

„Arbeitslosigkeit im Unterricht“: Unterrichtseinheit im Rahmen des Ergänzungsunterrichts am Oberstufenkolleg

Dieser Beitrag soll Erfahrungen vermitteln, wie die Begriffe und Ableitungen der „Kritischen Psychologie“ für den pädagogischen Prozeß nutzbar und für die Entwicklung der Kenntnis- und Erkenntnisssysteme von Kollegiaten am Beispiel des Kursthemas „Arbeitslosigkeit“ eingesetzt wurden.

1. Rahmenbedingungen des Unterrichts

Das Oberstufenkolleg (OS) ist eine Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen, das in Zusammenarbeit mit den Fakultäten des Gesamthochschulbereichs Bielefeld neue Studieninhalte, Lehrverfahren, Lernvorgänge und Organisationsformen entwickelt. Das OS stellt eine „Neue Tertiärstufe“ im Rahmen des Ausbildungssektors dar, indem es die Sekundarstufe II und das universitäre Grundstudium in einem einheitlichen Ausbildungsgang verbindet.

Mit einem vierjährigen Ausbildungsgang will das OS den Übergang von Allgemeinbildung (Schule) zur Spezialausbildung (Studium) in einem wissenschaftspropädeutischen Grundstudium systematisch erforschen und einen Beitrag leisten zur Lösung des in curricularer Hinsicht noch weitgehend ungeklärten Problems eines verbesserten Hochschulzugangs.

Dieses Ziel wird mit einer herkunfts- und bildungsmäßig besonders benachteiligten Population angestrebt. (50% Unterschichtkinder; 33% Kollegiaten haben einen Lehrabschluß; die Schultypen sind zu $\frac{1}{3}$ jeweils repräsentiert).

In den Unterrichtsarten – Wahlfachunterricht, Ergänzungsunterricht, Gesamtunterricht, Intensivphasen, Praktikum – werden den Jugendlichen unterschiedliche Aspekte der Wissenschaftspropädeutik vermittelt.

2. Was stellt der „Ergänzungsunterricht“ dar, aus dem der folgende Erfahrungsbericht stammt?

Im „Ergänzungsunterricht“ (EU) geht es für den Kollegiaten primär um die Relativierung der eigenen Wahlfächer durch die Entwicklung von Erkenntnissen, in welchem methodischen, wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Rahmen sich seine Spezialdisziplinen einordnen lassen.

Die drei Fachbereiche am OS – Sozialwissenschaften, Literaturwissenschaften/Linguistik/Künste/Musik und Naturwissenschaften/Mathematik/Medizin – organisieren den Ergänzungsunterricht in Form von Oberthemen. Die Oberthemen können monodisziplinär oder interdisziplinär sein. Der folgende Erfahrungsbericht stammt aus dem Oberthema „Die Bundesrepublik Deutschland – eine bürgerliche Gesellschaft“ des Fachbereichs Sozialwissenschaften. Aus der Sicht der Einzelfächer ergeben sich gemeinsame Interessen und Bedürfnisse an einen Ergänzungsunterricht im sozialwissenschaftlichen Fachbereich, die sich folgendermaßen in einer allgemeinen Form sammeln und fachspezifisch bestätigen lassen:

a) Das gemeinsame Problemfeld der Sozialwissenschaften sind die Funktionsweise der bürgerlichen Gesellschaft in ihren spezifischen räumlichen und ökonomischen Verhältnissen und Gesetzmäßigkeiten, die historische Genese dieser Zusammenhänge, der Prozeß der Ausformung gegenwärtiger Institutionen, die Widerspiegelung gesellschaftlicher Realität im Bewußtsein und die Perspektiven gesellschaftlicher Existenz in der Zukunft;

b) Die gemeinsamen Verwertungszusammenhänge und Tätigkeitsfelder liegen in der Erkenntnis der in Problemen entdeckten Zusammenhänge und Konflikte im Handeln;

c) Als gemeinsame Kompetenzen werden angestrebt:

1. Erkennen, wie sich gesellschaftliche Realität durch menschliche Tätigkeit bildet und verändert;
2. Erkennen, welche natürlichen, sozialen und ökonomischen Prozesse bzw. Gesetzmäßigkeiten die Realität erzeugen;
3. Erkennen, wie Bildung, Ausbildung und Wissenschaft mit dem Funktionieren der Gesellschaft zusammenhängen, wie und warum sie sich differenzieren, ob und wie sie konservierenden oder verändernden Einfluß nehmen.

Neben der Einordnung des spezialisierten Faches in einen allgemeineren Rahmen wird durch die wissenschaftspropädeutische Zielsetzung des EU besonders der Lebenspraxisbezug betont. Das spezifisch Wis-

senschaftspropädeutische an diesem Vermittlungsprozeß ist, daß Kollegiaten lernen sollen, wissenschaftliche Verhaltens- und Denkweisen einzuüben (z. B. Ursache und Wirkung unterscheiden zu lernen), Interessen sowie Wertungen von anscheinend objektiven sozialwissenschaftlichen Aussagen kennenzulernen und zu erkennen, mit welchen Mitteln Wissenschaft Probleme des Alltags, der Produktions- und Reproduktionsbereiche zu lösen vermag.

3. Wie ordnet sich der Kurs „Ursachen und Folgen der Arbeitslosigkeit in das Oberthema „BRD – eine bürgerliche Gesellschaft“ ein?

