

Erwägen Wissen Ethik

Deliberation Knowledge Ethics

vormals / previously

Ethik und Sozialwissenschaften (EuS) - Streitforum für Erörterungskultur

EWE 18 (2007) Heft 2 / Issue 2

INHALT / CONTENT

EDITORIAL

Werner Loh: Erwägen, Forschung und Lehre 159

SEMINARBERICHT

Auf Basis der EWE-Diskussionseinheit zu *Beharrung und Wandel – ist wirtschaftliche Evolution theoriefähig?* (EWE, Jg. 15, 2004, Heft 1: S. 33-143)

Friedrun Quaas und die Studierenden **Ronny Bechmann, Nils Bretschneider, Mathias Hagen, Ulrike Mühler, Simone Schüller, Sebastian Thieme, Marliese Weissmann:** Erwägung als Prozess der Selbstorganisation – Seminarbericht zur Erwägung einer Grundsatzfrage der Evolutorischen Ökonomik 161

DRITTE DISKUSSIONSEINHEIT UND ERWÄGUNGSSYNOPISE

HAUPTARTIKEL

Jo Reichertz: Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme 195

KRITIK

Lars Allolio-Näcke und **Jürgen van Oorschot:** Suchbewegungen zum Überleben der Qualitativen Sozialforschung? 208

Georg Breidenstein: Gegen eine Verselbständigung von „Methoden“ in qualitativer Sozialforschung 211

Franz Breuer: Über die Heterogenität der Methoden/-verwendung in der qualitativen Sozialforschung 213

Thomas Brüsemeister: Zur Institutionalisierung qualitativer Forschungen 215

Thomas S. Eberle: Die Crux mit der Überprüfbarkeit sozioempirischer Forschung. Forschungspragmatik vs. elaborierte methodologische Gütestandards 217

Hannelore Faulstich-Wieland und **Peter Faulstich:** Theoriediskussion statt Methodendebatte 220

Uwe Flick: Diversifizierung, Güte und Kultur qualitativer Sozialforschung 222

- Detlef Garz:** Qualitative und/oder/versus rekonstruktive Sozialforschung, das müsste heute die Frage sein 224
- Jochen Gläser und Grit Laudel:** Von der Nische in den Autismus 226
- Heiko Grunenberg:** Mutig und nötig: Körper heißt auch Gehirn 227
- Ronald Hitzler:** Nur Sinn macht Sinn. Zur Legitimation einer (explorativ-)interpretativen Sozialforschung 229
- Gerd Jüttemann:** Das unerkannte Kernproblem der sogenannten qualitativen Sozialforschung 231
- Mechthild Kiegelmann:** Hausaufgaben für Qualitative SozialforscherInnen 234
- Dieter Kirchhöfer:** Neue Grenzen der qualitativen Forschung 236
- Jürgen Klüver:** Die Überkomplexität der qualitativen Sozialforschung
und ein Vorschlag zur Komplexitätsreduktion 239
- Hubert Knoblauch:** Die Gestaltung der qualitativen Sozialforschung aus dem Geiste
des Interpretativen Paradigmas 242
- Helmut Kromrey:** Auch qualitative Forschung braucht Qualitätsstandards 244
- Thomas Loer:** Zwischen Strategie und Argument. Misslichkeiten der sogenannten qualitativen Sozialforschung 246
- Morus Markard:** Zur Spezifik qualitativer psychologischer (statt Sozial-)Forschung 249
- Philipp Mayring:** Über „gute“ und „schlechte“ qualitative Sozialforschung 251
- Wolfgang Mertens:** Qualitative Forschung ohne Theorie unbewusster Handlungsgründe?
Lasst uns endlich die Schrotflinte auf den Tisch legen 253
- Günter Mey:** Qualitative Forschung in der Lehre ... eine Leerstelle? 255
- Katja Mruck:** Qualitative Forschung: Notizen aus der Unübersichtlichkeit 258
- Karin Schlücker:** Qualitative Sozialforschung zwischen *claims*, *tools* und Epistemologie 260
- Bernt Schnettler:** Qualitative Sozialforschung: Charisma, Schule, Betrieb 262
- Margrit Schreier:** Qualitative Sozialforschung in Zeiten von Hochschulreform und Globalisierung 264
- Johannes Twardella:** Qualitative Methoden in der Unterrichts- und Bildungsforschung 266
- Werner Vogd:** Anspruchsvolle qualitative Sozialforschung anstelle problematischer Prämissen 269
- Jan Weyand:** Die Methodenpolizei 272
- Harald Witt:** Die Scheinerfolge der qualitativen Sozialforschung 275

REPLIK

- Jo Reichertz:** Qualitative Forschung auch jenseits des interpretativen Paradigmas? Vermutungen 276

ERWÄGUNGSSYNOPISE

- Walter Herzog und Armin Hollenstein:** Flurbereinigung im Feld der Qualitativen 293

ANHANG

BERICHTE

- Peter Gostmann und Serena Messer:** Kultur erwägen oder Das Seminar als narratives Netzwerk.
Eine Bemerkung über open*team und die Didaktik der Soziologie. – Bericht aus einem Seminar 313
- Georg Quaas:** Widerspruchsdenken und erwägendes Denken –
persönliche Erfahrungen, Einsichten und Erwartungen 321
- Christiane Schmidt:** Erfahrungen mit der Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion bei der Konstruktion
von Interviewleitfäden im Rahmen der Einführung in qualitative Forschung – Bericht aus einem Seminar 327
- Christiane Schmidt:** Small Steps Towards a Culture of Deliberative Learning:
Media Supported Pyramid Discussions 335

Widerspruchsdenken und erwägendes Denken – persönliche Erfahrungen, Einsichten und Erwartungen¹

