Walter Herzog

Von der Schule in die Beschäftigung

Möglichkeiten und Grenzen des Erwägens

Das Erwägen ist eine Tätigkeit im Konjunktiv. Es findet in Form von Phantasien, Vorstellungen und Hypothesen statt und setzt ein Lebewesen voraus, das seine Existenz *handelnd* verwirklicht. Erwägungen basieren auf jenem *Hiatus*, der sich beim Menschen gemäß Gehlen (1986) zwischen die Antriebe und das Verhalten geschoben hat und für das Gefühl der Innerlichkeit verantwortlich ist, welches wir als *Seele* empfinden. Die Suchprozesse der Seele sind somit das Privileg eines Lebewesens, das sein Leben nicht nur führen, sondern zu seiner Lebensführung auch Stellung nehmen muss.

In der Struktur der Handlung liegt eine Unbestimmtheit, die den Menschen nicht nur zum erwägenden, sondern auch zum *riskierten* Wesen macht (vgl. Gehlen, 1986, S. 32). Zum Erwägen gezwungen, kann er sich verfehlen, indem er *zu viel* oder *zu wenig* über sich nachdenkt. Nicht immer hat es Sinn, nach Alternativen Ausschau zu halten oder den Raum der Möglichkeiten auszuloten, aber auch das Gegenteil ist richtig: Wer sich immer nur von seinen Gewohnheiten treiben lässt und nichts Neues ausprobiert, handelt unvernünftig. Somit stellt sich die Frage, wann es denn geboten ist zu erwägen und wann man das Erwägen mit Vorteil unterlässt.

Worum es geht, kann das Gelassenheits-Gebet von Reinhold Niebuhr illustrieren: »Gott, gib uns die Gnade, mit Gelassenheit Dinge hinzunehmen, die sich nicht ändern lassen, den Mut, Dinge zu ändern, die geändert werden sollten, und die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden« (Niebuhr, zit. nach Sifton, 2001, S. 5). Ersetzen wir *ändern* durch *erwägen*, so gewinnen wir eine Problemstellung, die mir für eine psychologische Theorie des Er-

wägens zentral scheint. Allerdings werden wir im Rahmen einer psychologischen Argumentation nicht mit der Gnade Gottes rechnen wollen, so dass an deren Stelle eine *Kompetenz* einzusetzen ist, die das Individuum in die Lage versetzt, zwischen jenen Dingen zu unterscheiden, die erwogen werden wollen, und jenen, die besser nicht in Erwägung gezogen werden.

Die Unterscheidung gilt vielleicht nicht generell, denn erwägen lässt sich beinahe alles – gerade auch die Frage, welche Dinge geändert werden sollten und welche nicht. Sie ist aber unausweichlich, wenn es um Erwägungen geht, welche die eigene Person betreffen. Darauf möchte ich im Folgenden denn auch eingehen. Es geht um die Frage, was es mit dem Erwägen *persönlicher* Entscheidungen auf sich hat. Das wird natürlich nur selektiv möglich sein, allerdings wähle ich ein Beispiel von allgemeiner Bedeutung: den Übergang von der Schule in den Beruf. Dabei stütze ich mich auf eine Untersuchung zum Berufswahlprozess von Jugendlichen, die ich vor kurzem abschließen konnte.[1]

Ich beginne mit einer Konkretisierung des handlungstheoretischen Ansatzes, der mir für eine Psychologie des Erwägens geboten scheint, skizziere die Berufswahl als Sequenz von Entscheidungen, vergleiche das deutsche mit dem amerikanischen System der Berufsbildung und schließe mit der Empfehlung, das Erwägen persönlicher Entscheidungen als eine doppelseitige Kompetenz zu verstehen.

---

[1] An der Untersuchung, die ich zusammen mit Markus Neuenschwander und Evelyne Wannack durchführte, waren Jugendliche aus den (schweizerischen) Kantonen Basel-Landschaft, Bern, Luzern und Solothurn beteiligt. Es handelt sich um eine Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten – zwei vor dem Übertritt in die Berufsbildung, einer nach dem Übertritt. Vollständige Datensätze liegen von 1.030 Jugendlichen vor. Eine ausführliche Darstellung der Studie findet sich in Herzog, Neuenschwander und Wannack (2006).

