

Wilhelm Salber

Ein psychologischer Ansatz zur Lernzielbestimmung

in: Beiträge zum Lernzielproblem, H. 16, 1972

I.

Die Psychologie beschäftigt sich damit, die „Natur des Seelischen zu rekonstruieren“ und die Chancen und Begrenzungen von Neukonstruktionen zu erforschen. Es gibt nichts, was die Psychologen daran hindert, selbst solche Konstruktionen zu entwerfen — solange sie ihre Voraussetzungen dabei kennzeichnen. Den Anspruch, sie sei „die“ besondere Instanz, der allein es zukäme, „Ziele“ oder Setzungen zu erfinden, kann keine Wissenschaft erheben — allenfalls lassen sich Wissenschaften konstituieren, die die Logik und die Konsequenzen von Setzungen verfolgen; daher kann auch keine andere Wissenschaft es Psychologen verwehren, von ihrem Wissen um Gegebenheiten und vorwissenschaftliche Ansätze aus Entwürfe weiterzubilden.

Ob man dabei von Metapsychologie oder von Psychologen, die Lehrfunktionen übernehmen, sprechen soll, ist nicht so wichtig. Entscheidend ist, daß die Psychologie auch zum Thema Schule, Lehrplangestaltung, Didaktik etwas zu sagen hat. Und genauso wichtig ist es, daß sich die Psychologie dagegen wehrt, als Zulieferer für „höhere Ziele“ festgelegt oder ein für allemal als die Erforschung von „Persönlichkeit“, „Begabung“, „Entwicklungsphasen“, „Lernmotivationen“ abgestempelt zu werden. Man kann Psychologie auch ganz anders verstehen; darum geht es in diesem Aufsatz unter anderem.

Um das klarzustellen, kann man sich zunächst einmal mit den „Lernzielen“ selbst beschäftigen. Denn wenn man hier nicht aufpaßt, wird mit dem Begriff „Lernziel“ eine ganze Psychologie importiert, die viele Fragen und neue Lösungsansätze schlicht ausklammert. Wenn die Psychologie solche Trennungen wie Ziele und Mittel, Theorie und Praxis, Inhalt und Form oder auch Erklärungseinheiten wie Denken, Soziales, Emotionales ohne Widerspruch zuläßt, dann gerät sie auf einen Holzweg.

Lieber sich zu Anfang etwas schwer tun und mühen, als immer wieder in gleicher Weise festzurennen. Wir brauchen komplexe und umfassende Kategorien, das seelische Geschehen zu verstehen; wir können nicht „zunächst einmal“ davon absehen, daß wir mit Betroffenheit, Verfehlen, Kontinuität, Konflikt, mit Strukturierungsprozessen und Produktionen zu rechnen haben — auch die scheinbar einfachen seelischen „Inhalte“ müssen von vornherein aus der komplexen seelischen Struktur ableitbar sein.

Das gilt auch von einer Psychologie der „Lernziele“: sie sind keine „geistigen Akzente“, die sich auf „Triebe“ oder „Mittel“ aufmontieren lassen. Daß der Schulbetrieb im „Technischen“ scheitern kann, an Übererwartungen, an Überforderungen — das muß mit „Lernzielen“ zusammengedacht werden; ebenso, daß andere Wirkungszusammenhänge des Lebens heute die Schule herausfordern, einschränken, mitbestimmen. Oder auch, daß im Festhalten-Wollen an der Fächereinteilung etwas von den Notwendigkeiten seelischen Halts und seelischer Ordnung spürbar wird, oder, daß es keinen „Stoff an sich“ gibt, oder, daß etwa in der Mathematik Paradoxien zutage treten — indem Fiktionen realitätsbewältigend werden und Rationalität ästhetische Züge, Eleganz, „Sauberkeitskomplexe“, Metaphysisches entbindet —; all das drängt darauf, „Lernzielbestimmungen“ anders zu sehen, als es üblich ist.

Eine Psychologie der Lernzielbestimmung führt dazu, Tätigkeitssysteme aufzudecken, die die Gestaltungs- und Umgestaltungsmöglichkeiten des seelischen Geschehens so organisieren, daß sich seelischer Sinn ergibt, daß eine Entwicklung des Seelischen „in sich“ zustande kommt, daß Seelisches sich zu etwas macht. Die Grundqualitäten und Strukturierungsprinzipien solcher Handlungssysteme stehen im Zentrum einer psychologischen Lernzielbestimmung; was hier mitwirkt und zusammenwirkt, was Sinn gestaltet und umgestaltet, das „motiviert“ die Lebensformen des seelischen Geschehens und damit auch die Lebensformen der Didaktik. Trennungen in „allgemeines Verhalten“, „Denken“, „Motivation“ (i. e. S.), „Interaktion“, „Information“ erscheinen demgegenüber als ein psychologisch unverbundenenes Nebeneinander.

Diese Probleme muß man thematisieren, bevor eine Lernzielbestimmung in Gang gebracht wird. Sich darüber Gedanken zu machen, ist wichtiger, als endlos „Fakten“ und „Meinungen“ in unbrauchbaren Kästchen zu sammeln. Das alte Schema aufzugeben, zugunsten einer Ordnung, die auf seelische Strukturierungsprozesse und Spielregeln vor jeder Aussage zu Einzelfächern, zu Techniken usw. eingeht, fällt hier um so leichter, als sich unsere weiteren Überlegungen auf eine Reihe von Untersuchungen zu Problemen der Schule und Hochschule stützen können, die am Psychologischen Institut II der Universität Köln durchgeführt wurden. Sie haben gezeigt, daß man an Probleme und Lösungsansätze der Didaktik besser herankommt, wenn man die sonst unaufgeschlüsselten oder als „selbstverständlich“ klassifizierten seelischen Grundprozesse zu erforschen sucht und von ihnen aus zu unkonventionellen Kategorien einer Didaktik vordringt — sie ermöglichen es, den Sinn von „Fächern“ psychologisch genauer und tiefer zu erfassen, als das von Fachideologien und Gegenideologien aus möglich ist.

Was die Psychologie zu „Lernzielbestimmungen“ zu sagen hat, hängt davon ab, ob sie Grundprozesse oder Strukturierungen kenntlich machen kann. Man kann sich nicht darauf verlassen, daß aus einer Sammlung von Einzelheiten und Einzelbegriffen eine zusammenhängende Didaktik, die Einsichten ermöglicht und praktikierbar ist, herauskommt. Wie sehr es gegen die Strukturbildungen der seelischen Realität verstößt, wenn man in Baukästen, Impulsen, Triebklötzen, Assoziationen denkt, zeigt sich schnell, falls man Unterricht mit Hilfe so ver-

schiedenartiger, isolierter Einzelteile vorzubereiten und durchzuführen sucht: das ist der sicherste Weg zu scheitern.

Daher werden hier ausdrücklich umfassende und grundlegende Strukturierungsprozesse in den Mittelpunkt psychologischer Überlegungen zur Didaktik gestellt. Ihnen gegenüber erweisen sich die Einzelteile und Einzelbegriffe als Abstraktionen, die ohne Kontext und ohne Konzept in die Welt gesetzt wurden. Wir haben uns so sehr an diese „Wissenschaft in Stücken“ gewöhnt, daß es seltsam und befremdlich wirkt, wenn man dazu übergeht, die Ganzheiten des Verhaltens und Erlebens in analogen wissenschaftlichen Gesamtkonzepten weiterzudenken.

Das bedeutet keineswegs, unbewegliche, ungegliederte, spannungslose „Totalitäten“ aufzurufen; es geht vielmehr darum, zu erfassen, wie die umfassenden Gestalten konstruiert sind und wie sie funktionieren. Die Eigenart einer solchen Gestaltkonstruktion läßt sich so von der Konjunktion „indem“ her charakterisieren: sie funktioniert, indem sich Gestaltungen und Umgestaltungen ergänzen, herausfordern, gliedern, systematisieren, begrenzen — Strukturierungsprozesse könnten gar nicht zustande kommen, wenn sie nichts anderes als ein „und — und — und“ wären. Daher wird im folgenden von einem „Indem“ gesprochen, wenn von der bewegenden Struktur des seelischen Geschehens die Rede ist. — Psychologisch betrachtet geht es in der Didaktik darum, dieses Indem in den Griff zu nehmen und als lebensfähiges System zu strukturieren.

II.

Lernzielbestimmungen sind Systembestimmungen; es kommt darauf an, komplette Handlungssysteme durchzukonstruieren — mitsamt ihren Strukturierungsprozessen, Problemen, Organisationsprinzipien, Bedeutungsmetamorphosen, mit ihren Begrenzungen, Entwicklungsmöglichkeiten, Spielregeln, Übergängen, Verbindungen usw. Das zu bestimmen, erfordert einige Umwege; sie dienen dazu, Ordnungsgesichtspunkte und Wirkungszusammenhänge aufzudecken, die das Ganze der didaktischen Prozesse transparent machen.

Aus diesem Grunde muß man sich zunächst um psychologische Recheneinheiten kümmern, von denen aus man das Funktionieren solcher Systeme erklären kann. Darüber hinaus sollen psychologische Kennzeichen einer Didaktik erarbeitet werden, die auf andere Wirkungseinheiten seelischen Lebens bezogen werden können. Schließlich lassen sich spezifische Gestaltungsrichtungen charakterisieren, auf die hin die Gegebenheiten — im Sinne eines psychologischen Konzepts vom Lehren und Lernen — verändert werden sollen.

Psychologische Untersuchungen von Unterrichten und Studieren fördern eine Vielfalt von Erwartungen, Problemen, Störungen und Lösungsformen zutage, die auf grundlegende „Konstruktionsprobleme“ des Lehrens und Lernens hin durchforscht werden können. Dabei muß man in übergreifenden Wirkungszusammenhängen denken lernen: Erfahrungen beim Studieren verweisen auf Probleme der Erziehung in der Schule, genauso wie auf allgemeine Lebensprobleme — Gelingen oder Scheitern des Schulunterrichts hängen mit grundlegenden seelischen Prozessen und Entwürfen für Weiterentwicklungen genauso zusammen wie mit Angeboten und Herausforderungen der geschichtlichen Situation — der Systemcharakter seelischer Wirklichkeiten drängt darauf, didaktische Systeme ebenfalls als Einheiten mit eigenen Regulationen und Konsequenzen zu verfolgen und sie von anderen Wirkungseinheiten aus und auf andere Wirkungseinheiten hin in Bewegung zu bringen.

Gerade für die Gesamtschule, die beansprucht, ein neues Konzept von Vereinheitlichung und Differenzierung zu entwerfen, ist es entscheidend, ob tatsächlich eine Neukonstruktion entwickelt werden kann, von den Fundamenten bis hin zu spezifischen Gestalten oder „Kombinationsformen“. Man kommt hier gar nicht umhin, nach anderen Ordnungsprinzipien zu forschen, als sie bisher berücksichtigt wurden, wenn man diesen Anspruch rechtfertigen will. Lernzielbestimmung wird hier notwendig zu einer Systembestimmung, die mit zunächst einmal unvertrauten Kategorien arbeitet.