Georg Quaas

Leipzig, im Juli 2007

((1)) „Widerspruchsdenken“ oder gar „Dialektik“ sind derart schillernde Begriffe, dass vorab eine Präzisierung angebracht ist. Um nicht in den Sumpf einer allgemeinen Erörterung zu geraten, möchte ich mich sofort auf den hochschulpädagogischen Prozess beziehen und unter diesem Gesichtspunkt die Methode, logische (!) Widersprüche in und zwischen den Beiträgen der Seminarteilnehmer² nachzuweisen und wenn möglich zu lösen, „Dialektik“ nennen. Ich persönlich habe mir diese Methode während der 13 Jahre meiner Tätigkeit in der Ausbildung von Philosophen (1974-1987) zu eigen gemacht. In den 90er Jahren beschäftigte mich die Frage, ob sie auf dem Gebiet der Politischen Theorie ebenfalls anwendbar ist. Momentan versuche ich, diese Methode in der Lehre zu wirtschaftswissenschaftlichen Themen anzuwenden. Ursprünglich sicherlich inspiriert durch die Hegelsche und Marxsche Dialektik, besteht in sachlicher Hinsicht wohl eher Ähnlichkeit mit den Methoden anderer Philosophen. Beliebte man es beispielsweise beim Nachweis von Widersprüchen in der Rede der anderen, so könnte man die Methode „sokratisch“ nennen. Für werdende Philosophen mag die sokratische Methode ausreichen, ihnen grundlegende rhetorische Fähigkeiten zu vermitteln, in anderen, nicht-philosophischen Disziplinen steht man dagegen vor der Notwendigkeit, die nachgewiesenen Widersprüche in dem Sinne aufzulösen, dass man umfassenderes, konkreteres Wissen an ihre Stelle setzt. In dieser Hinsicht ist das, was oben „Dialektik“ genannt wurde, wohl eher identisch mit Poppers Definition eines (möglicherweise nur vermeintlichen) Problems und dem Versuch, es zu lösen. Die Charakteristik „kritisch-rationalistisch“ würde jedoch den Aspekt zum Ausdruck bringen, jede Problemlösung als einen Versuch zu betrachten, der sich irgendwann als Irrtum herausstellen kann, während es hier um einen anderen Aspekt geht, der besser mit der Bezeichnung „Dialektik“ erfasst wird: Die psychologische Tatsache nämlich, dass es die meisten von uns mit Widersprüchen in ihrem (vermeintlichen) Wissen nicht lange aushalten können, und dass diese Tatsache sich pädagogisch nutzen lässt – mit dem Ziel, im Dialog „die Wahrheit“ herauszufinden oder wenigstens einen (vorläufigen) Konsens herzustellen.

((2)) Ich möchte nun keineswegs behaupten, dass Dialektik eine Alternative zum erwägungsorientierten Vorgehen ist. Ich bin im Gegenteil sogar überzeugt davon, dass es sich um kompatible Methoden handelt, die sich ergänzen können. Trotzdem gibt es Unterschiede zwischen beiden Vorgehensweisen, die pädagogisch relevant sind.

((2.1)) Aus pädagogischer Sicht ist die Motivation der Studierenden ein wesentlicher Punkt, von dem es abhängt, wie intensiv und produktiv Seminare ablaufen. Dialektik und Erwägen erzeugen in dieser Hinsicht unterschiedliche Resultate.

((2.1.1)) Wenn es mit Hilfe einer dialektischen Vorgehensweise gelungen ist, einen Widerspruch in den Äußerungen der Diskussionsteilnehmer nachzuweisen, dann provoziert das aller Erfahrung nach zum Weiterdenken und Weiterdiskutieren. Warum wir Menschen es mit einem offenbar gewordenen Widerspruch nicht aushalten können, hat wohl letztlich pragmatische Gründe, die Popper in seiner Kritik der Dialektik bereits genannt hat.³ Ich möchte diese Gründe so zusammenfassen: Handeln erfordert eine **eindeutige** Orientierung durch das, was wir als unser Wissen anerkennen. Aus einem Widerspruch kann jedoch alles Mögliche (und Unmögliche) folgen.

((2.1.2)) Vergleichen wir diese Eigenschaft der dialektischen (sokratischen) Methode mit der Methode des Erwägens von Alternativen! Wenn wir als Pädagogen eine wirkliche oder vermeintliche Alternative zu dem, was bereits gewusst wird, aufzeigen und versuchen, sie in den gedanklichen Horizont der anderen Seminarteilnehmer zu integrieren, so provoziert das mit hoher Wahrscheinlichkeit eine anfängliche Verunsicherung und im Extremfall auch eine Ablehnung dieses Ansinnens, höchst selten jedoch eine Motivation zur Aneignung der aufgezeigten Alternative.⁴ Warum? Vor allem, weil Wissen Systemcharakter trägt und deshalb mehr oder weniger fest in eine Weltsicht integriert und damit Bestandteil der persönlichen Identität geworden ist.⁵ Der Hinweis auf Alternativen zum eigenen Wissen stellt nicht nur die Verwendbarkeit des Gewussten infrage, sondern mit diesem Wissen auch die darauf beruhende Verortung der eigenen Person im gesellschaftlichen und natürlichen Umfeld. Folglich werden Schutzmechanismen aktiviert, zu denen die Integration der Alternativen erst dann gehört, wenn sie im pädagogischen Prozess vermittelt und von den Studierenden verinnerlicht worden ist. Als Kinder der Meinungsvielfalt haben wir alle damit zu leben gelernt, dass es fast immer alternative (Experten-) Meinungen gibt. In der Regel reicht es, wenn wir die dahinter stehenden Interessen einbeziehen, um die kognitive Harmonie wieder herzustellen und in dem bereits bekannten Wissensbestand zu verharren.⁶

((2.1.3)) Werner Loh hat die Problemlage des Erwägens in Bezug auf menschliches Entscheiden in 5 Punkten darge-

stellt. Die Beschreibung beginnt mit folgendem Satz: „Angenommen, jemand wolle von A nach B und habe unter den möglichen Wegen (a_1, a_2, \dots, a_n) auszuwählen.“⁷ Die hier unterstellte Notwendigkeit, unter verschiedenen Möglichkeiten auszuwählen, ist jedoch nicht die Standardsituation, in der man Studierende vorfindet.⁸ Wenn sie in meinen/unseren Seminaren saßen, hatten sie bereits gewählt und wollten diese Wahl und die ihr zugrunde liegenden Vorentscheidungen und Vorstellungen nicht grundsätzlich infrage gestellt bekommen. Entscheidet sich jemand für ein Erwägungsseminar, weil dort beispielsweise das Konzept von Elmar Altvater behandelt wird, so will er dieses Konzept und nicht die Alternativen dazu besser kennen lernen.