Asymmetrie der Lebenszeit

Wie einleitend skizziert, sind Erwägungen nicht schlechthin gut oder schlecht, sondern in Bezug auf die spezifische Form der Lebensführung, die dem Menschen als »handelndem Wesen« (Gehlen) auferlegt ist. Handlungen haben eine zeitliche Struktur, aber nicht im Sinne der (metrischen) Uhrzeit, sondern im Sinne der qualitativen Unterscheidung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Herzog, 2002, Kap. 2). Wenn zutrifft, dass das Tier »immer in der Gegenwart (lebt)« (Gehlen, 1986, S. 349), weil ihm die Fähigkeit zur *Repräsentation* von Vergangenheit und Zukunft abgeht (vgl. Bischof, 1985, S. 540 ff.), dann ist die Zeit für die Konkretisierung des handlungstheoretischen Ansatzes einer Psychologie des Erwägens von zentraler Bedeutung. Der Hiatus zwischen Antrieb und Verhalten schafft jene Innerlichkeit, die dem Menschen erlaubt, sich von der Gegenwart abzulösen und Handlungsalternativen zu erwägen, indem er sich *erinnernd* in die Vergangenheit oder *planend* in die Zukunft begibt.

Gemäß Schütz (1974) wird unser Handeln einerseits von Um-zu-Motiven bewegt, die auf einen Zweck oder ein Ziel ausgerichtet sind. Andererseits kann es auf Weil-Motive zurückgeführt werden, die in unserer Persönlichkeit liegen. Wir tun etwas, *um* etwas zu erreichen, oder wir tun etwas, *weil* wir ein so und so gearteter Mensch sind. Die beiden Perspektiven schließen sich nicht aus, da sie einen unterschiedlichen Zeitbezug haben. Um-zu-Motive sind gleichsam nach vorne, in die Zukunft gerichtet, Weil-Motive sind rückwärts gewandt, das heißt, sie ergeben sich aus Erfahrungen, die im Charakter eines Menschen sedimentieren. Die beiden Perspektiven können vom Akteur selbst unterschieden werden, der das Weil seines Handelns aber immer nur nachträglich zu erkennen vermag – nachdem er die in der Um-zu-Perspektive geplante Handlung effektiv ausgeführt hat.

Psychologisch zeigt sich damit eine nicht aufhebbare Asymmetrie der Zeitbezüge. Wer wir *sind*, ist uns nur retrospektiv zugänglich, im Blick auf das, was wir getan haben oder was uns zugestoßen ist. Biographie ist eine Sache der Vergangenheit, während wir unsere Zukunft in Form von Karrieren *planen* können. Die Asymmetrie zwischen Vergangenheit und Zukunft

bedeutet zudem, dass wir über uns selbst keine *Theorien* – auch keine impliziten oder Alltagstheorien – bilden können. Vielmehr beruht unsere Identität auf den *Geschichten*, die wir über uns erzählen (vgl. Bruner, 1987). Dabei spielt die Geschichte über unsere Berufswahl eine wichtige Rolle. Die Bildung einer persönlichen Identität ist nicht etwas, was sich neben der Berufswahl abspielt, sondern die Berufswahl geht wesentlich in unsere Identität ein.

Obwohl wir uns retrospektiv zu objektivieren vermögen, folgt daraus keine Verfügungsmacht über uns selbst. Selbsterkenntnis lässt sich nur bedingt in Selbstpraxis umsetzen. Um ein triviales Beispiel zu geben: Zu wissen, welches Geschlecht wir haben, lässt uns zwar erwägen, wie es wäre, wenn wir ein anderes Geschlecht hätten, im Normalfall werden wir deshalb aber nicht planen, unser Geschlecht umzuwandeln. Ähnliches gilt für weitere biologisch gegebene, aber auch sozial zugeschriebene persönliche Merkmale. Auch psychische Eigenschaften, derer wir uns über biographische Erfahrungen bewusst werden, lassen sich nur bedingt verflüssigen. Intelligenz, Kreativität, Extraversion, Schüchternheit, Soziabilität, Verlässlichkeit und anderes mehr sind zwar nicht einfach biologisch oder sozial determiniert, und trotzdem kann sich ein Extravertierter nicht einfach zum Introvertierten machen, und aus einem IQ von 90 wird nicht einfach einer von 130. Wer wir sind, ist selbst dann nicht der beliebigen Veränderung zugänglich, wenn wir uns gut kennen. Dem Erwägen sind damit *kognitiv* zwar keine Grenzen gesetzt, ob es aber *psychologisch* sinnvoll ist, Möglichkeiten menschlichen Seins zu erwägen, die sich nicht verwirklichen lassen, ist fraglich.

