

## **Ein handlungsorientierter Ansatz zur Einführung in die Psychologie: Wahlfachorientierungskurse des Bielefelder Oberstufen-Kollegs**

Hans Hermsen

Dieser Beitrag soll dazu dienen, die vielfältigen Erfahrungen mit einer handlungsorientierten Didaktik und Methodik im Studienfach Psychologie am Oberstufen-Kolleg auszuwerten und Schlußfolgerungen auch für andere Bildungseinrichtungen zu ziehen.

Unser curriculares Konzept für eine alternative Grundlagenausbildung in Psychologie sah vor, praktische Probleme, mit denen sich die Psychologie in ihren verschiedenen Arbeitsbereichen (z.B. Klinische oder Schulpsychologie) auseinandersetzt, schon während des Grundstudiums einzubeziehen und zu integrieren (vgl. GEIL-WERNEBURG, GÜNTHER-BOEMKE & HERMSEN, 1977).

### **1. Allgemeines zur Situation der Psychologieausbildung am Oberstufen-Kolleg (OS)**

Das Oberstufen-Kolleg (OS) ist ein Versuch, die Sekundarstufe II und das Grundstudium der Universität in einem integrierten Studiengang zu verbinden. Es verknüpft bildungspolitisch damit die Funktionen eines Colleges mit den Funktionen einer Curriculumwerkstatt. Der Anspruch, auf der Grundlage eines andersartigen Studienganges die Hauptstudierfähigkeit zu erlangen, beruhte auf zahlreichen Überlegungen aus der 'Bildungsreformzeit' zu Beginn der 70er Jahre. Ich möchte hier besonders den Wunsch erwähnen, eine wissenschaftspropädeutisch fundierte Orientierung auf die Hochschule bei Jugendlichen zu begründen, um beispielsweise 'Drop outs' an den Hochschulen zu vermeiden. 800 Kollegiat-

(inn)en und 92 Lehrende in 24 Fächern entwickelten und erprobten ein Gesamtkonzept, welches eine Reihe von Reformvorstellungen beinhaltet. So werden in verschiedenen Unterrichtsarten mit unterschiedlichen wissenschaftspropädeutischen Anteilen (Wahlfach-, Ergänzungs-, Gesamtunterricht, Intensivphasen und Praktikum) allgemeinbildende und spezialisierende Inhalte berücksichtigt. Als Leistungsbewertungssystem ist ein "Bestanden - Nichtbestanden" konzipiert; die Noten werden nur im Rahmen der Abschlußprüfung vergeben.

Die Selbstverwaltung, Forschungs- und Evaluationsarbeit geschieht in autonomen Gruppen, die durch einen Forschungsplan miteinander verbunden die verschiedensten bildungspolitisch und pädagogisch relevanten Fragestellungen untersuchen (z.B.: Mit welchen Förderungsmaßnahmen können bildungsmäßig und sozial benachteiligte Jugendliche<sup>\*</sup>) an ein Universitätsstudium herangeführt werden?).

Vier Lehrende der Fachkonferenz Psychologie am OS entwickelten ein Curriculum als Modell für ein Grundstudium Psychologie, welches die Kollegiat(inn)en befähigen soll, in das Hauptstudium einer Universität einzutreten.

Wir konnten seit dem ersten Abschlußjahrgang im Jahr 1978 einem großen Teil von Kollegiat(inn)en einen fundierten Start (22 Kollegiat(inn)en pro Jahrgang/Studienjahr) an einer Universität mit der Anerkennung von 4 Semestern (z.B. Bremen, West-Berlin, Bielefeld) garantieren. Kollegiat(inn)en, die nach dem Abschluß des OS kein (Psychologie-) Studium absolvieren wollten, haben wir Grundlagen über die psychische Tätigkeit des Menschen vermittelt. Diese unterschiedliche persönliche Zielsetzung von Kollegiat(inn)en kennzeichnet das Spannungsverhältnis im Rahmen unserer Ausbildung. Einerseits war und ist es unsere institutionelle Absicht, auf das Hauptstudium an einer Universität vorzubereiten und stärker Praxisanteile im Grundstudium zu integrieren.

---

\* ) Wir nehmen 50% Arbeiterkinder, 44% aus der Mittelschicht und 6% aus der Oberschicht im Rahmen unseres Aufnahmeschlüssels auf.

ren, andererseits wählen Jugendliche in den letzten Jahren das Fach Psychologie zunehmend aus Interesse an zwischenmenschlichen und individuellen Fragen. Sie beabsichtigen nicht mehr unbedingt, ein Hochschulstudium zu absolvieren, weil die drohende Akademikerarbeitslosigkeit und andere Gründe dazu führen, andere Lebensperspektiven zu wählen. Für sie bedeutet ein Studium in Psychologie, stärker sich selbst zu erkennen und mehr über sich und die Umwelt zu erfahren. Die daraus folgenden unterschiedlichen Interessen und Schwerpunktsetzungen können sich im Unterricht angemessen ergänzen, aber auch regelrecht blockieren. Es bilden sich dabei verschiedene Fronten innerhalb der Kollegiatenschaft, wie die 'Praktiker' versus 'Theoretiker' oder die 'therapeutisch orientierten Bauch-Anhänger' und die 'kühlen theoriegeleiteten Kopf-Arbeiter', um nur einige der Etikettierungen zu nennen. Sie begegnen sich schnell in der Einschätzung der Psychologie als einer Wissenschaft, die oftmals nichts mit dem Menschen zu tun habe. Insbesondere die testdiagnostische und empirisch-methodische Richtung unterliegen heftiger Kritik seitens der Kollegiat(inn)en.