((2.1.4)) Ein Unterschied zwischen Dialektik und Erwägen besteht also darin, dass das Erwägen von Alternativen vom Standpunkt des Betroffenen ohne wirkliche Not(-wendigkeit) geschieht. Während die (sokratische) dialektische Methode auf den Nachweis eines Nicht-Wissens aus ist und damit das Bedürfnis erzeugt, eine kognitive Leerstelle auszufüllen, setzt das Erwägen bei einem Zustand an, der für sich genommen völlig zufriedenstellend sein kann: Man hat eine Position verstanden, findet sie plausibel und identifiziert sich damit; nun wird man überflüssigerweise, so scheint es, aufgefordert, auch noch andere Positionen zur Kenntnis zu nehmen und womöglich umfassend mit der eigenen zu vergleichen. Als Pädagoge vermisse ich also an der Erwägungsmethode die „Triebkraft“, mit deren Hilfe Denkräheigkeit überwunden werden kann. Das Bedürfnis, in klar strukturierten Schemata zu denken, könnte eine solche Motivation sein, ist nach meiner Erfahrung aber auch nicht besonders stark ausgeprägt. Folglich war ich von vornherein der Überzeugung, dass die Erwägungsmethode nicht ohne Ergänzung durch andere Methoden auskommt, wobei für mich dabei in erster Linie die Dialektik in Frage kam.

((2.1.5)) Sicherlich gibt es neben der Dialektik noch andere Möglichkeiten, um dem Erwägen Leben einzuhauchen. Beispielsweise lassen sich Studierende moralisch motivieren, die Argumente der anderen ernst zu nehmen; ob sie dann im Berufsleben eine solche Motivation aufrecht erhalten können, darf bezweifelt werden. Auch das Bedürfnis, in kombinatorischen Schemata zu denken, Puzzle-Effekte zu produzieren und zu lösen,⁹ dürfte für den „Normalwissenschaftler“ (im Sinne Thomas S. Kuhns) eine intrinsische Motivation sein, aber wie steht es in dieser Hinsicht mit den erst noch „werdenden Wissenschaftlern“? Des weiteren¹⁰ könnte der Wunsch nach einer Handlungs- oder Erkenntnisentscheidung erwähnt werden, der jedoch voraussetzt, dass die Existenz von Alternativen bereits bewusst ist und dass Gründe vorliegen, sich zwischen ihnen zu entscheiden. Erwägen wird hier zum Mittel, Alternativen zu reduzieren oder – mit Popper gesprochen – ein Problem zu lösen.

Schließlich kann dem Erwägungsprozess auch der Wunsch zugrunde liegen, eine gute Begründung für eine Lösung zur Verfügung zu haben und diese gegenüber anderen zu erwägenden Lösungsmöglichkeiten verteidigen zu können. Eine solche Motivation entsteht im Kontext strategischen und taktischen Handelns, das in Ermangelung von Machtpotentialen auf Legitimation und Kommunikation nicht verzichten kann.¹¹

((2.1.6)) Meine These ist also die: *Erwägen als pädagogische Methode erfordert, einen Impuls sozusagen von außen einzubringen, der die Teilnehmerinnen dazu motiviert, ihre pragmatisch eingeübten Verhaltensweisen des Abfindens mit und Ignorierens von Alternativen zu überwinden und in dem Sinne eine theoretische Perspektive einzunehmen, dass sie zunächst alle bekannten Alternativen gleichermaßen anerkennen und bereit sind, sie zu analysieren und untereinander zu vergleichen, um erst im Anschluss des Erwägens einen Standpunkt zu beziehen.*

((2.1.7)) Ein genereller Einwand gegen diese These lautet, dass Erwägen von vornherein lösungsorientiert betrieben werden muss. – Fasst man den Begriff des Erwägens so auf, dass es stets die Lösung im Sinne einer Reduktion der Alternativen umfasst, so wird die These, dass das Movens der Problemlösung dem Erwägen niemals äußerlich sein kann, analytisch wahr. Gegen eine solche Begrifflichkeit sprechen allerdings begrifflich-systematische Gründe: Das Erwägen unterscheidet sich vom Popperschen Problemlösen dadurch, dass es gerade nicht auf Beseitigung, sondern Anerkennung von Alternativen aus ist. Selbst wenn das Erwägen lösungsorientiert betrieben wird, letztlich also auf Reduktion von Alternativen zielt, besteht ein wesentliches Merkmal dieser Methode in der Darstellung von Alternativen und einem systematisierenden, also nicht-reduktionistischen Umgang mit ihnen. Sinnlos würde auch die Unterscheidung zwischen einem lösungs- und einem erwägungsorientierten Vorgehen, wenn Erwägen als eine Methode der Problemlösung definiert würde. Und schließlich halte ich es für sinnvoll, zwischen der **Produktion**, dem **Verwalten** und der **Reduktion** von Alternativen analytisch zu unterscheiden. „Erwägen“ wäre in Bezug auf diesen Hintergrund dominant eine Methode zur Alternativenverwaltung, deren spezielles Ziel es ist, den Ort jeder Alternative im Raum logischer Möglichkeiten möglichst umfassend und exakt zu bestimmen. Dass diese Methode zur Reduktion von Alternativen, d.h. zur Lösung eines Problems, führen kann, ist damit nicht ausgeschlossen.