Ein solches System darzulegen, ist das Ziel dieses Aufsatzes. Unter dem Stichwort „Morphologie“ werden die übergreifenden Wirkungszusammenhänge oder Wirkungseinheiten analysiert, die durch Individuen, Lehrende, Lernende, Stoffe, Techniken usw. wie eine umfassende Gestalt oder ein „Subjekt“ hindurch gehen (III., iv.). Unter dem gleichen Stichwort „Morphologie“ wird das System Didaktik zu kennzeichnen gesucht von Dimensionen aus, die sich ergänzen und aufeinander einregulieren: von Gestaltungsforderungen, von Organisationsprozessen und Gestaltungsentwürfen aus (V., VI.). Diese Kategorien umschließen eine „morphologische“ Lernzielbestimmung, die über eine Sammlung von Einzelinhalten hinausgeht und die sowohl für die Ausbildung der Lehrenden wie für das Lernen der Schüler Bedeutung hat (VII.); die Thematik des Lernens wird dabei **a u s d r ü c k l i c h** mit Gegenläufen, Umgestaltungen, Entwicklungen „in sich“ zusammengebracht.

Kern des Ganzen ist eine psychologische Auffassung von der Wirklichkeit des Seelischen, die in dieser Systembestimmung eine Explikation der Grundprinzipien von Gestaltung und Umgestaltung sieht. Mit diesen Grundprinzipien muß man sich vor allem beschäftigen, wenn man sich um eine neue Konzeption für die Lernzielbestimmung bemüht.

III.

Gestaltung und Umgestaltung von Sinnzusammenhängen sind Grundmotivationen des seelischen Geschehens. Das ist die „Konstruktionsbedingung“, die dazu führt, daß sich seelische Lebensinhalte entwickeln und zerstören; denn diese Grundmotivation umschließt die Einheiten, die den Prozeß der Bildung seelischer Handlungssysteme tragen: Untrennbarkeit von Notwendigkeiten und Möglichkeiten, von Gegebenheiten und Aufgaben, von Verfügbarkeit und Überschreiten, von verschiedenartigen Gestalten und vereinheitlichender Strukturierung. In dieser Konstruktionsbedingung von Gestaltung und Umgestaltung versteht und entwickelt sich das Seelische.

Weil Gestaltung und Umgestaltung seelisches Geschehen motivieren, lassen sich „Interessen“ und „Instrumente“ nicht voneinander sondern; deshalb erscheinen die Konstruktionen, in denen sich das Seelische einen Handlungsleib schafft, als Paradoxien — als Transformationen in der Gestaltung von Gestaltenden, als Regeln aus Natur und „Kunst“; deshalb ist Gestalt Erleben und „Sache“, Sicht und Tätigkeit; deshalb sind „Sachlichkeit“, l'art pour l'art späte Wandlungsformen, nicht aber eigene Faktoren. Damit werden Grundbestimmungen sichtbar, die eine Neuentwicklung von Erziehungssystemen fundieren können; „Lernziele“ weisen hier auf Schaltstellen von Wirkungseinheiten und Kennzeichen von Organisationsformen hin, die spezifische Weitergestaltungen fördern sollen.

Jeder Ansatz, mit Seelischem umzugehen, — etwas darüber zu sagen oder etwas zu verändern — ist hier auf die Wirksamkeit der Zwei-Einheiten von Gestaltung und Umgestaltung bezogen. Was wir als Wirklichkeit aufsuchen,

weil es für uns bedeutsam ist, umfaßt stets verschiedenartige Entwicklungsmöglichkeiten; was wir als sinnhafte Gestalt auffassen, kann wirken, weil es eine Produktion oder Konstruktion von Gestaltung und Umgestaltung ist.

Wenn man die Produktionsprozesse seelischer Handlungssysteme analysiert, werden verschiedenartige Grundkategorien sichtbar, aus deren Zusammenwirken das Funktionieren von Gestaltung und Umgestaltung ableitbar wird: Aneignung, Umbildung, Anordnung, Einwirkung, Ausbreitung, Ausrüstung. Die Einsicht in das Zusammenwirken dieser Gestaltkategorien ist Ansatz für eine Klassifikation der Gestaltungs- und Umgestaltungsprozesse und für ein Erfassen ihrer Bedeutungs- oder Sinnzusammenhänge („Inhalts“-Analyse, Warum-Frage).

Die Sinn-Gestalten, in denen Seelisches zustande kommt, entfalten die paradoxe Binnenstruktur von Gestaltung und Umgestaltung, mit ihren Implikationen und Explikationen. Daher finden wir in einem „Lust“ und Peinlich-Werdendes, Hemmung und Übersteigerung, Anziehendes und Beängstigendes, Anschauliches und Unanschauliches, „Leben und Tod“; daher entwickeln sich in jeder seelischen Einheit und Bewegung, auf die wir uns beziehen können, Entschiedenes und Geheimnisvolles, Gegebenheiten und Sich-Veränderndes, Widerstehendes und Weiterführendes, Ernstes und Lächerliches, „Hohes“ und „Niedriges“. Indem wir das jeweils als „relevant“ herausarbeiten, verstehen wir den Sinn und die Gestaltung des Seelischen in seinen geschichtlichen Situationen; indem wir etwas daraus „machen“, bestimmen wir die Entwicklung seelischer Systeme „in sich“ — indem wir dabei ein Konzept, wie weitergelernt werden soll, verfolgen, produzieren wir Erziehungsstrategien.

Das sind Folgen der Grundkonstruktion des Seelischen, deren Eigenart man als ein sich gestaltendes „Indem“ charakterisieren kann. Auf dieses Indem, als Ansatz für ein Verständnis seelischer Implikationen und Explikationen, bezieht sich die Morphologie. Von diesem „Indem“ her verstanden, sind seelische Gestalten Tätigkeit und Sein, Produktion und Produzierbares, Bindendes und Lösendes; was formt, bildet Sinn, und Sinn formt. Jede Gestalt ist bezogen auf die Umbildung anderer Gestalten. Gestalten sind erstes und letztes, sie sind anschaulich und überschreiten zugleich das anschaulich und erlebbar Gegebene. Als methodische Bewegung entspricht diesem „Indem“ eine Spiralförmigkeit, die in mehreren Schritten Gestalt und Wandlung aufgreift.

Wenn wir seelische Gestalten auf ein „Indem“ beziehen, müssen wir zugleich den Gedanken einer Transformation entwickeln: Gestalt ist Transformation. Das besagt, seelisches Geschehen sei notwendig zu denken in Gestaltergänzung und -verwandlung, im Gegenlauf verschiedenartiger Gestalten — und in der Ausbildung umfassender Gestalt-Produktionen (Versalltät). Erst indem man Gestalt als Bewegung mitvollzieht und Formenbildung versteht als Etwas-Sein und zugleich Von-Anderem-Bestimmt-Werden, erschließt sich seelische Gestaltung und Umgestaltung.

Es ist eine Konsequenz dieses Ansatzes, daß man in Aussagen über Gestalt, Indem, Kreis, Paradox, Spirale nicht nur Metaphern sieht, sondern Charakterisierungen der Eigenart seelischer Wirklichkeit. Die Gesetze der Gestaltung und Umgestaltung werden erfahrbar, indem man verfolgt, wie solche Prinzipien seelische „Wirklichkeiten“ realisieren. Was man als „Inhalt“ des Seelischen ansehen kann, ist für die Morphologie die Verwandlung des Seelischen — das seelische Geschehen produziert Sinngestalten der Verwandlung. Darin findet es seine „Befriedigung“, „Ziele“, „Motivationen“, daß es sich in Anderes wandeln kann; mit den Strukturierungsproblemen dieser Gestaltung und Umgestaltung hängen seine Konflikte und „Neurosen“ zusammen.

Die Morphologie erforscht die Verwandlung als „Inhalt“ des seelischen Geschehens, wie die Psychoanalyse die „Inhalte“ Eros und Thanatos oder die Individualpsychologie das „Indem“ von Minderwertigkeit und Oben-Sein-Wollen erforscht. Sie gelangt dabei zu der Einsicht, daß diese Verwandlung eine phantastische und paradoxe Angelegenheit ist: wenn man das „Indem“ von Gestaltung-Umgestaltung, Natur und „Kunst“, Struktur und Produktion, So-Sein und Symbolisierung im seelischen Geschehen anerkennt, entwickelt sich so etwas wie ein Phantastischer Realismus.

Die Prinzipien und Kategorien von Gestaltung und Umgestaltung bilden das Gerüst für die „geheime Intelligenz“ des seelischen Geschehens, deren Spielregeln „Inhalt“ und „Form“ umfassen. Was wir im allgemeinen als Intelligenz bezeichnen, ist nur ein Spiegelbild dieser umfassenden Intelligenz. Es gibt so etwas wie ein grundlegendes „Sichverstehen“ der seelischen Realität, das zu Ergänzungen, Erweiterungen, Umkehrungen, Neustrukturierungen der seelischen Sinngestalten (Bedeutsamkeiten) führt. Die seelische Wirklichkeit bildet sich in Gestaltkonstruktionen aus, die mit geheimer Intelligenz wie Lebewesen funktionieren, indem sie sich begrenzen, ergänzen, erweitern, steigern, absichern und entwickeln. Man kann das in einer Metapsychologie zu einer entschiedenen Auffassung von „Wirklichkeit“ weiterführen: die morphologische Auffassung der Wirklichkeit ergänzt sich in einer Psychästhetik, die den Sinn des Geschehens im Seelischen wie in der Wirklichkeit überhaupt verbunden sieht mit dem Erfahren und Gestalten sinnsschaffender Konstruktionen (s. u.).

Die Gesetze einer Morphologie des seelischen Geschehens hängen mit dem Prinzip Gestalt zusammen, wie wir es bereits in der Alltagssprache verstehen und wie wir es genauer als Gestalt-Konstruktion systematisieren können. Sinngesetze des seelischen Geschehens sind mit den Grundkategorien und Strukturierungsprozessen von Gestaltung-Umgestaltung gegeben: mit ihren Qualitäten, ihrer Logik, ihren Paradoxien, ihren Entwicklungstendenzen, ihren Analogien und Gegenläufen, mit ihrer Rotation und ihren Entschiedenheiten. Von da aus kann man auch die Gestaltungsaufgaben, die Konstruktionsprobleme und die Richtlinien einer Morphologie-Didaktik als funktionale Zusammenhänge überschaubar machen.

Was kommt nun, diesen Überlegungen gemäß, bei einer morphologischen Didaktik heraus? Die Morphologie sucht seelisches Geschehen in Einheiten zu denken, die Inhaltliches und Bewegung, Sache und Umgang zugleich begreifen; daher gibt es keine „reinen“ oder „festen“ psychologischen Denkeinheiten, sondern immer nur ein Denken in Entwicklungsprozessen; im Aufweis der sechs Grundkategorien werden Umgrenzungen der Gestaltung und Umgestaltung als zugleich Verbindendes und Trennendes herausgestellt. Eine morphologische Didaktik geht davon aus, daß sich das seelische Geschehen in der Produktion von Symbol-Gestalten zu etwas macht, das dem Erfahren von Gegebenheiten, Notwendigkeiten, Aufgaben und Chancen und Begrenzungen einen Lebenssinn abgewinnt.