## **2. Darstellung einer handlungsorientierten Wahlfacheinführung für das Fach Psychologie**

Unsere Curriculumeinheiten im achtsemestrigen Studiengang orientieren auf den Erwerb von "Basisqualifikationen" psychologischer Berufstätigkeit. Sie stellen für uns wichtige psychologische Handlungskompetenzen dar, von denen sich gezeigt hat, daß sie als Fähigkeiten und Fertigkeiten im späteren Beruf bedeutsam sind, beispielsweise die kommunikativ-kooperierende Fähigkeit oder die organisierend-gestaltende Fähigkeit. Bei der Bestimmung dieser Ausbildungsziele gingen wir von Arbeitsplatz- und/oder Berufsfeldanalysen aus und begründeten das Niveau der zu fordernden Kenntnisse inhaltlich auf den jeweiligen Praxisgebieten und den ihnen allgemein zugrundeliegenden (übertragbaren) psychologischen und sozialwissenschaftlichen Kompetenzen. So bedeutet bei-

spielsweise die Entwicklung einer konstruktiv-planenden Tätigkeit, daß der Kollegiat lernt, ein Problem zu beschreiben, zu erklären und Lösungen für das Problem zu finden. Dabei wird er in der Reflexion und Anwendung der erworbenen Kenntnisse feststellen, daß neben den spezialisierten psychologischen Erkenntnissen auch interdisziplinäres Wissen (z.B. aus der Ökonomie oder der Soziologie) wichtig ist und mitberücksichtigt werden muß.

Wir gehen in der Analyse unserer Gesellschaftsformation als determinierendem Faktor des Psychischen von einer "prinzipiellen Entfremdung" der Menschen in den gesellschaftlichen Strukturen aus (OPPHOLZER, zit. n. VOLPERT, 1975). Die "individuelle Vergesellschaftung" (= Aneignung gesellschaftlich-menschlicher Wesenskräfte) als Entwicklung der Fähigkeit zur Kontrolle der eigenen Lebensbedingungen in Abhängigkeit von Klassenlage und gesellschaftlichem Standort ist auf jeweils besondere Weise deformiert. Die Individuen können in ihren Versuchen, gesellschaftlich notwendige und wünschenswerte Ziele persönlich zu realisieren, nur mehr oder weniger optimal Einfluß auf die sie bestimmenden gesellschaftlichen Verhältnisse nehmen (vgl. MAIERS, 1975; KAPPELLER, HOLZKAMP & OSTERKAMP, 1977). Eine ausführliche Begründung unseres Curriculums haben wir in einer Praxis-Projektbeschreibung gegeben, die im Rahmen unserer Veröffentlichungsreihe "Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg" (= AMBOS) erschienen ist (vgl. GÜNTHER-BOEMKE & HERMSEN, 1981).

Ich möchte mich im folgenden auf die Darstellung einer typischen Wahlfachorientierung beschränken, um die Grundzüge einer handlungsorientierten Didaktik und Methodik zu verdeutlichen. Die Einführungskurse in Psychologie sind für alle offen, die ein Interesse an einem Studium in Psychologie haben. Die Kurse sollen auf eine Wahlfachentscheidung vorbereiten. Am Ende des ersten Semesters müssen die Kollegiat(inn)en ihre Wahlfachentscheidung treffen. Sie kann nach

dem Orientierungskurs auch gegen ein Studium der Psychologie ausfallen.

Die folgende Veranstaltungsankündigung soll grob den Rahmen für die Interessenten an einem Orientierungskurs in Psychologie abstecken und schon auf spezifische Aspekte des Psychologiestudiums hinweisen.

"Um eine fundierte Orientierung im Fach Psychologie zu gewährleisten, soll der Unterricht ausgehen von folgenden Aspekten:

- von den Interessen der Kollegiat(inn)en am Fach Psychologie,
- von der Wissenschaft Psychologie, dem Studiengang am OS, sowie der gesellschaftlichen Funktion der Psychologie,
- von den Möglichkeiten der Berufsqualifikation,
- von der Notwendigkeit der Mitbestimmung von Kollegiat(inn)en.