((2.2)) Aus der Diskussion der unterschiedlichen Motivationsstruktur in der Dialektik und im Erwägen sowie dem Versuch einer vorläufigen Eingrenzung des Erwägungsbegriffs ergibt sich ein weiterer Unterschied zwischen beiden Methoden. Die Dialektik, so wie sie oben definiert wurde, beschränkt sich nicht auf den Nachweis von Widersprüchen (der sokratische Teil), sondern umfasst den Versuch der Lösung der nachgewiesenen Widersprüche.¹² In einem Seminar erfordert das, auf frühere Rede- oder Lese-Beiträge zurückzugreifen, Zusammenhänge herzustellen, Entscheidung über Begrifflichkeiten zu ändern oder überhaupt erst herbeizuführen, das Hinzuziehen weiterer Informationen – entweder durch Instrumentalisierung des Dozenten als Antwortautomat und lebendes Lexikon oder besser: durch eine geeignete Organisation des Selbststudiums. Die Lösung nachgewiesener Widersprüche bedeutet in concreto, sich entweder einer der angebotenen Alternativen anzuschließen (evt. mit einer Modifikation) oder eine neue Alternative aufzubauen (was in Seminaren sehr schwierig ist). Anders gesagt: Am Ende der idealtypisch realisierten Dialektik stehen die Alternativen nicht mehr gleichberechtigt nebeneinander. Die kognitive Harmonie ist durch die Annahme einer (evt.

erst produzierten) Alternative wieder hergestellt worden.¹³ Wie bereits angemerkt, kann dieses Ergebnis bei einem Erwägungsprozess auch zustande kommen. Darauf scheint er aber, wenn man sich die bisherigen Resultate anschaut, gar nicht angelegt zu sein! Dabei beziehe ich mich in erster Linie auf das Schema These-Kritik-Replik, so wie es in der Zeitschrift bislang realisiert worden ist. Das ist aber kein nebensächliches, sondern ein prinzipielles Problem: Um eine Synthese der erwogenen Alternativen oder eine Entscheidung zwischen ihnen wenigstens tendenziell herzustellen, wäre eine unbeschränkte Fortsetzung der Diskussion erforderlich. Deshalb ist für mich das Aufgreifen und die Fortsetzung der in EWE begonnenen Diskussionen beispielsweise im Internet keine technische Frage, sondern eine pragmatisch realisierbare Lösung des prinzipiellen Problems des in jeder Zeitschrift letztlich erforderlichen Diskussions- und Erwägungsabbruchs.

((2.3)) In einer bestimmten pädagogischen Situation kann das Erwägen auch als Ergänzung der Dialektik angesehen werden. Sind wir im Seminar erst einmal so weit gekommen, alternative Positionen minutiös aufeinander zu beziehen und zu vergleichen, dann stößt man sofort auf Widersprüche, die gelöst werden müssen (soll heißen: das Bedürfnis nach einer Lösung hervorrufen). Nach meiner Erfahrung sind das dann auch die Momente, in denen die Diskussion an Fahrt gewinnt. Hier beginnt das Vergleichen und Systematisieren den Teilnehmern Spaß zu machen. Der Verstand darf sich mit Hilfe der Kategorien des „insofern“, „sowohl als auch“ und „entweder oder“ austoben, indem die verschiedenen Positionen in Schemata gepackt, differenziert und verglichen werden, indem Lücken aufgedeckt und eventuell gefüllt werden – kurz: indem eine Art „Wissenssystem“ aufgebaut wird. Das ist es, was nach einem wahrscheinlich mehrere Jahre umfassenden Prozess letztlich als nutzbares „WiKi“ (Abkürzung für „Wikipedia“, gemeint ist hier die speziell für das Erwägungsseminar eingerichtete Plattform <http://evo0607.acc.de/EVO/>) präsentiert werden kann – realisiert durch das Erwägen und die Studienarbeit mehrerer Studenten- und Dozentengenerationen.

((3)) *Das WiKi (alternativ eine chaotische Datenbank, evt. in HTML-Format) ist das adäquate Format, um die (Zwischen-) Resultate eines Erwägungsprozesses darzustellen.*

((3.1)) Das möchte ich hier postulieren, obwohl es auch in Leipzig noch nicht gelungen ist, alle damit in Zusammenhang stehenden technischen und inhaltlichen Probleme zu lösen. Einiges lässt sich aber zur Begründung anführen: (i) Der Erwägungsprozess ist unendlich. Nur ein Medium, das den ständigen An- und Umbau erlaubt, wird dem gerecht. (ii) Wissen – ob nun „vermeintlich“ oder nicht – ist ein Rhizom, dass besser mit einer chaotischen als einer linearen oder zweidimensional-kombinatorischen Datenbankstruktur abgebildet werden kann. Chaotisch heißt hier: Jedes Element muss mit jedem anderen verbunden werden können. Die jedem bekannte Tabelle dagegen lässt maximal 4 Schnittstellen zu – das mag ein Grund dafür sein, weshalb es sich stets als schwierig und zeitraubend erweist, Zwischenresultate der Diskussion in ein Schema einzuordnen. (iii) Ganz gleich ob das Erwägen kognitive oder normative Inhalte hat, es

sollte intersubjektiv überprüfbar oder wenigstens kritisierbar sein.¹⁴ Diese elementare Forderung wissenschaftlicher Objektivität darf nicht in Vergessenheit geraten, wenn man das höhere Ziel einer umfassenden Bestandsaufnahme des vorhandenen „Wissens“ vornimmt. Die Dokumentation des Erwägens in kleinen Zirkeln und auf dem Internet ermöglicht die Überprüfung durch diejenigen, die sonst immer nur latent im Spiel sind: die Autoren der Hauptartikel und ihre Kritiker – so sie noch am Leben sind.

