Missverständnissen in Diskussionen

Die Auseinandersetzung mit EuS-/EWE-Diskussionen wird damit zu einer eigenen Forschungsunternehmung. Möglicherweise haben dabei diejenigen, die selbst noch keine Expertinnen und Experten sind, wie z. B. Studierende in einem Seminar, sogar einen Vorteil. Sie starten ihre Auseinandersetzung mit jeweiligen möglichen Alternativen etwas unbefangener und weniger bereits identifiziert mit einer bestimmten Lösung, so dass es ihnen leichter fallen müsste, vor aller Konkurrenz eine

Integration der zu erwägenden widerstreitenden Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten, die sie dann als eine Geltungsbedingung für die von ihnen vorerst zu vertretene Position nutzen könnten. Natürlich werden auch Studierende zu vielen Themen, wie etwa „Koedukation“, „Geschlechterrollen in unserer Kultur“, „Interkulturalität“, „Freundschaft“, „Ehre“, „Familie“, „Gehorsam“, „Pädagogik“ – um nur einige Themen zu nennen – auch schon im Vorfeld einer Auseinandersetzung mit EuS-/EWE-Diskussionen mehr oder weniger entfaltet eigene Positionen haben, was aus erwägungsdidaktischer Sicht auch Vorteile hat, auf die noch näher eingegangen wird. Vermutlich werden Studierende es aber in der Regel in unserer derzeitigen Kultur leichter haben, bisherige Positionen zu korrigieren, einfach schon deshalb, weil sie sich institutionell gesehen in einem Lernprozess befinden und die Entwicklung und ggf. Korrektur von Positionen von ihnen somit auch erwartet wird, wohingegen dies bei etablierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – wie oben unter dem Stichwort „Konkurrenzorientierung“ schon angedeutet (s. ((5))) – weitaus komplizierter sein dürfte. Einerseits gelten Falsifizierbarkeit und Falsifikationsbereitschaft geradezu als Merkmal von Wissenschaft, diese ist aber tendenziell mehr als Konkurrenz zwischen Personen angelegt, die jeweils Reputation und ggf. auch ihre Existenzgrundlage zu verlieren haben, wenn die von ihnen vertretenen grundlegenden Positionen falsifiziert wurden. Dies schließt nicht aus, dass Forscherinnen und Forscher Experimente und Konzepte so anlegen und der Überprüfung aussetzen, dass sie sie selbst korrigieren und verbessern können. Diese Vermutungen wären näher zu prüfen und auch in Verbindung mit der jeweiligen Lernatmosphäre in einem Seminar, an einer Universität und in einer Gesellschaft zu setzen. Denn wie korrekturbereit jemand ist, wird z. B. entscheidend davon mitabhängen, wie mit »Fehlern« umgegangen und was und wie geprüft und benotet wird, um nur zwei zentrale Aspekte für unterschiedliche Lern- und Lehrkulturen zu nennen.

((8)) Erwägungsorientierte Seminarberichte sollten sich von der schon erwähnten *Erwägungs-Geltungsbedingung* leiten lassen (s. ((5))). Die Erwägungs-Geltungsbedingung bezieht sich auf Lösungen, die aus Entscheidungen hervorgegangen sind, mögen diese nun selbst oder von anderen getroffen worden sein. Danach hängt die Geltung jeweils gesetzter und für eine Realisierung vorgesehener Lösungen wesentlich von der Güte der erwogenen Alternativen ab.³ Je weniger man zu einer gesetzten Lösung die problemadäquaten erwogenen Alternativen als *eine* Geltungsbedingung anzugeben vermag, um so weniger gut kann man sie als jeweils vorerst »richtige« oder »beste« begründen und verantworten. Wer dennoch seine bzw. ihre Position durchsetzen will, wird dann auf Ersatzmechanismen, wie z. B. Suggestion, Reputation, Nutzen von Machtchancen bis hin zu fundamentalistischen Reaktionen, zurückgreifen, die aber allesamt das Begründungsniveau stark herabsinken lassen. Wer hingegen erwogene Alternativen als eine Geltungsbedingung nutzen und eigene Positionen möglichst gut begründen können möchte, wird selbst auch als falsch zurückgewiesene, systematisch aber zu erwägende Alternativen nicht vergessen, sondern sie als Geltungsbezug bewahren. Als ein einfaches Beispiel mag man hierbei an das Wissen um den kürzesten Weg von A nach B denken, das vom Wissen um die längeren Wege abhängt. Zusätzliches Wissen um Irrwege (etwa Sackgassen) wäre in diesem Fall

ein Beispiel für ein Wissen um weitere Wege, die zwar keine adäquaten zu erwägenden Lösungsmöglichkeiten auf die Frage nach dem kürzesten Weg zwischen A und B, sind; dennoch mag dieses Wissen hilfreich sein und den Erwägungsstand adäquater Verbindungen von A nach B in einen umfassenderen Erwägungsstand einbetten lassen. Diese potenzielle Erweiterbarkeit von Erwägungsständen macht deutlich, dass mit der Angabe erwogener Alternativen zugleich auch jeweilige Grenzen des Wissens offengelegt werden, womit Erwägungswissen leichter zu ergänzen oder zu korrigieren ist. Die Bewahrung jeweils erwogener Alternativen fordert außerdem dazu heraus, das Niveau der Bewertungsgründe hochzuhalten. Dies kann zur Folge haben, dass unter den erwogenen Alternativen nicht mit hinreichenden Gründen ausgewählt werden kann. Solche dezisionären Konstellationen mögen dann in eine Haltung erwägungsorientierter Toleranz münden oder aber, sofern dies die Ressourcen erlauben, jeweilige Lösungssetzungen zurückstellen und erst einmal weitere Klärungen anstreben lassen. Dezisionäre Konstellationen fordern zu weiteren (Meta-)Entscheidungen heraus: Wie kann man mit solchen dezisionären Konstellationen möglichst verantwortbar umgehen? Wie lassen sich die Entscheidungskonstellationen verbessern? Dabei werden methodische Fragen zu klären sein: Was ist „alternativ“ zu nennen? Welche Weisen der Bestimmung von „Alternativen“ gibt es? Wie ist mit Gründen für Bewertungen umzugehen? Usw.

((9)) Ein erwägungsorientierter Seminarbericht ist ein Bericht, der von der Leitung und / oder den Studierenden eines Seminars, in dem eine Auseinandersetzung mit einer EuS-/EWE-Diskussion stattfand und das Ziel verfolgt wurde, die in den jeweiligen Diskussionen – möglicherweise sind dies auch mehrere zu einem gemeinsamen Thema – repräsentierte Vielfalt an Positionen, Argumenten, Perspektiven im Sinne der skizzierten Erwägungs-Geltungsbedingung (s. ((5)), ((8))) zu klären, verfasst wird. In einem solchen Seminarbericht sollten auch die Schwierigkeiten, seien diese nun methodischer oder didaktischer Art, angesprochen werden. Hierdurch könnten (inhaltliche, methodische, didaktische) Forschungen angeregt werden. Welche Problemlagen in einem Seminar zu einer EuS-/EWE-Diskussion zu Erwägungsforschungsständen aufbereitet werden, hängt von der genaueren Zielsetzung des Seminars ab. Dabei ist auch zu erforschen, inwiefern sich die Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen, insbesondere die Rollen von Lehrenden und Lernenden wie auch die Art von Prüfungen, verändern müsste. Eine zu verfolgende Vermutung in diesem Zusammenhang wurde bereits genannt, nämlich ein Zusammenhang zwischen Erwägungsorientierung, Erwägungsoffenheit bzw. -bereitschaft und dem jeweiligen Umgang mit Fehlern. Als ein weiterer relevanter Aspekt sei hier die Frage nach Motivation und Herstellung von Erwägungsbetroffenheit und -bereitschaft bei Lernenden und Lehrenden hervorgehoben, denn Seminare, die sich von der Erwägungs-Geltungsbedingung leiten lassen, erfordern einen höheren Aufwand als üblich. Die Beteiligung der Studierenden an einem „echten“ Forschungsprodukt – wie sie es in einem Seminar nannten –, wie einem erwägungsorientierten Seminarbericht, kann sich da als eine wichtige Motivation erweisen. Überhaupt ist es m. E. dieser Aspekt der Verbindung von Forschung und Lehre, die Ermöglichung, ja geradezu Einforderung einer forschenden Haltung, wenn ein erwägungsorientierter Umgang

mit jeweiliger Vielfalt und jeweiligen Alternativen angestrebt wird, der die Projektidee von erwägungsorientierten Seminarberichten überall dort attraktiv machen müsste, wo man von vorgabeorientierter Belehrungskultur hin zu einem entscheidungsorientierten Lernen, einem selbstbestimmten Lernen auf eigenen Wegen, kommen möchte.

((10)) Obwohl die Forschungsredaktion bei über 100 lehrenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Interesse für die Projektidee des erwägungsorientierten Seminarberichtes wecken konnte und einige Lehrende sich auch auf diese Unternehmung eingelassen haben, gab es bisher neben dem von der Autorin mit Bielefelder Studierenden verfassten Bericht (s. EWE 15(2004)1) erst einen weiteren Seminarbericht von Heinrich Bußhoff und Christian Zimmermann in EWE 13(2002)1. Dass es bislang zu keinen weiteren Berichten gekommen ist, wird im wesentlichen so erklärt: Die Aufgabe einer erwägungsorientierten Aufbereitung von EWE-Texten sei sehr anspruchsvoll und nur in kleinen Seminaren mit Studierenden fortgeschrittener Semesterzahl zu realisieren. In Seminaren mit »normalen« Studierenden und hoher Teilnehmerszahl sei es nicht möglich, derart forschend zu arbeiten. Solche Einschätzungen sind im Zusammenhang mit jeweiligen Studienbedingungen zu sehen: ich nenne hier nur die Stichworte „überlaufene Studiengänge“, „übervolle Seminare“ oder auch zunehmende „Verschulung“, die als möglichst schnelle Übernahme abprüfbareren Wissens im Gegensatz zu all denjenigen Bemühungen steht, Studierenden ein forschendes Lernen zu ermöglichen. Möglicherweise schwingt hier im Hintergrund aber auch ein zu hoher Anspruch an einen erwägungsorientierten Seminarbericht mit. Insofern wäre es m. E. wichtig zu klären, was erwägungsorientierte Seminarberichte überhaupt leisten können. Angesichts fehlender entfalteter Erwägungsforschungsstände in allen qualitativen Disziplinen kann ja nur auf wenig Vorarbeiten zurückgegriffen werden und angesichts weniger Metakritiken gibt es auch bislang kaum Beispiele und Orientierungen dafür, wie man sich klärungsförderlich mit der in den EuS-/EWE-Diskussionen vertretenen Vielfalt auseinandersetzen kann. Ein erwägungsorientierter Seminarbericht, der zudem auch unter zeitlichen Limitierungen erstellt werden muss, wird also keinen voll entfaltenen Erwägungsstand der zu einem Thema relevanten Alternativen bieten können. Seminare bieten aber die Chance, dass durch die gemeinsame Textarbeit unterschiedliche Perspektiven, Interpretationen und Fragen aufgeworfen werden, die Ausgangspunkte für erste Systematisierungen und Klärungen der jeweiligen Vielfalt sein können und sei es, dass man zumindest reflexiv mehr Klarheit darüber gewinnt, was eigentlich alles geklärt werden müsste, um sich in der jeweiligen Vielfalt besser orientieren zu können. Hieraus mögen sich dann die schon angesprochenen (inhaltlichen, methodischen, didaktischen) Forschungsfragen entwickeln lassen. Im Folgenden sollen einige Überlegungen skizziert werden, die es nach eigenen bisherigen Erfahrungen zu beachten gilt, wenn man in diesem Sinne mit »normalen« Studierenden an einem erwägungsorientierten Seminarbericht arbeiten möchte.