Davon abgeleitet können folgende Lernziele aufgestellt werden, die im einzelnen (z.B. sinnvoll oder nicht) diskutiert werden müssen. Kollegiat(inn)en sollten

- ihre Interessen am Fach Psychologie artikulieren und über ihre Studienmotive diskutieren;
- ihre Alltagserfahrungen über das Fach Psychologie in die Diskussion einbringen (zur Klärung, wie man den Gegenstand der Wissenschaft Psychologie definieren könnte);
- den Gegenstand der Psychologie (welchen?) mit spezifischen Methoden (beispielhaft) untersuchen, um Arbeitsweisen des Faches kennenzulernen;
- die verschiedenen Studieninhalte (Grundlagenforschung, spezielle Fachrichtungen, angewandte Psychologie) kennelernen;
- die gesellschaftliche Bedeutung der Berufsfelder und ihre Zukunftsaussichten erkunden;
- prüfen, ob der Studiengang des Faches Psychologie den eigenen Anforderungen und denen der Berufsfelder genügen kann;
- herausfinden, welchen Interessen die wissenschaftliche und berufspraktische Tätigkeit dient (dienen kann);

- versuchen, eine Entscheidung für oder gegen einen Studiengang nach der persönlichen und gesellschaftlichen Bedeutung des Faches Psychologie zu fällen;
- die Form des Unterrichts mitbestimmen zur Entwicklung eigenständiger Arbeitsformen;
- die konkreten Inhalte des Unterrichts entsprechend den eigenen Interessen und Bedürfnissen mitbestimmen;
- die Notwendigkeit kooperativer Arbeit erkennen an der Aufstellung eines gemeinsamen Unterrichtsplanes aufgrund der individuellen Interessen."

An verschiedenen Aufgabentypen soll im folgenden exemplarisch dargestellt werden, wie ein Einführungskurs in Psychologie abläuft.

#### 1. Aufgabentyp: Kennenlernen der Kursteilnehmer

Ein erstes Ziel ist es, die schon fast gesetzmäßig vorhandenen Sprechängste und -hemmungen abzubauen. Dies ist besonders wichtig, weil die Kursatmosphäre in Psychologie sowieso erheblich durch die Erwartung gespannt ist, die 'Intimsphäre' wird 'entblättert' und deshalb müßten 'Mauern' errichtet werden. Eine sehr bewährte Methode ist es, die Kollegiat(inn)en durch Zeichnen bestimmter biographischer Zustände/Gegebenheiten selbst entscheiden zu lassen, was sie den anderen Kursmitgliedern von sich mitteilen möchten. Im Anschluß an die Darstellung persönlich bedeutsamer Biographieaspekte soll die Kursgruppe die Zeichnung erläutern und interpretieren, ergänzt und korrigiert durch den/die Zeichner(in). Die Zeichnungen geben in der Regel Auskunft darüber, wie der Kollegiat sich in seiner Umgebung zurechtfindet, welche Fragen sich für ihn stellen und welche ungelösten Probleme sich andeuten. Auffallend häufig erscheinen in den letzten Jahren symbolische Charakteristika von Hoffnungslosigkeit/Perspektivlosigkeit und Lebensangst, verbunden mit Suchaktivitäten. Das folgende Beispiel ist dazu recht repräsentativ.

Die Kollegiatin sieht sich und ihr Leben durch eine Mauer charakterisiert. Sie läuft ständig davor, weiß nicht, wie sie sie überwinden kann, hat aber gleichzeitig zahlreiche Phantasien, wie es hinter der Mauer aussieht. Sie selbst fühlt sich zur Zeit stärker als Beobachterin, passiv den Umwelteinflüssen ausgesetzt. Ab und zu schottet sie sich bewußt ab und zieht sich zurück. Dann möchte sie wieder kämpfen und die Mauer überwinden, ohne daß ihr dies bisher gelungen ist.

Diese Aussagen wurden durch die jeweiligen Symbole von den Kursmitgliedern (z.B. Mauer, Augen, Faust, Bett, zugehaltene Ohren) angesprochen und durch die Kollegiatin bestätigt. Dabei erzählte sie einige Ereignisse aus ihrem Leben (z.B. abgebrochene Berufsausbildung/abgebrochene Schulausbildung vorwiegend durch Konflikte mit Lehrherr/Lehrer), die Einblick in die Begründung ihrer gegenwärtigen Einschätzung geben konnten.

Im Rahmen dieses Aufgabentyps werden von mir bewußt nicht tiefenpsychologische Deutungen vorgenommen. Hauptsächlich dienen die Aussagen und Ergänzungen der betroffenen Kollegiat(inn)en dazu, vertrauensbildende Grundlagen für die Kursdiskussion und die weitere Arbeit bereitzustellen.

## 2. Aufgabentyp: Auseinandersetzung mit den vorhandenen Motiven, Psychologie zu studieren

Im Rahmen dieser Thematik biete ich oft eine Provokationsdiskussion an, beispielsweise zu dem Thema "Psychologie ist eine Wissenschaft, die eigentlich zu nichts nützlich ist!" oder "Psychologie als neue Heilsreligion". Bewährt hat sich in den letzten Jahren auch die Form der Erinnerungsarbeit. Die Erinnerungsarbeit besteht darin, zu einem Thema "Psychologie begegnete mir ..." einen Aufsatz zu schreiben und darüber in der Gruppe zu diskutieren. Hier zeigte es sich, daß fast 1/3 der Kollegiat(inn)en durch praktischtherapeutische Erfahrung Zugang zur Psychologie fanden und die starke Orientierung auf den klinischen Bereich bei uns darin ihre Begründung findet. Ein Drittel hat auch schon Berufserfahrung im sozialen Bereich, z.B. als Kindergärtnerin,

und möchte über einen eher theoretischen Zugang ungelöste praktische Probleme aus seinem beruflichen Werdegang aufarbeiten. Die Methode der Erinnerungsarbeit (vgl. HAUG & HAUSER, 1985, S. 60) ist ein Angebot, das eigene Verhältnis zur Psychologie zu klären, die Schlüsselerlebnisse zu begreifen und damit eine Motivbestimmung zu leisten.