In diesem Oberthema soll nach dem Beschluß des Fachbereichs Sozialwissenschaften zur Zielsetzung des EU schwerpunktmäßig gesellschaftliche Zusammenhänge vermittelt werden, in denen die Kollegiaten leben und arbeiten werden. Dies schließt eine historische und strukturelle Analyse der gegenwärtigen Bedingungsfaktoren der BRD ein. Neben der Vermittlung grundlegender Kenntnisse der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche geht es besonders darum, Fragen der Analyse, Beurteilung und Probleme der Interessenartikulation und Handlungsorientierung zu behandeln.

- In jedem Kurs sollen unter einer exemplarischen Themenstellung
- die Gesellschaftsform der BRD als historisch bedingt und veränderbar eingeschätzt werden
 - die strukturellen Merkmale und Interdependenzen der Gesellschaft in der BRD kritisch analysiert und aus der geschichtlichen Entwicklung abgeleitet werden
 - die politischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen der Herausbildung der Ordnungsvorstellungen erfaßt werden
 - die Möglichkeiten einer die gesellschaftlichen Verhältnisse ändernden Praxis während und nach der Ausbildung diskutiert werden

4. Was trägt die Konzeption der „Kritischen Psychologie“ zur Herausbildung des pädagogischen Prozesses und zur Gestaltung der Lernsituation bei?

Lernen und hohe Eigenaktivität des Lernenden, eine zielorientierte und motivierte Tätigkeit im Lernprozeß, haben u. a. das Ziel und ihren inhaltlichen Stellenwert

– Kenntnisse zu erlangen, die die Unfähigkeit des Lernenden, Ereignisse, Zustände, Gegenstände und Personen adäquat einzuschätzen und zu bewerten, beseitigen

– Existenzrisiken gering zu halten und Fremdbestimmtheit in der Lern- wie in der späteren Berufssituation zu erkennen und tendenziell aufzuheben

– Einsichten in die spezifischen Handlungserfordernisse zu entwickeln, wie unter gegebenen Möglichkeiten, Umweltbeziehungen im engeren und weiteren Sinne erweitert und realisiert werden können.

Holz kamp-Osterkamp (1976; 1977) u. a. haben herausgearbeitet, daß der Mensch durch seine Tätigkeit Bedingungen des Lebens planen und schaffen konnte, die ihn im Laufe seiner Geschichte immer besser absicherten. Der Mensch vermochte dabei die Gesetzmäßigkeiten natürlicher und später auch gesellschaftlicher Prozesse erkennen. Dabei zeichneten sich jedoch historisch die verschiedenen Klassengesellschaften dadurch aus, daß sie den Menschen keine Möglichkeit boten, die Umwelt selbst zu kontrollieren und ihren eigenen Willen durchzusetzen. Im Kapitalismus hat die gesellschaftliche Produktion ein Stadium erreicht, wo die Teilhabe aller an der gesellschaftlichen Planung der Produktion bei Aufhebung der Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit notwendig, ja möglich wird. Dies zu erkennen und entsprechend zu handeln, führt tendenziell zur höchsten Form bewußter Umweltkontrolle.

Holz kamp-Osterkamp (1977, S. 19) betont, daß der neuen Qualität menschlicher Handlungen eine neue Qualität der „subjektiven Bedarfsgrundlage“ in Form von Bedürfnissen entspricht. Die Entwicklung des „Bedarfs nach Umweltkontrolle“ findet sich in den „produktiven Bedürfnissen“ wieder, die auf „die Teilnahme an der gesellschaftlichen Lebenssicherung“ ausgerichtet sind. Sie stellen Entwicklungsmöglichkeiten in Richtung auf eine Erhöhung der Selbstbestimmung und ständigen Erweiterung der kooperativen Beziehungen dar. Sie werden aktualisiert, indem objektive gesellschaftliche Bedeutungen von Ereignissen, Gegenständen und Relationen in ihrer persönlichen Relevanz als „subjektive Bedeutungen“ wertend erfaßt werden. Der Einzelne vermag Einsicht in die Anforderungen, die an ihn herangetragen werden, zu gewinnen und motiviert zu vollziehen, wenn er dadurch erhöhte Umweltkontrolle, vermehrte soziale Integration und eine höhere Form der Befriedigung seiner Bedürfnisse gewinnen kann. Die aus dieser Einsicht entspringende Anstrengungs- und Risikobereitschaft kennzeichnet menschlich motiviertes Handeln. Erst wenn die objektiven und subjektiven Bedingungen dies nicht zulassen, kommt es zur Anforderungserfüllung unter äußerem und innerem Zwang.

Unser Ausbildungssystem erfüllt wegen seiner Hauptfunktion der Selektion und Qualifizierung für den kapitalistischen Produktionsprozeß nicht die Aufgabe, den Schüler in seiner Persönlichkeitsentwicklung voll zu unterstützen. Die Unterordnung des Ausbildungssystems unter die Gesetzmäßigkeiten kapitalistischer Produktion – angefangen von den verkürzten Lernzielen und beschränkten Lerninhalten bis hin zu den offenen und versteckten Disziplinierungen – bringt es mit sich, daß sich die gesellschaftlichen Widersprüche auf die Beziehungen der Subjekte untereinander und auf die verschiedenen Bewußtseinsformen der Individuen selbst auswirken. Die Schüler werden z. B. über die Noten in ein Verhältnis zueinander gesetzt. Sie erkennen dabei ihre problematische Lage

- in den auf Konkurrenz anstatt auf Solidarität aufgebauten Beziehungen zu ihren Klassenkameraden,
- in der auf Anpassung anstatt auf aktiven Widerstand bezogenen Haltung gegenüber der Schulbürokratie,
- in dem auf opportunistischen Verhaltensweisen gestützten Streben um einen Studienplatz mit weithin ungesicherter Berufsperspektive.