((11)) Das Ziel, einen erwägungsorientierten Seminarbericht zu erarbeiten, lebt von einer aktiven forschenden Haltung der Beteiligten. Die Frage und Herausforderung ist, wie man unter den Bedingungen eines wöchentlich stattfindenden Semi-

nars nicht nur ein Problembewusstsein, sondern über Erwägungsbetroffenheit und -bereitschaft ein Forschungsbewusstsein zu wecken und lebendig zu halten vermag. Abgesehen von den oben bereits genannten jeweiligen Studienbedingungen und der zeitlichen Zerrissenheit, die ein kontinuierliches Arbeiten erschweren können, gibt es einige spezifische Einstellungen und Haltungen von Studierenden und Lehrenden, die hierbei hinderlich sein können. Diese Haltungen resultieren m. E. wesentlich aus einem bestimmten Verständnis von Wissenschaft und einer verbreiteten Gewohnheit eines eher vorgabeorientierten Lernens und Lehrens. Sie zeigen sich – zugespitzt zusammengefasst – in einer eher passiven und übernahmeorientierten Haltung der Studierenden, die sich möglichst schnell prüfungsrelevantes geltendes wissenschaftliches Wissen aneignen wollen. Eine derartige Effektivitätshaltung führt auch dazu, dass man sich nicht zu lange mit einer Frage aufhalten will und Diskussionen schnell unter den Verdacht bloßen »Laberns« geraten.⁴ Unabhängig davon, ob die Lehrenden eines Seminars dies auch so sehen, wird vermutet, dass die Leitung eines Seminars in der Regel die jeweils richtige Antwort bzw. Lösung auf alle im Seminar gestellten Fragen kennt und die Studierenden sicher und ohne große Umwege hin zu diesem wissenschaftlichen Wissen geleitet wird. Fragen der Leitung werden deshalb als taktisch-didaktische Vorgehensweise und nicht als »echte« Fragen eingeschätzt.⁵ Im Zusammenhang mit einer Übernahmehaltung sowie wenig Vertrauen in das eigene kritische Denken mag auch stehen, wenn Studierende in der Textarbeit den Anspruch haben, gleichsam jedes Wort verstehen zu müssen, das sie lesen und sich nur ungern darauf einlassen mögen, problematische Stellen erst einmal zurückzustellen, um einen Gesamteindruck zu bekommen, der dann vielleicht hilft, die schwierigen Stellen zu verstehen oder es ermöglicht, das eigene Unverstehen bezüglich solcher problematischen Stellen in Fragen festzuhalten. Für Lehrende sind vorgabeorientierte Veranstaltungen leichter zu planen und in ihrem Verlauf berechenbarer. Wer z. B. in der ersten Sitzung die Referate für alle folgenden Termine vergibt und festlegt, hat eine klare Struktur, innerhalb der man sich auf mögliche Fragen und Diskussionspunkte gut vorbereiten kann, und muss in der Regel weniger mit unerwarteten Entwicklungen rechnen. Derartige Sicherheiten schwinden, wenn man sich auf ein forschungsorientiertes Seminar einlässt, das gänzlich anderer Strukturierungen durch die Leitung bedarf. Die Rolle der Leitung wandelt sich hin zu einer mitforschenden Moderatorin und Beraterin bzw. eines mitforschenden Moderators und Beraters, etwa wenn es um methodische Vorschläge geht oder das Einbeziehen weiterer relevanter Literatur. Letzteres wird insbesondere dann relevant, wenn die Studierenden in ihren Diskussionen Positionen und Argumentationen entwickeln, die auch in der Literatur vertreten werden bzw. denen in der Literatur widersprochen wird. Wesentliche Aufgabe der Leitung wird es, den Auseinandersetzungsprozess zu koordinieren und darauf zu achten, dass der »rote Faden« nicht verlorenght und die Zielsetzung im Rahmen des Seminars bearbeitbar bleibt. Dabei muss die Leitung auch hier beachten, dass sie der Versuchung widersteht, die Studierenden durch eigene Führungen zu entlasten, um etwa den Fortgang des Seminars zu beschleunigen. Dies ist nicht immer leicht, denn es gilt einzuschätzen, wann Hilfe erforderlich und wann diese nur eine Entlastung von eigenen Entscheidungen und damit ein »Rückzug von Forschungsan-

strengungen« und »Rückfall in vornehmliche Vorgabeorientierung« ist. In diesem Zusammenhang muss auch berücksichtigt werden, dass man keinesfalls auf jedwede Vorgaben verzichten kann, d. h. es muss reflexiv entschieden werden, was zunächst einmal nicht weiter hinterfragt und als Basis für die Verfolgung der Fragestellungen genommen wird. Zusammen mit den Studierenden ist schließlich vor allem nach geeigneten Methoden zu suchen, wie es gelingen kann, die unterschiedlichen Interessen und Fragen der Einzelnen so zu integrieren, dass ein gemeinsames Produkt entsteht. In dem Maße, wie man hierbei über geeignete Methoden der individuellen wie gemeinsamen Vielfalterschließung, -klärung, -sortierung und -bewertung sowie insbesondere bei arbeitsteiligem Vorgehen über Methoden der Integration und Zusammenführung von jeweiligen Überlegungen verfügen würde, könnte man, so meine Vermutung, auch in größeren Gruppen versuchen, forschungsorientiert zu arbeiten. Weitere wichtige Unterstützungen kann ein Seminar meines Erachtens dadurch erfahren, dass man die Vergabe von Leistungsnachweisen an den gemeinsamen Forschungsprozess im Seminar koppelt und auf diese Weise kontinuierlich und sitzungsverbindend inhaltliche, methodische und didaktische Vorschläge der Studierenden zum Umgang mit der zu klärenden Positionenvielfalt einbindet, was hin bis zur Erstellung erster Gliederungsvorschläge und »Textbausteinen« für einen gemeinsamen Seminarbericht reichen mag. Hat man erst einmal eine gute Gliederung, wäre auch zu erproben, inwiefern einzelne Gliederungspunkte in Hausarbeiten bearbeitet werden können, wobei es hinsichtlich der Problemlage, Alternativen zu berücksichtigen, sogar hilfreich wäre, wenn mehrere allein oder gemeinsam mit Anderen an denselben Punkten arbeiten und ihre Ergebnisse dann in einen gemeinsamen Text integrierten. Viele andere Szenarien sind denkbar bis hin zu anderen Zeitrhythmen, angefangen von 14-tägigen Doppelsitzungen bis hin zu einer anderen Organisation des Studiums, in dem es mehr Raum gibt für kleinere Forschungsprojekte, an denen zusammenhängend gearbeitet werden kann, und in dem auch methodische und sogenannte reflexive Kompetenzen verstärkt in Prüfungen berücksichtigt werden.

((12)) Eine Möglichkeit, Lern- und Lehrprozesse so zu gestalten, dass Forschungsprozesse initiiert und lebendig gehalten bleiben sowie die Arbeit an einem erwägungsorientierten Seminarbericht unterstützt wird, ist ihre explizite Orientierung an dem Erwägungskonzept und seine Anwendung auf die Arbeit (das Lernen und Lehren) im Seminar (vgl. hierzu auch die Vorschläge für »Leitende Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Studieren« im Anhang diesen Heftes, S. 552f.). Nutzt man die Erwägungs-Geltung in Diskussionen und bei der Auseinandersetzung mit Texten, so hat man eine dauerhafte Hilfe, mit der man zwischen Erwägungs-, Bewertungs-, Lösungs- und Realisierungsalternativen unterscheiden, den jeweiligen Begründungsstand für bestimmte Lösungsmöglichkeiten einschätzen und offene Fragen und jeweilige Grenzen des Wissens verorten und transparent machen kann. Insbesondere erleichtert ein erwägungsdidaktisches Vorgehen es den Lehrenden, ihre Doppelrolle als Mitforschende und Leitende des Seminars wahrzunehmen. So können sie als Mitforschende ihre Überlegungen als explizite Erwägungen einbringen, wodurch die Gefahr verringert wird, dass die Diskussion beendet werden, weil die Studierenden annehmen, dass

das, was die Leitung sagt, richtig ist und in Folge dessen übernommen werden kann bzw. muss. Auch die Überlegungen der Leitung sind hinsichtlich der Erwägungs-Geltungsbedingung daraufhin zu überprüfen, gegenüber welchen zu erwägenden Alternativen sie sich begründen lassen. Hierfür muss die Leitung auch ein Klima schaffen.

Doch mit welchen Methoden lassen sich eigentlich Alternativen als solche bestimmen und klärend zusammenstellen? Hier besteht – wie schon betont – ein großer Forschungsbedarf, der im Seminar immer wieder offengelegt werden sollte. Im Folgenden sollen einige Methoden vorgestellt werden, die im Zusammenhang erwägungsorientierten Arbeitens in Seminaren, aber auch im Grundschulunterricht⁶, entwickelt und erprobt wurden, und Schritte hin auf dem Weg zu einem reflexiv methodisch orientierten Umgang mit Vielfalt und Alternativen sein mögen.

Methoden zum erwägenden Umgang mit Vielfalt und Alternativen

Vorbemerkungen

((13)) Obwohl man nicht auf Forschungstraditionen zurückgreifen kann, die für einen erwägungsorientierten integrierenden und bewahrenden Umgang mit jeweiligen qualitativen Alternativen haben Methoden systematisch entwickeln, erproben und verbessern lassen, findet man in der Literatur eine Fülle von Vorschlägen, die daraufhin zu untersuchen wären, in welcher Weise sie sich für einen individuellen wie gemeinsamen erwägenden Umgang mit Vielfalt und Alternativen einsetzen oder / und zu Erwägungsmethoden hin entwickeln lassen. Im Folgenden sollen einige Methoden vorgestellt werden, die für erwägungsorientiertes Forschen, Lernen und Lehren entwickelt wurden und die exemplarisch dazu ermutigen sollen, vorhandene Methoden auf ihr Erwägungspotenzial hin zu bedenken und ggf. entsprechend zu variieren. Perspektivisch ist aus erwägungsorientierter Sicht dabei selbst eine erwägungsorientierte Aufbereitung der entsprechenden Methoden anzustreben, d. h. Arten von Methoden – etwa in unterschiedlichen Phasen des Entscheidens oder alternative Methoden in gleichen Phasen – müssten bestimmt und hinsichtlich ihrer Vollständigkeit oder ihrer jeweiligen Grenzen übersichtlich dargestellt werden. Davon sind die hier skizzierten Überlegungen noch weit entfernt. Orientiert man sich am Aufbau und Verlauf bzw. an unterschiedlichen Phasen von Entscheidungen, so mag man in einem ersten intuitiven Zugang unterscheiden zwischen:

- *Methoden bei der Vielfaltserschließung*
- *Methoden für Aufbauprozesse und Dokumentationen*
- *Methoden für Klärungsprozesse*
- *Methoden zur Bewahrung erwogener Alternativen*

Diese Unterscheidung ist nicht trennscharf und einige Methoden lassen sich durchaus in verschiedenen Phasen einsetzen. Der größte Mangel besteht an systematisch verfahrenen Methoden zur Klärung und Bewahrung von qualitativen Alternativen.