Als Entwickeln-Können betont die Morphologie-Didaktik die Transformations- und Strukturierungsprozesse in dem, was sich anschaulich und erlebensmäßig zeigt. Als Modellierung handelt sie das Verhältnis von Implikationen und Explikationen ab — in der Bildung kompletter Formen, bei denen Sehen, Fragen, Einsehen, Tätigwerden zusammenwirken. Als Erneuerung von Selbstverständlichkeit geht sie ein auf Selbsterfahrung in den Gestaltungsprozessen, die das seelische „Indem“ aufgreifen und in entschiedenen Gestalten aufzuheben suchen; als Betonen des Metamorphosischen werden die Übergänge von Sein

und Werden in den Neukonstruktionen von Wirklichkeit angegangen (s. Kap. VII.). Man kann sich das zugleich inhaltliche und Formende dieser seelischen Gestaltbildung anhand von „Archetypen“ zu versinnlichen suchen; doch darf man dabei nie vergessen, daß die Bildebene der Archetypen nur Muster von Gestalttendenzen der Versalität aufweisen kann, ohne ihre Prinzipien ausreichend genug zu kennzeichnen.

Wenn der Gedanke einer Morphologie auf seelische Formenbildungen bezogen wird, wird eine Konstruktionsanalyse von Problemen, Begrenzungen, Spielraum und Veränderungsmöglichkeiten seelischer Handlungssysteme angezielt; in dieser Weise an Seelisches heranzugehen, weicht notwendig von den Vorstellungen ab, die man sich üblicherweise von Psychologie macht. Vereinfacht läßt sich das zusammenfassen in der These, die Morphologie untersuche die **Lebensregeln**, die das seelische Geschehen produziert, indem es sich auf etwas einläßt und zu etwas macht. Dementsprechend werden auch die Lebensregeln von Didaktik und die Kennzeichen ihrer Lebenswelt untersucht; Mitmachen, Motiviertsein, Widerstand, Disziplinierung sind Folgen (Folgeeigenschaften) dieser Systembildung. Das weist zugleich darauf hin, daß man sich bei einem psychologischen Vorgehen nie mit einem isolierten „Inneren“ seelischen Geschehen beschäftigen kann, sondern immer nur mit der Welt im Ganzen und ihrem Sinn für das seelische Geschehen — das seelische Geschehen kann sich zum Symbol von allem machen, was ihm an Sinnträchtigem in der Welt begegnet.

Es ist erforderlich, sich jeweils mit den kompletten Wirkungseinheiten des Seelischen und ihren Entwicklungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen, ganz besonders, wenn man versucht, eine Didaktik zu entwerfen. Gerade durch die Konfrontation mit der „geheimen Intelligenz“ des seelischen Geschehens und seiner Entwicklung „in sich“ kann man die Probleme bei der Ausprägung einer Didaktik, die sich nur auf einen oder einige Faktoren stützt, genauer erfassen. Ob man will oder nicht, stets kommen auch die anderen Gestalttendenzen des Seelischen ins Spiel, und sie setzen sich mit „geheimer Intelligenz“ auch durch — das wird dann in vielen Fällen als Störung, Hemmung, nicht aber als ein notwendig variierender Gegenlauf angesehen. Daher stellen sich auch notwendig Probleme ein, wenn der Versuch gemacht wird, nur das „Denken“, nur das „Gefühl“, nur das „Rationale“ oder nur das „Kreative“ oder nur das „Praktische“ anzusprechen. Die Gegensatzeinheiten machen demgegenüber auf Polarisierungen und Untrennbarkeiten, auf Produktions- und Entwicklungsprozesse, auf Variations- und Synthesemöglichkeiten aufmerksam.

Solche Überlegungen führen dazu, bei didaktischen Ansätzen stets auf die bereits ausgebildeten Entwicklungsgestalten des Seelischen zu achten. In der Lebensgeschichte seelischer Wirkungseinheiten bilden sich notwendig spezifische Gestaltkonstruktionen als Sinngebung der Entwicklung; man kann sie nicht einfach außer acht lassen, wenn man Veränderungen anstrebt. Man muß vielmehr daran denken, daß auch hier eine Umstrukturierung nur über Verwandlungsprozesse möglich ist, bei denen Analogien wie Abweichungen, Kontinuität wie Auflösungen einkalkuliert werden müssen. Umgekehrt läßt sich nicht von Veränderungen, isoliert von Gegebenheiten, sprechen: es muß schon etwas „da“ sein — „gemacht“ worden sein —, worauf sich Veränderung beziehen kann und was modifiziert werden kann.

Im Schulunterricht werden Regulationen, Formkonsequenzen, Entsprechungen, Gegenbewegungen, Verlaufsmuster u. ä. eingeübt; was man in der Schule lernt, sind Systeme des Weiterentwickelns und des Konsequenzen-Erwartens — diese

Systeme bestimmen die Entwicklungsmöglichkeiten auch zu Beginn des Studierens. Nur mit Rücksicht auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Wirkungseinheiten wird verständlich, daß es nun zu der paradoxen Erscheinung kommt, daß einerseits etwas völlig Neues erwartet wird, während andererseits auf ein Wiederaneignen nach dem Muster der Schule gedrängt wird.

IV.

Die seelische Realität, die durch psychologische Auffassungen, wie die Morphologie, transparent gemacht wird, ist nicht „unentschieden“; sie hat eine eigene Physiognomie und umschließt eigentümliche Konsequenzen, die für die Entwicklung von Gestaltungsrichtungen der Erziehung ausdrücklich herausgearbeitet werden können. Indem die Psychologie diese Konsequenzen zu einer einheitlichen Anschauung von „Seele und Welt“ zusammenfaßt, bildet sich eine Metapsychologie aus, die auch Regulative für die Neukonstruktion pädagogischer Organisation enthält — das äußert sich schon im Abweisen von Trennungen (Ziele und Mittel, Stoff und Form) zugunsten einer Berücksichtigung von Verwandlungsprozessen oder von Gestaltkonstruktionen als beweglichen Ordnungen.

Eine Metapsychologie bleibt auf die Gegenstandsbildung der wissenschaftlichen Psychologie bezogen; dennoch überschreitet sie ausdrücklich die Feststellung gegebener Regulationen, indem sie verdeutlicht, welche Konstruktionsformen anstrebenswert und welche bedenklich erscheinen können. Dabei werden Prinzipien und Bedeutsamkeiten der seelischen Realität als Leitlinien für Organisationsvorschläge herausgearbeitet und Gesichtspunkte dargelegt, die die Lebensfähigkeit von didaktischen Entwürfen überprüfbar machen. Die Metapsychologie sucht zu verdeutlichen, was psychologisch ausgesagt wurde, und zugleich sucht sie die Befunde psychologischen Erfassens in Richtung übergreifender Anschauungen zu vereinheitlichen.

Ein Zugang zur Metapsychologie, die aus den Erfahrungen der Morphologie entwickelt werden kann, öffnet sich von der Erfassung der Binnenstruktur des seelischen Geschehens aus, auf die die Morphologie mit Kennzeichnungen wie Gestaltkonstruktion, Gestaltparadoxie, Gestaltlogik und Gestalttransformation hinweist (s. o.). Das kann die Didaktik erfahrbar machen als Grundqualitäten, auf die sich Entwickeln-Können, Erneuerung von Selbstverständlichkeit usw. beziehen: dadurch lernt Seelisches „mit sich und der Welt“ umzugehen.

Die Metapsychologie einer Morphologie läßt sich umreißen von dem Gedanken aus, daß in den eben angedeuteten Zügen das Seelische als „Natur und Kunst“ in einem erscheint. Auch der banalste seelische Prozeß erscheint als eine phantastische und kunstvolle Leistung. Gleich dem Ästhetischen i. w. S. weist auch das Seelische Züge wie „Wahrnehmung“ und „Gestaltung“ auf; die Gesetze des Seelischen scheinen eher ästhetischer als rationaler Art zu sein. Wir stoßen hier auf einen Januskopf des Prinzips Notwendigkeit, der den Begriff des Natürlichen im Bereich der Psychologie ebenfalls als Paradox erscheinen läßt. Einerseits finden wir im seelischen Geschehen eine Vielfalt von Gestalten, deren So-Sein zugleich ihren „Charakter“ und ihr eigentümliches Gesetz umschreibt; andererseits finden wir einen Zwang zur Transformation, der alles Bestehende notwendig überschreitet, steigert, ausführt, modifiziert.

Von solchen Überlegungen aus bietet sich die Formulierung „Psychästhetik“ als Name für die Metapsychologie einer Morphologischen Psychologie an — und damit auch als Leitlinie für Erziehung und Therapie. Was wir bei der Untersuchung des seelischen Geschehens vorfinden, erscheint so als Aus-

drucksform einer Psychästhetik von Wirklichkeits-Erneuerung und Versalitäts-gestaltung. Durch die Bestimmung der Züge, die seelische Gestaltkonstruktionen lebensfähig machen, wird eine (entschiedene) Lebensauffassung umgrenzt.

Psychästhetik ist gekennzeichnet durch eine Ausrichtung auf untrennbare Wirksamkeiten, die bloß rationalen Aufspaltungen widersprechen: seelisches Geschehen geht auf komplexe Lebensformen zu, die Einheiten von Bedeutungen und Tätigkeiten sind (Untrennbarkeiten). Solche Formen setzen sich gegen jede Vereinzelnung durch, weil nur in der gegenseitigen Auslegung seelischer Tendenzen ein seelisches Sein produziert oder ausgezeugt werden kann. Dabei ist es erforderlich, Strukturen anzustreben, die „in sich“ reguliert sind und die sich „in sich“ entwickeln können.

Derartige Strukturen bilden sich in jedem Fall, geheim oder transparent, und eine Psychästhetik drängt auch hier auf „Wahrnehmung“ und „Gestaltung“. Als weiteres Kennzeichen von Psychästhetik kann daher gelten, daß das seelische Geschehen auf Formulierungen zugeht und in Formulierungen existiert. Damit wird die Transparenz von Konzepten, von entschiedenen Gestalten, von Mustern oder Bildern, von Konstruktionen und Ausprägungsrichtungen gefordert. Zugleich wird eine Vielfalt von Formulierungen als akzeptierbar angesehen — gemäß der Tatsache, daß wir mit verschiedenartigen Gestalten und mit verschiedenartigen Strukturierungen rechnen müssen. Welche Formulierung aber auch akzeptiert wird, um die seelenlogischen Konsequenzen der jeweils entwickelten Formulierungsgestalten, die notwendig andere Entwürfe begrenzen, kommt keine Lebenspraxis herum. Aus diesem Grunde sind für eine Psychästhetik als Formulierungen Spielregeln begünstigt, deren Konsequenzen der Entfaltung seelischer Versalität wirklich Spielraum lassen:

Wie Ästhetik haben auch Morphologie und Psychästhetik mit Fortsetzungen zu tun, im Rahmen ihrer „Wirklichkeit“, ihrer Konstruktion und des Umgangs „mit sich selbst“. Die Regulationsprinzipien des seelischen Geschehens hängen mit einer Entwicklung des seelischen Geschehens „in sich“ zusammen, die man als Notwendigkeit zur Fortsetzung verständlich machen kann. Was sich als So-Sein ausbildet, verweist auf Anderes, auf Störbares, auf Sich-Veränderndes, auch auf Möglichkeiten der Perversion und Verkehrbarkeit: in diesem Zusammenhang sind für eine Psychästhetik Versinnlichungen oder Materialisierungen nicht aus dem Seelischen wegzudenken, daher kommt Begriffen wie Gestalt, Sich-Zeigen, Muster, Variation, Modifikation, Metamorphose große Bedeutung zu. Die Psychästhetik sieht demgemäß Entwürfe von Wirklichkeiten daraufhin an, ob sie Fortsetzungen ermöglichen, fruchtbare Entwicklungsmotive umschließen und Umgestaltungen aushalten, ohne dabei aus den Fugen zu geraten.