Die Berufswahl als Sequenz von Entscheidungen

Die Psychologie des Erwägens in einen handlungstheoretischen Rahmen zu stellen, erweist sich gerade im Fall der Berufswahl als sinnvoll. Weder Stufenmodelle, die von einem altersabhängigen Verlauf des Übergangs von der Schule in die Beschäftigung ausgehen, noch Passungsmodelle, die eine statische Entsprechung zwischen persönlichen Voraussetzungen und An-

sprüchen der Berufswelt postulieren, sind ausreichend komplex, um den *Ablauf* der Berufswahl zu modellieren. Die Berufswahl ist als *Prozess* zu verstehen, der auf einem unkalkulierbaren Zusammenspiel von gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Faktoren beruht (vgl. Herzog, Neuenschwander u. Wannack, 2006, Kap. 2). Im Rahmen dieses Prozesses lassen sich sechs Phasen unterscheiden, die einer immanenten Logik folgen (vgl. Abb. 1). Obwohl von Berufswahl die Rede ist, müssen nicht alle Phasen beruflich geprägt sein. So kann nach der obligatorischen Schule ein Wechsel in die (duale) Berufsbildung, in eine weiterführende Schule oder in ein Zwischenjahr erfolgen. Nach dem Gymnasium sind eine berufliche Ausbildung, ein Studium oder ein Zwischenjahr möglich. Auch ein direkter Einstieg ins Erwerbsleben ist denkbar, weshalb Phase 5 kein notwendiges Element der Phasensequenz darstellt.

1 Diffuse Berufsorientierung	*2 Konkretisierung der Berufsorientierung*	*3 Suche eines Ausbildungsplatzes*	*4 Konsolidierung der Berufswahl*	*5 Berufsbildung*	*6 Eintritt ins Erwerbsleben*

Abbildung 1: Phasen der Berufswahl (aus: Herzog et al., 2006, S. 41)

Beim Durchgang durch die Sequenz beruflicher Entscheidungen sehen sich Jugendliche aufgrund der Anforderungen der Berufswelt auf der einen Seite und ihrer intellektuellen, schulischen und motivationalen Voraussetzungen auf der anderen Seite zu Anpassungen und Kompromissen gezwungen. Dabei spielen die Geschlechtstypik und das Sozialprestige der Berufe sowie die beruflichen Interessen der Jugendlichen eine bedeutsame Rolle, die in dieser Reihenfolge die Kompromissbildung bestimmen (vgl. Herzog et al., 2006, S. 150 ff.). Nur wenigen Jugendlichen gelingt es, unbeeinflusst von gesellschaftlichen und institutionellen Vorgaben eine Position in der Berufswelt zu finden, die ihren Erwartungen gänzlich entspricht.

Allerdings muss man differenzieren, denn zu Kompromissen gezwungen sind vor allem die schwächeren Schülerinnen und Schüler. Das dreigliedrige Schulsystem führt zu einer vorzeitigen Weichenstellung zwischen Berufslehre und Gymnasium (vgl. Herzog et al., 2006, S. 92 ff.). Während sich die angehenden Berufslehrlinge schon früh mit ihrer Zukunft befassen müssen und trotzdem oft nicht ausreichend Zeit haben, um eine optimale Lehrstelle zu finden, sind die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dem Zwang der Berufswahl weit gehend enthoben. Sie können getrost ihre *schulische* Karriere weiterführen und die Frage nach ihrer beruflichen Zukunft aufschieben.