Beispiel für eine 22-jährige Kollegiatin:

"... Ich möchte anfänglich beschreiben, wann ich das erste Mal mit Psychologie zu tun hatte. Damals besuchte ich noch die Hauptschule und war etwa vierzehn Jahre alt. Psychologie als eine begründete Wissenschaft interessierte mich sehr und ich erstand mir ein in die Psychologie einführendes Buch. Etwas später nach meinem Abschluß der 10. Klasse ging ich weiter auf eine Berufsfachschule. Dort kam ich das erste Mal mit dem Fach Psychologie in Berührung. Es machte mir viel Spaß, ich war recht aktiv dabei und bekam den Wunsch, einen sozial-pflegerischen Beruf zu erlernen. ... Im Behindertenzentrum hatte ich zum ersten Mal nicht nur theoretisch sondern auch praktisch mit Psychologen zu tun. ... Ich begann, mit dem Behindertenproblem nicht fertig zu werden, zu resignieren. Es ist zwar nur eine These von mir, daß mich diese Problematik in eine seelische Krise führte, jedenfalls verbrachte ich anschließend ein ganzes Jahr in der Psychiatrie. Die Jahre, die danach folgten, waren fast noch schlimmer zu ertragen. ... und so ging ich einmal die Woche zu einer Gesprächspsychotherapie, die mich sicher auch etwas weiter brachte. Ganz langsam fing ich wieder an, ins Leben zu gehen. ...

In der Auseinandersetzung mit den Erinnerungen an Schlüsselerlebnisse können offene und verdeckte Ängste, Bedürfnisse und Gefühle gegenüber der Psychologie ausgetauscht und im Vergleich mit anderen Kursteilnehmern auch neu interpretiert werden. So ist die Überraschung immer sehr groß, wenn festgestellt wird, wieviele schon therapeutische Erfahrungen gemacht haben und daß dies nicht eine einzigartige, eher zu verheimlichende Tatsache darstellt. An dieser Stelle werden von mir auch die verschiedenen existierenden Positionen innerhalb der Psychologie zu der Frage dargelegt, ob das Psychologiestudium dazu beitragen kann, ein besseres Verständnis von sich und von der Subjektivität des Menschen zu gewinnen oder nicht. Ich begründe dabei meine Position, daß es



möglich und sinnvoll ist, eine Psychologie zu lehren, die zum Erkenntnisgewinn nicht nur von Klienten sondern auch von Auszubildenden führen kann.

### 3. Aufgabentyp: 'Handwerkszeug' des Psychologen, z.B. Tests und andere Methoden

Ehe ich zu den gemeinsamen Kursplanungen komme und Interessenschwerpunkte, notwendige Inhalte und spezielle Erkenntnisinteressen festlege, führe ich über verschiedene handlungsbezogene Aufgaben Tests und andere wichtige psychologische Methoden (Beobachtung, Fragebogen etc.) ein. Um eine Auseinandersetzung mit skeptischen Einschätzungen von Tests anzuregen und zugleich die testmethodischen Aspekte (Validität, Reliabilität) zu besprechen, führe ich immer einen praktischen Vergleich von Illustriertentests und psychologischen Tests durch und lasse Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten. Sowohl für die Tests als auch für die anderen Methoden lasse ich anhand von konkreten Fallübungen Fehlerquellen ermitteln und Vor- und Nachteile der jeweiligen Methoden diskutieren. Ziel ist es, die kritische Haltung gegenüber psychologischen Methoden zu fundieren und durch wissenschaftliche Argumentation sicherer zu machen, beispielsweise in der Auseinandersetzung um die Frage der Entwicklungsfähigkeit psychischer Eigenschaften und die Schwierigkeit, diese mit Methoden, die eher einen Ist-Stand erfassen, zu messen.

### 4. Aufgabentyp: Arbeitsweisen des Faches

Nach der gemeinsamen Interessenfindung und Kursplanung bespreche ich die drei aktiven Zugänge, Psychologie sich anzueignen.

- a) Einstieg in eine Thematik in Kleingruppen aus mindestens 6 verschiedene Zugängen, dem Aspekt der Theorie, Praxis, Methodik, dem Entwicklungsgesichtspunkt, dem gesellschaft-

lichen Rahmen und den persönlichkeitspsychologisch-diagnostischen Anteilen.

- b) Plenumsarbeit zur Erarbeitung des Verständnisses von Psyche anhand handlungsbezogener Übungen zu Psychoanalyse, Behaviorismus, Kognitiver Psychologie und Kritischer Psychologie.
- c) Projektbezogenes Arbeiten an selbst gewählten und entwickelten Fragestellungen mit Hypothesenprüfung und Reflexion der Ergebnisse in bezug auf Ausgangsfragestellungen.