((4)) Es gibt noch eine weitere, wissenschaftspolitische Dimension des Erwägens, die ich nicht unerwähnt lassen möchte. Als mich 1984 William Outhwaite auf den Transzendentalen Realismus (TR) hinwies, sah ich darin die Lösung einer Reihe von philosophischen Problemen, die sich durch die Konfrontation dialektisch-materialistischen Denkens mit der modernen Wissenschaftstheorie ergaben. Der TR ermöglichte es, den von Thomas S. Kuhn propagierten Fakt der Theoriebeladenheit aller Erfahrung zu akzeptieren, ohne in extrem relativistische Positionen zu verfallen.¹⁵ Die daraus folgende Auffassung, dass der Wissenschaftlergemeinschaft ein und derselbe Gegenstand unter verschiedenen Beschreibungen gegeben sein kann, warf ein völlig neues Licht auf die vor allem in den Sozialwissenschaften vorherrschende Theorienvielfalt. Im September 1988 lud mich Rainer Greshoff ein, Beiratsmitglied der Zeitschrift „Ethik und Sozialwissenschaften“ zu werden, die damals noch in den Windeln lag, aber versprach, Theorienpluralität durch ein Erwägungskonzept umzusetzen, zumindest publizistisch. Wenn ein paar Jahre später erneut ein Impuls von dieser Zeitschrift ausging, das Erwägen nun auch im alltäglichen Lehrbetrieb umzusetzen, so habe ich das – auf dem skizzierten persönlichen Hintergrund wird man das verstehen – von vornherein als Versuch einer weiteren Demokratisierung der Wissenschaft verstanden. Aus meiner Sicht muss es bei der Reform des bundesrepublikanischen Hochschulwesens, das mit allen seinen Vorzügen und Nachteilen dem Osten übergestülpt wurde und insofern von uns nicht erst „verfremdet“ werden muss, um seine Eigentümlichkeiten sehen zu können, auch darum gehen, die vom Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil vom 29. Mai 1973 betonte Auffassung, dass Studenten keine bloßen Objekte der Wissensvermittlung sind, in der pädagogischen Praxis umzusetzen, eine Praxis, in der die Studierenden oftmals schlechter als Schüler behandelt werden, wenn beispielsweise die Notwendigkeit pädagogischer Konzepte im Bereich der Erwachsenenbildung ignoriert und der Nürnberger Trichter und das kalte Wasser eines unrealisierbar hohen „Workloads“ für einen Ausdruck der „höheren Qualität“ universitärer Bildung gehalten werden. Schon die traditionelle Einrichtung von Seminarräumen stellt auf den Frontalunterricht ab, der in der Schule schon längst als ungeeignet erkannt worden ist. Podiumsgespräche dagegen ersetzen formal das im Vorlesenden verkörperte Meinungsmonopol durch eine Oligarchie von vermeintlichen Experten, denen das größtenteils zum Schweigen verurteilte Publikum gegenübersteht. Wer jedoch in einer Diskussionsrunde Experte und wer Laie ist, zeigt sich erfahrungsgemäß erst im Verlauf der Diskussion. Bettina Blanck stellte 1994 die Frage, welche sozialen Verhältnisse Erwägen behindern und antwortete: „Überall dort, so scheint mir, wo Befehle übermitteln, Anweisungen befolgt, *Wissen autoritätsgebunden*

übernommen (Hervorhebung von mir – G.Q.), weiterhin überhaupt Gehorsam gefordert wird, wird das Erwägen als Grundlage eigenen begründeten Entscheidens entweder behindert oder gar als unzulässig erachtet.¹⁶

((4.1)) In den Leipziger Erwägungsseminaren nehmen wir die Mühe auf uns, als erstes die Sitzordnung einem runden Tisch anzunähern. Nach dem Startschuss durch einen der Dozenten wird für die nächsten 90 Minuten die sonst beachtete Regel der Worterteilung und der autoritativen Lenkung der Diskussion außer Kraft gesetzt, ohne dass bislang auch nur einmal die Gefahr aufkam, dass die Diskussion im Chaos des Durcheinanderredens versinkt. Eine solche anti-autoritäre Struktur darf allerdings nicht mit Regellosigkeit verwechselt werden. Auch in einer Demokratie werden die Regeln bekanntlich autoritativ installiert. Ein demokratisch organisiertes Seminar muss sich in ein letztlich expertokratisch organisiertes Universitätssystem einfügen.¹⁷ Unterschiedliche Wissensbestände und Fähigkeiten der Seminarteilnehmer produzieren momentane Führungszustände, die autoritären Strukturen zwar ähnlich sind, aber durch sich aktiv bewährende Kompetenz zustande kommen. Dass dabei stets die Studenten den kürzeren ziehen, ist bei einer offenen Diskussion keineswegs von vornherein ausgemacht.

((4.2)) Hier in Kurzfassung ein paar aktuelle methodische Probleme und Hinweise, wie wir sie bislang zu lösen versucht haben. Dabei sollte wohl generell die Einschränkung vorangeschickt werden, dass die meisten dieser Probleme nur für Seminare mit einer Teilnehmerzahl von maximal ca. 30 Studierenden relevant sind.

((4.2.1)) In den Erwägungsseminaren werden natürlich die Hauptartikel, Kritiken und Repliken der Zeitschrift EWE diskutiert, aus Zeitgründen meistens einzeln, wobei darauf orientiert wird, Bezüge entweder innerhalb einer Diskussionseinheit oder darüber hinaus herzustellen. Im Wintersemester 2006/2007 trat das Problem auf, dass die studentischen Beiträge überwiegend referierenden Charakter trugen und manchmal nur wenig von einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema zeugten. Offenbar ist es möglich, sich auch in einem Erwägungsseminar in einer der angebotenen Alternativen einzurichten und darin zu verharren. Ein höheres Niveau konnte im folgenden Sommersemester durch die Einigung auf ein Analyseschema erreicht werden: In jedem „Referat“ muss analysiert werden, welche **Phänomene**, welche **Theorien** und welche **Wertungen** in dem zu diskutierenden Artikel eine (wichtige) Rolle spielen. An diesem 3-Ebenen-Modell orientiert sich seitdem auch die Erwägungstabelle, an der alle mehr oder weniger intensiv arbeiten. Eine weitere Vorgabe besteht darin, zumindest im Verlauf des Seminars die bearbeiteten Kritiken am Hauptartikel zu überprüfen und die Replik einzubeziehen. In den Auswertungen pädagogischer Aspekte des Erwägungsseminars, die in unserem Forschungsseminar „Politik und Wirtschaft“ stattfanden, herrschte Einmütigkeit darüber, dass das Erwägungskonzept erst greift, wenn die Kritiken im Kontext von Hauptartikel und Replik gesehen werden.

((4.2.2)) Von einem Teilnehmer einer der früheren Seminare (die ersten Erwägungsseminare fanden in dem bereits ge-

nannten, interdisziplinär zusammengesetzten Forschungsseminar statt) habe ich erfahren, dass durch die strikte Orientierung an den EWE-Diskussionseinheiten für seine eigene Auffassungen kein Platz im Erwägungsprozess blieb. Mir scheint, dass das auch heute noch eine Gefahr ist, die aber durch die Möglichkeit der Fortführung der Diskussion im WiKi weitgehend neutralisiert wird.