Obwohl sich die Jugendlichen aktiv um ihre berufliche Zukunft bemühen, dem Übergang in die berufliche Bildung positiv gegenüber stehen, ihre Möglichkeiten im Allgemeinen realistisch einschätzen und sich bei der Suche nach einer Anschlusslösung sowohl hartnäckig als auch flexibel zeigen, beruht die Berufswahl auf einem komplexen Wechselspiel von inneren und äußeren Faktoren. Vor allem in den Phasen 2 und 3 unseres Schemas (vgl. Abb. 1) weist die berufliche Entscheidung eine starke *Außenseite* auf. Zuerst sind es die Eltern oder ältere Geschwister, welche die Berufswahl zum Gesprächsstoff machen. Dann ist es die Schule, die dem Thema im Rahmen des Unterrichts oder durch die Vermittlung von Praktika und Berufsberatung Dringlichkeit verleiht. Schließlich sind es Berichte in den Medien, die den Jugendlichen vor Augen führen, dass sie vor einer zukunftsträchtigen Entscheidung stehen. Zur Außenseite der Berufswahl gehören auch die Lehrstellen, die von den Betrieben und Unternehmen angeboten werden. Der anhaltende Wandel der Arbeitswelt, konjunkturelle Schwankungen der Wirtschaft und die wechselnde Bereitschaft von Betrieben, sich an der Ausbildung von Lehrlingen zu beteiligen, nehmen in einem dual strukturierten Berufsbildungssystem starken Einfluss auf das Berufswahlverhalten und die Chance der Jugendlichen, eine passende Lehrstelle zu finden.

Das deutsche und das amerikanische Übergangssystem

Persönliche Angelegenheiten wie die Berufswahl lassen sich nur erwägen, wenn Optionen bestehen, die sich tatsächlich in Erwägung ziehen lassen. Wie die Unterscheidung von Gymnasium und Berufslehre zeigt, fallen diese Optionen je nach Niveau der schulischen Qualifikation eines Jugendlichen verschieden aus. Sie unterscheiden sich auch nach dem System des Übergangs von der Schule in die Beschäftigung, das keineswegs überall gleich gestaltet ist. Während Länder, welche die duale Berufsbildung kennen, eine frühe berufliche Entscheidung erzwingen, zumindest bei den schwächeren Schülerinnen und Schülern, kann die Berufswahl in Ländern, in denen die Berufslehre wenig verbreitet und das Schulsystem integrativ ist, vergleichsweise spät erfolgen. So findet in den USA, wo unterhalb des Niveaus der akademischen Berufe kaum Möglichkeiten der formellen Berufsbildung bestehen, ein Großteil der beruflichen Ausbildung *on the job* statt. Jugendliche und junge Erwachsene wechseln oft die Stelle, um herauszufinden, welche berufliche Beschäftigung ihnen besser entspricht. Eine längere Periode des *floundering* ist für den Übergang ins Berufsleben typisch (vgl. Hamilton, 1985), zumindest für jene Hälfte der Jugendlichen, die nicht auf ein College gehen oder das College vorzeitig verlassen.

Die beiden Systeme des Übergangs von der Schule in die Beschäftigung unterscheiden sich nicht nur in struktureller, sondern auch in *psychologischer* Hinsicht. Hamilton und Hurrelmann (1993, S. 195) bringen die Unterschiede auf den Gegensatz von Durchschaubarkeit vs. Durchlässigkeit. In einem durchschaubaren System, wie dem deutschen, sind die Schul- und Ausbildungswege normiert und kalkulierbar, in einem durchlässigen, wie dem amerikanischen, ist es einfach, von einem Ausbildungsgang in einen anderen zu wechseln oder von einem Beruf in einen anderen umzusteigen. Vereinfacht gesagt, ist das amerikanische System äußerst durchlässig, aber schwer durch-

schaubar, das deutsche leicht durchschaubar, aber sehr undurchlässig.[2]

Die psychologischen Implikationen der beiden Systeme haben Auswirkungen auf die Möglichkeit, berufliche Entscheidungen erwägend zu treffen. So macht ein System, das schwer durchschaubar ist, Schwierigkeiten beim Abwägen, welches Verhalten welche Konsequenzen hat. »Da das [amerikanische, W. H.] System voll auf Durchlässigkeit aufgebaut ist, entscheidet sich erst mit dem Vorrücken von einer Stufe zur anderen, welcher Wert der jeweils zurückgelegten Ausbildungsstufe für die eigene Planung zukommt. Eine Vorausplanung ist schwer möglich, denn in jeder neuen Stufe entscheidet eine neue Eingangsprüfung ganz aktuell darüber, ob man weiter kommt oder nicht« (Hamilton u. Hurrelmann, 1993, S. 199 f.). Anders im Fall des deutschen Systems, das höchst berechenbar ist, aber kaum Korrekturen zulässt, wenn eine Entscheidung einmal gefallen ist. Die institutionellen Eigenarten des Übergangs von der Schule in die Beschäftigung sind Vorgaben, die das Individuum respektieren muss, wenn es sich als aktives Subjekt für eine berufliche Tätigkeit entscheidet. Es wird seine berufliche Zukunft vernünftigerweise nicht *beliebig* erwägen, nicht im hypothetischen Raum der unbeschränkten Möglichkeiten, sondern im Rahmen dessen, was ihm das System an Erwägungsoptionen vorgibt.