Die folgende Tabelle zeigt dabei beispielhaft die unterschiedlichen Zugänge, die je nach Interesse gewählt, bearbeitet und dann dem Plenum mitgeteilt werden. Die gemeinsame Diskussion dieser Aspekte soll einen Gesamtüberblick über den Bereich gewährleisten. Mit diesem Vorgehen werden sowohl Horizonterweiterungen angeregt als auch die auf passives Konsumieren ausgerichteten Arbeitshaltungen zu korrigieren versucht. Dies kann dann vertieft werden im Rahmen von Mini-Projektarbeit, in denen neben den persönlichen Fragestellungen besonderer Wert auf die logische Entwicklung von Erkenntnisinteressen und kontinuierlicher Rückmeldung durch die Praxis gelegt wird.

Beispiel für die Zugänge zu einer Thematik; hier: Psychiatrie

---

Theoretischer Zugang  
Z.B: Krankheitsmodelle wie das medizinische u. sozialwissenschaftliche Modell (Devianz-Theorie)

Kriterien der Normalität (Statistische Norm, Funktionsnorm, Sozialnorm)

Methodischer Zugang  
Z.B: Fallbeispiel aus der Psychiatrie, z.B. der Fall "Adalgisa Conti", einer italienischen Frau, die 1914 in die Psychiatrie eingeliefert wurde und den Rest ihres Lebens verstummte (ca. 70 J.)

Praktischer Zugang  
Z.B: Alltagsszenen aus der Psychiatrie in Filmen und Erfahrungsberichten; Besuch einer Einrichtung/Interview mit den dort Beschäftigten

---

Entwicklungsaspekt  
Z.B: Geschichte der Psychiatrie aus den Anfängen der Industrialisierung und Romantik. Entwicklungsbedingungen psychischer Kränkungen (Anlage-Umwelt-Problematik)

Gesellschaftlich-sozialer Rahmen  
Z.B: Juristisches Rahmengesetz zur Entmündigung, Unterbringung. Enquete des deutschen Bundestages zur Situation der Psychiatrie

Persönlichkeitspsychodiagnostischer Zugang  
Symptome für Neurosen (Phobien, Depressionen, Hysterie) und Psychosen (Schizophrenie), MMPI

---

### 3. Grundsätze einer handlungsorientierten Didaktik im Psychologieunterricht

Ich stelle dazu wesentliche Thesen voran:

- a) Handlungsorientierter Unterricht muß den Widerspruch von selbst- und fremdgesetzten Zielen berücksichtigen und kooperativ im Arbeitszusammenhang lösen.
- b) Handlungsorientierter Unterricht muß bei der Bedeutung des Lerngegenstandes sowohl den Entwicklungsaspekt als auch den Verwertungsaspekt für die gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Arbeitspraxis vermitteln.
- c) Handlungsorientierter Unterricht muß im Unterricht Tätigkeiten des Lernenden entwickeln, die in übergeordnete Zusammenhänge und Ziele einordbar sind.
- d) Handlungsorientierter Unterricht muß die Bedeutung der Subjektivität (des Lernenden und des Lehrenden) hervorhe-

ben und die jeweils behindernden/schädlichen/einschränkenden Bedingungen angehen.

- e) Handlungsorientierter Unterricht muß Handlungsfähigkeiten nicht nur für den Unterricht sondern für die allgemeine Lebenspraxis entwickeln, d.h. den Rahmen des Unterrichts verlassen.

#### Zu a) Beziehungsformen im Unterricht

Hier dreht es sich um einen m.E. immer entscheidenden Aspekt: die Selbst- und Fremdsetzung von Unterrichtszielen. Im Wesentlichen plant der Lehrende den Lerngegenstand, die Beziehungen zwischen ihm und dem Lernenden. Aber es bleibt immer die bedeutsame Frage, an welchen Punkten eine Überstülpung/Überformung der subjektiven Interessen des Lernenden eintritt mit der Gefahr, die wirklichen Bedürfnisse/Interessen des Lernenden zu verschütten. Dies kann nicht nur durch offene Androhung und Durchführung von Sanktionen erreicht werden sondern auch durch 'moralisch wirkende' Appelle, die ebenfalls einen nicht reflektierten Druck ausüben können, z.B. 'Ich will doch nur Dein Bestes', 'Verhalte Dich doch in gewünschter Weise', 'Wenn Ihr das nicht lernen wollt, dann schafft Ihr die Uni nie!'. Im allgemeinen rechtfertigen sich ja bekanntermaßen die 'demokratischen' und auch 'autoritären' Disziplinierungen in der Schule dadurch, daß der Lernende bei höherem Einsichtsstand die Durchsetzung der Bildungsziele als in seinem Interesse liegend billigen und dem Lehrenden u.U. sogar danken wird. In der pädagogischen Praxis erscheinen die Maßnahmen ja gerade notwendig, angesichts von widerspenstigen, passiven, faulen Lernenden. Aber dabei wird vom Lehrenden oft nicht mehr genügend reflektiert, daß der Spaß am Lernen und an der Selbstentwicklung als das im ureigensten Lebens- und Entwicklungsinteresse jedes Menschen liegende Grundbedürfnis so gründlich ausgetrieben worden ist (vgl. HOLZKAMP, 1983), gerade durch jene Art von Bildung und Erziehungszielen, die den Zustand der Lern- und Entwicklungsunwilligkeit permanent beseitigen wollen. Zugespitzt: Es sind doch gerade jene fremdgesetzten und äußerlichen Ziele, die eine Entwicklung der Lernenden in Richtung auf die