Strategien zur Entwicklung einer positiven Veränderung ihrer Lebensbedingungen werden jedoch nicht entwickelt. Der Lernende erlebt folgerichtig die Schule dann als Zwang, weil sie ihn in der Entwicklung einer bewußten und zielgerichteten Haltung zur kurz- und langfristigen Kontrolle seiner Umwelt behindert. Der Schüler erkennt, daß er mit vielfältigen Maßnahmen von der Planung und Durchführung des Unterrichts ausgeschlossen wird. Er erfährt sich als behindert in seiner Realitätskontrolle und gefährdet, wenn er den Lehrer nicht als „Pauker“ und den Mitschüler nicht als Konkurrenten um einen Studienplatz einschätzt.

Der Aspekt der Willentlichkeit motivierten Handelns verselbständigt sich zum inneren Zwang, eine Arbeit verrichten zu müssen, zu der weitgehend die Motivation fehlt. Anstatt die Korrektur seines Verhaltens im gemeinsamen Kampf gegen die Verschlechterung der Lernbedingungen mit anderen zu suchen, vermeidet der Lernende jeglichen Kontakt, gewinnt durch opportunistisches Verhalten und durch „Poker face“ scheinbare Sympathien und Vorteile in der Hierarchie und erkennt nicht mehr, wie er sich in zunehmende Abhängigkeit begibt, die immer neue Abwehrreaktionen veranlassen.

Was ist nun im pädagogischen Prozeß zu leisten, um eigenständiges, aktives und motiviertes Lernen zu initiieren? Es ist zwingend geboten, die Teilhabe des Schülers am Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen. Der Lernende muß eine enge Beziehung zwischen den Aktivitäten im Unterricht und den Vorteilen, die daraus für ihn entspringen, ziehen können.

Die Voraussetzungen des motivierten und aktiven Lernens sind:

- a) Der Schüler muß den Stoff erlernen und verstehen wollen (Erkenntnisaspekt).
- b) Der Schüler muß den Stoff für sich als wichtig anerkennen (Einstellungsaspekt).
- c) Der Schüler muß die Aussagen für das eigene Verhalten als gültig und annehmbar erachten (Motivationsaspekt).
- d) Der Schüler muß in der Lage sein, das eigene Verhalten entsprechend der neuen Erkenntnisse zu verändern (Fähigkeitsaspekt) (vgl. Otto 1971).

Ein Unterricht, der diese Aspekte vorrangig beachtet, muß Beziehungen zur Entwicklung von individuellen Fähigkeiten herstellen, die eine Verbesserung der Lebensbedingungen und eine Erweiterung der individuellen Existenz bedeuten. Das gelingt dann, wenn die Lerninhalte in einen praktischen verwertbaren Rahmen eingeordnet werden können. Diese Verwertbarkeit hat für das Individuum zwei Seiten: Erstens stellt sich die Frage, wie das Wissen in der gegenwärtigen Lebenssituation verwendet werden kann, zweitens wird das Problem antizipiert, wie die Kenntnisse und entwickelten Fähigkeiten in der späteren Berufspraxis verwertet werden können. Im traditionellen Unterricht werden beide Aspekte nicht genügend oder gar nicht berücksichtigt. Im allgemeinen lernt der Schüler „Wissen an sich“ und nicht „Wissen für sich“. Didaktik, Methodik, Auswahl der Inhalte, ungenügende Diskussion der Bewertungs- und Anwendungsgesichtspunkte von Theorien, Modellen und regelhaften Aussagen sind oft dafür verantwortlich zu machen. Dazu kommt, daß der soziale Hintergrund zukünftiger Berufstätigkeit und der Anwendung von Kenntnissen und Fähigkeiten aus erkenntnistheoretischen und gesellschaftstheoretischen Gründen nicht reflektiert wird. Daraus folgt, daß sich der Schüler in der Regel Wissen angeeignet hat, ohne damit Kenntnisse über den eigenen Status, über die konstituierenden Grundlagen seiner Persönlichkeitsentwicklung, letztlich ohne ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten, seine Umweltbedingungen besser zu kontrollieren, erlangt zu haben. Der Unterricht muß dem Schüler, wenn er ihn in Richtung auf eigenständiges, aktives und motiviertes Handeln entwickeln will, deutlich zeigen, wie und durch welche Inhalte auf einem beliebigen Wissenschaftsgebiet der Mensch mit Hilfe dieser Kenntnisse seine Umwelt besser erkennen, verändern, gestalten: beherrschen lernt.

Die Lerninhalte bekommen dann einen Bezug

– zur gesellschaftlichen und individuellen Daseinserweiterung des Menschen im Rahmen der Produktivkraftentwicklung der Gesellschaft

- zur Entwicklung kooperativer und solidarischer Beziehungen zu anderen Menschen
- zur beruflichen Qualifikation als den adäquaten Rahmen, in dem die Kenntnisse und Kenntnissysteme angewendet und erweitert werden
- zur individuellen aktuellen Lern- und Lebenssituation, in der die Persönlichkeitsentwicklung konkret stattfindet

5. Der Verlauf des Kurses „Ursachen und Folgen der Arbeitslosigkeit“ (Ergänzungsunterricht im WS 1978/1979)

Entsprechend dieser Grundannahmen wurden in diesem Kurs zwei Fragestellungen näher untersucht:

a) Welche Einstellungen haben Kollegiaten zur Arbeitstätigkeit und Arbeitslosigkeit vor dem Kursbeginn? Und welcher Veränderungsprozeß vollzieht sich im Laufe des Unterrichts unter den Bedingungen eines handlungstheoretisch orientierten didaktischen Ansatzes, der den Kollegiaten die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen ermöglicht?

b) Wie vollzieht sich der Prozeß der Entwicklung von einer bloß „orientierenden“ zur „begreifenden“ Erkenntnis gesellschaftlicher Wirklichkeit am Beispiel des Themas „Auswirkungen der Arbeitslosigkeit“? Welche Inhalte sind geeignet, derartige Erkenntnisprozesse in Gang zu bringen, und wie vollzieht sich im Bewußtsein der Kollegiaten der Verwertungs- und Anwendungsbezug für die aktuelle und perspektivische Lebenssituation?