Die zwei Seiten der Erwägungskompetenz

Wenn wir auf die Frage zurückkommen, wann es geboten ist zu erwägen und wann nicht, so zeigt das Beispiel der Berufswahl, dass es äußere und innere Faktoren gibt, die dem Erwägen Grenzen setzen. Je nachdem, *wie* der Übergang von der Schule in die Beschäftigung institutionell und sozial geregelt ist, sind mehr oder weniger oder andere Erwägungen angezeigt. Je nachdem,

[2] *Deutsch* ist allerdings nicht mit Deutschland und *amerikanisch* nicht mit den USA gleichzusetzen, denn das deutsche System findet sich auch in der (deutschen) Schweiz oder in Österreich, das amerikanische auch in Großbritannien oder in Frankreich.

wann der Übergang zu bewältigen ist, können unterschiedliche Optionen in die Erwägung einbezogen werden. Zwischen den inneren und äußeren Faktoren liegt der Schulabschluss. Das Schulsystem ist zunächst ein äußerer Faktor, der sich nicht beeinflussen lässt. Ist es einmal durchlaufen, wird der Schulabschluss zu einem gewichtigen inneren Faktor, der ebenfalls kaum mehr zu verändern ist.

Wo also liegen in psychologischer Hinsicht die Grenzen des Erwägens? Wenn wir zum Vergleich die Beurteilung einer wissenschaftlichen Theorie beiziehen (vgl. Loh, 1988), dann zeigt sich ein wesentlicher Unterschied. Eine Theorie ist etwas Abstraktes, das von uns losgelöst ist. Wie ich persönlich zur Theorie stehe, spielt angesichts des Objektivitätsanspruchs der Wissenschaft keine Rolle. Theorien haben mit meinem Leben *direkt* auch nichts zu tun. Das ist anders, wenn das Objekt des Erwägens ich selbst bin, der ich nicht in einer theoretischen, sondern einer *narrativen* Beziehung zu mir stehe (vgl. Bruner, 1987). Mein Leben stellt auch nicht einen Wahrheits-, sondern einen Gelingensanspruch. Während das Erwägen einer wissenschaftlichen Theorie im zeitlosen Raum der Argumente erfolgen kann, bin ich, wenn ich mich selbst zum Objekt von Erwägungen mache, unausweichlich in die Asymmetrie der Zeit eingebunden. Indem ich zugleich Subjekt und Objekt des Erwägens bin, agiere ich in eigener Sache. Dadurch bilden die Alternativen, die ich in Erwägung ziehe, keine statische, sondern eine dynamische Ordnung. Sie verändern sich durch das Erwägen, und – was besonders relevant ist – sie wirken auf mich zurück. Wer sich für einen Beruf entscheidet, trifft keine Wahl, die ihm äußerlich bleibt. Vielmehr wird er aufgrund der Erfahrungen, die mit seiner Entscheidung einhergehen, *ein anderer Mensch.*

Insofern wir beim Erwägen persönlicher Entscheidungen der Zeit unterworfen sind, erweist sich die Erwägungskompetenz als zweiseitig. Besteht die eine Seite in der Fähigkeit zu erkennen, wo und wann Erwägungen in eigener Sache von Nutzen sind, verkörpert die andere Seite die Fähigkeit, sich von vergangenen Erwägungen frei zu machen. Denn anders als in der Wissenschaft, in der das Bewahren von Erwägungsalternativen vernünftig ist (vgl. Loh, 1988), können Erinnerungen im persönlichen Leben zur Last werden, von denen sich befreien sollte, wer

neue Entscheidungen treffen will. Steht das Erwägen im Dienste des Handelns – wovon wir ausgegangen sind –, so gehört zum Handeln auch das Vergessen. Fähig sein zu unterscheiden, »wann es nötig ist, historisch, wann, unhistorisch zu empfinden« (Nietzsche, 1994, S. 214), ist für den Menschen von psychohygienischer Notwendigkeit. Daher beruht die Erwägungskompetenz einerseits auf der Fähigkeit zu unterscheiden, wann es sich empfiehlt zu erwägen und wann nicht, und gründet andererseits im Vermögen, sich von vergangenen Erwägungen frei zu machen, um Raum für Neues zu gewinnen.