Realisierung von solchen Zielen zur Selbständigkeit behindern und unmöglich machen. Erst eine bewußte Veränderung der eigenen Persönlichkeit im Sinne der Entwicklung neuer Handlungsfähigkeiten, die ein selbständiges Auswählen von Themen, Arbeiten an Lerngegenständen bis hin zu kooperativen Formen der Konfliktbewältigung bedeuten, schafft den Raum, die Ursachen für eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten in der Vergangenheit und Gegenwart ausfindig zu machen und anzugehen. Diese Aufhebung bisheriger liebgewordener, aber behindernder Gewohnheiten und Schwächen im Lernen, z.B. Passivität, ist nur möglich durch ein zunehmend kooperatives, auf Gemeinsamkeit aufbauendes, Lehren und Lernen. Die Unterstützungstätigkeit des Lehrenden bezieht sich dabei besonders auf die negativen, hemmenden Faktoren in der Lernsituation und ihre Beseitigung. Der Lehrende gewinnt hier eine andere Stellung im Unterrichtsprozeß. Teilweise ist er selbst Lernender in dem Arbeitsprozeß, teilweise verfügt er über Erfahrungen und Quellen für die Beantwortung von offenen Fragen und Problemen und kann unterstützend eingreifen. Er muß vor allem reflektieren, inwieweit die fremdgesetzten Erziehungs- und Unterrichtsziele nicht nur situationell begründet sind und in einem Kooperationszusammenhang immer wieder aufgehoben werden können, sondern als durchgängiges Erziehungsprinzip unvereinbar sind mit der Entwicklung der Lernenden zur Selbständigkeit (vgl. HOLZKAMP, 1983, S. 120). Der Aspekt der Beziehungsform zeigt sich deutlich in allen oben vorgestellten Aufgabentypen; es handelt sich um ein durchgängiges Unterrichtsprinzip.

#### Zu b) Gegenstandsbedeutungen im Unterricht

Lernen bedeutet nicht nur, auf eine berufliche Tätigkeit hin vorzubereiten, sondern als spezifische Form menschlicher Tätigkeit überhaupt, alle bedeutsamen natürlichen und gesellschaftlichen Gegenstände der Wirklichkeit anzueignen und weiterzuentwickeln. Dies kann nur durch eine aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit den ideellen und materiellen Gegenständen geschehen.

Für einen Erkenntnis-, Wertungs- und Motivationsprozeß, der

zu einer fortschreitenden Entwicklung des Lernenden führt, wird die innere Beteiligung und Auseinandersetzung der Person mit den Gegenständen benötigt; sie sollte in der Regel nicht durch Disziplinierungsmaßnahmen gestört werden. Die Folge dieser inneren Aktivität ist eine bessere Verfügung über die Wirklichkeit und der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, d.h. "Tätigkeitsmöglichkeiten oder Dispositionen, die auch dann dem Menschen zukommen, wenn er gerade nicht einschlägig tätig ist" (HOLZKAMP, 1973, S. 143).

Alle Gegenstände und ideellen Werte, die ein Lernender vorfindet, sind für einen bestimmten Zweck hergestellt oder werden Zwecken unterworfen. Dabei hat jeder Gegenstand, jede Norm und jeder Wert eine Geschichte, in der sie verfeinert, präzisiert, verändert, verbessert: verwertbar gemacht wurden. Die Entwicklung ist zweifellos nicht abgeschlossen. Die derzeitige Bedeutung eines Gegenstandes - von HOLZKAMP (1973) Gegenstandsbedeutungen in Abhebung von Symbolbedeutungen (z.B. Sprache) genannt - muß von den Lernenden erarbeitet und erlernt werden, da der Zweck und die Geschichte des Lerngegenstandes nicht sofort erkennbar sind.

Die Lerngegenstände werden in der Regel ohne ihre Entstehungszusammenhänge, ohne Beziehungen zur gesellschaftlichen Praxis, ohne ihre Zweck- und Bedeutungshintergründe abstrakt vermittelt. Dabei zeigt die alltägliche Praxis des Menschen - angefangen von dem Erwerb des Gebrauchs von Messer und Gabel bis hin zur Reparatur des Vergasers eines Autos -, daß der Mensch die in den Gegenständen vergegenständlichten "menschlichen Wesenskräfte" (MARX) sich aneignen kann und muß, wenn er mit ihnen umgehen will. Wie die sich konkret dabei entwickelnden Fähigkeiten, Kenntnisse und Eigenschaften der Persönlichkeit qualitativ und quantitativ wirksam werden, hängt von der spezifischen Art und Weise der Auseinandersetzung - von der individuellen Tätigkeit - ab.

Die Fähigkeiten, die im Werkzeug beispielsweise vergegenständlicht sind, sind zum einen die Kenntnis der Eigenschaften des zu bearbeitenden Gegenstandes und die Verfahren, die gegenüber dem Gegenstand angewandt werden können. So kann

der Mensch mit einem Messer die Haut tätowieren, Schilf schneiden, Holz spalten, Zwiebeln schälen etc., je nachdem, für welchen Zweck die menschliche Tätigkeit eingesetzt wird. Dabei muß das Individuum das Verfahren zusammen mit der Eignung des Werkzeuges, bestimmte Gegenstände zu bearbeiten, erlernen. So zeigen Werkzeuge, z.B. Hammer, Säge, Feile, Hobel, etc. Ausschnitte der Wirklichkeit, die mit gespeichertem Wissen über die materielle Beschaffenheit der dort vorfindbaren Gegenstände und ihrer möglichen Bearbeitung vergegenständlicht sind.