((4.2.3)) Von den uns bekannten methodischen Hilfsmitteln „kleiner und großer Seminarbericht“, „Sitzungsprotokolle“ und „Referate“ sind bis auf die erstgenannten alle noch im Gebrauch, wobei jedoch „Referate“ differenziert werden in **Statements**, das sind kurze Beschreibungen des Inhalts einer Kritik nach dem o.g. Analyseschema, die eigentlichen **Referate**, die bei uns **kritische Darstellungen von Kritiken** sein sollen und von denen in jedem Seminar mindestens eines gehalten wird, und **Problembearbeitungen**. Dahinter steht die Idee, dass jeder Student, der für den Erwerb eines Leistungsscheins eine größere Anzahl Punkte erwerben will, sich im Verlaufe des Kurses auf ein Problem konzentrieren sollte, das er unter Bezugnahme auf Hauptartikel, mehrere Kritiken, der Replik und möglichst alternativer Literatur sowie unter Einbeziehung der Diskussionen im Seminar und im WiKi allseitig analysiert und darstellt. Referate und Problembearbeitungen werden, wenn sie in der Gruppe diskutiert worden sind, ins WiKi eingestellt und müssen gegebenenfalls in einer weiteren Gruppendiskussion „verteidigt“ werden.

((4.2.4)) Ein enormes Problem technischer Art besteht gegenwärtig darin, den Diskussionsstoff im WiKi darzustellen. Wie bereits gesagt, experimentieren wir zur Zeit mit dem oben genannten Analyseschema. Bewährt hat sich dagegen bereits ein anderes Schema, das das These-Kritik-Replik-Verfahren verallgemeinert und nichts anderes bedeutet, als die Idee der semantischen Stufung als Ordnungsschema anzuwenden. Auf der ersten Stufe steht der Hauptartikel bzw. andere selbständige Beiträge zum selben Thema. Beiträge, die darauf Bezug nehmen, sind Darstellungen oder „Kritiken“ zweiter Stufe. Was die Studenten hauptsächlich produzieren – die kritische Darstellung von Kritiken – sind in unserem Sprachgebrauch Metakritiken oder Kritiken dritter Stufe. Die bekannten Repliken gehören auch auf diese Ebene. Dann folgen die Kritiken der vierten, fünften, usw. Stufe. – Auf diese Weise erscheint uns das Problem, wie man eine unendliche Diskussion in eine Ordnung bringen kann, gelöst zu sein, zumindest vorläufig.

((4.2.5)) Obwohl das eben genannte Ordnungsprinzip funktioniert, versuchen wir parallel dazu andere, anspruchsvollere Strukturen aufzubauen. Das o.g. Analyseschema geht in diese Richtung. Allgemein gesprochen besteht das Ziel darin, die Idee eines Wissens-Rhizoms oder einer chaotischen Datenbank zu realisieren. Nach wie vor offen ist die Frage: Wie können alle denkbaren (oder auch nur die wirklich vorhandenen) Darstellungen eines empirischen Phänomens in die Form einer chaotischen Datenbank gebracht werden? Wir unterscheiden dabei zwischen einer impliziten und einer expliziten Darstellung der Netzstruktur. Bei einer **expliziten Darstellung** der Netzstruktur werden die Verweisungen der verschiedenen Wissens-elemente in einer einzigen Übersicht dargestellt. Eine solche Übersicht ist beispielsweise im Er-

wägungsseminar zur Evolutorik (Witt-Diskussionseinheit, siehe den voranstehenden Seminarbericht) aufwändig produziert worden. Eine *implizite Darstellung* der Netzstruktur liegt vor, wenn Darstellungen produziert werden, die aufeinander verweisen, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, die Totalität des Wissens zu repräsentieren. Aus der Sicht unseres Forschungsseminars gibt es gute Gründe, die implizite Netzstruktur zu favorisieren: Die Erarbeitung einer expliziten Netzstrukturdarstellung bringt zwar einen maximalen Erkenntnisgewinn für die Mitglieder des Erwägungsseminars, ist aber enorm aufwändig, für Außenstehende kaum nachvollziehbar, vom Erkenntnisstand der Gruppe abhängig, hinsichtlich der Details wenig aussagekräftig und nur schwer erweiterbar, wenn neue Erkenntnisse gewonnen werden. Die implizite Netzstruktur dagegen ist eine Art *Kosmos* im Sinne Hayeks, also eine nur partiell bewusst gesteuerte spontane Ordnung, die nach und nach entsteht und einen Aufwand erfordert, der studentisch machbar ist. Lücken und Widersprüche im Netz definieren Erkenntnisdefizite, deren Bearbeitung von Studierenden übernommen werden kann. Die implizite Darstellung eines Rhizoms kann selber eine explizite Darstellung enthalten, ist also schon vom Ansatz her universeller. Momentan wird diese Idee durch das WiKi realisiert und verkörpert. Das WiKi sichert (neben der EWE-Diskussionseinheit) die Kontinuität der Diskussion über verschiedene Seminargruppen hinweg, definiert die zu lösenden Aufgaben und wird hoffentlich einmal die interne Diskussion im Seminar mit der der „Gelehrtenrepublik“ verbinden.

((4.2.6)) Die Diskussion über alle diese Probleme erzeugt ein weiteres Problem: Bei der Auswertung der verschiedenen Erwägungsseminare wurde ziemlich einmütig eingeschätzt, dass viel zu viel Zeit dem Systematisieren gewidmet wird, und zu wenig Zeit der Herausbildung eines eigenen Standpunktes – in der obigen Terminologie gesprochen: das Erwägen von Alternativen dominiert über die Problemlösung. Eine Reserve sehe ich darin, dass eine stärkere Konzentration auf inhaltliche Fragen möglich wird, wenn die bezeichneten technischen Probleme gelöst sind. In praxi gehen wir den Weg, die ungelösten technischen Fragen weitgehend aus der Semindiskussion hinauszudrängen, etwa ins Forschungsseminar zu verlagern oder den Web-Administratoren zu überlassen. Das brachte eine spürbare inhaltliche Aufwertung der Diskussion, andererseits aber eine Vernachlässigung der Darstellung im WiKi.