Literatur

Bischof, N. (1985). Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonflikts von Intimität und Autonomie. München: Piper.

Bruner, J. (1987). Life as Narrative. Social Research, 54, 11–32.

Gehlen, A. (1986). Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt (13. Aufl.). Wiesbaden: AULA.

Hamilton, S. F. (1985). Arbeit und Erwachsenwerden in den USA und der BRD. Bremer Beiträge zur Psychologie, Reihe C, Nr. 49. Bremen: Universität Bremen.

Hamilton, S., Hurrelmann, K. (1993). Auf der Suche nach dem besten Modell für den Übergang von der Schule in den Beruf – ein amerikanisch-deutscher Vergleich. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13, 194–207.

Herzog, W. (2002). Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.

Herzog, W., Neuenschwander, M. P., Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf den Beruf vorbereiten. Bern: Haupt.

Loh, W. (1988). Zur Überwindung neuzeitlicher Wissenschaftsauffassungen. Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie, 19, 266–289.

Nietzsche, F. (1994). Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In F. Nietzsche, Werke in drei Bänden. Erster Band (S. 209–285). Hrsg. von K. Schlechta. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schütz, A. (1974). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Sifton, E. (2001). Das Gelassenheits-Gebet. München: Hanser.

Gerd Jüttemann (Hg.)

Suchprozesse der Seele

Die Psychologie des Erwägens

Vandenhoeck & Ruprecht

Gerd Jüttemann (Hg.)

Suchprozesse der Seele

Die Psychologie des Erwägens

Mit 3 Abbildungen und 3 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-525-49139-3

© 2008, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen.
Internet: www.v-r.de
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.
Printed in Germany.
Satz: www.composingandprint.de
Druck & Bindung: ⊕ Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen

Inhalt

Vorbemerkungen des Herausgebers 9

I Grundfragen einer Psychologie des Erwägens

Georg W. Oesterdiekhoff
Entwicklungsstufen des Erwägens und Urteilens 19

Michael Sonntag
Mentalitäten des Nicht-Erwägens. Zu einigen Aspekten der homerischen Kultur 33

Norbert Rath
Skeptisches Erwägen bei Montaigne 46

Jürgen Kriz
Verstehen und Erwägen 59

Joachim Funke
Suchprozesse beim Problemlösen – dem Denken auf der Spur 71

Hans J. Markowitsch
Neurophysiologischer Determinismus und Erwägen 82

Werner Loh
Erwägungslogik und Psychologie 94

Christiane Schmidt
Erwägungsmethoden für die Auswertung qualitativer Interviews 108

Thomas Burkart
Introspektion als empirischer Zugang zum Erwägen 121

II Zur Bedeutung kognitiver Suchprozesse für das Leben

Gerd Jüttemann
Erwägen im Kontext der Autogenese 135

Andreas Luckner
Erwägen als Moment klugen Handelns 154

Wolfgang Mack
Erwägen und soziale Entscheidungsfindung in Gruppen .. 163

Leo Montada
Diskursives Erwägen in sozialen Konflikten 174

Wolfgang Mertens
Die leise Stimme des Intellekts – Psychoanalyse und Erwägen 189

Bettina Blanck
Erwägen und Pädagogik 200

Walter Herzog
Von der Schule in die Beschäftigung. Möglichkeiten und Grenzen des Erwägens 213

Adelheid Kühne
Autonomie und Gesundheit. Erwägungsprozesse gesundheitswirksamen Verhaltens 223

Günter Zurhorst
Erwägungskultur und Gesundheitspsychologie.
Zeittheoretische Grundlagen alternativen Forschens 233

Robert Weimar und Claudia Venske
Erwägen im richterlichen Entscheidungsprozess 245

Die Autorinnen und Autoren 259