5.1. Ergebnisse eines Fragebogens zu den vorhandenen Kenntnissen und Einstellungen der Kollegiaten gegenüber Arbeit und Arbeitslosigkeit zu Beginn des Kurses

Sozialdemographische Daten

An dem Kurs nahmen 21 Kollegiaten teil. Nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Vorbildung wiesen sie folgende Verteilung auf:

Geschlecht:	11 Mädchen und 10 Jungen
Soziale Herkunft:	11 Unterschicht 10 Mittelschicht
Vorbildung:	5 Hauptschule und Lehre; 8 Gymnasium; 8 Fachschulen

Der Fragebogen und die anschließende Gruppendiskussion erbrachte folgende Tendenzen:

1. Arbeitstätigkeit wird vorwiegend unter dem Aspekt des „Geld-erwerbs“ gesehen. Bei der Einschätzung der Funktion der Arbeit wird überwiegend der entfremdete Charakter der Arbeitstätigkeit erwähnt: Arbeit wird als „mühselig“, „fremdbestimmt“, „Maloche“ etc. beschrieben. Der Arbeit wird von allen Befragten keine besondere Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung beigemessen. Diese findet nach Aussagen der Kollegiaten in der Freizeit statt.

2. Hinsichtlich der Ursachen der Arbeitslosigkeit vermochten 10 Kollegiaten beschreibbare Aussagen machen. Dabei wurden teilweise gängige Vorurteile reproduziert (Technologie, Ausländer), teilweise wurden sehr undifferenziert Stichworte formuliert wie „Marktwirtschaft“, „Rationalisierung“, „Ausbildungslücken“ etc., ohne Zusammenhänge darzulegen. 4 Kollegiaten formulierten in ihren Antworten, daß die Kapitaleigentümer für die Arbeitslosigkeit Verantwortung trügen. Die Frage zu den Lösungen der Arbeitslosigkeit erbrachte einen stärkeren Gesellschaftsbezug. Es wurde deutlich, daß zwar die Ursachen der Arbeitslosigkeit in ihrer ursächlichen Vermittlung und Bedingtheit durch die herrschende Wirtschaftsform nicht voll durchschaut und verbalisiert werden konnten, daß aber die Lösungsvorschläge zum Abbau von Arbeitslosigkeit, wie „Arbeitszeitverkürzung“, „mehr Mitbestimmung gegen Unternehmer durchsetzen“ etc. gesellschaftliche Veränderungen ansprachen. Arbeitslosigkeit wurde in der Regel nicht als ein privates Problem beschrieben.

3. Hinsichtlich der gewerkschaftlichen Aktivitäten zeigte sich in den Antworten der Kollegiaten ein deutliches Informationsdefizit. Der größte Teil der Kollegiaten (14) hatte den Eindruck, daß die Gewerkschaften „zu wenig tun“ und konnte keinerlei Forderungen der Gewerkschaften zum Abbau der Arbeitslosigkeit benennen. 6 Kollegiaten erwähnten die Forderung nach der Arbeitszeitverkürzung. Sie äußerten gleichzeitig keine grundlegende Kritik an den Gewerkschaften.

4. Auf die Frage, was die Kollegiaten unternehmen würden, wenn sie selber später arbeitslos würden, antworteten 16 Kollegiaten (!) nicht. Der Rest beschrieb Aktivitäten, die von „sinnvoller Beschäftigung“ bis zur „gemeinsamen Verarbeitung durch politisches Handeln“ reichten. Als Folgeerscheinungen der Arbeitslosigkeit wurden „Mutlosigkeit“, „Minderwertigkeitsgefühle“, „Aggressionen“, „Leistungsabfall“ vermutet, wobei Männer durch ihre größere Identifikation mit der Arbeit stärker betroffen seien als Frauen.

5. In der Diskussion der Ergebnisse des Fragebogens stand im Vor-

dergrund, ob die Technik für die Arbeitslosigkeit verantwortlich zu machen ist. 5 Kollegiaten hatten die Kontrolle der Technik und eine Begrenzung ihrer Entwicklung gefordert. In der Diskussion zeigte es sich, daß noch wesentlich mehr Kollegiaten der Meinung waren, daß Rationalisierungen und Automatisierung in der Folge technischer Neuerungen unterbunden werden sollten. Es war nicht verankert, daß es bei der Beantwortung der Frage – Technik: Segen oder Fluch? – auf die Bedingungen ihrer Anwendung ankommt.

5.2. Aufbau des Unterrichts und Durchführung: Planungs-, Arbeits- und Kontrollphase

5.2.1. Zur Begründung des didaktischen Vorgehens

Hinsichtlich des didaktischen Vorgehens wurde der Schwerpunkt des Lernens auf die Aneignung von Handlungskompetenz gelegt. Am Ende des EU sollten die Kollegiaten etwas tun können. Sie sollten bestimmte Fähigkeiten entwickelt haben, die vorher noch nicht in ihrem Verhaltensrepertoire waren und die als wissenschaftlich bezeichnet werden können. Der Anspruch, Fähigkeiten zu entwickeln, schließt die Entwicklung der Persönlichkeit des Kollegiaten ein, d. h. der Unterricht zielte darauf ab, daß Bewußtsein (Meinungen, Einstellungen, Werturteile) und Tätigkeit (Handlungen und einzelne Verhaltensweisen) sich ändern.