Kombinatorische Erwägungsfelder und Erwägungstafeln

((14)) Kombinatorik ist eine Möglichkeit, regelgeleitet jeweilige Alternativen zu einer Frage vollständig bestimmen zu lassen. Zum Beispiel lassen sich zu einer bestimmten Anzahl von Merkmalen, Aspekten, Elementen alle denkbaren Kombinationen etwa hinsichtlich des Vorhandenseins oder Zutreffens bzw. des Fehlens oder Nicht-Zutreffens in einer Tabelle oder einem Feld (s. obiges Erwägungsfeld 1 in Nr. ((7))) zusammenstellen. Die tabellarische Darstellung kann man in Analogie zu den Wahrheitstabellen der klassischen Aussagenlogik als Darstellung unterschiedlicher Möglichkeitsspielräume nutzen. Bei vier Kombinationsmöglichkeiten sind dann 16 Möglichkeitsspielräume zu berücksichtigen. Das Erwägungsfeld 1 ist somit erweiterbar:

verwendete Termini	Referenz der verwendeten Termini	16 Möglichkeitsspielräume dazu, welche Konstellationen in Diskussionen vorliegen können															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
gleich	gleich	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
gleich	verschieden	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-
verschieden	gleich	+	+	-	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-
verschieden	verschieden	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-

Darstellung von Erwägungsfeld 1 als Erwägungstafel, die alle 16 möglichen Konstellationen zusammenstellen lässt, wie Termini und ihre jeweiligen Referenzen in Diskussionen verwendet werden können

Fall 1 wird vermutlich immer dann vorliegen, wenn sich Teilnehmende, insbesondere in größeren Diskussionsgruppen, teilweise noch wenig miteinander verständigt haben, wie sie welche Termini verwenden wollen, so dass sich einige zwar gut verstehen, weil sie sie zufällig gleich verwenden, andere hingegen mehr oder weniger offen aneinander vorbeireden.

((15)) Kombinatorisches Vorgehen hat aus erwägungsorientierter Perspektive mehrere Vorteile:

- Möglichkeiten können hinsichtlich jeweiliger Dimensionen (Aspekte, Merkmale, Elemente) vollständig angegeben, übersichtlich dokumentiert und bewahrt werden.
- Kombinatorik macht die Grenzen jeweiliger Alternativenzusammenstellung deutlich und unterstützt damit potenzielle Verbesserungen.
- Das Erfassen der denkbaren Möglichkeiten lässt über Vorfindbares hinausgehend Möglichkeiten erschließen, von denen zwar einige unsinnig sein mögen, andere hingegen neu sind. Kombinatorik kann so gesehen kreative Potenziale zu entfalten helfen.
- Kombinatorische Vorgehensweisen lassen sich bereits mit kleinen Kindern verfolgen.⁷

Jeweilige vollständige Alternativenzusammenstellungen mögen in anderen Referenzen unvollständig sein und damit auf potenzielle Verbesserungen angewiesen bleiben. Denn reflexiv ist einerseits zu bedenken, dass es zu jeweiligen Problemlagen alternative kombinatorische Zusammenstellungen zu erwägender Lösungsmöglichkeiten geben kann. Diese verschiedenen Erwägungsstände können ihrerseits iterativ als reflexive Erwägungen in Meta-Erwägungsständen integriert werden. Usw. usf. Andererseits ist bei jeder Kombinatorik zu bedenken, was in ihr kombinatorisch zusammengestellt wird. So mag

man z. B. fragen: Wurden hier problemrelevante oder eher irrelevante Aspekte aufgegriffen? Fehlen Aspekte und ist die Zusammenstellung zu erweitern oder decken mehrere Aspekte inhaltlich gleiches ab und die Zusammenstellung ist einzuschränken? Die letzte Frage ist auch für die Problemlage der sogenannten „kombinatorischen Explosion“ grundlegend. Das Problem der kombinatorischen Explosion sollte dazu motivieren, gerade den Ausgangskonstellationen einer kombinatorischen Entfaltung höhere Aufmerksamkeit zu widmen.

Für den Umgang mit Vielfalt wäre ein möglichst grundlegender kombinatorischer Ansatz zu entwickeln. Werner Loh hat hierfür einen Vorschlag gemacht, der vom Vergleich kultureller Geschichte und organismischer Evolution ausgeht. Loh setzt dabei an Überlegungen „von an der organismischen Evolution orientierten Forscherinnen und Forschern“ an, die wie Wolfgang Wickler und Uta Seibt „in der spezifischen Entscheidungsfähigkeit der Menschen einen Kern kultureller Geschichte auszumachen versuchen“ (Loh 2000, S. 40, Nr. ((13)):

„Wir wissen außerdem, daß der Mensch zu Entscheidungen sowohl zwischen verschiedenen Handlungszielen als auch zwischen verschiedenen Wegen zum gleichen Ziel genötigt ist, und zwar durch Güterabwägungen und Prioritätssetzungen. [...] Für Biologen ist es verlockend, die Evolution der Ideen, Sprachen und Kulturformen in Parallele zu setzen zur Evolution der Lebewesen und ihrer Organe, sowie nach Selektionsgesetzen zu suchen, die für beides gelten. Hier stehen vor allem die Verhaltensforscher vor einem hochinteressanten und noch kaum berührten Arbeitsgebiet.“ (Wolfgang Wickler/Uta Seibt, Das Prinzip Eigennutz, München 1981: 354.“ (zitiert nach Loh 2000, S. 40f., Nr. ((13))).

Aus diesem Zitat entwickelt Loh nun folgenden Vorschlag:

„Demnach wäre das Gemeinsame und der Unterschied zwischen Variation und Selektion im Fortpflanzungsprozess organismischer Evolution(en) zu Entscheidungen, die kulturelle Geschichte(n) ermöglichen, herauszuarbeiten. Für Gemeinsamkeiten müsste man abstraktere Begriffe bilden und geeignete Termini finden. Einige intuitive Überlegungen mögen dies verdeutlichen: Für das Erwägen von Alternativen könnte man im Vergleich zur organismischen Variation die Gemeinsamkeit in einer Vielfalt (Diversität) angeben, während die Gemeinsamkeit der Bewertung erwogener Alternativen mit der organismischen Selektion in der Trennung (Separation) unter der Vielfalt liegt, indem ein Teil weiterträgt – als Lösung oder im Fortpflanzungsprozess – und ein anderer Teil dazu nicht beiträgt. Diese Abstraktionen lassen die Unterschiede verschwinden, was dazu herausfordert, diese nun mit Gründen anzugeben. Erwägen und Bewerten liegen noch vor der Realisation einer Lösung, die aus der Entscheidung hervorgeht. Sie nehmen mögliche Lösungsrealisationen und deren Gelingen oder Scheitern vorweg, repräsentieren („r“) sie. Dagegen setzt die Selektion im Fortpflanzungsprozess am Verwirklichten („v“) an. Diese Konkretionen, ‚r‘ und ‚v‘, lassen sich kombinatorisch ‚Diversität‘ und ‚Separation‘ zuordnen“ (Loh 2000, S. 41, Nr. ((13))).

Loh kommt damit zu folgender Tafel, mit der man in einem ersten Schritt Entscheidung den Angaben der ersten Zeile und Variation und Selektion der letzten Zeile zuordnen kann:

	<i>Diversität</i>	<i>Separation</i>
1. Zeile:	r	r
2. Zeile:	r	v
3. Zeile:	v	r
4. Zeile:	v	v

Erwägungstafel, entnommen aus Loh 2000, S. 41, Nr. ((13))

Die Relevanz dieser grundlegenden Kombinatorik etwa für „eine Historische Ethik“ führt Loh an dieser Stelle nicht näher aus. Mit einem Zitat von George G. Simpson stellt Loh aber eine Verknüpfung zur Ethik her, die deutlich macht, wie man hier weiterdenken könnte. Für Simpson, verlöre nämlich der Begriff Ethik jegliche Bedeutung,

„wenn nicht die folgenden Voraussetzungen gegeben sind: a) Es bestehen alternative Handlungsweisen; b) der Mensch ist in der Lage, die Alternativen in ethischen Kategorien zu beurteilen; c) es steht ihm frei zu wählen, was er für ethisch gut hält. Darüber hinaus muß wiederholt werden, daß das evolutionäre Funktionieren von Ethiken auf der zumindest im Ausmaß einzigartigen Fähigkeit des Menschen beruht, die Folgen seiner Handlungen vorzusehen. Ein System naturalistischer Ethiken macht es daher erforderlich, daß die Verantwortung des einzelnen für jene Folgen akzeptiert wird, und eben dies ist in der Tat die Basis für das Entstehen und die Funktion des moralischen Empfindens.“ (George G. Simpson, Biologie und Mensch, Frankfurt am Main 1972: 193/194)“ (zitiert nach Loh a. a. O.).

Ein weiteres, hier nur andeutbares Beispiel aus der Geschichte der Chemie zeigt, wie Neues durch kombinatorisch ausgeichtetes Vorgehen erschlossen werden kann. Im Periodensystem der Elemente sortierte Dimitri Mendelejeff die seiner Zeit bekannten chemischen Elemente nach bestimmten Regeln, wodurch er auf eine Reihe von Lücken aufmerksam wurde, für die sich denkbare, bisher noch nicht entdeckte Elemente vermuten ließen, die Jahre später – wie z. B. das Element Germanium, welches von Mendelejeff als „Eksilicium“ bezeichnet wurde – tatsächlich entdeckt wurden.

((16)) Aus erwägungsorientierter Perspektive ist Kombinatorik als eine Weise des Umgehens mit Vielfalt und Alternativen von anderen Umgangsweisen zu unterscheiden, wie etwa Klassifikationen, die sich auf Vorfindbares beziehen, wie dies z. B. bei biologischen Taxonomien der Fall ist. Derartige Verortung von Kombinatorik mag seinerseits kombinatorisch oder nicht-kombinatorisch erfolgen (vgl. hierzu den Vorschlag von Frank Benseler u. a. 1994, 19, der von Blanck 2002, 120-130 aufgegriffen wurde. Klassifikationen und Kombinatoriken sind für methodisch orientiertes Erwägen grundlegend, aber sie werden nur dadurch zu Erwägungsbestandteilen, wenn sie mit Auswahlgedanken verbunden, also auf ihre Bewertungen hin angelegt sind (z. B.: welcher Spielraum liegt vor und welcher ist anzustreben?). Selbstverständlich können auch Kombinatoriken illusorisch sein (vgl. z. B. die Kritik von Loh (1980) an Talcott Parsons AGIL-Konzept).