Nicht zuletzt bezieht sich eine Psychästhetik auf die These von der Gestaltung-Umgestaltung, als des ewigen Sinnes ewiger Unterhaltung — samt den damit verbundenen Überlegungen zu Leben und Sterben, Binden und Lösen, Festhalten und Verlieren. Denn in solchen Formulierungen wird etwas Grundlegendes über das Existieren des Seelischen gesagt. Hier wird sowohl die Tatsache berücksichtigt, daß das, was ist, zunächst einmal nichts anderes ist (als es ist), daß zugleich aber anderes notwendig mitbetroffen wird und auf Wandlung drängt — ob man will oder nicht. Daher gibt es keine einzelnen letzten Gründe, bei denen sich die Suche nach Motivationen des Seelischen, jenseits aller Kulissenhaftigkeit, beruhigen könnte: die Psychästhetik stellt hier als Bezugspunkt die Entwicklung von Symbolen der Verwandlung, in der Produktion spezifischer Gestaltkreise, heraus.

Als Entwürfe von Konstruktionen — Lebensformen, Erziehungspläne —, die der Psychästhetik gemäß sind, erweisen sich so Systeme, die um lebensfähige Symbole zentriert sind, die sich mit den „universellen“ Problemen des Seelischen auseinandersetzen, die sich „in sich“ entwickeln können, die Formulierungen ausgestalten, die eine Struktur untrennbarer Wirksamkeiten in Konstruktionsformen entfalten, die zugleich beweglich und geordnet sind; in solchen Systemen werden Untrennbarkeiten, Paradoxien, Gegensatz-Einheiten akzeptiert und dennoch verschiedene Gestalten gefördert. Das sind Systeme, in denen die Chancen und Begrenzungen seelischer Konstruktion erfahrbar gemacht und der Umgang mit spezifischen Gestaltkonstruktionen eingeübt wird.

Die Konstruktionsprobleme bei „Lernzielbestimmungen“, die den Kennzeichen einer Psychästhetik gerecht werden, hängen damit zusammen, daß zwischen den verschiedenen Gestaltprinzipien des seelischen Geschehens Spannungen und Ergänzungsmöglichkeiten bestehen; sie hängen damit zusammen, daß sich Zwickmühlen, Stolperstellen oder Brücken im seelischen Geschehen ausbilden können. Die psychologische Durchkonstruktion von Wirkungseinheiten macht hier aufmerksam auf Entwicklungsmöglichkeiten des Seelischen in sich, auf Probleme der Vereinseitigung, des Umsatzes, des Überspringens, auf die Anrechte des Versalitätsproblems, auf die Notwendigkeiten von Umwegen und Auseinandersetzungen, auf die Rotationsgesetze des Seelischen, auf die Konflikte, die sich ergeben, wenn sich alles auf Festlegungen hin entwickelt, ohne daß Selbsttätigwerden und Umbildungsmöglichkeiten eine Chance haben; die Einsicht in Strukturierungsprinzipien macht verständlich, woran etwas scheitern kann, wo etwas behindert wird, worauf Eingriffe hinzielen sollen. Die morphologische Didaktik berücksichtigt, daß die Entwicklung der Strukturen „in sich“ Zeit braucht — und daß man ihnen auch Zeit lassen muß —, daß Sinn nicht von den Phänomenen zu trennen ist, daß sich Eigenrechte bei den Regulationsprinzipien seelischer Verbindungen entwickeln, daß das sich Entwickelnde genauso beachtet werden muß wie das Erhalten der Vielfalt seelischen Geschehens, ohne in Fixierungen zu enden.

Gemäß dem Gedanken einer Konstruktion von Wirkungseinheiten bezieht sich die Organisation von Lehrplänen nicht auf individuelle Persönlichkeiten, auf Lehrer, Schüler, Schulbehörden; sie erscheint vielmehr als ein System, bei dessen Ausprägung die „Einzelnen“ verschiedenartige Funktionen übernehmen: sie repräsentieren Kontinuitäts- oder Aneignungsprobleme, sie tragen Umbildungsprozesse voran und geraten in Konflikte; sie bringen die Ergänzungstendenzen seelischer Gestaltkategorien zum Ausdruck und eröffnen ein Spielfeld für Strukturierungsprozesse — daher gibt es immer wieder Linke und Rechte, Konservative und Progressive, und oft sind es die „gleichen“ Personen, die sich von einem zum anderen wandeln, je nach der Ganzheit, die sich jeweils entwickelt. Nur von einem Gesamtkonzept aus kann man hier verstehen, welche Probleme der einzelne hat, was von ihm erwartet wird oder in welcher Ausprägungsform des Ganzen für ihn eine bessere Chance zu finden wäre.

Dem Gesamtsystem gemäß wird auch die Auswahl des „Stoffes“ bestimmt; „Stoffe“, nebeneinander gestellt, bieten von selbst kaum Auswahlkriterien für eine Lehrplangestaltung an. Sie werden am Leben gehalten durch die Gesamtkonstruktion, und dann tragen sie ihrerseits auch wiederum dazu bei, daß sich das Ganze als Transformationsprozeß erhalten kann. Die Kategorien des Gesamtkonzepts sind die Ordnungsprinzipien für „Stoffangebote“ oder „Fächerungen“. An die Stelle isolierbarer „Stoffe“ tritt der Gedanke an Entwicklungsformen praktizierbarer Wirkungseinheiten; in die-

sen Handlungssystemen bleibt zentral, was man als „menschlich“ erlebt: die Entfaltung und Rotation seelischer Versalität — und das schränkt Verbalisierung, Verwissenschaftlichung, Theoretisieren notwendig ein. Eine solche Gesamtkonstruktion geht notwendig über eine Trennung in „formale“ und „materiale“ Bildung hinaus. Sie ist ein Wirklichkeitssystem, zu dessen Entwicklung auch die Ausbildung der Lehrenden gehört. Erst durch die „Erziehung der Lehrenden“ auf solche Systeme hin wird es möglich, die mit den Gesamtkonstruktionen verbundenen Konsequenzen tatsächlich bei der Studien- und Lehrplangestaltung zu praktizieren. Ohne ein solches System wird der einzelne Lehrer permanent überfordert und unter Druck gesetzt.

Die Beziehung auf das, was wir heute vorfinden, läßt sich bei der Entwicklung eines Gesamtkonzepts nicht vermeiden; denn es geht nicht um die Entwicklung eines utopischen Idealzustandes, sondern um etwas, das sich von den Gegebenheiten aus, die bisher entwickelt sind, auch tatsächlich weiterentwickeln läßt. Andererseits kann aber gerade die Entfaltung eines Gesamtkonzepts dazu führen, daß in Neukonstruktionen andere Möglichkeiten der Produktion, andere Formen der Erneuerung von Wirklichkeit berücksichtigt und bisher Unbeachtetes in neuen Zusammenhängen fruchtbar gemacht werden. Spiele mit Utopien brauchen hier nicht unterdrückt zu werden; denn sie eröffnen Möglichkeiten, über Neues nachzudenken und dann Konstruktionen zu erproben, die durch ein „Indem“ von vagem Entwurf und genauer Wenn-Dann-Analyse gekennzeichnet sind.

Bezogen auf Schule und Studieren führt die Psychästhetik zu einer Studien- und Lehrplangestaltung, die Spiraltendenzen aufgreift. Wirklichkeits-erneuerung und Wirklichkeitsgestaltung erscheinen hier als eine Folge von Schritten auf ein „Erwachsenwerden“ zu, das dadurch gekennzeichnet ist, daß über Konzepte von Lebensformen eigenständig entschieden werden kann. Erziehung ist daher darauf gerichtet, Entwickeln-Können und Entscheiden-Können vorzubereiten, indem eine zugleich bewegliche und strukturierte Haltung im vorwissenschaftlichen wie im wissenschaftlichen Bereich gefördert wird.

Die Schule sollte daraufhin erziehen, daß der Heranwachsende Lebenskonstruktionen, mitsamt ihren Konsequenzen, kennen- und für bestimmte Lebenskonzeptionen eintreten lernt, und die Universität sollte darauf hinwirken, daß es am Ende des Studiums erneut möglich wird, das Verhältnis von Wissenschaft und Leben entschieden zu bestimmen. Damit erweist es sich als eine eigentümliche Paradoxie der Erziehung, daß sie auf etwas hinführen muß, das sie selbst nicht mehr in dieser spezifischen Gestalt leisten könnte. Auch hier werden Analogien zwischen einer Psychästhetik und der Entwicklung des Ästhetischen deutlich. Erziehung, die auf die Grundsätze einer Psychästhetik bezogen ist, führt zu Entscheidungen für spezifische Lebensformen auf dem Weg über eine Darlegung von Konstruktionsproblemen und -möglichkeiten verschiedenartiger Lebensformen.

Von da aus kann man auch über eine Einordnung von Fächern oder Fertigkeiten reden — ohne daß es hier nun auf einmal eingleisig würde. Eine Einordnung umfaßt immer mehrere Gesichtspunkte, gemäß der Durchformung des umfassenden Konzepts in verschiedenen Betätigungsrichtungen. So ist die „Fertigkeit“ Beschreibung eine Organisationsform der Psychästhetik, die zu tun hat mit dem Eingehen auf So-Sein und Vielheit, die das Sichtbare in Zusammenhang bringt mit einer Auffassung, die auf „demonstrative Selbsterweise“ achtet und beschreibungsnahe Erklärungs-begriffe bevorzugt, und die, indem

sie darauf eingeht, was alles zu „sehen“ ist, einen Übergang zu Transformationsprozessen ermöglicht, die neue Gesichtspunkte zur Geltung bringen. Dementsprechend läßt sich die Beschreibung verschiedenen Dimensionen didaktischer Wirkungseinheiten und auch verschiedenen Sachgebieten einordnen; sie ist zugleich aber auch eine eigene Produktionsform, die andere Züge zusammenfaßt oder „Fächer“ als Methode verbindet.