Ziel des Unterrichts sollte es sein, den Kollegiaten zu befähigen, seine Lernhandlungen von Anfang an eigenständig zu steuern und seinen Qualifikationsprozeß selbst mitbestimmen zu lassen. Diese „Selbstregulierung“ impliziert praktische, kognitive und emotionale Aktivitäten. Sie soll zur Entscheidung für bestimmte Ziele führen, zur Reflexion des eigenen Handelns und zur Überprüfung und Beurteilung des Handlungsergebnisses. In der Lernsituation kann diese Fähigkeit zur „eigenständigen Handlungsregulation“ dadurch entwickelt werden, daß die Lernenden allmählich die relativ abgrenzbaren Struktureinheiten einer bewußten Handlung ausbilden (vgl. Kossakowski/Ettrich 1973): den Orientierungs-, den Antriebs-, den Ausführungsteil der Handlung und die Handlungskontrolle.

Die Lernenden nehmen diese Struktureinheiten aber erst dann bewußt wahr, wenn sie den Verlauf ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit zu durchdenken beginnen:

- der Antriebsteil der jeweiligen Lernhandlung wird durch das Handlungsmotiv gebildet
- der Orientierungsteil konkretisiert sich durch das Ziel und den Plan

– der Ausführungsteil enthält die Durchführung des Plans und die Kontrolle

Diese Tätigkeitsmerkmale *Motive, Ziel, Plan, Durchführung und Kontrolle* bestimmten den Kursverlauf. Die Lernenden artikulierten im Kurs zunächst ihre *Motive, Interessen und Defizite*, wie sie teilweise aus den Ergebnissen des Fragebogens für die Kursteilnehmer offenkundig wurden. Sie bestimmten dann gemeinsam mit dem Kursleiter ein Handlungsziel, stellten einen Plan auf und führten ihn durch. Das Ergebnis wurde mit Hilfe eines Planspiels kontrolliert.

Die Kurseinheit gliederte sich folglich in

- eine Planungsphase, die die Motiv- und Interessenartikulation, die Zielbestimmung und Planaufstellung enthielt
- eine Arbeitsphase oder Durchführungsphase, in der der Plan durchgeführt wurde
- eine Kontrollphase, in der Arbeitsergebnisse und Zielvorstellungen miteinander verglichen wurden und die zur nächsten Arbeitsphase überleitete.

5.2.2. Beschreibung des Verlaufs und der behandelten Inhalte des Kurses

Die *Planungsphase* endete mit der Verabschiedung der zu behandelnden Themenbereiche:

- Auswirkungen der Arbeitslosigkeit kennenlernen
- ökonomische Grundlagen der Arbeitslosigkeit kennenlernen
- Maßnahmen gewerkschaftlicher, staatlicher und industrieller Seite einschätzen lernen

– begründete eigene Entscheidungen treffen können

und den Lernzielen:

- Informationen und Einschätzungen zu erhalten, *wer, warum, welche* Reaktion auf Arbeitslosigkeit zeigt,
- begründete Vorschläge zu entwickeln, was gegen Arbeitslosigkeit zu tun ist, und entsprechend handeln zu können.

Auch in der *Arbeitsphase* wurde davon ausgegangen, daß die Kollegiaten den Gegenstand und die Lernziele durch eigenständiges Forschen und Lernen sich aneignen sollten. Das setzte voraus,

– daß die Kollegiaten ihre eigenen individuellen Erfahrungen, Meinungen, Einstellungen zu dem Thema in den Unterricht einbringen und zur Thematik in Beziehung setzen können und umgekehrt den Lernstoff (Theorien, Modelle, Einschätzungen) anhand ihrer Erfahrungen überprüfen können,

– daß die Kollegiaten unterschiedliche Möglichkeiten von Weltver-

verständnis (Ideologien, Theorien, Aussagen) kennenlernen und deren Handlungsrelevanz überprüfen können

– daß die Kollegiaten neben der Aneignung von Theorien und deren Kritik auch ihre neu gewonnenen Kenntnisse im Unterricht bzw. in der aktuellen Lebenssituation anwenden bzw. übertragen können, d. h. einen neuen Standpunkt in Handeln umsetzen können.

Die Arbeitsformen wechselten von Kleingruppenarbeit bis zu Plenumsdiskussionen. Die Kleingruppen arbeiteten an identischen Aufgabenstellungen und Texten, zunächst bezogen auf das erste Lernziel: Informationen zu erfahren, *Wer, Warum, Welche* Auswirkungen auf Arbeitslosigkeit zeigt. Zunächst wurde von den Kollegiaten eigenes Wissen zusammengetragen bzw. anhand verschiedener Filmausschnitte (u. a. einer Sendung des Bayerischen Fernsehens „Jugendarbeitslosigkeit und Kriminalität“) systematisiert und dann mit wissenschaftlichen Untersuchungen verglichen und ergänzt. An Texten wurden bearbeitet:

- a) Christian Brinkmann: Finanzielle und psycho-soziale Belastungen während der Arbeitslosigkeit, in: Wacker (1978), S. 57–91
- b) Richard Harrison: Die demoralisierende Erfahrung längerfristiger Arbeitslosigkeit, in: ebd., S. 38–56
- c) Ausschnitte aus: Wacker, Ali: Arbeitslosigkeit: Soziale und psychische Voraussetzungen und Folgen, 1976.