Thesen-Kritik-Replik-Verfahren

((17)) Das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren ist eine Methode zur Entfaltung und Erschließung von Vielfalt, die ihren Ausgang bei den jeweiligen Subjektivitäten nimmt. Durch die schriftliche diskursive Auseinandersetzung mit Anderen sollen die Fähigkeiten gefördert werden, sowohl eigene Positionen zu beziehen und zu vertreten als auch sich mit der eigenen wie anderen Positionen kritisch auseinanderzusetzen sowie erhaltene Kritik klärungsförderlich zu erwidern und zur Verbesserung eigener Positionen zu nutzen. Die Methode wurde in Anlehnung an den Aufbau der EuS-/EWE-Diskussionseinheiten entwickelt. Zunächst verfassen entweder Einzelne oder Kleingruppen zu einem bestimmten Thema oder einer Frage ein Thesenpapier. Dieses tauschen sie in einem zweiten Schritt entweder mit einzelnen Personen oder anderen Kleingruppen und verfassen zu dem nun erhaltenen Papier eine Kritik. Die Kritiken werden wieder mit den jeweiligen Verfassenden der Thesepapiere getauscht. Nun müssen alle in einem dritten Schritt auf die erhaltenen Kritiken eine Replik verfassen. Dieses 3-Schritt-Verfahren sollte möglichst nicht nur als ein einmaliger Durchgang stattfinden. Denn erst, wenn man mehrere Durchläufe mit gleichen oder verschiede-

nen einzelnen Personen oder Gruppen gemacht hat und hierbei auch unterschiedliche Arten des Kritisierens und Replizierens reflektiert, werden Aufbauprozesse und Entwicklungen möglich. Das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren kann vielfältig variiert werden. So können z. B. die jeweiligen Runden mit wechselnden Partnerinnen und Partnern stattfinden, was den Vorteil hat, dass jede und jeder sehr unterschiedliche Stile des Kritisierens kennenlernen kann. Oder aber es bilden sich feste Tauschpartnerinnen- bzw. Tauschpartnerschaften, was zu intensiverem Austausch – eine Studentin verglich dieses Vorgehen mit einer Brieffreundschaft – führen mag, insbesondere wenn bei einem Thema geblieben wird. Denkbar ist auch ein Ringtausch der Thesepapiere, d. h. Person 1 gibt ihr Thesepapier an Person 2, diese reicht ihre Thesen an Person 3 usw.. Die letzte Person gibt ihr Thesepapier an Person 1, womit der Ring geschlossen ist. Bei einem solchen Ringtausch erhält man nicht von derselben Person, der man eine Kritik schreibt, selbst eine Kritik. Verschiedene Verfahren des Thesen-Kritik-Replik-Verfahrens wären daraufhin zu vergleichen, ob sie zu unterschiedlichem Kritikverhalten bzw. Beziehungen und Vertreten von Positionen führen. Wird z. B. vorsichtiger kritisiert, wenn es mehrere Durchgänge mit denselben Personen gibt und man von denen kritisiert wird, die man selbst kritisiert? Aus erwägungsdidaktischer Perspektive ist bei allen drei Papieren zu beachten, inwiefern hier Thesen, Kritiken und Repliken erwägungsorientiert dargelegt werden und welche Auswirkungen dies auf den Auseinandersetzungsprozess hat. Je erwägungsorientierter die jeweiligen Papiere verfasst sind, desto mehr sind sie um eine klärende Vermittlung der eigenen Gedanken mit denen der Anderen und die Erarbeitung eines Erwägungsstandes bemüht, für den man problemadäquat zu erwägende Lösungsmöglichkeiten anstrebt, und umso weniger findet ein bloßer Schlagabtausch statt. – Obwohl das Verfahren arbeitsintensiv ist und einen erheblichen Koordinationsaufwand erfordert, hat es viele Vorteile, vor allem weil es zu einer Aktivierung aller Teilnehmenden auch zwischen Seminarsitzungen führen kann. Es kommt u. U. zu Selbstregulationen unter den Studierenden. So erhielt eine Studentin, die sich viel Mühe mit ihrem Thesepapier gegeben hatte, von ihrem ersten Tauschpartner ein kaum lesbares handschriftliches Thesepapier. Nachdem sie in ihrer Kritik als erstes hierüber ihre Frustration geäußert hatte, entschuldigte sich ihr Partner in seiner Replik und tippte ebenfalls fortan seine Beiträge.

((18)) Das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren lässt sich auf verschiedene Weise in ein Seminar einbinden. Aber kann es auch die Arbeit an einem erwägungsorientierten Seminarbericht unterstützen? Führt dies nicht zu einer unnötigen Verdopplung, wenn eine Diskussionseinheit, bestehend aus Hauptartikel, Kritiken und Replik, nun ihrerseits mit einem vergleichbaren methodischen Vorgehen analysiert werden soll? Hier müssen allererst noch Erfahrungen gesammelt werden. Ich vermute, dass sich diese Methode unterstützend einsetzen lässt, und zwar insbesondere was die Einbindung möglichst vieler Studierender in einen gemeinsamen Forschungsprozess betrifft, wofür Motivation, Erwägungsbetroffenheit und Erwägungsoffenheit geschaffen und lebendig gehalten werden müssen. So kann ich mir z. B. folgende zwei Möglichkeiten vorstellen, das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren zu Beginn eines Seminars einzusetzen. Je nach Thema und Vorkenntnis-

sen der Studierenden könnte man das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren als einmaligen Durchgang vor der Lektüre des Hauptartikels einsetzen, so dass die Studierenden bereits an die Auseinandersetzung mit dem Hauptartikel mit bestimmten Thesen, Fragen und Vermutungen herangehen. Das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren hätte die Funktion, möglichst viele Teilnehmende zu motivieren und einzubinden. Damit dies kein bloßes »Strohfeuer« wird, wäre es m. E. wichtig, dass die Einzelerfahrungen im Thesen-Kritik-Replik-Verfahren in ein gemeinsames Papier mit ersten Thesen, Gegenthesen, Erwartungen an den Hauptartikel, Fragen und möglichen Antworten zusammengeführt würden, auf die man immer wieder zurückgreifen kann. Haben dagegen – so die zweite Möglichkeit – die Studierenden kaum Vorkenntnisse zum Thema, könnte man das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren im Anschluss an die Lektüre eines EuS-/EWE-Hauptartikels starten. Die Studierenden könnten zunächst ihre eigenen Gedanken, Thesen, Vermutungen, Fragen usw. zum Hauptartikel notieren und sich hierüber mit Anderen austauschen. In gewisser Weise befänden sie sich beim Verfassen ihrer Thesepapiere dabei in einer ähnlichen Situation wie die Kritikerinnen und Kritiker in den Diskussionseinheiten. Für die spätere Analyse der EuS-/EWE-Kritiken kann dies hilfreich sein, weil von den Studierenden eigenständig bereits unterschiedliche Gedanken erwogen wurden, die sie gegenüber der in den Kritiken repräsentierten Vielfalt weniger hilflos macht und etwa auch ihr Selbstwertgefühl stärken kann, wenn sie eigene Überlegungen in den Kritiken wiederfinden. Ziel eines solchen Vorgehens müsste meines Erachtens sein, dass man ausgehend von ersten subjektiven Einzelüberlegungen und Fragen hin zum Aufstellen von ersten Forschungsfragen für den Seminarbericht gelangt. Solche Forschungsfragen können ein roter Faden für die Arbeit sein, mögen sie später auch verworfen, präzisiert oder erweitert werden. Ob man das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren auch in der Auseinandersetzung mit den EuS-/EWE-Kritiken einsetzen kann, wird davon abhängen, wie man zu einem Erwägungsstand zur Diskussionseinheit gelangen will. Sollen alle alles gleichermaßen durcharbeiten? Oder ist angesichts der Menge der Kritiken ein arbeitsteiliges Vorgehen sinnvoll, das eine intensivere Auseinandersetzung mit einzelnen Beiträgen ermöglicht, was zum Einsatz der Thesen-Kritik-Replik-Methode in kleinen Gruppen führen könnte. Voraussetzung hierfür wären interessanterweise allerdings eher Seminare mit einer hohen Teilnehmendenzahl. Wichtig hierbei wäre allerdings eine gute Integration der Gruppenarbeitsergebnisse zu den einzelnen Kritiken. Hierfür könnte es hilfreich sein, gemeinsam immer wieder die leitenden Forschungsfragen und Aspekte für den zu erarbeitenden Erwägungsstand zu erörtern, nach denen die Kritiken im Thesen-Kritik-Replik-Verfahren analysiert werden sollten. Einen Vorteil, die Thesen-Kritik-Replik-Methode dergestalt in Gruppenarbeitsprozessen einzusetzen, sehe ich vor allem darin, dass das Verfahren genutzt werden kann, um alternative Interpretationen der Kritiken zu generieren und zur Aufstellung von zu erwägenden Deutungsmöglichkeiten zu nutzen. Diese wenigen Überlegungen lassen bereits ahnen, dass es auch hier ein eigenes Forschungsfeld gibt, herauszufinden welche verschiedenen Einsatzmöglichkeiten es für diese Methode gibt. Womöglich lassen sich dabei bisherige Beschränkungen des Verfahrens zukünftig durch Computerunterstützung aufheben und sogar neue Einsatzmöglichkeiten erschließen.

Exkurs 1: Thesen-Kritik-Replik-Verfahren im Netz

Thesen Kritik Replik Verfahren
Diskussionsmethode

		Kritiker(Innen)				
Teilnehmende		bettinab	ich	pelpa	haribo	juttaj
A u t o r (I n) e n	bettinab		R2: These Kritik Replik			
	ich	R1: These Kritik R2: These Kritik	R3: These	R1: These Kritik Replik	R1: These R3: These Kritik	R2: These Replik
	pelpa	R1: These Kritik	R1: These Kritik			
	haribo		R2: These Kritik			R2: These
	juttaj					

[Ansicht eigene Dokumente](#)
[Zum Gruppenraum](#)
[Ansicht alle Dokumente](#)

Screenshot des Eingangsbildes eines Thesen-Kritik-Verfahrens mit 5 Teilnehmenden

((19)) Das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren führt bereits in kleinen Gruppen zu einer Fülle von Manuskripten, über die man nur schwer einen Überblick behält. Von daher liegt es nahe, im Rahmen einer umfassenderen Arbeit für ein Konzept computerunterstützten erwägenden Lernens, (Lehrens und Forschens) – kurz CSDL (computer supported deliberative learning) genannt – Möglichkeiten einer online-Variante der Methode auszuloten, wozu es erste Forschungsergebnisse und einen Prototypen gibt. Der Screenshot zeigt den tabellarischen Gesamtüberblick (Einstiegsansicht) eines Thesen-Kritik-Replik-Einsatzes mit 5 Teilnehmenden. Die Online-Variante wurde auf dem von Reinhard Keil-Slawik und seiner Arbeitsgruppe⁸ entwickelten Open Source System ^{openS}Team als eine eigene Komponente, ein sogenanntes Stylesheet⁹, entworfen. Den Prototyp entwickelte die Informatikerin Ulrike Schulte im Rahmen ihrer Diplomarbeit (2005) bei Thorsten Hampel; die didaktische Konzeption und Betreuung lag bei der Autorin.

((20)) Die Online-Variante gibt mit dem tabellarischen Überblick zunächst Auskunft, wer, wem, wann Thesen, Kritiken oder Repliken gegeben bzw. wer, von wem und wann Thesen, Kritiken und Repliken erhalten hat. Das „Wann“ wird durch die Angabe „R1“ – für Runde / Durchgang 1 –, „R2“ usw. angezeigt. Die Diagonale von oben links nach unten rechts bleibt in der Regel leer, denn man tauscht die Thesepapiere ja normalerweise nicht mit sich selbst, so wie es aber hier die Person „ich“ gemacht hat. Die Teilnehmenden und ihre Beiträge werden – was hier leider nicht sichtbar ist – in verschiedenen Farben dargestellt, alle Beiträge von „bettinab“ erscheinen hier in blau, alle Beiträge von „juttaj“ in „weiß“, weshalb man in der letzten Spalte im zweiten Feld den Link „Kritik“

zwischen „These“ und „Replik“ nicht lesen kann, usw., wodurch eine höhere Übersichtlichkeit entsteht und man auch schnell die jeweiligen Aktivitäten der einzelnen auf einen Blick einschätzen kann. Die Anzahl der Teilnehmenden im Verfahren wird zu Beginn von der Administratorin bzw. dem Administrator bei der Konfigurierung des Raumes festgelegt. Mit einem Klick lässt sich jeder hier angezeigte Beitrag lesen. Das Verfassen und Einstellen neuer Beiträge erfolgt über den Button links unten, mit dem man in den privaten Arbeitsbereich wechselt und eine Ansicht aller eigenen Dokumente erhält, wobei die Dokumente nach ihrer Funktion in drei Unteransichten „Thesen“, „Kritiken“, „Repliken“ geordnet sind. Mit dem Button unten rechts wechselt man in eine allgemeine Dokumentensicht, die für alle Diskussionsteilnehmenden gleich ist und in der alle Dokumente aufgeführt werden, wobei man sich diese auch verschieden eingegrenzt darstellen lassen kann, also sich z. B. nur alle Dokumente (d. h. Thesen, Kritiken und Repliken) der Runde 2 oder nur die Thesen aller oder einzelner Runden/Durchgänge anzeigen lässt usw. usf. Es würde zu weit führen, die Arbeit mit der Online-Variante hier jetzt näher darzustellen. Unter der URL <http://www.open-steam.org/Dokumente/> werden in Kürze aber unter dem Stichwort „Handbücher“ entsprechende Anleitungen abgelegt.