"Das Wissen ist in der Arbeitstätigkeit der Menschen enthalten. Da diese Tätigkeit vergegenständlichende Tätigkeit ist, kann das Wissen in der verallgemeinerten Form des Werkzeugs identifiziert und an die nachfolgende Generation weitergegeben werden. In dieser Hinsicht bezeichnet der Begriff der Vergegenständlichung eine neue naturgeschichtliche Entwicklungsstufe der Möglichkeit, Entwicklungsergebnisse der Gattung in einem Individuum zu verkörpern. Die Entwicklungsergebnisse werden nicht ausschließlich in einem evolutionären Prozeß durch Erbgang an einzelne Exemplare der Gattung weitergegeben, sie sind vielmehr wesentlich in den von Menschen geschaffenen Produkten, Werkzeugen und der Sprache enthalten, und jedes einzelne Individuum kann sich im Laufe seiner individuellen Entwicklung die Entwicklungsergebnisse der Gattung zu eigen machen" (GEIER, HASSE, JARITZ, KESELING, KROEGER & SCHMITZ, 1974, S. 15).

Für den Unterricht folgt daraus, daß durch Lerngegenstände, durch die Darlegung und Aufbereitung ihrer Entwicklungsgeschichte und Bedeutung, für den Lernenden erkennbar wird, welche Bezüge sie zur gegenwärtigen und zukünftigen Lebenspraxis haben können. Die Bedeutung der Inhalte kann dann objektiv (zur Erkenntnis, Umwelt gestaltend zu verändern) und subjektiv (zur Erkenntnis der eigenen Entwicklung) erfaßt werden.

#### Beispiel: Lerngegenstand Gedächtnis

Um den Kollegiat(inn)en eine wesentliche Grundkenntnis aus der Gedächtnisforschung nahezubringen - daß der Mensch beim Einprägen, Behalten und Reproduzieren niemals passiv ist, sondern innerlich aktiv auswählt, umgestaltet und festigt -

benutze ich folgende Aufgabenstellung.

Es sollen 12 Wörter gemerkt werden: Eisen, Schuh, Herbst, Schule, Entspannung, Gras, Ablehnung, Eichel, Zucker, Bund, Laubfrosch, Wind. Ich benutze dazu Bilder mit den Gegenständen: Bürste, Brille, Stuhl, Trapez, Nagel, Blatt, Quadrat, Baum, Handschuhe, Kreis, Eimer, Tasse. Ich lese die Wörter langsam vor. Die Aufgabe steht darin, jedes der wahrgenommenen Wörter mit einem der Bilder zu verbinden. Nach einer kurzen Zeit der Einprägung wird ein Bild nach dem anderen gezeigt und die Kollegiat(inn)en sollen sich an das Wort erinnern, das mit dem exponierten Bild verknüpft worden ist. Die Antworten werden schriftlich festgehalten. Nach der Demonstration der Bilder sollen die noch nicht erinnerten Wörter erinnert werden. Normalerweise merken sich die Kollegiat(inn)en von den 12 Wörtern nur diejenigen, bei denen ihnen eine Verbindung mit einem der Bilder gelang (vgl. PANIBRATZEWA, 1974).

Anhand des für sie praktisch erkennbaren Ergebnisses kann ich nun folgende Aspekte diskutieren:

- Aus welchem Grund ist für das Einprägen das Herstellen von Verbindungen zwischen den Elementen des Stoffes so bedeutsam?
- Was bedeutet dies für die eigene bisherige Lernorganisation?

Zur ersten Frage kann ich auf die Bedeutung des aktuellen Zustandes einer Persönlichkeit (Interesse, kognitives Bedürfnis) und die Notwendigkeiten zur Verbesserung der Lebensbedingungen des Menschen in seiner Geschichte eingehen. Dabei kann ich die Wichtigkeit der Bildung von Verbindungen zwischen den Wahrnehmungsobjekten aufgrund äußerer Merkmale oder auf der Grundlage wesentlicher innerer Merkmale (z.B. Ursache - Folge) auf dem Hintergrund der Lebenserhaltung und Lebensgewinnung begründen. Die Antwort auf die zweite Frage ist eine unmittelbar daran anschließende Schlußfolgerung. Sie bedeutet, den eigenen Gedächtnisprozeß wieder bewußter



anzugehen und einschränkende Lernbedingungen und Unwissen abzubauen.

Zu c) Objektive und subjektive Bedeutung menschlicher Lebens-  
tätigkeit.