Im Laufe der Diskussion in den Kleingruppen und im Plenum kristallisierte sich für die Kollegiaten eine wesentliche Frage heraus, die durch die vorhandenen Untersuchungen und angebotenen Erklärungen nicht genügend beantwortet war: Warum reagiert ein Arbeitsloser mit Resignation und Passivität? An dieser Stelle wurden vom Kursleiter zusammengestellte Texte von Holzkamp-Osterkamp¹⁾ in den Kurs eingebracht. Diese Texte wurden u. a. unter den Fragestellungen bearbeitet, welche Aussagen sie zum Stellenwert der Arbeit für den Menschen machen und wie von den Grundkategorien und Ableitungen der psychische Zustand eines Arbeitslosen erklärt werden kann. In der Erarbeitung des Verständnisses der Texte sowie in der anschließenden Plenumsdiskussion wurden insbesondere die Inhalte „Arbeit als menschliches Grundbedürfnis“, „Verhältnis von subjektiven und objektiven Interessen im Kampf um die Verbesserung von individuellen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ und das Problem „Übereinstimmung/Diskrepanz von individuellen und gesellschaftlichen Interessen in der BRD“ lebhaft behandelt. In der ersten Kontrollphase des Kurses versuchte der Kursleiter mit Hilfe eines Planspiels – Konzipierung eines Leitfadens für ein Gespräch mit einem Arbeitslosen – zu prüfen, inwieweit die Erkenntnisse über die Ursachen von Apathie und Handlungs-

unfähigkeit aus den erarbeiteten Erklärungen sowohl aus der Sicht der eher empirisch arbeitenden Sozialwissenschaftler als auch der Grundaussagen der Vertreter der „Kritischen Psychologie“ angewendet werden konnten. Auf diese mehr kognitive Lernzielkontrolle mußte zurückgegriffen werden, nachdem ein geplantes Wochenendseminar mit jugendlichen Arbeitslosen in einem Jugendheim aus Termenschwierigkeiten nicht zustande gekommen war.

Die Lernzielkontrolle zeigte, daß es den Kollegiaten teilweise noch sehr schwer fiel, ihre neuen Erkenntnisse über die Ursachen menschlicher Hilflosigkeit und blinden Reagierens auf in der Gesellschaft widersprüchlich Erfahrenes anzuwenden und ein Gespräch mit einem Arbeitslosen durchzuführen. Die Ergebnisse der Kleingruppen fielen unterschiedlich differenziert aus. Insgesamt zeigte sich jedoch eine erhöhte Sensibilität für die Genese von Bewußtseinsformen im Rahmen gesellschaftlich bedingter struktureller Unzulänglichkeiten, und die Gesprächsleitfaden zeigten, daß sich die Kollegiaten mit der Veränderung von Bewußtseinsformen sehr stark beschäftigten. Dabei stellten die Kollegiaten eine Reihe von Wissenslücken fest, die insbesondere die ökonomischen Grundlagen der Arbeitslosigkeit betrafen. Von dieser Erkenntnis entwickelte sich ein spürbares Interesse und Aktivität, sich dem zweiten Lernziel, welches stärker die Ursachen der Arbeitslosigkeit und Gegenmaßnahmen betraf, zu nähern. Die Kollegiaten hatten nun selber erfahren, daß bestimmte Kenntnisse notwendig waren, um die Entwicklung von Bewußtsein (das eigene, wie das von anderen) sowie Einstellungsänderungen zu bewirken.

Eine erneute *Arbeitsphase*, in der die zyklischen Krisen des kapitalistischen Systems nach 1945 in der BRD mit ihrem Zuwachs an Arbeitslosigkeit und Inflation, aber auch an Profiten für die Unternehmer mit wachsender Konzentration und Zentralisation des Kapitals behandelt wurden, schloß einige weitere Wissenslücken. Anschließend wurden Aussagen von Parteien, Industrievertretern und Gewerkschaften über die Ursachen der Arbeitslosigkeit und über Gegenmaßnahmen zusammengestellt, hinsichtlich ihrer Interessengeleitetheit kritisch abgewogen und bewertet. Die Kollegiaten zeigten in der Kontrollphase, daß sie die Fähigkeit entwickelt hatten, zu prüfen, ob die Aussagen die Wirklichkeit adäquat widerspiegeln oder als Ideologie geschickt verkauft wurden.