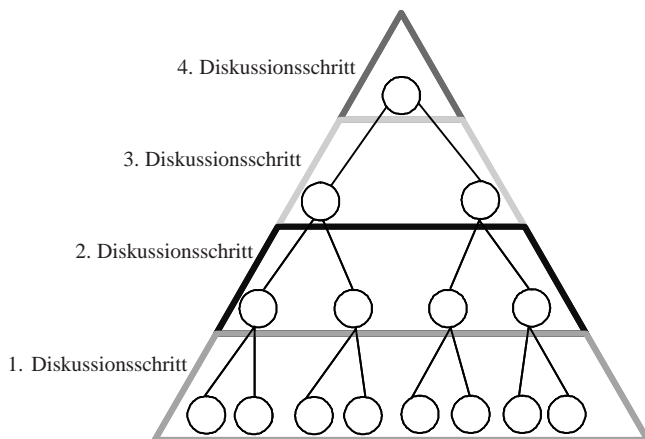
Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion

((21)) Auch die Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion ist eine Methode zur Strukturierung und (teilweisen) Verschriftlichung von Diskussionsprozessen, um jeweilige Positionenvielfalt zu erschließen und zu klären, wobei die Integration jeweils zu erwägender Alternativen, die

auf der Lösungsebene einander ausschließen mögen, zentral und Ziel des Verfahrens ist. Diese Methode ist ein Beispiel für eine erwägungsorientierte Weiterentwicklung vorhandener Methoden. Mit dem Terminus „Pyramidendiskussion“ werden in der Literatur verschiedene Methoden bezeichnet. Bei der Weiterentwicklung zur erwägungsorientierten Pyramidendiskussion wurde an Volker Frederking (1996, 49) angeknüpft.¹⁰ Dabei erarbeiten sich die Teilnehmenden zunächst in Einzelarbeit eine Position zu einem bestimmten Problem bzw. einer Fragestellung und schreiben diese auf. Die eigene Position wird dann in einem zweiten Diskussionsschritt mit der Position einer Partnerin bzw. eines Partners verglichen, eine gemeinsame Position formuliert und schriftlich festgehalten. Nun treten jeweils zwei Paare in einen Austausch und formulieren wieder eine gemeinsame Position, danach tun sich zwei Vierergruppen zusammen usw. usf., bis alle Teilnehmenden in einer Gruppe vereint sind.¹¹

Struktur einer Pyramidendiskussion mit 8 Teilnehmenden.

Die Pyramide baut sich von unten nach oben auf:



((22)) Vom Erwägungskonzept bedacht wird die Pyramidendiskussion genutzt, um die Notwendigkeit des Überdenkens und Überarbeitens von Positionen in jedem neuen Diskussionsschritt mit der Integration von jeweils zu erwägenden alternativen Positionen und der Erarbeitung eines Erwägungsstandes zu verbinden. Die Struktur der fortschreitenden Zusammenführung von immer mehr Teilnehmenden pro Diskussionsschritt bleibt dabei erhalten. Zielsetzung ist jedoch nicht die Einigung auf eine gemeinsame Lösung, sondern die Erarbeitung eines Erwägungsstandes problemadäquater Lösungsmöglichkeiten,¹² innerhalb dessen die Teilnehmenden gleiche oder verschiedene Lösungspositionen einnehmen mögen. Das Prinzip, welches hierbei wieder verfolgt wird, ist das der Entfaltung von jeweiligen Subjektivitäten hin zu mehr Intersubjektivität bzw. Objektivität. Der jeweils zu erarbeitende Erwägungsstand sollte möglichst genau die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Positionen darstellen und einen systematischen und methodisch nachvollziehbaren Überblick geben, so dass sich schließlich jede und jeder mit den eigenen Vorlieben in einem Feld erwogener Möglichkeiten verorten kann. Keine Position darf verloren gehen oder ausgeschlossen werden, vielmehr besteht die Diskussionsaufgabe darin, jeweilige Vielfalt möglichst umfassend zu erschließen. Dies gilt auch für den Fall, dass sich Teilnehmende zusammenfinden, die gleiche Positionen vertreten. Sie müssen zu-

nächst klären: Sind wir aus gleichen oder ungleichen Gründen zu der gleichen Position gekommen? Umgekehrt müssen Teilnehmende mit ungleichen Positionen prüfen, ob sie aus gleichen oder ungleichen Gründen zu ungleichen Positionen gelangt sind:

	Gründe	Position
1. Zeile:	gleich	gleich
2. Zeile:	gleich	ungleich
3. Zeile:	ungleich	gleich
4. Zeile:	ungleich	ungleich

Erwägungstafel zu möglichen Diskussionskonstellationen

Eine Diskussionskonstellation wie der der 2. Zeile mag dazu beitragen, genauer zwischen dem Erwägen und Bewerten von Positionen und dem reflexiven Erwägen und Bewerten von Gründen zu unterscheiden.

((23)) Wie das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren, so lässt sich auch die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion auf vielfältige Weise in Lern- und Lehrprozessen sowie allgemein in Diskussionen einsetzen. Man kann in einer Lerngruppe in einer oder mehreren Pyramiden diskutieren, in mehreren Pyramiden an einem oder zu verschiedenen Themen oder auch arbeitsteilig vorgehen. Die Diskussion in einer Pyramide mag durch das Hinzuziehen von Literatur vom ersten Diskussionsschritt an unterstützt werden oder sie wird erst in späteren Schritten hinzugezogen oder vielleicht wird auf Literatur gänzlich verzichtet. Die Durchführung der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion kann hintereinander weg erfolgen oder zwischen den einzelnen Schritten unterbrochen werden, damit sich etwa die Teilnehmenden zwischen den Schritten weitere Informationen zum Thema beschaffen und erarbeiten. Hinsichtlich ihres Potenzials bei der Erarbeitung eines erwägungsorientierten Seminarberichtes besteht auch bei der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion ein Experimentier- und Forschungsbedarf. Eine Möglichkeit, die hier nahe liegt, ist interessanterweise durchaus auch wieder etwas für größere Seminare. Man könnte nämlich nach der Lektüre eines EuS-/EWE-Hauptartikels die Kritiken gleichsam als »Rollen« an einzelne bzw. kleine Gruppen von Teilnehmenden vergeben. Bevor nun eine erwägungsorientierte Pyramidendiskussion starten würde, wäre – wie beim Thesen-Kritik-Replik-Einsatz – zu klären, welche Forschungsfragen man für einen Seminarbericht verfolgen möchte. Ob man diese besser formulieren kann, wenn alle alle Beiträge einer EuS-/EWE-Diskussion bereits einmal gelesen haben oder ob hierfür die Lektüre des Hauptartikels und / oder der Kritik reicht, deren Rolle man übernehmen soll, ist herauszufinden. Im ersten Diskussionsschritt würden jedenfalls dann die Kleingruppen die Kerngedanken »ihrer« Kritik mit Blick auf die Forschungsfragen, einschließlich alternativer Deutungsmöglichkeiten, zusammenfassen. Spätestens ab dem zweiten Diskussionsschritt begänne dann die Integrationsarbeit, wenn die Teilnehmenden nicht bereits im ersten Schritt versuchen würden, »ihre« Kritik hinsichtlich möglicher zu erwägender Alternativen zu bedenken und in ihrer Begründungsgüte einzuschätzen. Die Teilnehmenden müssten spätestens ab dem zweiten Diskussionsschritt versuchen zu klären, inwiefern es sich bei »ihren« Kritiken um alternative zu erwägende Positionen handelt, welche Positionen

überhaupt zu erwägen sind und / oder vielleicht fehlen usw. usf. Was bei diesem Verfahren deutlich wird, ist der Stellenwert, der den Kritiken in EuS/EWE zukommt. Denn in einem Erwägungsstand zur Diskussionseinheit wird die Position der Autorin oder des Autors von Hauptartikel und Replik häufig wohl nur eine mögliche in einem Spektrum zu bedenkender Positionen sein. Das mag in dem Maße anders sein, wie Hauptartikel und Replik bereits erwägungsorientiert verfasst wären und die Kritiken zu integrieren suchten. Dann käme es in einem erwägungsorientierten Seminarbericht darauf an, die vorgeschlagene Integration ihrerseits erwägungsorientiert einzuschätzen. In diesem Sinne würde man auch noch eine Reflexionsstufe höher ansetzen, wenn auch (die) Kritiken erwägungsorientiert angelegt wären. Hinsichtlich der Tatsache, dass man wohl selten genau so viele Seminarteilnehmende wie Kritiken haben wird, sind verschiedene Wege auszuprobieren. Von der Verteilung verschiedener bzw. gleicher Kritiken an einzelne oder kleinere Gruppen über die Arbeit aller Teilnehmenden an gleichen Forschungsfragen in einer Pyramide bis hin zur arbeitsteiligen Arbeit von Gruppen an gleichen oder verschiedenen Forschungsfragen ist im Sinne der bereits erwähnten Einsatzmöglichkeiten vieles denkbar und auszuprobieren.

Exkurs 2:

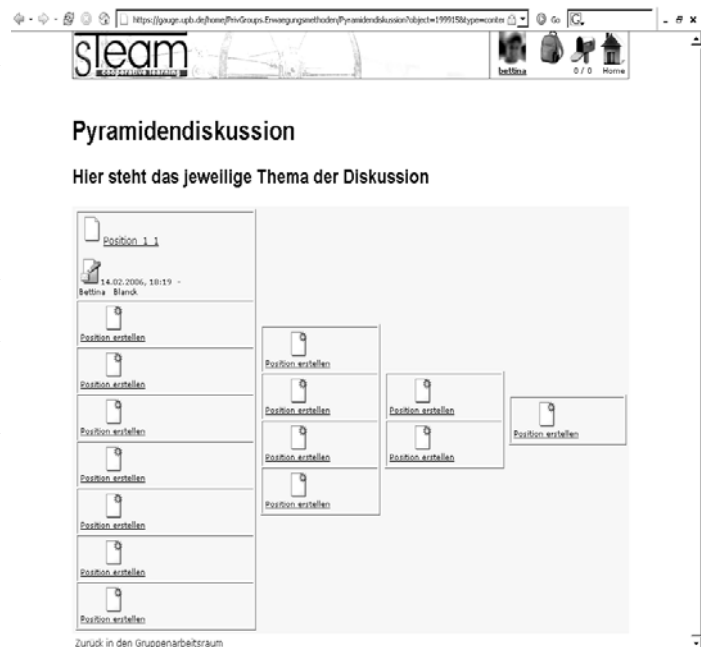
Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion im Netz

((24)) Wie beim Thesen-Kritik-Replik-Verfahren so können auch bei der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion eine Vielzahl an Positionspapieren erzeugt werden, über die es den Überblick zu behalten gilt. Die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion wurde vor dem Thesen-Kritik-Replik-Verfahren als erste Erwägungsmethode als Online-Variante auf dem Open Source System *open'sTeam* entwickelt. Die technische Realisation lag bei der von Thorsten Hampel betreuten Diplom-Informatikerin Patricia Heckmann (s. Heckmann 2004; Hampel/Heckmann 2005), die didaktische Entwicklung bei der Autorin, die die Methode erstmals zusammen mit Christiane Schmidt von der Universität Hildesheim in einer standortübergreifenden Kooperation zwischen zwei Seminaren erprobte (s. Blanck/Schmidt 2005). Wie sich bei der praktischen Arbeit mit der als Stylesheet realisierten Komponente herausstellte, eröffnet die Online-Variante – zusätzlich zu der gewünschten höheren Übersichtlichkeit über und Zugänglichkeit zu allen Papieren – didaktische Möglichkeiten, die dem Einsatz als Online-Methode eine neue Qualität geben.