In ähnlicher Weise sind Einübungsprozesse, wie sie unserem Konzept entsprechen, mit einer Vielzahl von Gestaltungs- und Umgestaltungsprozessen verbunden, in denen Konstruktionsprobleme verfolgt werden; Einübungsprozesse ähneln den Produktionsformen von Kunst, wenn wir Vielheit und Vereinheitlichung zusammenbringen müssen, Einübung trainiert Toleranz und Entschiedenheit, sie macht vertraut mit Konsequenzen und mit Lebenskategorien — wie Selber-machen, Begegnung, Stolpern, Riskieren. Wie diese Tätigkeiten verbindet auch das, was man als „Fach“ konstruiert, jeweils mehrere Kennzüge der Didaktik und kann demgemäß auch in seinem Sinngehalt genauer psychologisch bestimmt und nötigenfalls auch angezweifelt werden. Wenn Fächer auf ihre Dimensionierungen hin angesehen werden — analog den Dimensionen von Didaktik überhaupt (s. u.), läßt sich „Allgemeines“ und „Spezielles“ unter übergreifenden Gesichtspunkten verbinden.

Durch die Gesamtkonstruktion einer Didaktik sollen die Schüler wie die Studierenden in die Lage versetzt werden, mit sich selbst und mit der Welt umzugehen; indem sie in die Konstruktionsbewegungen von Systemen einbezogen werden, lernen sie wahrzunehmen, sich auseinanderzusetzen — auch mit ihren eigenen Emotionen — lernen sie zu argumentieren, zu befragen und zu organisieren; sie lernen zu riskieren, sie lernen zu erfassen, was Veränderung, Störung, Scheitern, Halt ist, sie machen Erfahrungen mit Relativierungen, mit Konsequenzen, mit Vereinheitlichungen — das sind die Ausdrucksformen der Bewegung des Konzepts einer Psychästhetik.

Man kann Strukturierungskonsequenzen erfahren anhand der Thematisierung spezifischer Produktionsgestalten oder anhand der Thematisierung von Grundkategorien; man kann das Widerfahren und Bewältigen verspüren in der Entwicklung von Metamorphosen oder in Formen der Erneuerung von Selbstverständlichkeit. Dem Gedanken von Gestaltung und Umgestaltung entsprechend sind die Züge des Lehrplans beweglich, wenn sie auch immer wieder durch die Prinzipien einer Psychästhetik zusammengehalten werden. Durch die Erforschung übergreifender „Kombinationsmöglichkeiten“, die das Gesamtkonzept nach verschiedenen Seiten beweglich machen, können „Fächer“ als Entwicklungsformen der umfassenden Wirkungseinheit konstruiert werden. Ob die ihren Namen erhalten von Lebensbereichen oder von Anforderungen her, ist weniger wichtig als ihre Organisation, die Wahrnehmung von Gegebenheiten und Gestaltungsprozesse umfassen und die Strukturierung im ganzen aufgreifen muß.

Werden als Organisationsformen „Fächer“ wie Sprachen, Kunst, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte gewählt, dürfen diese Fächer bei der Gestaltung der Lehrpläne jedoch nicht ein solches Eigengewicht gewinnen, daß ihre Zuordnung zur Lebensgestaltung und zu den Lebensdimensionen verlorengeht. Die Gliederung des Angebots in den einzelnen Fächern sollte immer auf Konstruktionsprobleme und das Erfahren- und Gestalten-Lernen von Strukturierungskonsequenzen bezogen sein, die sich bestimmten Begrenzungen und Chancen, spezifischen Betonungen und Ausschlüssen verbinden. Was sich in der jeweils gewählten Form aufeinander bezieht, einschränkt oder steigert — das zu erfahren und zu verfolgen ist eine wichtige Aufgabe bei der Organisation von Lehrveranstaltungen.

In der Erfahrung und Gestaltung von Lebenskonstruktionen — wie die Psychästhetik sie anstrebt — gründen „Bildungsinhalte“ oder „Erziehungsstrategien“. Der Umgang mit sich selbst und mit der Welt expliziert sich für die Schüler und die Studierenden in der Auseinandersetzung mit den Prozessen, die den Sinn von Veränderung, Verwissenschaftlichung, Versachlichung, Lebensstil, Absicherung, Können spürbar werden lassen. Es ist die Erfahrung sinnproduzierender Verwandlung, ihrer Kategorien und Strukturierungen, ihrer Konsequenzen, Chancen und Begrenzungen, die hier in den Vordergrund einer Lehrplangestaltung tritt. Da es dabei immer um Produktionsprozesse geht, verbindet sich dieser Grunderfahrung notwendig die Erfahrung von „Menschen“, „Dingen“, „Techniken“, „Stoffen“ als Gliedzügen des Metamorphosischen.

Es geht um die Entwicklung von Systemen, deren Struktur sowohl die Züge von Lebensformen, die man als Engagement, als Weltbild oder Stil bezeichnen kann, wie auch die Formen, die als Theoriebildung, als methodische Beweisführung oder als „Techniken“ in der Wissenschaft anzutreffen sind, zusammenhält. Das ist zweifellos ein komplexes Feld, und man sollte sich hier nicht auf Erleichterungen einlassen, die mit simplen Entsprechungen arbeiten, wie etwa, das Latein schule das Denken oder Toleranz habe mit mitleidvollen Geschichten zu tun.

Diese Systeme umfassen auch immer die „Wahrnehmung“ dessen, was ist, und Prozesse von „Gestaltung“ — als Aufforderung zur Neuproduktion von Lebensregeln und Lebenskonstruktionen. Beide Momente stellen klar, daß es bei einer Psychästhetik nicht um „Harmonie“ geht — dazu spielt die Einsicht in das Paradoxe, in die Untrennbarkeiten des Existierens und die Verwandlung eine zu zentrale Rolle. In der Wahrnehmung dessen, was ist, fällt weder das Makabre, Groteske, Unfaßliche noch das Geschichtliche — als bestimmend für „Inhalte“, mit denen wir uns auseinandersetzen müssen — unter den Tisch. Und genausowenig ist diese Wahrnehmung von der Gestaltung zu trennen: was ist und was in Gestaltungen wird, ist untrennbare Eigenschaft umfassender Wirkungseinheiten.

V.

Psychologische Lernzielbestimmungen lassen sich nicht trennen von der Untersuchung allgemeiner seelischer „Lebensprobleme“. Wenn Lernzielbestimmung als Systembestimmung unternommen wird, werden Erziehung und Didaktik wie ein seelischer Konstruktionszusammenhang aufgeschlüsselt; zentral sind hier Strukturierungsprozesse, Grundqualitäten, Notwendigkeiten, Aufgaben und Konsequenzen spezifischer Wirkungseinheiten. Eine solche Aufschlüsselung ergänzt die Prinzipien von Morphologie und Psychästhetik wie eine Explikation, während die Grundzüge ihrerseits als Kern und Rahmen erhalten bleiben.

Didaktik ist ein Organisationsprozeß, dem im Einkalkulieren von Steuerungsmöglichkeiten und Entgegenkommen, durch Eingehen auf Ergänzungstendenzen und Wissen um Ergänzungsformen, durch Entwicklungsansätze und ihre Regulation in Tätigkeitsmustern seine spezifischen Probleme und seine spezifischen Lösungsmöglichkeiten zuwachsen. Die Didaktik muß sich als eine lebensfähige Form zu gestalten suchen, die sich als seelisch sinnvoll erweist und die verschiedenartige Strukturierungstendenzen über einige Zeit vereinheitlicht — wie ein Stil, wie eine Lebensbewegung, wie ein Lebensinhalt. Sie greift dabei notwendig in das Leben anderer Sinngestalten ein; das ist ihre Chance wie ihre Begrenzung.

Im Hinblick auf die bereits entwickelten Formen seelischen Lebens sowie auf die Grundprozesse der Arbeit an der Universität kann die Schuldidaktik Erfahrungen von Veränderung, Absicherung, Verfehlen, Vereinheitlichung, „Belehrbarkeit“, Organisation aufgreifen, die sich bei der Produktion seelischen Geschehens einstellen. Sie kann sich gründen auf ein Verspüren von Forderungen nach Gestaltung, nach Strukturierung, nach Lösung von Problemen durch Lernen und Lehren; sie muß sich damit aber auch auseinandersetzen. Didaktik bildet sich aus als ein Transformationsprozeß, der durch eine Zentrierung auf Schaltstellen, Konstruktionsnotwendigkeiten, Typisierungen, Steuerungs- und Organisationsprinzipien die Beweglichkeit und Strukturierung von Lebensformen zu erleichtern, abzustützen und zu entfalten verspricht. Didaktik entwickelt sich im Kontext mit der Konstruierbarkeit (Machbarkeit) und dem Sich-Verstehen des seelischen Geschehens; sie findet sich immer schon in einer geschichtlich geprägten Situation mit eigenen Konsequenzen und Weiterführungstendenzen.

Die Didaktik wird so herausgefordert durch ein Verspüren von Lebens- und Leistungsmöglichkeiten sowie durch ein Wissen um Organisationsprinzipien einer „verbessernden“ Gestaltung, die Diagnose und Tätigkeit planmäßig verbindet. Damit ist eine erste Dimension der Wirkungseinheit Didaktik gekennzeichnet: Didaktik hat mit den Konstruktionsproblemen von Gestaltungsforderungen zu tun.

Man muß sich daran gewöhnen, als Zentrum der Überlegungen zur Didaktik Strukturierungsprozesse seelischer Gestaltkomplexe anzusehen, wie Aneignung, Verlieren, Wiedergewinnen, Ausdifferenzieren, Verfehlen, Konstruieren, Weitergehen, Übersteigern usw. Von den umfassenden Strukturierungsprozessen aus werden die Funktion und die Art von „Einführungen“, die Formen der Kontrolle, des Wiederaufgreifens und des Ausdifferenzierens genauer spezifizierbar: eine zweite Dimension von Didaktik läßt sich als spezifischer Organisationsprozeß charakterisieren, der ebenfalls eigentümliche Konstruktionsprobleme umschließt.

Die Didaktik der Schule und der Hochschule muß sich als etwas erweisen, das anderes aufgreift, umgestaltet und das sich dann bewährt und erweitern läßt in anderen Lebensformen und Lebensbereichen. Bei jeder Konstruktion von Didaktik sind Ausgangsformen — in mehrfachem Sinne — mitzubedenken: Ausgangsformen, an denen eine Didaktik ansetzt und Ausgangsformen, an denen sie ihren Abschluß findet; jede Ausgangsform ist Endpunkt und Anfang zugleich. Lernen und Lehren werden damit als Organisationsprozesse angesehen, die anderes fortsetzen, modifizieren, variieren und neugestalten. Daher ist es erforderlich, Gestaltungsentwürfe für umfassende seelische Strukturierungsprozesse zu entwickeln, die die Vielfalt der Organisationsbeziehungen zusammenhalten. Die didaktischen Formen sind Keimformen der Weiterführung und Explikation von seelischen Formen in anderen Wirkungseinheiten des seelischen Lebens. Hier wird eine dritte Dimension von Didaktik in der Konstruktion verschiedener Gestaltungsentwürfe sichtbar.