5.2.3. Auswertung der Abschlußgespräche mit den Kollegiaten

Die Abschlußgespräche bezogen sich auf die zu Beginn formulierten Ausgangsfragen. Der beschriebene handlungstheoretische Ansatz erlaubte auch im Bewußtsein der Kollegiaten eine aktive Teilnahme am Unterricht. Möglichkeiten der Einflußnahme auf das Unterrichtsgeschehen wurden positiv eingeschätzt. Das Gefühl, Wissenslücken geschlossen zu haben, war bei allen Kollegiaten mehr oder weniger deutlich vorhanden. Die Kollegiaten betonten, daß sie durch die Bearbeitung der beiden Lernziele besonders eine höhere Sensibilität für die Auswirkungen der Arbeitslosigkeit und die konstituierenden Bedingungen der Entwicklung der Persönlichkeit und Bewußtseinsformen erlangt hätten. Davon ausgehend formulierten sie sowohl allgemein als auch im Hinblick auf eigene Betroffenheit bei antizipierter Arbeitslosigkeit, daß es notwendig sei, stärker „gruppenbezogene Aktivitäten“ einzuleiten, um einer drohenden „Verknöcherung“ entgegenzuarbeiten. Bei diesen „gruppenbezogenen Aktivitäten“ wird der Akzent auf die Entwicklung positiver emotionaler Beziehungen zu anderen Menschen gelegt, politische Aktivitäten einbezogen, aber sehr stark auf den eigenen unmittelbaren Lebensbereich begrenzt. Dies ist als ein wichtiges Ergebnis festzuhalten. Die Inhalte und Erklärungen der „Kritischen Psychologie“ hatten die Kollegiaten überzeugt; sie waren von der „Logik des Denkens“ fasziniert, besonders von dem Vorgehen, Hintergründe individuellen Verhaltens in den gesellschaftlichen Bedingungen zu suchen – phylo- und ontogenetisch. Dieses Akzeptieren der Ableitungszusammenhänge führte noch nicht zu der Konsequenz, die in der Entwicklung der „begreifenden“ Erkenntnis angelegt ist: Parteinahme für die Mehrheit der Bevölkerung und bereitwillige Antizipation einer zukünftigen Organisierung und Mitarbeit in den Organisationen der arbeitenden Bevölkerung, etwa den Gewerkschaften. Hier tauchten in den Gesprächen eine Reihe von weiteren Problemen auf, die im Kurs nicht angesprochen werden konnten, z. B. Rolle der Gewerkschaften (Anspruch und Wirklichkeit) sowie das Verhältnis von Taktik und Opportunismus in der Gewerkschaftsbewegung und politischen Arbeit. Aus den Gesprächen muß weiterhin positiv vermerkt werden, daß teilweise vorhandenes ahistorisches und statisches Denken gesellschaftlicher Wirklichkeitsbeschreibung aufgegeben wurde zugunsten der Entdeckung von Lösungsmöglichkeiten für gesellschaftliche und individuelle Probleme und zugunsten der Einsicht, daß es prinzipiell richtig und notwendig ist, Perspektiven für seine eigene wie für die gesellschaftliche Entwicklung zu suchen. Einschränkend sollte jedoch vermerkt werden, daß eine Veränderung der entfremdeten Arbeitsverhältnisse in der BRD

für die Kollegiaten weder kurz- noch langfristig antizipierbar schien.

Ich werte diese Ergebnisse als Anzeichen dafür, daß der Prozeß der Bewußtseinsentwicklung von Schülern langwierig und diskontinuierlich ist, eine Fülle kognitiver und emotionaler Bewertungen einschließt und vielfältige Auseinandersetzungen mit alten und lieb gewonnenen Einstellungen und Valenzen gegenüber der Umwelt bedeutet.

Hinsichtlich der Übertragung der im Kurs gewonnenen Kenntnisse und Erkenntnisse auf ihre aktuelle und perspektivische Lebenssituation, zeigte es sich, daß die Kollegiaten die Einsicht, aktiv auf die Umwelt einzuwirken, um die Lebensbedingungen zu verbessern, nicht nur auf die Beseitigung von Arbeitslosigkeit bezogen, sondern auch Probleme in ihrem eigenen Leben anzugehen versuchten. Es überraschte mich selbst, wie die Forderung nach verbesserter Umweltkontrolle einen Teil der Kollegiaten zum Anpacken und Lösen bisheriger Widersprüche brachte, z. B. zur Loslösung vom Elternhaus, zur Entwicklung einer stärkeren Unabhängigkeit gegenüber dem Partner. Dadurch standen die Kollegiaten vor neuen Problemen, die sie in Form von Fragen auch außerhalb des Unterrichts an mich herantrugen.

Am Beispiel einer Kollegiatin, 21 Jahre alt, Fächer Geschichte und Deutsch, möchte ich zum Abschluß zeigen, wie sich in der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Kurses ihre Fähigkeit entwickelte, die eigene Tätigkeit am OS in der Lerngruppe neu zu erkennen und zu verbalisieren, und wie sich korrespondierend mit dieser Entwicklung auch abstrahiert von der konkreten Lernsituation am Beispiel Arbeitslosigkeit die gleiche Stringenz ihrer Argumentation aufzeigen läßt. Das Ziel meiner pädagogischen Überlegungen ist es, die Entwicklung der Persönlichkeit im Unterricht auf der Basis der beiden Verwertungsaspekte (aktuell und perspektivisch) weiterhin in ihrem Bedingungsgefüge, ihren Voraussetzungen und Schlußfolgerungen zu untersuchen.

Die Kollegiatin bewertet ihre Mitarbeit in der Lerngruppe folgendermaßen:

„Kognitive Weiterentwicklung entsteht durch Zusammenarbeit mit anderen. Das merkte ich auch während der Gruppenarbeit hier am OS und im Kurs. Ich ordne mich z. B. einer Gruppe zu, die ähnliche Zielvorstellungen hat wie ich. Da die Interessen ähnlich sind, werde ich angehört, kann Einfluß nehmen, bekomme neue Ideen, ich kann Meinungen modifizieren, und wenn ich mich mal verannt habe und kritisiert werde, kann ich diese Kritik annehmen, denn sie ist schon durch das gemeinsame Ziel ehrlich gemeint. In meiner Arbeitsgruppe haben wir unter der Zielsetzung, herauszufinden, was einen Arbeitslosen eigentlich so passiv und apathisch macht, ziemlich heftig diskutiert. Bei der