((4.2.7)) Ein letztes Wort zum wissenschaftlichen Niveau der Erwägungsseminare. Mit der Vorgabe eines Analyseschemas konnte bis auf ganz wenige Ausnahmen verhindert werden, dass die Diskussionen auf „Stammtischniveau“ absinken – eine Gefahr, die bei so allgemein interessierenden Themen wie beispielsweise „Globalisierung“ ziemlich groß ist. Angesichts empfindlicher Reaktionen der Teilnehmer auf entsprechende (Dis-) Qualifizierungen der einen oder anderen Diskussionspassage meinerseits sah ich mich gezwungen, über diesen Begriff und seine adäquate Verwendung zu reflektieren und im an das WiKi angeschlossenen Forum zu diskutieren. Mit „Stammtischdiskussion“ meinte ich den Austausch von (vermeintlichem) Wissen, das auf der Beobachtung einzelner Erscheinungen, partieller Tendenzen oder nur auf Hörensagen beruht, aber mit apodiktischer Gewissheit vor-

getragen und verteidigt wird, etwa in der Form: „Das ist so, glaub’ es nur!“ Eine Stammtischdiskussion kann Argumente enthalten, die teils richtig, teils falsch sind. In Ermangelung von anerkannten systematischen und methodischen Selektionskriterien werden immer neue „Argumente“ angeführt, um die eigene Position zu stützen. In einer wissenschaftlichen Diskussion dagegen können nach Einigung auf eine wissenschaftstheoretische Position¹⁸ bestimmte Argumente von vornherein ausgesondert werden: Vom Standpunkt des Kritischen Rationalismus beispielsweise sind universelle Es-gibt-Sätze, die nicht durch singuläre und intersubjektiv überprüfbar Es-gibt-Sätze gestützt werden, metaphysisch; ebenso müssen intersubjektiv nicht überprüfbar, widersprüchliche oder die semantische Stufung verletzende Aussagen aus dem Wissenschaftsspiel ausgeschlossen werden. Die in einer Semindiskussion ausgetauschten Argumente sind selten intersubjektiv überprüfbar, und wenn doch, dann fehlt die Zeit, eine Überprüfung durchzuführen. Das übliche Akzeptanzkriterium ist in diesem Fall die autoritative Absicherung durch eine Belegstelle in der wissenschaftlichen Literatur. Eben diese Absicherung fehlte, wenn ich Diskussionen als „stammtischartig“ abqualifiziert habe. Im Kern geht es also um die Einhaltung von wissenschaftlichen Gütekriterien. Ich muss aber einräumen, dass die verwendete Begrifflichkeit nicht besonders geeignet ist. Wie bereits festgestellt, enthalten auch Stammtischdiskussionen Richtiges. Wichtiger aber erscheint mir, dass in ihnen das zum Ausdruck gebracht wird, woran die Diskutanten wirklich glauben, auch wenn es nur „vermeintliches“ Wissen sein sollte. Auch (werdende) Wissenschaftler sind Menschen, die sich mit ihren Interessen, Wertvorstellungen und (vermeintlichen) Wissensbeständen in einer Diskussion wiederfinden möchten. Wird dieser unausgesprochene Wunsch allzu oft frustriert, so leiden auch die wissenschaftlicheren Phasen der Diskussion unter der inneren Emigration der Frustrierten. Die aus pädagogischer Sicht bessere Methode dürfte deshalb darin bestehen, in diesen Diskussionen wissenschaftliche Standards anzuwenden und ihnen zunehmend Geltung zu verschaffen.

Anmerkungen

1 Einen Teil meiner Erfahrungen und Einsichten verdanke ich den in den letzten Semestern gemeinsam mit meiner Frau, Prof. Dr. Friedrun Quaas, durchgeführten Erwägungsseminaren sowie den Diskussionen mit ihr. Für zahlreiche Anregungen bin ich den Studierenden zu Dank verpflichtet, die an den Seminaren teilnahmen und teilnehmen; des Weiteren den früheren und jetzigen Mitgliedern des Forschungsseminars „Politik und Wirtschaft“ (www.forschungsseminar.de), in dem nicht nur die ersten Erwägungsprozesse stattfanden, sondern auch die Diskussionen über die von uns angewandten pädagogischen Methoden und Konzepte. Der in einer Fußnote hergestellte Bezug zum pädagogischen Konzept John Deweys basiert auf einem Hinweis meines Kollegen Prof. Dr. Ullrich Heilemann. Ein besonderer Dank gebührt den Redaktionsmitgliedern der Zeitschrift *Erwägen/Wissen/Ethik*, insbesondere Frau Dr. Bettina Blanck und Herrn Dr. Werner Loh, ohne deren massive Unterstützung die Seminare nicht möglich gewesen wären. Neben dem Erwägungskonzept steuerten sie und das frühere Redaktionsmitglied Dr. Rainer Greshoff unzählige Ideen und Anregungen bei. Befruchtend wirkten auch die mündlichen und schriftlichen Beiträge zum Workshop „Umgang mit Wissensvielfalt, Erwägungsmethoden und Neue Medien“ am 06.07.07-07.07.07, das von Frau Dr. Bettina Blanck mit finanzieller Unterstützung der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn initiiert wurde. Selbstverständlich trage ich allein die Verantwortung für die im Text vertretenen Standpunkte und für die damit möglicherweise verbundenen Mängel und Einseitigkeiten.

2 Mit männlichen grammatikalischen Formen meine ich selbstverständlich auch weibliche Personen, hier also sowohl die weiblichen als auch männlichen Studierenden und Lehrenden.