((25)) Die Eingangssicht auf die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion gibt – wie bei Thesen-Kritik-Replik-Verfahren – einen Überblick über alle bisher verfassten und eingestellten Manuskripte. Dabei wurde die Pyramide in ihrer Darstellung zur Seite gekippt und baut sich von links nach rechts auf. In der linken ersten Spalte werden alle Papiere des 1. Diskussionsschrittes abgelegt. Wurde eine Position eingestellt, so wird dies in der Pyramide angezeigt. Die zweite Spalte dokumentiert die Ergebnisse des 2., die dritte Spalte die des 3. und die vierte Spalte die des letzten und 4. Diskussionsschrittes. In dem hier abgebildeten Screenshot sieht man eine Pyramide, die für 8 Teilnehmende konfiguriert wurde (erkennbar an den 8 Zellen der ersten Spalte). Je nach Bedarf können kleinere oder größere Pyramiden eingerichtet werden. Klickt

man auf den Button „Position erstellen“ so gelangt man zu einer Ansicht, in der man den eigenen einzelnen Beitrag – bzw. ab dem 2. Diskussionsschritt den gemeinsamen Beitrag – verfassen und ablegen bzw. hochladen kann. Neue didaktische Möglichkeiten, die im Folgenden noch kurz angedeutet werden, eröffnen sich durch die Funktion des Kommentierens. Zu jedem Positionspapier können Kommentare verfasst werden, die ihrerseits kommentiert werden können. Zu den Kommentaren gelangt man über das hier im 1. Feld der 1. Spalte erkennbare Icon eines Zettels mit Stift, das sein Aussehen verändert und rot umrandet wird, sobald ein erster Kommentar eingestellt wurde. Gelesene Kommentare führen zu einer nochmaligen Veränderung des Symbols, so dass man jeder Zeit auf einen Blick erkennen kann, wenn ein neuer Beitrag eingestellt wurde, den man noch nicht kennt.

Screenshot einer Pyramide für 8 Teilnehmende, in die bisher eine Teilnehmerin ihren Beitrag abgelegt hat



((26)) Der Prototyp wurde in seinen ersten Praxistests als noch sehr techniklastig eingeschätzt, andererseits stoßen die Potenziale der Methode sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden (von Universitäten und Schulen) auf großes Interesse, weil die Methode eine Strukturierung von Diskussionen ermöglicht, die alle Teilnehmenden einbindet und neue Weisen kooperativen Arbeitens im Netz ermöglicht. Ich führe hier jetzt keine weiteren technischen Details zum Arbeiten mit der Online-Pyramide aus, etwa dazu wie man im 2. Diskussionsschritt mit Hilfe des Shared Whiteboard¹³ von *open'sTeam* gemeinsam an einem Text schreiben kann, zumal derzeit zwei Studierende im Rahmen ihrer Hausarbeit bei Dorothee Meister an einer technischen Vereinfachung der Komponente arbeiten. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden zu einer Aktualisierung der bisherigen Anleitungen zur Arbeit mit der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion führen, die man unter der bereits erwähnten URL <http://www.open-steam.org/Dokumente/> unter dem Stichwort „Handbücher“ findet.

((27)) Ich möchte noch kurz auf eine besondere didaktische

Möglichkeit eingehen, die sich bei Online-Pyramidendiskussionen durch die Möglichkeit des Kommentierens ergibt. Netzgestützte Pyramidendiskussionen können nämlich nicht nur mit freien Kommentierungsmöglichkeiten (jede bzw. jeder kommentiert, was sie oder er interessant findet), sondern auch mit festen und verbindlichen Kommentierungspartnerschaften geführt werden. Die Möglichkeit zu zusätzlichen freien Kommentierungen sollte bei festen Kommentierungspartnerschaften erhalten bleiben. Leitende Idee für eine Kommentierungspartnerschaft ist, dass jeweils zwei Teilnehmende sich gegenseitig zu allen Beiträgen, die der bzw. die Andere im Verlaufe einer Pyramidendiskussion verfasst, Kommentare schreiben. Man kann es dabei den Teilnehmenden selbst überlassen, mit wem sie eine solche Kommentierungspartnerschaft eingehen möchten oder man legt diese nach Kriterien fest. Kommentierungspartnerschaften können z. B. begleitende (unterstützende) Reflexionen oder retrospektive Analysen von individuellen und gemeinsamen Lernwegen sein. Kommentierungspartnerschaften können sowohl innerhalb einer Pyramide als auch zwischen Pyramiden stattfinden. Im WS 2004/05 wurde die Idee einer Kommentierungspartnerschaft zunächst sozugen „aus der Not“ geboren. Ursprünglich sollten die Studierenden aus Paderborn und Hildesheim gemeinsam in standortübergreifenden gemischten Pyramiden arbeiten. Als dies aus verschiedenen Gründen nicht möglich war, standen wir – Christiane Schmidt und ich – vor der Frage, wie wir den gemeinsamen virtuellen Raum mit der Paderborner und der Hildesheimer Pyramidendiskussion erwägungsdidaktisch sinnvoll nutzen könnten. Das Konzept der festen Kommentierungspartnerschaft bot sich an, um die Studierenden in vertiefende Auseinandersetzungen mit wechselnden Rollen zu bringen. Kommentierungspartnerschaften lassen sich auf vielfältige Weise unter Berücksichtigung der bisher genannten Variationsmöglichkeiten der Pyramidendiskussion gestalten. So mögen sie etwa zwischen Pyramiden mit gleichen oder verschiedenen Themen geführt werden. Letzteres praktizierten wir im WS 2004/05, wobei es allerdings ein gemeinsames Oberthema gab. In diesem Falle erschließen sich die Teilnehmenden einerseits durch die Lektüre und die Kommentierung der Beiträge der Pyramidendiskussion der Anderen weitere thematischen Aspekte. Umgekehrt erfahren die jeweiligen Pyramidenmitglieder durch die Kommentierungen von außen einen oft klärungsförderlichen fremden Blick, der sie herausfordern kann, eigene Erwägungshorizonte zu überdenken. In dieser Richtung weiter gedacht könnte man Kommentierungspartnerschaften zwischen ExpertInnen und NovizInnen / Laien institutionalisieren, wobei die Lernenden auch beide Rollen übernehmen können, wenn sie etwa im Fremdsprachenunterricht einerseits eine standortbezogene Pyramidendiskussion in der ihnen fremden Sprache als NovizInnen führen und andererseits die standortbezogene Pyramidendiskussion ihrer Partnerklasse als ExpertInnen kommentieren. Wer meint, die Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion eigne sich nur für kulturwissenschaftliche Themen und Fragestellungen, irrt. Denkt man an die Relevanz von Hypothesen – etwa über den Verlauf und Ausgang von naturwissenschaftlichen Experimenten –, so kann man sich leicht Szenarien ausmalen, in denen Lernende zunächst in Einzelarbeit ihre Hypothesen festhalten, dann sich mit einem Partner bzw. einer Partnerin um eine erwägungsorientierte Integration ihrer Positionen bemühen usw. usf.

Stichwortpuzzle

((28)) Die Methode des Stichwortpuzzels ist eine Möglichkeit, gemeinsam mit allen in einer Gruppe an einem Text zu arbeiten, statt einzelnen Diskutierenden oder Referierenden zuzuhören. Es kann in unterschiedlichen Lern- und Arbeitsgruppen, angefangen von Grundschulklassen bis hin zu Universitätsseminaren eingesetzt werden. Hinsichtlich der Gruppengröße muss noch erprobt werden, bis zu welcher Anzahl an Teilnehmenden die Methode sinnvoll einsetzbar ist. Ich habe die Methode mit einer Gruppengröße von acht Teilnehmenden erprobt. Voraussetzung ist, dass jede bzw. jeder den zu erörternden Text gelesen hat (bzw. in der Grundschule in den ersten Klassen vielleicht auch einmal nur durch Vorlesen kennengelernt hat). Zielsetzung des Stichwortpuzzels ist, die Kerngedanken des gelesenen Textes herauszuarbeiten und in Bezug zu bisherigen Überlegungen und ggf. anderen bereits gelesenen Texten zu setzen. Aus erwägungsorientierter Perspektive ist diese Methode geeignet, ausgehend von den jeweiligen Subjektivitäten, unterschiedliche Lesarten zu erschließen und gemeinsam an Thesen, Fragen und zu erwägenden alternativen Positionen zu einem jeweiligen Thema zu arbeiten.

((29)) Das Stichwortpuzzle beginnt mit einem zeitlich begrenzten schriftlichen Brainstorming, bei dem alle Teilnehmenden überlegen, welche Stichworte ihnen zu dem gelesenen Text wichtig sind und diese auf einzelnen Zetteln notieren. Im nächsten Schritt werden die Zettel mit den Stichworten an einem Gruppentisch ausgebreitet und die Teilnehmenden sortieren die Stichworte nach thematisch gleichen oder ähnlichen Aspekten. Es entstehen so mehr oder weniger große Zettelhaufen – erfahrungsgemäß bleiben auch immer einige Zettel als einzelne übrig –, die thematisch untereinander unterschiedliche Nähen oder Fernen aufweisen können, was man ebenfalls durch mehr oder weniger große Abstände der Zettelhaufen veranschaulichen kann. Bei dieser Sortierung gibt es bereits erste inhaltliche Klärungen, wenn mit einem gleichen Stichwort von den Teilnehmenden verschiedenes gemeint wird oder jemand sich mit der thematischen Zuordnung eigener Zettel nicht einverstanden fühlt usw. Zuweilen müssen einige Stichworte von ihren Verfassenden auch erst erklärt werden, weil sie nicht von sich aus allen verständlich sind. Nach Abschluss der Zettel-Sortierung werden nun Thesen und Fragen zu den einzelnen Haufen formuliert und notiert, wobei unterschiedliche Interpretationen erkennbar und als solche auch festgehalten werden sollten. Aus erwägungsorientierter Perspektive ist es wichtig, dass hier keine allzu schnelle Einigung auf eine Interpretation stattfindet und man sich immer wieder fragt: Könnte man es auch anders verstehen? Was sind die Voraussetzungen und Annahmen der bevorzugten Interpretation? Das Stichwortpuzzle endet mit einer Zusammenfassung, worauf man sich z. B. als Kernthesen des Textes einigen konnte und wo es unterschiedliche Positionen gab, welche Relevanz der Text in Bezug zu bisherigem erarbeiteten Wissen hat oder welche offenen Fragen es gibt. Es hängt von der Zielsetzung und dem Stellenwert, den der erörterte Text diesbezüglich hat, ab, wie man nun mit diesem Ergebnis weiter verfahren will. Bei offenen Fragen ist nach weiteren Klärungen zu suchen, ggf. mag vielleicht sogar ein Brief bzw. eine E-Mail an den Autor bzw. die Autorin des Textes geschrieben werden, wenn er bzw. sie noch lebt. Nahe liegt, die Erörterung der Thesen

des Textes mit der Entwicklung eigener Positionen zu vertiefen, indem etwa die Thematik als Suche nach Gegenthesen zu den im Text vertretenen – etwa auch durch weiteres Literaturstudium – verfolgt wird. Das Stichwortpuzzle könnte man auch zu einem Thesen- und/oder Fragenpuzzle oder einer Mischform variierend erweitern, wenn in der Sammelphase nicht nur einzelne Stichworte, sondern auch Fragen, Thesen und Gegenthesen notiert würden. Je umfassender diese Sammelphase würde, umso mehr würde sie dabei allerdings ihren Brainstorming-Charakter verlieren und eher zu einer längeren Einzelarbeitsphase werden. Nach den bisherigen Erfahrungen könnte die Methode dadurch an Reiz verlieren, denn viele Teilnehmende scheinen das Stichwortpuzzle gerade als einen leichteren Einstieg in die Textarbeit zu schätzen, bei dem sie nicht von Anfang an mit ausformulierten Sätzen argumentieren brauchen.