Lösung des Gesprächs war ich auch noch lange nicht zufrieden. Das Gespräch mit dem Arbeitslosen und eine Veränderung von seinem Bewußtsein muß noch viel mehr der Analyse seiner individuellen Betroffenheit gewidmet werden. Es muß zentral herausgearbeitet werden, was ihn von den objektiven Lebensbedingungen nun so besonders subjektiv gehemmt hat und weiter hemmt. Ich fühlte mich selbst in der Gruppe ernstgenommen und merke dann auch, daß ich mich und andere Kollegiaten durch unsere gemeinsame Arbeit weiterbringe. Deswegen gehe ich auch gerne ans OS. Vor meiner OS-Zeit war ich sehr viel unsicherer als jetzt, was auch bedeutete, daß ich mich isolierte vor lauter Angst, ins Fettnäpfchen zu treten, und mich auch innerhalb meiner Bedürfnisse reduzierte. Durch die Arbeitsweise am OS habe ich erkannt, daß viele Menschen die gleichen Ideen, Vorstellungen und Probleme haben. Ich bin viel angstfreier geworden, und dadurch tun sich neue Möglichkeiten auf. Für mich – und da ich ein gesellschaftliches Wesen bin – auch für andere Menschen . . .“

In ihren Aussagen wird Bezug genommen auf die positiven Lernerfahrungen am OS insgesamt, konkret auf die Kursarbeit, und aufgezeigt, welche Bedeutung die Entwicklung positiver Gruppenbeziehungen unter einem gemeinsamen bewußten Ziel für die Stabilisierung der Persönlichkeit hat.

Hinsichtlich der Beschreibung der Situation des Arbeitslosen und möglicher Lösungsversuche formuliert sie:

„Aus diesen Erfahrungen heraus kann ich für die Arbeitslosen folgendes sagen. Das Entscheidende bei den Auswirkungen der Arbeitslosigkeit ist wohl neben dem finanziellen Problem der Verlust des sozialen Kontaktes mit den Kollegen. Durch diese Vereinzelung isoliert, hat er zunächst keine Möglichkeit mehr, auftauchende Probleme der Arbeitslosigkeit zu besprechen und zu diskutieren, wie z. B. Was tun mit der täglichen Freizeit, bei auftauchenden Rollenkonflikten, Frustration bei der vergeblichen Stellensuche? Außerdem fühlt sich der Arbeitslose durch den gesellschaftlichen und moralischen Druck oft schuldig, bisweilen sogar stigmatisiert. Das kann zu einem Verlust der Selbstachtung führen. Unsere und auch meine Psyche braucht die kleinen und großen Erfolgserlebnisse, damit wir wissen, daß wir etwas leisten, für andere genauso wie für uns.

Gerade in unserer Gesellschaft, die den persönlichen Erfolg im Beruf mit Persönlichkeit gleichstellt (öfters jedenfalls), kann der Verlust der Arbeit einen Schock auslösen. Das Positive bei der Arbeit fällt weg, selbst wenn sie bei uns auch entfremdet ist. Der Arbeitslose kann nichts mehr tun. Er fühlt sich dann schnell überflüssig. Das muß aber nicht

sein. Arbeitslose könnten sich in Gruppen zusammenschließen, ihre persönlichen Erfahrungen und Gedanken austauschen und diskutieren. Durch diesen Schritt würden einige Folgen der Arbeitslosigkeit aufgehoben, wie z. B. der Verlust der sozialen Kontakte, kognitive Weiterentwicklung usw.

Im Idealfall würde der Arbeitslose auch begreifen, daß seine individuellen psychischen Phänomene nicht nur seine persönlichen Macken, sondern das Ergebnis ökonomischer, sozialer und politischer Prozesse sind. Hier könnte der Prozeß ansetzen, daß Arbeitslose gemeinsam versuchen, in diesem Bereich etwas zu ändern, z. B. durch gewerkschaftliche Arbeit, Initiativgruppen und ähnliches mehr.

Der Schritt vom verunsicherten, ängstlichen, isolierten Arbeitslosen hin zum kooperierenden bewußten Arbeitslosen ist allerdings ein großer. Der Mensch benötigt die theoretische Einsicht all der Zusammenhänge, die seine eigene Existenz bedingen und stabilisieren bzw. hemmen . . . Aber was ist Theorie ohne Praxis? Die Formen des Zusammenarbeitens sollten Hand in Hand mit der Theorie gehen. Bereits in der Schule sollten Kinder die Erfahrungen machen, die wir hier am OS machen, nämlich 'gemeinsam geht's besser', und wenn dieses Prinzip verinnerlicht worden ist, sehe ich gute Chancen für all die, die von der Arbeitslosigkeit betroffen sind oder es sein werden . . .“

Anmerkung

1) Holzkamp-Osterkamp, Ute: Die Übereinstimmung/Diskrepanz zwischen individuellen und gesellschaftlichen Zielen als Bestimmungsmoment der Vermittlung zwischen kognitiven und emotionalen Prozessen. Bd. 2. Kritische Psychologie 1977, S. 72-88. Ausschnitte aus dem Bd. 2 „Motivationsforschung“ 1976.

Literatur

Holzkamp-Osterkamp, Ute: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1
Frankfurt: Campus 1975

Holzkamp-Osterkamp, Ute: Motivationsforschung 2. Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse – Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse. Frankfurt: Campus 1976

Holzkamp, Klaus: Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt: Fischer Athenäum 1973

Kossakowski, A./Etrich, K. U.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1973

Otto, Karl-Heinz: Erziehung zur bewußten Disziplin. in: H. Stolz, A. Herrmann, W. Müller, Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Berlin: Volk und Wissen VEB 1971, S. 237-255

Wacker, Ali (Hg.): Vom Schock zum Fatalismus? Frankfurt: Campus Verlag 1978

Wacker, Ali: Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Voraussetzungen und Folgen. Europäische Verlagsanstalt 1977