- 3 Karl Raimund Popper: Was ist Dialektik? In: Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie. Berlin/ Bonn/ Bad-Godesberg 1975.
- 4 Offenbar schlägt sich in dieser Behauptung einerseits persönliche Erfahrung nieder, andererseits ein bestimmtes Verständnis des Erwägungsbegriffs, das unten noch problematisiert wird.
- 5 Das ließe sich mit George H. Mead, Thomas S. Kuhn u.a. belegen. Vgl. dazu Georg Quaas: Beiträge zu einer Erkenntnistheorie der Praxis: G. H. Mead und Peter Ruben. In: Horst Müller (Hrsg.): Das PRAXIS-Konzept im Zentrum gesellschaftskritischer Wissenschaft. Norderstedt 2005. S. 109-137.
- 6 Bettina Blanck verdanke ich den Hinweis, dass Bernhard Kraak eine empirisch vollständigere Beschreibung der Ursachen und Folgen für die wenig entwickelte Bereitschaft, Denkhorizonte zu überschreiten, in seinem Hauptartikel liefert: Wenn Risikofurcht das Denken regiert – Dogmatische und konformistische Urteilsbildung und die Notwendigkeit einer Ethik des Denkens. In: Ethik und Sozialwissenschaften 10 (1999) Heft 1.
- 7 Werner Loh: Erwägende Vernunft. In: Frank Benseler/Bettina Blanck/Rainer Greshoff/Werner Loh (Hrsg.): Alternativer Umgang mit Alternativen. Opladen 1994. S.196.
- 8 Aufgrund eines breiteren Erwägungsbegriffes könnte man einwenden, dass es auch nicht die Standardsituation des Erwägens ist, wenn im Text davon ausgegangen wird, dass das Erwägen die Existenz mindestens einer Alternative (d.h. von mindestens zwei explizit formulierten Möglichkeiten für die Bewältigung oder Lösung eines Problems) voraussetzt. – Die Ausdehnung des Erwägungsbegriffes auf die Produktion einer oder mehrerer Alternativen oder auf den Prozess der Reduktion von Alternativen zu einer Entscheidung halte ich jedoch nicht für zweckmäßig. Das würde letztlich dazu führen, alle geistigen Tätigkeiten als „Erwägen“ zu bezeichnen. Damit wäre das Erwägungskonzept nichts mehr, das sich von anderen Methoden unterscheidet. In der Tat ist mir unter Kollegen die Meinung begegnet, Erwägen sei doch eine Methode, die jeder jederzeit praktiziere. – Eine alternative Auffassung scheint mir vorzuliegen bei Gert Jüttemann: Persönlichkeit und Selbstgestaltung. Der Mensch in der Autogenese. Göttingen 2007. – Nur wenn man einen Erwägungsbegriff verwendet, der die Produktion von Alternativen umfasst, kann man m. E. solche weitgehenden Behauptungen treffen wie: „Jedem Handeln geht ein Erwägen voraus.“ (Vgl. a.a.O., S.217 ff.) Entweder ist dieser Satz analytisch wahr, weil schon die bloße Entscheidung, jetzt „dies“ zu tun, und der damit notwendig verbundene Ausschluss alternativer Handlungsmöglichkeiten als Produktion einer Alternative und damit als „Erwägen“ gesehen wird, oder es handelt sich um eine empirische überprüfbare Hypothese, die das gedankliche Probehandeln und Denken in alternativen Optionen derart überhöht, dass sie sich leicht anhand alltäglicher Beobachtungen spontaner Entscheidungen und Handlungen widerlegen lässt.
- 9 Werner Loh: Kombinatorische Systemtheorie: Evolution, Geschichte und logisch-mathematischer Grundlagenstreit. Frankfurt a.M. 1980. 104.
- 10 Die folgenden zwei Motivationen für erwägungsorientiertes Denken habe ich der Korrespondenz mit Bettina Blanck entnommen.
- 11 Die Liste möglicher Motivationen ist empirisch und hat deshalb keinen Anspruch auf Vollständigkeit.
- 12 Die Lösung kann auch in der Einsicht bestehen, dass es keine Lösung gibt. Werner Loh hat dieses Erwägungsergebnis in einer Diskussion als „Bewältigung“ eines Problems bezeichnet und damit von einer Lösung i.e.S. abgegrenzt.
- 13 Der Begriff der Alternative wird hier in dem Sinne einer der alternativen Möglichkeiten verwendet, an anderen Stellen jedoch in dem Sinne eines Verhältnisses von mindestens zwei explizit formulierten Möglichkeiten. Ich hoffe, dass sich die jeweilige Bedeutung aus dem Kontext erschließen lässt.
- 14 Wer die Überprüfbarkeit normativer Sätze bestreiten möchte, den verweise ich auf die Schriften von Richard M. Hare. – Die abschwächende Ergänzung (Kritisierbarkeit) hat Sebastian Thieme angeregt.
- 15 William Outhwaite: Toward a realist perspective. In: G. Morgan: Beyond Method Strategies for Social Research. Sage 1983, S. 324 ff.
- 16 Bettina Blanck: Zum Konzept von Erwägungsforschungen für ‚nicht-patriarchale‘ Wissenschaften. In: Frank Benseler/Bettina Blanck/Rainer Greshoff/Werner Loh (Hrsg.): Alternativer Umgang mit Alternativen. Opladen 1994. S.61. – Dass autoritative Haltungen kein einseitig zu verortendes Genderproblem sind, zeigt nicht nur die alltägliche Erfahrung im Wissenschaftsbetrieb, sondern wird von Bettina Blanck an derselben Stelle betont. Deshalb meine ich, dass der demokratische, antiautoritäre Anspruch des Erwägungskonzepts allgemein besteht und selbst antiautoritär, das heißt durch strikte Selbstanwendung, realisiert und verbreitet werden muss.
- 17 Das ist einer der Unterschiede zu den von John Dewey inspirierten Experimentalschulen. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass in keiner der genannten Disziplinen, die meine pädagogische Erfahrungsgrundlage darstellen (Philosophie, Politikwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft), Experimente eine große Rolle spielen können. Deweys erfahrungswissenschaftliche Komponente entspricht in den Leipziger Erwägungsseminaren das ganz normale Selbststudium. Das von uns zur Zeit angewandte Regelsystem ist übrigens im Wiki unter der angegebenen Adresse veröffentlicht worden.
- 18 Die „Einigung“ besteht in der generellen Vorgabe für alle Seminare mit der Spezialisierung „Evolutorische Ökonomik“, dass der oben erwähnte Transzendente Realismus die wissenschaftstheoretisch-methodologische Grundlage darstellt, in der nach unserer Auffassung u.a. auch Elemente des Kritischen Rationalismus enthalten sind. Die Studierenden haben die Möglichkeit, vor dem Erwägungsseminar eine Einführung in die Wissenschaftstheorie zu besuchen, in der sie mit den verschiedenen Positionen vertraut gemacht werden.

Adresse

Doz. Dr. Georg Quaas, Universität Leipzig, Institut für Empirische Wirtschaftsforschung, Marschnerstr. 31, D-04109 Leipzig
E-Mail: quaas@uni-leipzig.de