Gestaltungsforderungen, Organisationsprozesse, Gestaltungsentwürfe kennzeichnen die Dimensionen, in denen sich die Konstruktionsprobleme — und damit die Lernzielbestimmungen — der Didaktik überschaubar machen lassen. Das gilt sowohl für die Didaktik der Schule wie für die Hochschuldidaktik; dadurch kommen auch Entwicklungsprozesse in den Blick, die die Lernzielbestimmungen der Schule und der Hochschule verbinden. Es ist durchaus sinnvoll, hier von einem durchgängigen Strukturierungsprozeß her zu denken, in dem Schule und Hochschule aufeinanderwirken.

VI.

Die Dimension der Gestaltungsforderungen läßt sich untergliedern in mehrere Aufgaben:

in die Forderung nach einem Konzept, das ausdrücklich benannt und als Leitlinie der Organisation ausgebildet werden muß: soll Wissensansammlung im Vordergrund stehen? Berufsvorbereitung? eine Haltung zur Wirklichkeit? oder was sonst? —

in die Forderung nach seelischer Formbestimmung, bei der es um die Ausbildung von Zugangs- und Zubereitungsmöglichkeiten geht, die im Lehren und Lernen zum Ausdruck kommen: indem eine Auslese erleichtert wird, indem für bestimmte Tätigkeitsformen „geworben“ wird, indem Können herausgefordert und Auseinandersetzungen eingeleitet werden —

in die Forderung nach Begleitkonstanz: es geht um die Entwicklung relativ stabiler Gestaltungsprinzipien und -methoden, die einem Plan gemäß kontinuierlich entfaltet und weitergebildet werden: was schließt „Mitkommen“ ein? was läßt sich erweitern, umgestalten, ausdifferenzieren, wie kann nachgeholt werden? —

in die Forderung, auflösende Variationen zu berücksichtigen: es geht nicht alles auf einmal; Zwischenschritte, Auseinandersetzungen, Umorganisationen, Kontrollen müssen einkalkuliert werden —

in die Forderung nach Ökonomie, die damit zusammenhängt, daß Didaktik der Schule sich als zeitlich begrenzte Wirkungseinheit gleichsam „zwischen“ anderen Wirkungseinheiten abspielt: was kann man in einem solchen Zeitraum fordern, anbieten, erreichen? Was ist wichtig, was ist weniger wichtig? Wie sieht eine sinnvolle Funktionsverteilung aus? —

in die Forderung nach Entschiedenheit: der didaktische Prozeß soll vom Angeleitetwerden über Wahrnehmbarmachen und Mitgestalten von Veränderungen zu Entschiedenheit und Selbständigkeit führen —

Die Didaktik sucht den verschiedenartigen Gestaltungsforderungen zu entsprechen, indem sie die Entwicklung von Handlungssystemen auf einen provisorischen Abschluß hin organisiert. Das klappt aber nicht automatisch. Wie sich bereits bei den einzelnen Gestaltungsforderungen andeutet, treten bei der Entwicklung einer Didaktik notwendig spezifische Konstruktionsprobleme auf. Das Konzept kann noch so schön sein, es muß Zubereitung und Formung ermöglichen, es muß bestehende Formungsprozesse weiterführen und die Konsequenzen seelischer Bildung und Umbildung aushalten; genauso zeigt sich bereits bei der Begleitkonstanz, daß sie sich vollzieht in der Auseinandersetzung mit einem Feld von Auflösungen und Variationen; das Durchgängige von Begleitkonstanz muß mit Gegenrichtungen, mit anderen seelischen Möglichkeiten rechnen. Daher gibt sich als Fortsetzung der Analyse von Gestaltungsaufgaben psychologischer Didaktik notwendig eine Problemstellung, die sich mit den eigentümlichen Organisationsprozessen einer Didaktik und deren Konstruktionsproblemen beschäftigt.

Ein erster Problemkreis der Organisationsprozesse hängt mit der Gestaltungsforderung nach einer Konzeptbildung zusammen. Man kann die seelischen Geschehnisse wie Lebewesen betrachten, die sich in einer geschichtlichen Entwicklung zu etwas machen. In dieser Verwandlung von Lebewesen entfalten sich spezifische Funktionen: sie suchen Halt auszubilden und Umbildungen zu ermöglichen; es geht um Berechtigung und um Ordnungsgefüge; was sich

gestaltet, rüstet sich aus in Tätigkeiten und sucht das Erreichte auszubreiten und weiterzubilden.

Die Gesamtorganisation ist ein Konzept oder eine „Methode“, mit Schwierigkeiten und Störungen genauso fertig zu werden wie mit glücklicheren Zufällen, mit Entwicklungsmöglichkeiten, mit Hoffnungen auf Steigerung und Vermehrung. Die Didaktik der Schule zentriert sich um Probleme einer Lebensführung, die eine „provisorische“ Gestaltung von Wirklichkeiten umschließt. „Provisorisch“ meint Planung, Korrigierbarkeit und Lebensform in einem — das widerspricht der Trennung in Propädeutik und Leben und deklariert sich als eine Art von Lebens-Kunst, aus der Verwissenschaftlichung erwachsen kann, ohne als einzige Gestaltungsrichtung gelten zu dürfen.

Die Ganzheit des umfassenden Konzepts bedarf jedoch der Durchgliederung und Durchformung — auf dem Hintergrund von Relativierungen, Gegenläufen, Zerlegungen und Systembildungen. Nur dadurch ist es möglich, zu einer angemessenen Ausrüstung zu kommen. Damit wird ein weiteres Konstruktionsproblem bei den Organisationsprozessen der Didaktik deutlich: das Problem der Ausbildung von Tätigkeitsverfassungen. Es äußert sich in Befunden wie der Forderung nach Handfestigkeit, nach Verfügbarkeit oder im Unbehagen über das Auseinanderfallen von Erleben und Sache.

Die Einzelformen des Unterrichtens, des Praktizierens sind die Einheiten, in denen es zu einem Ausgleich von Auseinandersetzung und Einbindung, von Festlegung und Korrektur, von Vertrautheit und Fremdheit kommen kann. Wenn sie nicht in der Lage sind, spezifische Gestalten als Tätigkeitsverfassungen auszubilden, in denen sich Vereinheitlichungen und Zerlegungen treffen können, bieten Lehrveranstaltungen dem seelischen Geschehen kein ausreichendes didaktisches Gerüst.

Ein dritter Problemkomplex läßt sich im Zusammenhang mit Organisationsprozessen von „Gemeinsamem Schicksal“ und Ablösung charakterisieren: Die Organisationsformen der Didaktik zielen, mehr oder weniger deutlich, ein „Gemeinsames Schicksal“ an; sie müssen sich dabei jedoch auf mannigfache Ablösungen als „einen eigenen Weg finden“, als „Wählen-können“, als „Selbstständig-werden“ einstellen. Didaktik als Verbindlichkeit („Gemeinsames Schicksal“) geht immer wieder in Ablösungsformen über: die Einsicht in dieses Grundproblem macht Organisationsprozesse sichtbar, für die es mannigfache Entwicklungsformen und Übergänge gibt. In ihnen werden Gegenwart und Genese, Vertrautes und Neu-zu-Erfahrendes als Gegebenheiten, Aufgaben, Erfüllungen, Chancen und Begrenzungen aufeinander bezogen.

Im Hinweis auf Entwicklung tritt uns noch ein weiterer Organisationsprozeß der Didaktik entgegen: die Didaktik steht vor der Aufgabe, den Umriß des Ganzen zu erhalten, auf das unsere Interessen gerichtet sind, sie muß aber gleichzeitig Entwicklungsprozesse in Gang bringen, die das zunächst keimhaft Gegebene über Neustrukturierungen, Entfaltungen und Umbildungen zu einer praktikablen Lebensform werden lassen. Die Didaktik ist genötigt dazu anzuleiten, daß man eine Entwicklung über Jahre aushält und dabei doch das Gefühl hat, in der Differenzierung ständig einem Kernbereich von Leben-Können näher zu kommen und seiner mehr und mehr habhaft zu werden.

Das ist ein Prozeß des Fesselns und Entfesselns in verschiedener Hinsicht. Die Didaktik sucht die hier gegebene Spannung zwischen Gegenwart und Entwicklungshoffnung, zwischen Ganzheitlichkeit und Variation zu organisieren, indem sie Formen entwickelt, die diese Polaritäten immer wieder zueinander und auseinander bringen. Sie kann dabei Züge wie Werbung und Verheißung zu Hilfe

nehmen, aber sie muß genauso auch ein Angebot machen von Bewältigungsmöglichkeiten, die tatsächlich das Gefühl eines Halts, einer Berechtigung usw. garantieren können.

Unter dem Gesichtspunkt des Ordnen von Bewältigungsprozessen kommt es ferner darauf an, durch eine sinnvolle Aufgliederung den Übergang zwischen „ökonomischen“ Klärungen und der Lebensvielfalt zu erleichtern. Der hierbei spürbare Organisationsprozeß zielt auf Transportabel-Machen und umfaßt Strukturierung wie Bewegung, Analogiebildung wie Unterscheidung. Mit den Bewegungsmöglichkeiten dieser Tätigkeitsordnung, mit „Transportieren-Können“, vertraut zu machen, ist ein weiteres Ziel der Didaktik, und das wirkt sich aus im Hinblick auf die verschiedenartigen Lehrveranstaltungen, die es ermöglichen sollen, jeweils Prinzipien besonders zu betonen, ohne ihre Bewegungsmöglichkeiten im Ganzen zu vernachlässigen.

Ein letzter Problemkomplex bei den Organisationsprozessen der Didaktik ist charakterisiert durch die Spannung zwischen Offenheit und (entschiedenen) Festsetzungen. Die Entwicklung des Lebens und Lernens führt dazu, daß Vorurteile und Festlegungen umgestaltet, Relativierungen beachtet und eine Vielfalt von Handlungsformen sichtbar werden. Das ruft notwendig als eine Gegen-tendenz die Entschiedenheit für bestimmte Arbeitsrichtungen auf; nur dadurch können Konsequenzen, Fortsetzungen, Zusammenhänge, Überprüfungen bewirkt werden. Von der Bestimmung dessen her, was als Einführung dienen kann, bis hin zu Überlegungen, in welcher Weise argumentiert und Auseinandersetzungen geführt werden können, müssen die Chancen und Begrenzungen des didaktischen Weges durch Ausführungsbestimmungen zu einer Arbeiterichtung — gleich einer Gestalt und ihren Gliedzügen — organisiert werden.

VII.

Wie sich schon aus den Überlegungen zur Psychästhetik ergibt, ist es für die Psychologie nicht damit getan, Gestaltungsaufgaben und Organisationsprozesse (Konstruktionsprobleme) der Didaktik herauszustellen. Man muß auch noch einen Schritt weitergehen und nach einem Gestaltungsentwurf von Didaktik fragen, der als umfassende Sinngestalt die Gestaltungsaufgaben und Konstruktionsprobleme in Richtung einer Psychästhetik zu bewältigen verspricht. Die Grundbestimmungen einer morphologischen Didaktik werden dadurch noch genauer expliziert und auf die anderen Dimensionen von Didaktik bezogen.

Beim Entwurf einer morphologischen Didaktik steht das Prinzip des Entwickeln-Könnens im Mittelpunkt; damit wird das Konzept und die Eigenart einer „Lebensführung“ umschrieben. Entwickeln-Können bedeutet, Konstruktionszüge in Bildung und Umbildung auseinander hervorgehen zu lassen oder zueinander hin zu wandeln: Gegebenheiten auf Prinzipien weiterführen, aus Prinzipien Gegebenheiten als Konsequenzen ableiten, Aussagen in Tätigkeiten explizieren, in Tätigkeiten zu Konstruktionen kommen. Im Entwickeln-Können werden Sinnzusammenhänge verfolgt, Ganzheiten als Produktionen aufgeschlüsselt, Gegenläufe erfaßt, Erklärungen als „motivierend“ expliziert, Konstruktionszusammenhänge und -probleme analysiert. Dadurch lernt man in Übergängen, Ergänzungen und Fortsetzungen denken, Methoden als Sachbewegungen handhaben, Beziehungen von „allem zu allem“ überschaubar machen; damit werden Auseinandersetzungen, Einsicht in Ableitungen, bewegliche Ordnungen trainiert, genauso aber auch „Sehen“ von Gegebenheiten und Entwicklungsmöglichkeiten oder „Verspüren“ von Verfügbarkeiten und Eingrenzungen.

Ein Konzept, in dessen Mittelpunkt Entwickeln-Können steht, ist in der Lage, verschiedene Formen des Entwickeln-Könnens zu berücksichtigen, voneinander abzugrenzen und aufeinander zu beziehen. Dadurch wird es möglich, verschiedene Formen der Auseinandersetzung, des Verfügbarmachens, des Vorgehens und Erfahrens zur Grundlage von Überlegungen über den Sinn von „Einzelfächern“ zu machen, zugleich aber auch durchgängige Strukturierungen zum Verständnis der Fächer heranzuziehen. Entwickeln-Können führt die Alltagspraxis weiter, ist Ausweiten und Ordnen, Auseinandernehmen und Zusammen setzen; das entfaltet sich in Metamorphosen: einsehen, bearbeiten, kontrollieren, ableiten, vertreten, verantworten können. Wie die anderen Züge der morphologischen Didaktik bietet sich das Entwickeln-Können als eine Kategorie für die Beurteilung von Lehrveranstaltungen an.

Ein zweiter Zug morphologischer Didaktik ist die **Modellierung** — das ist Ausbildung von konkreten sinnbildenden Geschehenseinheiten, die funktionieren und praktikierbar sind, die sich betätigen und bestätigen, die Platz haben für Ausgliederungen eines Ganzen in Fragen, Sehen, Denken, Eingriff; die Variationen, Umbildungen, Störungen und Widerstände einbezelen können, die Gegebenheiten weiterführen statt auszuklammern; die als Spannungsfelder und Lösungsbewegungen eines kompletten Handlungsleibs seelisches Geschehen „motivieren“. Modellierung ist Ausrüstung in und durch Handlungsformen, Zentrierung in komplexen und zugleich vereinheitlichenden Ganzheiten, Entwicklung des Geschehens, indem Organisationsprinzipien „verstanden“ werden.

Wenn die Didaktik solche Modellierungen anstrebt, kann sie berücksichtigen, was psychologisch bekannt ist über Grundprozesse, Ergänzungsbewegungen, Gestaltungsprinzipien des Seelischen, über die Notwendigkeiten von Produktionen, in denen „Sachen“ und seelische Einverleibungs- oder Organisationsprozesse nicht auseinandergerissen sind. „Interesse“ ist, von solchen Modellierungsformen aus betrachtet, nicht ein Vorspann oder Anhang für „Stoff“, sondern ein Hinweis auf das Leben-Wollen von Sinngestalten, in denen sich Seelisches ausgliedert, verliebndigt, erhält und verändert.

Die Leitlinien für den Entwurf von Modellierungen sind bezogen auf die umfassenden Wirkungseinheiten des seelischen Geschehens und ihre Begrenzungen. So erweisen sich als Leitlinien für eine Gestaltung einzelner „Stunden“ allgemeine Strukturierungsaufgaben und Lösungsprinzipien, Ergänzungen von Beschreibung und Warum-Erklärung, Erfahrung von Grundkategorien und Modifikationen, Prototypen in Analogien und Unterscheidungen. Solche Leitlinien tragen dazu bei, daß die angestrebte Modellierung auch in den Einzelstunden „herauskommt“ und daß das Spannungsfeld zwischen allgemeinen Prinzipien und den Forderungen konkreter Situationen in differenzierter Weise gestaltet werden kann.

Das Prinzip der Modellierung betont, daß wir bei der Entwicklung einer Didaktik berücksichtigen müssen, jede Form erneuere in irgendeiner Weise das Einmaleins der Formenbildung und der Beziehung zur Wirklichkeit; jede Form hat aber auch spezifische Züge: sie unterscheidet sich von anderen Formen durch ihre Spielregeln wie durch ihre Entwicklungsmöglichkeiten. In der Beziehung auf determinierende wie gestaltbare Prinzipien seelischer Formenbildung hebt sich die Modellierung ab von Dressurmethode; sie hebt sich jedoch auch von Auffassungen ab, die Selbständigkeit so verstehen, als käme sie aus einem irrationalen, völlig freien, spontanen, „kreativen Innern“.

Unter dem Gesichtspunkt von Entwickeln-Können und Modellierung wird eine Vielfalt von Zentrierungsangeboten für Lehr- und Lernprozesse deutlich. So

kann man Lehrveranstaltungen um Thematisierungen gruppieren wie Grundprobleme, Methodenprobleme, Fragen nach der Beziehung zwischen Vorwissenschaftlichem und Wissenschaftlichem, zwischen Wissenschaft und Leben. Oder man kann versuchen, bestimmte Lösungsansätze nahezubringen, indem Hypothesen entwickelt und überprüft, indem Systematisierungsansätze verfolgt, indem spezielle Formen des Umgangs und des Praktizierens eingeübt oder Projekte „probiert“ werden. Immer wieder haben wir hier mit beweglichen Ordnungen, mit Chancen und Begrenzungen zu tun, wenn wir zu Formen kommen wollen, die „lebensfähige“ Lösungen strukturieren.

Ein dritter Zug, der die morphologische Didaktik kennzeichnet, läßt sich als Erneuerung von Selbstverständlichkeit umschreiben; er ist bezogen auf die Gestaltungsaufgabe der Begleitkonstanz und auf das Konstruktionsproblem, das die Polarität Verbindlichkeit (Gemeinsames Schicksal) und Ablösung umfaßt. Selbstverständnis und Selbstverständlichkeit sind Momente, die wir bei jeder seelischen Produktion beobachten können. Es charakterisiert die Eigenart sinnerfüllter seelischer Geschehensformen, daß sowohl ein Maß für die Entwicklungsmöglichkeiten der Formenbildung als auch ein Vertrautsein mit den Notwendigkeiten des Lebens seelischer Formen zustande kommt. Diese Selbstverständlichkeit und dieses Selbstverständnis werden in der Didaktik aufgegriffen und modifiziert.

Wenn man nicht eine künstliche Spaltung in Schule und Leben — Erleben hineintragen will, kommt man nicht umhin, die Selbstverständlichkeiten und das Selbstverständnis weiterzuführen, die sich bisher entwickelt haben. Nach unseren Untersuchungen ist Studieren nicht als ein „rein“ geistiger Prozeß zu verstehen; Studieren ist vielmehr ein Lebensprozeß, der zu neuen Stellungnahmen gegenüber allgemeinen Lebensproblemen anhand der Beschäftigung mit Wissenschaft führt, und das gleiche läßt sich wohl auch im Hinblick auf die Didaktik an den Schulen sagen. Daß hier umfassende Gestaltkomplexe und Bedeutsamkeiten eine Rolle spielen, wird deutlich an der Betroffenheit, an den Veränderungen und Auseinandersetzungen, die durch didaktische Tätigkeiten in Gang gebracht werden können; in entsprechender Weise kann man solche Lebensprozesse auch beobachten an den verschiedenartigen Abwehrformen, die sich aufbauen, wenn die Didaktik Lebensprobleme absperrt und verdrängt, weil sie sich nicht mit ihnen auseinandersetzt.

Eine morphologische Didaktik greift die lebensgeschichtliche „Selbstverständlichkeit“ ausdrücklich auf; denn es erscheint ihr auf die Dauer unmöglich, in speziellen, isolierten Bereichen voranzukommen, wenn nicht zugleich die Position dieser Bereiche im Rahmen lebensgeschichtlicher Bedeutsamkeiten geklärt ist. Selbsterfahrung, Selbstverständnis und Selbstverständlichkeit sind Markierungen dieses Prozesses; die Didaktik muß sich damit auseinandersetzen, daß durch ihre Eingriffe Veränderungen im Bereich des Selbstverständlichen in Gang gebracht werden. Daher ist es konsequent, den Prozeß der Erneuerung des Selbstverständnisses und des Selbstverständlichen ausdrücklich zu thematisieren; dabei kann man transparent machen, welche Rolle der Vorläufigkeit und der Ausbildung von mehr oder weniger provisorischen Prototypen seelischen Handelns in einem Entwicklungsprozeß zukommen.

Selbstverständnis und Selbstverständlichkeiten werden immer wieder in Wandlungsprozesse einbezogen. Damit kommt als vierter Zug einer morphologischen Didaktik Metamorphosisches in den Blick: In Metamorphosen werden die bisher entwickelten seelischen Handlungsformen in Handlungsformen umgebildet, die dem Konzept des Entwickeln-Könnens und der Modellierung entsprechen. Die morphologische Didaktik kalkuliert von vornherein

Entwicklungsstufen in ihre Planung ein: sie werden von der Überlegung her geplant, daß es bei der Ausbildung um den Erwerb neuer Formen des Gewinnens von Erfahrungen, Einsichten, Erlebensweisen, Tätigkeiten, Lösungen geht — im Sinne eines Aufgebens und Wiedergewinnens von Beziehungen zur Wirklichkeit. Man kann hier wieder von einer Spirale sprechen, in der metamorphosisch immer wieder neu die Erfahrung des Destruierens und des Gestaltens von Anschauung und Praxis gemacht wird.

Mit dem damit verbundenen Erfahren von Qualitäten, Extremen, Spannungen, Lösungsansätzen hängt die Übertragbarkeit des „Gelernten“ zusammen; in solchen Strukturierungsformen werden Wirkungseinheiten als Gestalt und Wandlung „verständlich“ und verfügbar. Wie didaktische Schritte aufeinander folgen können, läßt sich hier, dem Gesichtspunkt der Metamorphose gemäß, methodisch ableiten: Entwicklungsfolgen sind bestimmt durch Kategorien wie Keimform-Sproßform, Polarität, Spirale, Ergänzung von Produktion und Strukturierung, Kreisform, Entwicklung in sich. Demzufolge hat es nicht viel Sinn, im Lehrplan zunächst einmal die „Funktion“ des Sammelns vorzusehen, dann das Training der „Funktion“ des Dazudenkens, dann der „Funktion“ der gefühlhaften Einstellung — als könne man derartige Funktionen isolieren. Vom Prinzip der Spiraltendenz aus ist es vielmehr erforderlich, auf jeder Entwicklungsstufe eine umfassende Metamorphose in Gang zu bringen und im Rahmen der dabei entwickelten Gestalten alle seelischen Betätigungsformen in Bewegung zu setzen.

Dementsprechend erweist sich eine morphologische Didaktik als ein Konzept, das verschiedengestaltige Lebensformen anstreben kann. Indem ein gestalt hoher Entwicklungsprozeß im ganzen auf einzelne Variationsschritte bezogen wird, ist es möglich, das jeweils Erreichte und Angestrebte transparent zu machen sowie klarzulegen, wo Relativierungen und Entschiedenheiten am Platz sind. Da die Entwicklung nicht unabänderlich ist, sondern den Entwicklungsmöglichkeiten, den Chancen und Begrenzungen seelischer Produktion folgt, können auch zunächst nicht eingepiante Entwicklungen berücksichtigt und Veränderungen in bisher nicht Festgelegtem expliziert werden.

Auch die Einordnung der Lehrveranstaltungen in ein Gesamtkonzept kann unter dem Gesichtspunkt der Metamorphose betrachtet werden. Die einzelnen Lehrveranstaltungen entsprechen dem Gesamtkonzept wie metamorphosische Abwandlungen. Von da aus gewinnen sie spezifische Funktionen im Rahmen eines Lehrplans; so kann sich die Didaktik der einzelnen Lehrveranstaltungen auf Einführung oder auf Weiterführung hin bewegen, auf Wiederaufgreifen, auf provisorische Vereinheitlichung, Ausdifferenzierung, Vervollständigung usw. Diese Abhebung verschiedenartiger metamorphosischer Prozesse ermöglicht es, Chancen und Grenzen von Didaktik auch für die einzelnen Lehrveranstaltungen zu bestimmen. Wenn man von metamorphosischen Prozessen ausgeht, bereitet es auch keine allzu großen Schwierigkeiten, Veränderungen der Funktionsverteilung zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungen im Rahmen einer Gesamtplanung vorzunehmen. Demgegenüber werden die Grenzen von Fächern als Hindernisse für bewegliche und stabilisierende Strukturierungen deutlich, wenn sie nicht ausdrücklich als geschichtlich bedingte Trainingsfelder für die Didaktik im ganzen herausgestellt werden.

Von der Gestaltungsaufgabe der Ökonomie und dem Organisationsprozeß des Transportabel-Machens aus nähern wir uns einem weiteren Zug morphologischer Didaktik: der Gestaltung von Zubilligungen. Die Beobachtung seelischen Geschehens im Bereich der Didaktik führt zur Einsicht in mannigfache Entsprechungen, Ergänzungen, Gegensätze, Rhythmen: Lernen und

Lehren haben mit der Bewegung von Entschiedenheit und Relativierung, von Vagheit und Präzision, von Aneignung und Selbermachen-Können, von Festlegung und Beweglichkeit zu tun. Die morphologische Didaktik greift das auf und macht den Umgang mit diesen Zügen zu einem eigenen didaktischen Prinzip.

Die morphologische Didaktik drängt auf ein Gerüst von gestalthaften Zubilligungen, mit dessen Hilfe herausgestellt werden kann, was eingeübt werden muß: welche Haltepunkte sind wichtig, welche Auflösungen müssen erreicht werden, wo sind Absicherungen zu geben, wo muß man sich auf Riskieren und Qualitätssprung einlassen, welche Zuordnungen zu anderen Wirkungseinheiten werden bedeutsam; welche Implikationen finden wir vor und zu welchen Explikationen sind wir gezwungen?

Besonders in den Zerfallserscheinungen bei traditionellen Lehrveranstaltungen kann man sich die Forderung nach Zubilligungs-Gestalten vergegenwärtigen: am Fehlen einer Gesamt-Methode, die Sach- und Erlebensbewegung, Tätigkeit und Ordnungssystem umfaßt — am Zerbrechen von Entwicklungsprozessen in Formalisierungszwängen und Inhaltsproklamationen — am mangelnden Umsatz bei der Auseinandersetzung mit Gegenläufen — an den Ausfällen beim Versuch, „alles auf alles“ zu beziehen — an der „Ungestalt“ von Leitlinien für Verbindungen von Einsicht, Kontrolle, Erreichen, Störungstellen-Lokalisieren. Gestalten, in denen diese verschiedenartigen Prozesse als Zubilligungen aufeinander bezogen sind, sind jedoch die Voraussetzung für eine Didaktik, die funktioniert.

Die Wirkungseinheit der Didaktik im ganzen, Ihre Konstruktionszüge und -probleme bieten ein Gerüst, in das die einzelnen Lehrveranstaltungen, den Prinzipien der Psychästhetik gemäß, eingeordnet werden können. Die einzelnen Lehrveranstaltungen lassen sich psychologisch nicht isoliert bestimmen, sondern nur durch Analyse ihrer Position im System, das die Dimensionen von Didaktik gestaltet. Die Untersuchungen der Arbeit an der Universität und an der Schule machen deutlich, daß eine solche umfassende Analyse der Einzelveranstaltungen an der Universität wie an der Schule kaum ausgebildet ist. Das dürfte mit ein Grund dafür sein, wieso es schwierig ist, eine „Kooperation“ der Einzelfächer im Hinblick auf ein Gesamtkonzept zu planen, das bis ins Einzelne überschaubar macht, zu welchem Konstruktionssystem („Haltung“) die Schule ihre Schüler erziehen will.

Der Zug der morphologischen Didaktik, der als Zubilligung gekennzeichnet wurde, wird ergänzt durch einen Zug, der die Herausforderung von Entschiedenheit und den Organisationsprozeß einer Arbeitsrichtung beinhaltet. Was über Morphologie und Psychästhetik gesagt wurde, umschließt eine Entscheidung für eine bestimmte Auffassung und Gestaltung von Wirklichkeit und damit für bestimmte Lebensinhalte oder Lebensformen, die „formale“ und „materiale“ Lernziele umfassen; das muß man sich ausdrücklich klarmachen. Diese Entschiedenheit stellt eine Zwischenstufe dar auf dem Weg zur Stellungnahme für oder gegen umfassende Weltanschauungen. Es könnte für eine „Lernzielbestimmung“ von Schule und Hochschule sinnvoll sein, solche Zwischenstufen als das heute Erreichbare und Vertretbare anzusehen — so daß dem Einzelnen ermöglicht wird, von da aus weltanschauliche Entscheidungen abzustützen oder zu überprüfen.

Im Mittelpunkt der morphologischen Didaktik steht ein Denken in Konstruktionen und Neukonstruktionen (Entwickeln-Können). Damit wird entschieden, daß den Fragen nach dem „Warum“ eine genauso große Bedeutung zukommt wie der Beschreibung, die den Qualitätsreichtum des Seelischen und der Welt

zu erfassen sucht. Damit wird entschieden, daß Gestalt und Wandlung grundlegende Markierungspunkte für ein Verständnis sind und daß man sich mit Fragen nach Konstruktions- und Entwicklungsmöglichkeiten besonders auseinandersetzen muß. Jedes Gesamtkonzept einer Didaktik ist notwendig durch Entschiedenheit und Auswahl gekennzeichnet. Wenn man diese Entschiedenheit zu umgehen sucht, wird sie sich in unkontrollierter Weise einstellen — es ist die Eigenart eines jeden seelischen Geschehens, daß es sich immer wieder zu einheitlichen Verfassungen ausbildet.

Didaktik als Wirkungseinheit verweist darauf, daß man immer wieder das Schicksal einzelner „Stunden“ oder auch des Gesamtverlaufs von Lehrveranstaltungen in Beziehung setzen muß zu Tendenzen der Weiterführung und des Korrigierens eines umfassenden didaktischen Konzepts. Die einzelnen Züge einer morphologischen Didaktik, die hier herausgestellt werden, sind aufeinander bezogen. Daher kann man bei Störungen der Prozesse des Lernens und Lehrens auch systematisch und differenziert nach Abhilfe fragen. Die einzelnen Züge sind aufeinander bezogen, weil sie Ausprägungsformen einer Strukturierungsgestalt der Grundfaktoren des Seelischen sind; zwischen ihnen lassen sich spezifische Ergänzungs-, Entfaltungs- und Erweiterungs-Beziehungen beobachten; man kann sagen, daß sie sich „in sich“ entwickeln. Anhand des Strukturierungsgefüges lassen sich daher, bei Schwierigkeiten und Störungen, Fragen entwickeln: auf welche Konstruktionsprobleme geht das zurück? Was kann man als Behinderung der spezifischen Gestalten ansehen, die auf Entwickeln-Können gerichtet sind? Wo werden Ergänzungen, Polarisierungen, Kompensationsmöglichkeiten als Ansatz zur Abhilfe deutlich? Was läßt sich reparieren und wo sollte man besser mit einer Neuanfertigung beginnen?

Schule existiert nicht im luftleeren Raum, sie ist kein Ding an sich — erst im Wirkungszusammenhang mit Kultur und Gesellschaft gewinnt sie Sinn und Eigenrecht. Daß man ohne die Markierungen einer Kultur nicht zu einer „eigenen“ Lebensform kommen kann, war eine entscheidende Einsicht FREUDs: wenn es keine Kultur — als Widerhall und Widerstand, als Gemeinsamkeit und Gegenüber gäbe, müßte man sie erfinden, um leben zu können. Auch hier zeigen sich paradoxe Untrennbarkeiten, in die Lehrer wie Schüler einbezogen sind.

Schule und Kultur beanspruchen einander und brauchen einander. Wenn man Schule und Kultur oder Gesellschaft psychologisch zu analysieren beginnt — und erst in dieser Auflösung und Umgestaltung „hat“ man etwas von solchen vorwissenschaftlichen Problemkomplexen —, dann kann man Schule wie Gesellschaft daraufhin befragen, was sie annehmen oder ablehnen, was sie fördern oder fordern und was sie einschränken, modifizieren, verdrängen, welche Gegebenheiten sie umschließen und welche Wandlungen sie zulassen.

Erst wenn das geklärt ist, läßt sich ihr Verhältnis zueinander oder zu psychologischen Entwürfen oder zu seelischen Realitäten erfassen und auch umgestalten. Das miteinander zu konfrontieren, ist die Voraussetzung für umfassende Neukonstruktionen von Wirkungseinheiten, in denen so etwas wie ein „Gesellschaftsvertrag“ zwischen Schule und Kultur, Wissenschaft und Politik geschlossen werden kann. Was heute zur Lernzielbestimmung gesagt werden kann, ist von vornherein dadurch geschwächt, daß die Zwischenstufen, die die Didaktik anbietet, in einem schwankenden kulturellen Rahmen produziert werden.

Das mag für längst fällige Wandlungsprozesse ganz förderlich sein — das sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß Wandlung und Gestalt untrennbar sind: erst indem wir uns entscheiden, wie wir leben und was wir nicht aufgeben wollen, gewinnen die Lernzielbestimmungen der Schule Halt im Ganzen einer Kultur.