((30)) Für Lehrende ist insbesondere die Phase interessant, wenn die Stichworte ausgebreitet und sortiert werden. Denn dann kann deutlich werden, dass das, was man selbst als relevant an einem Text erachtet, dies keineswegs für die Lernenden ist, vielleicht von diesen gar nicht angesprochen wird. Dies mag unterschiedliche Gründe haben, die zu reflektieren für den Fortgang aufschlussreich sein könnten. Beteiligen Lehrende sich an der Stichwortsammlung, so ist dafür gesorgt, dass im Zweifelsfalle wenigstens jeweils 1 Zettel zu dem auftaucht, was den Lehrenden relevant erscheint. Aber auch dieses entlastet nicht von der Frage, wieso es zu derart differenzierten Einschätzungen von Lehrenden und Lernenden gekommen ist. Eine solche Konstellation eignet sich als Anlass, gemeinsam mit den Lernenden das Problem alternativer Interpretationen zu reflektieren.

((31)) Bei der Arbeit an einem Seminarbericht könnte das Stichwortpuzzle z. B. bei der Erschließung der Kernthesen der längeren Beiträge von Hauptartikel und Replik hilfreich sein. Möglicherweise lässt es sich auch nutzen, mehrere Kritiken vergleichend zu bedenken, indem man ein Stichwortpuzzle zu ausgewählten Kritiken mit der Frage durchführt, inwiefern es hier Gemeinsamkeiten (und/oder Unterschiede) gibt.

Lernbegleitung

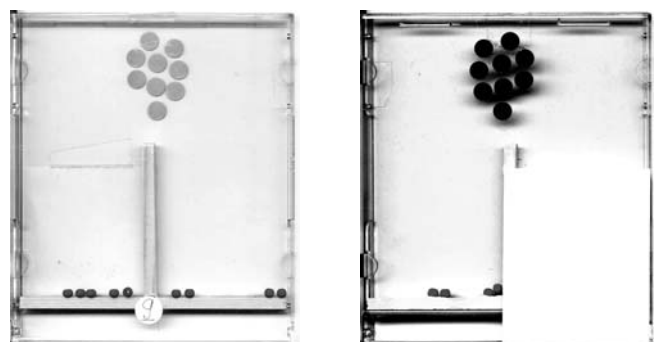
((32)) Die Methode der Lernbegleitung ist eine Methode, die ebenfalls der Vielfaltserschließung dient und vor allem reflexive Lernprozesse unterstützen soll. Diese Methode habe ich mit Kindern einer 4. Grundschulklasse erfunden, später aber auch in einem Universitätsseminar für Studierende variiert. Die Idee ist, dass jeweils am besten 2 Teilnehmende, zusätzlich zu ihrer Teilnahme am Unterricht bzw. Seminar, diesen unter bestimmten Fragestellungen, auf die man sich mit der Klasse bzw. dem Seminar verständigt hat, beobachten ((nicht nur) in der Grundschule ist hier eine Kombination Junge/Mädchen günstig, weil damit ggf. auch geschlechtsspezifische Unterschiede beim Beobachten in den Blick kommen können). Wenn 2 Teilnehmende beobachten, so führt das in der Regel auch zu unterschiedlichen Perspektiven, die ein guter Anlass für gemeinsames Erwägen über unterschiedliche Wahrnehmungen derselben Situation sind. In der Grundschulklasse wurde die Lernbegleitung zu Beginn der nächsten Stunde vorgele-

sen und besprochen. Im Universitätsseminar wurde sie von den Teilnehmenden in einem Forum online hinterlegt und konnte dort auch kommentiert und diskutiert werden. In beiden Fällen war das Thema ein reflexives und auf das Lernen in der Gruppe bezogenes Thema: Wie lernen wir gemeinsam? Was fällt positiv, was negativ auf? Was könnte man ändern? Usw. Lernbegleitung wäre auch einzusetzen, um inhaltliche Aufbauprozesse von verschiedenen Teilnehmenden zu reflektieren.

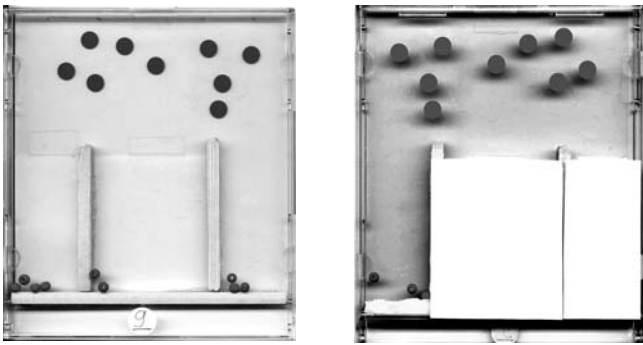
((33)) Inwiefern eine Lernbegleitung die Arbeit an einem Seminarbericht unterstützen könnte, ist herauszufinden. Sie ließe sich vielleicht als eine Forschungsbegleitung einsetzen, wobei es die Aufgabe der Beobachtenden wäre, besonders darauf zu achten, inwiefern die Zielsetzungen für den Seminarbericht adäquat verfolgt werden. Die Lernbegleitung wäre dafür zuständig, dass der rote Faden nicht verlorengeht und müsste ggf. entsprechende Hinweise geben sowie Vorschläge zum weiteren Vorgehen machen.

3-Fach-Schüttelbox

((34)) Auch wenn das letzte Beispiel, die 3-Fach-Schüttelbox, keine Methode, sondern ein Arbeitsmittel ist, das man nicht bei der Arbeit für einen Seminarbericht einsetzen kann, so soll sie hier doch vorgestellt werden, weil sie ein gutes Beispiel ist, wie Erwägungsorientierung und die didaktische Zielsetzung, ein Denken in Möglichkeiten sowie einen erwägungsorientierten Umgang mit Vielfalt und Alternativen zu fördern, zur Umgestaltung von Lernmaterialien führen kann. Außerdem ist es ein Beispiel dafür, wie bereits Grundschulkindern derart reflexiv denken und arbeiten vermögen. Damit komme ich zum Ende meiner Darlegungen mit einem praktischen Beispiel auf eine Überlegung zur „Ausgangslage“ zurück, nach der den Schwierigkeiten erwägungsorientierten Arbeitens in Forschung und Lehre vielleicht auch mit einer umfassenderen stärkeren Erwägungsorientierung in allen Lern- und Lehrprozessen zu begegnen ist (s. o. Nr. ((5))). Der von mir umgearbeiteten 3-Fach-Schüttelbox liegt die 2-Fach-Schüttelbox zugrunde, mit der Kinder im ersten Schuljahr im Mathematikunterricht die Zahlzerlegung sich erschließen und üben können. Die Schüttelboxen, mit denen ich gearbeitet habe, bestehen aus durchsichtigen Boxen, in denen es 2 bzw. 3 nach oben offene Fächer gibt, in die Perlen fallen können, wenn man die Boxen geschüttelt hat. Die Sicht auf den Inhalt des einen Faches bei der Zwei-Fach-Schüttelbox bzw. die Sicht auf den Inhalt von zwei Fächern bei der Drei-Fach-Schüttelbox ist bzw. sind mit einem bzw. zwei hochklappbaren Pappen abdeckbar.



Von der bekannten 2-Fach-Schüttelbox



... zur 3-Fach-Schüttelbox

Während es mit der 2-Fach-Schüttelbox immer nur eine Antwortmöglichkeit gibt, sobald man die Perlen in dem einen sichtbaren Fach kennt, sind bei der 3-Fach-Schüttelbox unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten zu erwägen. Sind 3 Perlen in dem einen Fach einer 3-Fach-Schüttelbox mit insgesamt 9 Perlen sichtbar, so gibt es – unter Beachtung der verschiedenen Stellen, an denen sich die Perlen befinden können – 7 Möglichkeiten, wie die weiteren 6 Perlen auf die anderen beiden Fächer verteilt sein mögen. Selbst wenn man nicht wissen kann, was der Fall ist, hat man, wenn man *alle* möglichen Lösungen erwägt, auch die schließlich richtige Lösung miterfasst. Die Kinder können erkennen, dass ein Unterschied besteht, ob man zu einer Aufgabe die Lösung eindeutig wissen kann oder ob man zwar adäquate Lösungsmöglichkeiten erwägen, die faktisch vorliegende Lösung aber nicht wissen kann. Das richtige Wissen um alle denkbaren Möglichkeiten lässt hier also Hypothesen aufstellen, von denen eine den tatsächlichen Fall miterfassen lässt. Trotz des Nicht-Wissens angesichts zweier abgedeckter Fächer, kann man durch entsprechendes vollständiges Erwägen eine reflexive Sicherheit im Umgang mit diesem Nicht-Wissen erlangen. Darüber hinaus fordert die 3-Fach-Schüttelbox weit mehr als die 2-Fach-Schüttelbox dazu heraus, der Frage nachzugehen, wie viele Möglichkeiten der Verteilung der jeweiligen Perlenmenge es wohl insgesamt gibt und wie man dies rauskriegen kann (zu weiteren Möglichkeiten, erwägungorientiert in der Grundschule zu arbeiten, vgl. Blanck 2006).

Ausblick: EWE als Forum für Erwägungsmethoden

((35)) Die hier vorgestellten Methoden für einen erwägungsorientierten Umgang mit Vielfalt und Alternativen in Forschung, Lehre und Praxis sind Vorschläge, die zu erproben, zu verbessern und vor allem durch weitere Vorschläge zu ergänzen sind. Der Reiz, sich hierauf forschend lehrend und lernend forschend einzulassen, besteht m. E. in dem engen Aufeinanderverwiesensein von didaktisch adäquaten Aufbereitungen jeweiliger deskriptiver oder präskriptiver Konzepte und den hieraus resultierenden Fragen an die Forschung. Einmal abgesehen von der 3-Fach-Schüttelbox ist auch herauszufinden, welche Erwägungsmethoden sich etwa bei der Arbeit an einem Seminarbericht besonders gut miteinander kombinieren lassen und bei welchen dies weniger der Fall ist. In EWE soll zukünftig in Abstimmung mit der Forschungsredaktion im Anhang der Hefte Raum für Auseinandersetzungen über Erwägungsmethoden angeboten werden, seien dies

Berichte über Erfahrungen mit den hier vorgestellten Methoden oder die Vorstellung weiterer Konzepte für Erwägungsmethoden sowie Berichte über ihren Einsatz. Mit zunehmenden Vorschlägen wird dann – so die Hoffnung – auch eine Grundlage geschaffen, die Erwägungsmethoden ihrerseits erwägend zu analysieren und so systematisch übersichtlich aufzubereiten, dass weitere Entdeckungen und Erfindungen von Methoden initiiert werden. Vielleicht könnte man – bei entsprechenden Ressourcen – zusätzlich zu einem Forum für Erwägungsmethoden in den EWE-Heften auf der Homepage der Zeitschrift ein Forum – vielleicht ein Wiki¹⁴ – einrichten, das als eine Art kleines Archiv für alle Methoden fungieren könnte und den Vorteil hätte, dass auch verschiedene Versionierungen bewahrt würden.

Anmerkungen

1 Literaturverzeichnisse der Mitglieder der Forschungsredaktion und Herausgebendengruppe findet man auf der Homepage von EWE: <http://iug.uni-paderborn.de/ewe> unter dem Stichwort „Editionsgruppe“. Darüberhinaus sei hier noch auf Arbeiten von Rainer Greshoff (z. B. 1999, 2001), Gabriele Gutzmann (z. B. 1982, 1983), Ulrich Kazmierski (z. B. 1990, 1993) und Bardo Herzig (z. B. 1998, 2001) verwiesen.