Handeln in den Lebens- und Tätigkeitszusammenhang der Betroffenen (Lehrende und Lernende) einzuordnen, bedeutet Einsicht zu wecken in die Frage "Warum und wozu lernen wir das? Welche Bedeutung hat dieses Lernen für unser Leben?" Tätigkeit ist eine materialistische Grundkategorie zur Erklärung des Verhältnisses zwischen dem Individuum und seinen natürlichen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Tätigkeit kennzeichnet die dialektische Beziehung zwischen handelnden Menschen und ihren Lebensverhältnissen, durch welche die Menschen sowohl ihre Lebensbedingungen als auch sich selbst schaffen und verändern (vgl. ROHR, 1985, S. 73). Beispielsweise bietet die Arbeitsweise über verschiedene Zugänge in eine Thematik vorzustoßen (vgl. Psychiatriebeispiel S. 259) eine Reihe von Möglichkeiten, subjektiv Schlußfolgerungen - Neurosen sind individuell geschuldet - zu korrigieren und dabei den gesellschaftlich vermittelten Hintergrund psychisch Kranker zu begreifen.

Zu d) Subjektivität und Einfluß nehmen können

Subjektivität bedeutet, die Möglichkeiten zu realisieren, auf die individuellen Lebensbedingungen aktiv Einfluß zu nehmen und damit gleichzeitig die Integration in den gesellschaftlichen Prozeß der Lebenserhaltung zu erweitern. Es genügt nicht, sich als Lehrender (nur) Gedanken über den Lerngegenstand zu machen. Es ist wichtig, die einschränkenden Bedingungen, die oft außerhalb der Schule liegen, mitzubedenken (z.B. niedriger BAFÖG-Satz, Notwendigkeit, seinen Lebensunterhalt neben dem Studium zu verdienen). Ohne die Kenntnis der jeweiligen subjektiven Handlungsmöglichkeiten/Beschränkungen und die Unterstützung im Sinne der Verfügungserweiterung über die Lebensbedingungen kommt es immer zu negativen Einschätzungen der Lernsituation und Selektions- bzw. Konkurrenzlösungen.

Zu e) Handelnder Unterricht als Einheit von Politik und Pädagogik

Ich schließe mich hier den Ausführungen von ROHR (ebd., S. 83) an:

1. Wir müssen den Handelnden Unterricht realistisch in die gesellschaftliche Funktionsbestimmung der Institutionen einordnen und von daher seine Widersprüche und Grenzen bestimmen.
2. Wir müssen einerseits den begrenzten Stellenwert von Unterricht für die Berufs- und Lebensperspektive der Studierenden und Lernenden erkennen und uns gleichzeitig trotzdem für eine verbesserte Unterrichtsqualität einsetzen, nämlich für die bestmögliche Gestaltung von entwicklungsfördernden Lernbedingungen und Lernerfahrungen.
3. Wir müssen erkennen, daß aller Unterricht politisch strukturiert ist und daß demnach die wesentlichen Probleme des Unterrichts auch nur mit Mitteln zu lösen sind, die außerhalb pädagogisch-unterrichtlicher Maßnahmen liegen. Von daher müssen wir uns befähigen, uns solche gesellschaftlichen Verhältnisse zu schaffen, in denen wir unsere Fähigkeiten möglichst vielseitig entwickeln können und solche gesellschaftlichen Bedingungen bekämpfen, die der Fähigkeitsentwicklung entgegenwirken. Dies wird in Zukunft notwendiger als je sein."

## Literatur

GEIER, M., HASSE, A., JARITZ, P., KESELING, G., KROEGER, H. & SCHMITZ, U. 1974. Spruch-Lernen in der Schule. Die Funktion der Sprache für die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Köln: Pahl-Rugenstein.

GEIL-WERNEBURG, E. GÜNTHER-BOEMKE, G. & HERMSEN, H. 1977. Keine Schonzeit für Reformer. Psychologie Heute, 12, S. 47- 54.

GÜNTHER-BOEMKE, G. & HERMSEN, H. 1981. Persönlichkeitsentwicklung im Psychologiestudium. Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg, Bielefeld.

HAUG, F. & HAUSER, K. 1985. Subjekt Frau Kritische Psychologie der Frauen. Band 1. Argument-Sonderband AS 117.

HOLZKAMP, K. 1973. Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M.: Fischer-Athenaeum.

HOLZKAMP, K. 1983. "We don't need no education ..." Forum Kritische Psychologie, 11, S. 113-125.

KAPPELER, M., HOLZKAMP, K. & OSTERKAMP, U. 1977. Psychologische Therapie und politisches Handeln. Frankfurt/M: Campus.

MAIERS, W. 1975. Normalität und Pathologie des Psychischen. Das Argument, 91, S. 457-493.

PANIBRATZEWA, M.S. 1974. Methodik des Psychologieunterrichts. Berlin: Volk & Wissen.

ROHR, B. 1985. "Nicht Schmuck vor die Falten hängen!" Zum handelnden Unterricht im Themenfeld "weibliche Ästhetik". In: BRAUN, K. H. & GEKELER, G. (Hg.): Subjektbezogene Handlungsstrategien in Arbeit, Erziehung, Therapie. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel, S. 65-84.

VOLPERT, W. 1975. Die Lohnarbeitswissenschaft und die Psychologie der Arbeitstätigkeit. In: GROSKURTH, P. & VOLPERT, W. (Hg.): Lohnarbeitspsychologie. Berufliche Sozialisation: Emanzipation zur Anpassung. Frankfurt/M.: Fischer.