

JAHRBUCH
DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN
1969

SONDERDRUCKE

PSYCHOLOGISCHES INSTITUT II

Dircktor: Prof. Dr. W. Salber

Mitarbeiter: Dipl.-Psych. H. J. Berger, Verw. wiss. Ass.; Dipl.-Psych. N. Endres, Verw. wiss. Ass.; Dipl.-Psych. Dr. W. Ennenbach, Kustos; Dipl.-Psych. J. Hardt, wiss. Angest.; Dipl.-Psych. R. Dellen, Verw. wiss. Ass.; Dipl.-Psych. W. Seifert, Verw. wiss. Ass.

PSYCHOLOGIE UND HOCHSCHULDIDAKTIK

I.

Die Psychologie sucht die Fragen einer Hochschuldidaktik im Rahmen ihres spezifischen (eigenen) Kategorien-Systems und mithilfe empirischer Untersuchungen aufzugreifen.

Dazu gehört zunächst, daß man sich darüber klar wird, in welchen Recheneinheiten man auf dem Gebiet einer psychologischen Didaktik denken soll: geht es um Einzelfähigkeiten („Impulse“, Kniffe), um einzelne Formen des Lehrens und Lernens (Unterrichten, Vorlesung), um deren optimale Ausgestaltungen, Begrenzungen, Schwellen? Oder geht es darum, diese Einzelformen zunächst einmal in umfassenderen Zusammenhängen zu sehen: als Formungen seelischer Grundtendenzen, als Lösungen von Problemen oder Konflikten der Lebensgestaltung, als Weiterentwicklung eines Lebensstils, als Organisationsformen einer wissenschaftlichen Haltung?

Wenn man von umfassenden seelischen Organisations- und Strukturierungsprozessen ausgeht, erscheint es falsch, Lehren und Lernen als eine Zutat anzusehen. Psychologisch betrachtet, handelt es sich bei den Formen des Lehrens und Lernens an der Hochschule um mehr oder weniger einsetzbare Gestaltbildungen, die umfassende Entwicklungsprozesse (Wirkungseinheiten) modifizieren, neu zentrieren, umgestalten, weiterführen. Didaktik hat hier zu tun mit Vereinheitlichung und Absicherung, mit Annäherung und Distanzierung, mit Auflösung und Halt. Auf solche psychologische Kategorisierungen muß man sich daher auch beziehen, nicht auf Einzelheiten und Einzelratschläge. Die einzelnen Formen des Lehrens und Lernens (Vorlesung, Übung) stellen für die umfassenden Prozesse spezifische Chancen und Begrenzungen dar.

Die Richtung der Gestaltbildung des Lehrens und Lernens an der Hochschule wird dabei durch die Entwicklung auf eine wissenschaftliche Tätigkeit hin bestimmt; sie erscheint als eine Polarisierung, die von der sich entwickelnden Wirkungseinheit umfaßt wird. Damit gewinnt der Übergang vom vorwissenschaftlichen zum wissenschaftlichen Umgang mit den Dingen besondere Bedeutung.

Der psychologische Ansatz zu einer Untersuchung von Problemen der Hochschuldidaktik ist darauf bezogen, daß alle Beobachtungen in ein psychologisches System übersetzt werden müssen. Für unsere Untersuchungen wurde ein System zugrunde gelegt, das sich bei der Erforschung der „Motivationen des Studierens“ (Ber. Kongr. DGPs 1966, Göttingen 1967) und der „Arbeit an der Universität“ (J. Psych. Psychoth. 17. Jg., 1969) als sinnvoll herausgebildet hatte.

Demgemäß erscheinen die Formen des Lehrens und Lernens, psychologisch betrachtet, als Regulationen von Aneignungsprozessen, von Umbildungen, von Ausbreitungen, von Bestimmungen usw.: das bedeutet, sie sind bezogen auf „Konstruktionsprobleme“ des seelischen Geschehens. Von diesen Konstruktionsproblemen aus kann man sich Notwendigkeiten, Ergänzungen, Entwicklungen, Störungen und Konsequenzen seelischer Formen bewußt machen.

Psychologisch betrachtet, unterliegen so die Formen des Lehrens und Lernens den eigentümlichen Gesetzen seelischer Kontinuität, Organisation oder seelischen Engagements. Sie sind abhängig von Gegebenheiten einer Ausgangslage und von den Weiterführungsmöglichkeiten seelischer Entwicklung auf etwas anderes hin. Dementsprechend können Stoffauswahl, Einüben von Tätigkeiten, Eingehen auf Erfordernisse von Veränderungen nie isoliert betrachtet werden.

Es ist etwas anderes, ob man als Ziel einer Hochschuldidaktik auf dem Gebiet der Psychologie etwa „Spezialisierung“ ansieht oder „Psychologie-Entwickeln-Können“. Das umfaßt jeweils andere Ansätze, andere Methoden, andere Konsequenzen und damit auch andere „Inhalte“ einer wissenschaftlichen Psychologie.

II.

Für eine Untersuchung der Prozesse des Lehrens und Lernens an der Hochschule markiert die Polarität zwischen Gegebenheiten der Ausgangslage und Weiterführungsmöglichkeiten ein Spannungsfeld, das durch die Dimensionen seelischen Geschehens bei der Arbeit an der Universität — wie Kontinuität, Engagement — genauer erfäßbar gemacht wird. Die einzelnen Formen des Lehrens und Lernens haben ihre Stellung in einem Übergangsprozeß zwischen bisher erworbenen Könnensformen und (angestrebten) mehr oder weniger optimal ausgebildeten wissenschaftlichen Bewältigungsformen. Die Erziehung zur wissenschaftlichen Tätigkeit steht vor der Aufgabe, den Grunddimensionen oder Notwendigkeiten seelischen Lebens gerecht zu werden und zugleich einen Umstrukturierungsprozeß einzuleiten, indem bestehende Lebensformen (Erlebensformen, Frageformen, Gestaltungsformen) in andere (wissenschaftliche) Formen des Fragens, Zweifelns, Kontrollierens, Aushaltens überführt werden. Dabei können die bestehenden Lebensprobleme (Rivalität, Vereinheitlichung, Weiterkommen) in verschiedener Richtung geklärt und auch vertieft werden.

Die Bewegtheit der Polarisierungen läßt sich dadurch verdeutlichen, daß man von zwei Strömungen spricht, die sich durchzusetzen suchen. Die eine Strömung sucht bestehende Kontinuitäten zu erhalten, das verfügbare Können wieder zu beleben, gegebene Ansätze immer weiter auszuarbeiten oder ohne Krisen weiterzukommen. Die andere Strömung umfaßt gleichsam die Entwicklung wissenschaftlicher Formen „in sich“: sie ist zentriert um Wissenschaftsprobleme, um Auseinandersetzung zwischen Ansätzen einer wissenschaftlichen Bewältigung; sie bezieht sich auf die Kontinuität und die Umbildungsmöglichkeiten wissenschaftlichen Tätigseins.

Die Prozesse des Lehrens und Lernens suchen die beiden Störungen oder Polaritäten, die die Dimensionen des seelischen Geschehens bestimmen wollen, in einer spezifischen Gestalt zu umfassen.

Angesichts dieser Gestalt entwickelt sich eine Reihe von Fragen: Wieweit muß man sich den Gegebenheiten anpassen (Berücksichtigen bestehender Interessen)? Womit muß man psychologisch rechnen (Bemächtigungstendenzen, Überforderung, Abwertung)? Wieweit muß in Entwicklungsprozesse eingegriffen werden (Aufgaben-Stellen, Anforderungen, Anleitungen, Angebot von Bewältigungsformen oder von Übergangsformen zur Selbständigkeit, Vertrauen auf Selbsttätigkeit)? Was widerstrebt der Weiterentwicklung auf eine sachbezogene und selbständige wissenschaftliche Haltung hin?

Traditionell setzte die Hochschuldidaktik auf die Strömung einer Entwicklung der Wissenschaft „in sich“; von da aus wurden die Fragen beantwortet. Es ist aber durchaus möglich, die Hochschuldidaktik vom anderen Ende aus zu beginnen, von der Strömung einer Bewältigung der Lebensprobleme aus. Dann erscheint das Studieren gleichsam als eine Möglichkeit, die Lösung von Lebensproblemen in exemplarischer Weise nochmals auf wissenschaftlicher Ebene anzugehen: Bezogen auf die Erfordernisse der Wissenschaft sollen bestehende Kontinuitäten oder Umbildungstendenzen aufgegriffen, eingeschränkt, weitergebildet oder verändert werden.

Ganz gleich, von welchem Pol aus man eine Hochschuldidaktik plant — auf jeden Fall muß die Studiengestaltung auf ein umfassendes gestalthaftes Konzept bezogen werden, das beide Strömungen umfaßt. Man kann nicht Wissenschaft lehren, als sei eine tabula rasa vorzusetzen, und man kommt auch nicht ohne eine Kennzeichnung von Wissenschaft aus. Beim Beginn des Studierens sind spezifische Formen des Erlebens, der Zielsetzung und Erwartung, von Beunruhigung und Lösung, der Einsatzmöglichkeiten, des Kاپierens — ganz allgemein: des Zusammenwirkens seelischer Prozesse — bereits ausgebildet, die ständig belebt werden oder auf Tätigkeit und Gestaltung drängen. Umgekehrt kann man aber auch nicht darauf verzichten, die Richtung anzugeben, auf die hin die Realität, in der wir leben, überschritten werden soll. Zusammen-

bringen läßt sich das nur, wenn man eine Gestalt entwirft, die einen Wandlungsprozeß konturieren kann.

III.

Das Spannungsfeld einer Hochschuldidaktik bildet sich aus, weil die bereits erworbenen („gekonnten“) Lebensformen weiterexistieren wollen; sie wehren anderes als fremd und unverträglich ab, wenn sich keine Übergänge finden lassen. Im Gegeneinander der beiden Strömungen entstehen Erlebnisse von Verunsicherung, Gehemmtheit, Bestimmt-Werden, Diffusität, Allein-Gelassen-Werden. Daß nicht mitgemacht oder nicht gefragt wird, kann Ausdruck dieses Konflikts sein; ebenso daß sich metamorphosische Formen oder Ersatzformen entwickeln.

Es ist für eine Hochschuldidaktik unumgänglich, beide Strömungen zu berücksichtigen. Erst indem beide Strömungen in der Gestalt eines Studienkonzepts, beispielsweise als Spiralform eines Entwickeln-Könnens oder Entwickeln-Lernens, weitergebildet werden, kommt es zur Ausformung von Selbständigkeit, Bewegungsfreiheit, Verfügbarmachen, Riskieren, Engagement, Binnengliederung auf wissenschaftlicher Ebene. Die sich entwickelnde Ganzheit des Studierens erweist sich als ein Übergang bestehender Regulationsformen zu anderen Formen der Kontinuität, des Riskierens, der Ausrüstung. Die Grundprobleme seelischen Lebens werden damit auf einer anderen Ebene zu bewältigen gesucht; nicht totale Ablösung, sondern Umgestaltung, Umbildung und Weiterführung, wird so zum Leitgedanken der Hochschuldidaktik. Daß die beiden Strömungen häufig nicht ineinander übergehen, ist ein Grund für das Erlebnis, Theorie und Praxis fielen auseinander.

Eine Reform der Formen des Lehrens und Lernens an der Universität kann sich daher zum Ziel setzen, den Übergang von den bisher entwickelten Lebensformen zur wissenschaftlichen Tätigkeit ausdrücklich in den Mittelpunkt zu stellen. Statt allein von der Darlegung des angestrebten Niveaus wissenschaftlicher Forschung auszugehen und die selbständige Mitarbeit vorauszusetzen, könnten — gleichberechtigt — Formen des Lehrens ausgebildet werden, die von dem ausgehen, was als gelebte und gekonnte Bewältigungsform bereits erworben wurde.

Die erforderliche Umbildung gegebener Formen und die erforderliche Analyse der wissenschaftlichen Tätigkeit auf Übergangsmöglichkeiten hin können sich in einer Systematisierung der Hochschuldidaktik treffen, die zentriert ist um „Stolperstellen“: Beide Strömungen sind in spezifischer Weise behindert und behindernd — in beiden Strömungen gibt es Stellen, an denen man auf Ergänzungsbedürftiges, auf Ableitungsnotwendigkeiten, Hindernisse, allzu selbstverständlich Gewordenes stößt. Diese Stellen spürbar zu machen und von ihnen aus zu Bewältigungsformen vorzudringen, bietet einen Ansatz für Formen des Lehrens und Lernens, die den Übergang fördern wollen.

Eine Reform kann sich damit beziehen auf echte Erlebnisqualitäten, auf Staunen und Fragen, auf Einsicht in Notwendigkeiten, auf das Wissen, was man tut und wie man etwas tun kann; sie macht Lebenskategorien — wie Vereinheitlichung, Zustande-Bringen, Ordnung, Neuwerden — an Hand der Lösungsformen einer wissenschaftlichen Tätigkeit spürbar. Sie zeigt die allgemeinen Grundlagen der Wissenschaft (Neugier, Zweifel, Konsequenz, hemmende Kontrollen usw.) genauso auf, wie die Chancen und Begrenzungen der spezifischen wissenschaftlichen Formenbildung. Damit werden die Eigentümlichkeiten wissenschaftlicher Methode und Hypothesenbildung aus den gelebten Formen entwickelt.

Auf diesem Hintergrund werden aber auch die Notwendigkeiten, Konsequenzen und Abgrenzungen, die die Formen des Lehrens und Lernens selbst bestimmen, überschaubar; dabei zeigen sich Überforderungen und Fluchrichtungen. Durch Experimente mit Formen des Lehrens und Lernens, die vom Psychologischen Institut II durchgeführt werden, konnten einige psychologische Prinzipien dieser Formen genauer erforscht werden.

IV.

Vor allem mit Hilfe einer Untersuchung der Entwicklung der verschiedenen Formen und der Erlebnisentwicklung bei den Beteiligten ließen sich Probleme, Störungen, Eingrenzungen und

Entwicklungsmöglichkeiten überschaubar machen. Die verschiedenen Formen des Lehrens und Lernens (Einführungen, Forschungsvorlesungen, Unterrichten, Übungen, Praktika, Arbeitsgemeinschaften usw.) sind verschiedenartige Regulationen der Grunddimensionen seelischen Geschehens: sie sind verschiedenartige Zwischenformen oder Entwicklungsstufen des Prozesses der die beiden Strömungen verbindet, sie besitzen jeweils eigentümliche Lösungsqualitäten, Chancen und Begrenzungen im Hinblick auf eine Annäherung an umfassende wissenschaftliche Bearbeitungsformen, und sie erweisen sich als Analogien der Erkenntnisprozesse auf dem Gebiet der Psychologie, die ebenfalls als Entwicklungs- oder Spiralformen verstanden werden können.

Wenn man die verschiedenen Formen in eine Reihe bringt, mit dem Pol durchgreifende Planung und dem Pol offene Diskussion, werden funktionale Beziehungen deutlich. So gewinnt die Diskussion leichter Erlebnisnähe; sie verliert sich dabei aber auch eher in unbegrenzten Verweisungen oder an einen „Außenhalt“. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung erweisen sich auch hier Formfestlegungen als notwendig; Anhaltspunkte als Kriterien, Leitlinien, Konsequenzen, Thematisierungen unseres Tuns und Festhalten einer Reihe von Forderungen an wissenschaftliche Bearbeitung sind unumgänglich. Die Anhaltspunkte verweisen wiederum auf die Gestalt, die den Übergang zwischen den beiden Strömungen zu fördern sucht.

Bei einer durchgreifenden Verplanung — von einer bestimmten Ebene wissenschaftlicher Tätigkeit aus — ergeben sich andere Probleme als bei der freien Diskussion: die gelebten Tätigkeitsformen werden eher vernachlässigt und die Übergangs- oder Entwicklungsformen nicht ausreichend berücksichtigt. Andererseits wird durch ein Programm, das durchgehalten wird, eine ökonomische Behandlung von Themen erleichtert.

Durch Reihenbildung und Austausch lassen sich die Vorteile und Nachteile verschiedener Formen der Hochschuldidaktik überschaubar machen. Zugleich können dabei auch einige Grundzüge für alle Formen, die die beiden Strömungen ineinander überführen, herausgearbeitet werden.

Beide Strömungen müssen in Prozessen der Auflösung und der Festlegung aufeinander zu bewegt werden; das bedeutet, sie müssen sich befragen lassen, wie sie zustande kommen, was sie realisieren wollen, welche Einschränkungen, welche Erweiterungen sie beinhalten und wo sie Übergänge anbieten. Neben diesem Grundzug, der den Aufbau und die Zerlegbarkeit von Formen des Lehrens und Lernens betrifft, steht eine andere Notwendigkeit, die die Hochschuldidaktik ebenfalls nicht außer acht lassen kann: es ist nicht zu umgehen, daß auf Leitlinien einer Entwicklung zur Wissenschaft Bezug genommen wird. Sowohl die bereits erreichten Formen wissenschaftlicher Tätigkeit oder die Tatsache, daß es optimale und weniger ausreichende Lösungen gibt, als auch die Notwendigkeit, Forderungen zu setzen, wenn man durch wissenschaftliche Tätigkeit die Unüberschaubarkeit der Gegebenheiten überschreiten will, drängen auf Entwicklungs-Leitlinien.

Eine weitere Notwendigkeit, die die Hochschuldidaktik berücksichtigen muß, wird deutlich, wenn man auf die Gestalten eingeht, die die verschiedenartigen Strömungen umfassen. Ohne Konzepte, ohne entschiedene Gestalten geht es nicht. Es ist nicht alles auf einmal möglich, es gibt nichts, das nicht auch eine „andere Seite“ hat; es gibt keinen „Perfektionismus“, der alle Probleme löst. Daher braucht man Forschungsrichtungen, Entscheidungen, Festlegungen; zwischen diesen entschiedenen Gestalten ist eine Diskussion möglich, nicht aber zwischen Gestalt und Ungestalt, zwischen Konzept und konzeptloser Bemängelung. In der Klärung solcher Grundlagen stoßen wir auf weitere Notwendigkeiten bei der Ausbildung von Formen des Lehrens und Lernens an der Hochschule.

Zu diesen Notwendigkeiten gehört, daß jede Form Konsequenzen hat, die spezifische Weiterbildungen zuläßt, andere aber ausschließt. Von da aus werden Zumutungen und Fluchrichtungen erfassbar. Zumutungen sind beispielsweise: sich nur auf eine „untere“ Ebene einstellen, nur bereits „vorliegende Interessen“ berücksichtigen; auf Entwicklung oder Annäherung an Vorentwürfe (Forderungen, Synthesen) verzichten; die eine oder die andere Strömung unanalysiert lassen, Vermengungen nicht aufdecken, bestimmte Formen der Auseinandersetzung vorschreiben oder auf Polarisierungen von Wissenschaft und Vorwissenschaft verzichten. Mit den Zumutungen sind oft spezifische Fluchrichtungen verbunden: Rückzug auf „reine“ Forschung, Rückzug auf „reine“

Ideologie, Ausweichen in Projektionen, Ausweichen vor der Auseinandersetzung zwischen den Strömungen, Kritisieren jeder Gestalt, ohne ein eigenes Konzept zu besitzen.

Wenn wir die psychologischen Probleme einer Hochschuldidaktik überblicken, erscheint der Bereich der Hochschuldidaktik als eine Art Prüffeld für die Erforschung des Verhältnisses von Wissenschaft und Leben. Die Polarität zweier Strömungen und die Notwendigkeit einer umfassenden Gestalt bei der Entwicklung des Studierens macht darauf aufmerksam, daß die „gelebte“ und „gekonnnte“ Wissenschaft (die „Lebensform“ der Wissenschaft) als ein Übergangs- und Umrechnungssystem zu verstehen ist, das die Formen des Alltags weiterbildet. Das ist ein Überschreiten des Gegebenen, dessen Richtung notwendig durch Forderungen markiert werden muß, ohne daß damit behauptet wird, die angestrebten Ideale könnten für sich existieren. „Die wissenschaftliche Psychologie strebt eine eigentümliche Zwischenwelt an, ein Umrechnungssystem, das seinen Platz hat zwischen der Realität, in der wir leben und aufgehen, und einer fiktiven Welt, die wir völlig in der Hand hätten“ (Der Psychische Gegenstand, Bonn 1968⁸, XII).