2 Die Konstellationen von Feld 2 und 3 sind nur potenziell eine Quelle von Missverständnissen, wenn es von den Diskutierenden nicht bemerkt und thematisiert wird, dass sie z. B. gleiche Termini verschieden verwenden. Zur Vermeidung von solchem missverständlichen Aneinandervorbeireden kann man darauf drängen, dass bezüglich grundlegender Termini in der Diskussion beispielsorientiert und möglichst unter Einbettung der verwendeten Grundbegriffe in einen Zusammenhang von Ober- und Unterbegriffen geführt wird. Dies kann unter Umständen dann dazu führen, dass in der Diskussion gleiche Termini zwar verschieden verwendet werden, aber für alle Beteiligten durch den Bezug auf die Beispiele transparent ist, wer was meint.

3 Das Erwägungskonzept unterscheidet zwischen der Setzung und Realisierung einer Lösung, weil es vorkommen kann, dass man zwar im Anschluss an ein Erwägen und Bewerten von zu erwägenden Lösungsmöglichkeiten eine Lösung setzt, deren Realisierung aber scheitert oder verhindert wird.

4 In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, dass Studierende eher meinen, sie hätten weniger Literatur als in anderen Seminaren behandelt, wenn sie sich »nur« mit einer EuS-/EWE-Diskussionsheit auseinandergesetzt haben. Einmal abgesehen, dass dies schon insofern nicht stimmt, als man ja in Ergänzung zu diesem Kerntextcorpus in der Regel in unterschiedlichem Ausmaß weitere Literatur hinzuziehen wird, stellt sich auch die Frage, ob dies so zutrifft. Denn nimmt man den Stellenwert der Kritiken als eigenständige kleine Artikel ernst und vergegenwärtigt sich den Umfang der Diskussionseinheiten, dann lernen die Studierenden vermutlich mehr unterschiedliche Positionen zu einem Thema kennen als dies normalerweise der Fall ist und sie arbeiten m. E. auch mengenmäßig häufig mehr Text durch als für ein Referat, denn im Durchschnitt entsprechen die Diskussionseinheiten einem Umfang von ca. 225 Manuskriptseiten (bei 75 Druckseiten pro Einheit). Nach meinen Erfahrungen ist die Textmenge für eine genauere Erschließung eher sogar zu groß und erfordert ein arbeitsteiliges Vorgehen.

5 Näheres zu »Taktik-Didaktik-Verdächtigungen«, »Lagerproblemen«, »Effektivitätswünschen« und weiteren »Fallen«, denen erwägungsorientiertes Arbeiten ausgesetzt ist, s. Blanck 2004b, S. 16-18 (Nr. ((15.1))-((15.7))).

6 Zur Frage, von welchen Fragen man sich in der Grundschule leiten lassen mag, wenn man erwägungsorientiert arbeiten will, vgl. die Vorschläge für »Leitende Ideen und Fragen für erwägungsorientiertes Lernen in der Grundschule« im Anhang diesen Hefes, S. 554f.

7 Neben kombinatorischen Fragestellungen, die im Rahmen des Grundschul-Mathematikunterrichts verfolgt werden, lassen sich etwa schaltalgebraische Tafeln zur Unterscheidung verschiedener Schaltungen beim Thema „Elektrischer Strom“ im Sachunterricht einsetzen (vgl. Blanck 2006). Und selbst für den Englisch-Unterricht in der Grundschule findet man Vorschläge (s. hierzu Karen Harding 2002).

8 Zu ^{open}Team vgl. statt anderer Thorsten Hampel, Reinhard Keil-Slawik und Harald Selke 2005. Bei der Entwicklung von Online-Erwägungsmethoden haben alle Entwicklerinnen und Entwickler dabei besondere Unterstützung von Daniel Büse gefunden, der für den technischen Support der Server zuständig ist.

9 Mit einem Stylesheet kann man die Sicht auf Objekte verschieden gestalten. Durch die Trennung von Information (Daten) und Darstellung ist es möglich, z. B. Ansichten wie die Thesen-Kritik-Replik-Darstellung oder die Pyramidendarstellung zu erzeugen.

10 Ein anderes Verständnis findet man bei Frank Müller, für den die Methode der Pyramidendiskussion ein Wechsel zwischen Einzel- und Kleingruppenarbeit ist, bei der es um die Bewertung von Aussagen zu einem bestimmten Themenbereich geht. Nach der Bewertung in Einzelarbeit „stellen sich die Schülerinnen und Schüler“ in Kleingruppen „zunächst ihre Bewertungen vor und versuchen eine Reihenfolge der Aussagen von „voll zutreffend“ zu „nicht zutreffend“ zu finden, indem sie die Aussagen hinsichtlich dieser Wertigkeit durchnummerieren. Dabei können einige These auch als gleich wichtig gekennzeichnet werden“ (2004, 117).

11 Je nach Teilnehmendenzahl können die Subgruppen natürlich auch unterschiedlich schnell wachsen und ggf. ist z. B. bei ungerader Teilnehmendenzahl im Anschluss an die Einzelarbeit neben lauter Paaren eine Dreiergruppe zu bilden.

12 Es ist zu berücksichtigen, dass eine Einigung auf einen Erwägungsstand so wenig möglich sein kann wie die Einigung auf eine Lösung. In diesem Falle ist das Vorgehen reflexiv anzuwenden, d.h. die alternativen Erwägungsstände sind vergleichend zu bedenken und zu integrieren.

13 In ^{open}sTeam gibt es ein Shared Whiteboard mit Chat-Möglichkeit: Mehrere Teilnehmende an verschiedenen Standorten können hier auf einer »Tafel« synchron an gemeinsamen Dokumenten arbeiten.

14 Ein Wiki, auch WikiWiki oder WikiWeb genannt, ist eine Seitensammlung im Internet – z. B. ein Lexikon –, die von allen nicht nur gelesen, sondern auch online verändert werden kann.

Literatur

Benseler, Frank; Blanck, Bettina; Greshoff, Rainer; Loh, Werner: Grundlagenprobleme wissenschaftlicher Kommunikation als Entscheidungsverfahren. In: Dies.: Alternativer Umgang mit Alternativen. Aufsätze zu Philosophie und Sozialwissenschaften. Westdeutscher Verlag: Opladen 1994, S. 9-25.

Blanck, Bettina: Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Lucius & Lucius Verlag: Stuttgart 2002.

Dies.: Erwägungsorientierung. In: Information Philosophie 32(2004a)1; S. 42-47; <http://www.information-philosophie.de/philosophie/erwaegung.html>

Dies.: „Man sollte meinen, die hätten völlig verschiedene Artikel gelesen ...“. Seminarbericht zur Suche nach einem Erwägungsforschungsstand – Eine Auseinandersetzung mit einer EuS-Diskussionseinheit zur Koedukation. In: Erwägen – Wissen – Ethik 15(2004b)1 (zusammen mit Marijke Brodel u. a.), S. 3-32.

Dies.: »Denken in Möglichkeiten« – Vielfaltskompetenzen fördern von Anfang an. Erscheint in einem der beiden sich in Vorbereitung befindenden Bände zur 14. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung „Auf den Anfang kommt es an!“. 2006.

Dies.; Schmidt, Christiane: Erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen im virtuellen Wissensraum ^{open}sTeam. In: Djamshid Tavangarian; Kristin Nölting (Hg.): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Waxmann: Münster u. a. 2005, S. 67-76.

Frederking, Volker: Wer bin ich? Was soll ich tun? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 18(1996)1, S. 40-50.

Greshoff, Rainer: Die theoretischen Konzeptionen des Sozialen von Max Weber und Niklas Luhmann im Vergleich. Westdeutscher Verlag: Opladen 1999.

Ders.: Kampf- oder erwägungsorientierte Wissenschaft? Max Webers Umgang mit >deskriptiver< und >präskriptiver< Vielfalt. In: Werner Loh (Hg.): Erwägungsorientierung in Philosophie und Sozialwissenschaften. Lucius & Lucius: Stuttgart 2001, S. 39-78.

Gutzmann, Gabriele: Kombinatorisches Philosophieren und Emanzipation. In: Manon Maren-Grisebach; Ursula Menzer (Hg.): Philosophinnen. Von Wegen ins 3. Jahrtausend. Jahrbuch 1 der Internationalen Assoziation von Philosophinnen e. V. Mainz. Tamagnini-Verlag: Mainz 1982, S. 57-84.

Dies.: Kombinatorische Frauenforschung. In: Halina Bendkowski; Brigitte Weisshaupt (Hg.): Was Philosophinnen denken. Ammann: Zürich 1983, S. 112-126.

Hampel, Thorsten; Heckmann, Patricia: Deliberative Handling of Knowledge Diversity – The Pyramid Discussion and Position-Commentary-Response Methods as Specific Views of Collaborative Virtual Knowledge Spaces. In: SITE 2005 Proceedings, S. 1942-1974.

Ders.; Keil-Slawik, Reinhard; Selke, Harald: Verteilte Wissensorganisation mit semantischen Räumen. In: i-com 1/2005, S. 34-40.

Harding, Karen B.: Wir suchen die Wurmfamilie. Kombinatorisches Denken im integrativen Englischunterricht. In: Praxis Grundschule 25(2002)3, S. 37-42.

Heckmann, Patricia: Medienbrüche in kooperativen Lernsystemen - Individuelle Sichten auf Räume. Diplomarbeit vorgelegt am Lehrstuhl Informatik, Fachgruppe Informatik und Gesellschaft, Dr. rer. nat. Thorsten Hampel, Universität Paderborn, September 2004. <http://www.open-steam.org/Dokumente/diplomarbeiten.html> ([patricia_heckmann_diplomarbeit.pdf](#))

Herzig, Bardo: Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen. Waxmann: Münster u. a. 1998.

Ders.: Werteeerziehung in der Schule. Eine erwägungsorientierte Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. In: Werner Loh (Hg.): Erwägungsorientierung in Philosophie und Sozialwissenschaften. Lucius & Lucius: Stuttgart 2001, S. 79-108.

Kazmierski, Ulrich: Volkswirtschaftslehre und Analytische Handlungstheorie. Zur Diagnose, Ätiologie und Therapie einer Wissenschaftskrise. Duncker & Humblot: Berlin 1990.

Ders.: Grundlagenkrise in der Volkswirtschaftslehre. In: EuS 4(1993)2, S. 283-295. (Hauptartikel, gefolgt von zwei Kritikrunden und zwei Repliken, S. 295-368).

Loh, Werner: Kombinatorische Systemtheorie: Evolution, Geschichte und logisch-mathematischer Grundlagenstreit. Campus: Frankfurt a. M., New York 1980.

Loh, Werner: AGIL-Dimensionen im Spätwerk von T. Parsons und Kombinatorik. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32(1980)1, S. 130-143.

Loh, Werner: Erwägende Kritik als Teil einer Historischen Ethik? In: EuS 11(2000)1, S. 39-41.

Müller, Frank: Selbstständigkeit fördern und fordern. Beltz: Weinheim und Basel 2004.

Schulte, Ulrike: Diskursive Ausgestaltung virtueller Wissensräume am Beispiel der Erwägungswissenschaften. Diplomarbeit vorgelegt am Lehrstuhl Informatik, Fachgruppe Informatik und Gesellschaft, Dr. rer. nat. Thorsten Hampel, Universität Paderborn 2005. <http://www.open-steam.org/Dokumente/diplomarbeiten.html> ([ulrike_schulte_diplomarbeit.pdf](#))

Adresse

Dr. Bettina Blanck, Universität Paderborn, Fakultät I, Erwägen-Wissen-Ethik, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn