

Ansätze zu einer selbstreflexiven Dimension in der Hochschuldidaktik: am Beispiel einer Lehrveranstaltung in Pädagogischer Psychologie

Haack-Wegner, Renate

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Haack-Wegner, R. (1996). Ansätze zu einer selbstreflexiven Dimension in der Hochschuldidaktik: am Beispiel einer Lehrveranstaltung in Pädagogischer Psychologie. *Journal für Psychologie*, 4(2), 38-46. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-23126>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Ansätze zu einer selbstreflexiven Dimension in der Hochschuldidaktik

Am Beispiel einer Lehrveranstaltung in Pädagogischer Psychologie

Renate Haack - Wegner

Zusammenfassung

Im folgenden wird zunächst der jetzige Stand der (pädagogischen) Didaktik-Debatte kurz dargestellt. In diesem Zusammenhang beschreibt die Autorin den gestaltpädagogischen - personenzentrierten - Ansatz. In Auseinandersetzung damit entwickelt sie in enger Verbindung von Praxis und Theorie ein psychoanalytisch orientiertes selbstreflexives Didaktikprinzip.

Berührungspunkte in der Theorie, aber auch differente Schwerpunktsetzungen werden deutlich. Das Verknüpfen dieser verschiedenen Ansätze zu einer methodischen Synopse für die Praxis ist Ausdruck eines flexiblen, um einen Begriff der Selbstreflexion kreisenden, Zugangs zur Lehr- und Lernsituation und das Suchen nach einer ihr angemessenen Struktur. Im Anschluß daran werden einige Probleme skizziert, die sich im Kontext eines solchen Konzepts stellen.

Die Begegnung mit neuen Formen des Wahrnehmens und des Verstehens, die ich durch die theoretische und praktische Beschäftigung mit psychoanalytischem Denken gewonnen habe und Erfahrungen mit der Humanistischen / Gestalttherapeutischen Pädagogik, die ich während eines dreijährigen Schulbegleitforschungsprojekts sammeln konnte, veränderten meine Sichtweise von Lernen und damit auch meine Praxis des Lehrens. Ein erstes Resümee möchte ich an dieser Stelle ziehen. Der Suchprozeß nach neuen, anderen Formen des Lernens und Lehrens läßt sich in der schulischen Landschaft schon seit längerem verfolgen. Für die Hochschule hat er ebenfalls begonnen, angestoßen durch eine Aufwertung der Lehre, ihrer als notwendig postulierten inhaltlichen und methodischen Veränderung (u.a. in Richtung

auf eine stärkere Einbeziehung der Erfahrungs- und Handlungsebene) und einer dafür erforderlichen zunehmenden Beschäftigung mit didaktischen Fragen, begriffen »als wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen« (D. Lenzen 1989, 307)

ALLGEMEINER ÜBERBLICK

Die allgemeine Didaktik - ausgehend von einem normativen, allgemeingültigen und abstrakt formulierten Anspruch - brachte seit 1945 eine Reihe von sehr unterschiedlichen Modellen hervor: die Kritisch-Konstruktive Didaktik, die Lerntheoretische Didaktik, die Kybernetische Didaktik, die Lernzielorientierte Didaktik und die Kritisch-Kommunikative Didaktik (vgl. dazu Gudjons 1993). In den letzten Jahren hat es keine inhaltlich neuen umfassenden Ansätze für eine Allgemeine Didaktik gegeben, ein Ergebnis, das aufgrund der immanenten Prämissen nicht überrascht, da ein solches Unterfangen gegenläufig zu der heutigen, gesellschaftlich als sinnvoll erkannten, Vielheit und Individualisierung von Schule wäre. (vergl. dazu G.Heursen 1996) Statt dessen läßt sich eine Entwicklung dahingehend feststellen, die »rationalistisch verkürzten technizistischen Didaktikmodelle« zugunsten von Ansätzen »ganzheitlichen Lehrens und Lernens, in denen affektive und kognitive Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden«, abzulösen. Dabei erscheinen »die einstmals unüberbrückbaren Gegensätze zwischen Vertretern unterschiedlicher didaktischer Modelle inzwischen auf Nuancierungen zusammengesmolzen, und zeigt sich immer mehr das Verbindende einer auf Emanzipation und demokratischer Selbstbestimmung abzielenden allgemeineren Didaktik, zu denen

die Unterrichtskonzepte praxisrelevante Übersetzungen bieten.« (Burow 1992, 98).

DER PERSONENZENTRIERTE DIDAKTIKZUGANG

Aus der Fülle der neu entstandenen Unterrichtskonzepte und ihrer theoretischen Fundierung möchte ich das der Gestaltpädagogik herausgreifen, da ich es in praxi kennen- und schätzengelernet habe und es in vielen Punkten Nähe zu meinem Ansatz hat.

Burow betont für sein Didaktik-Konzept, das den Menschen nicht ausbilden, sondern begleiten will, den »Selbstorganisationscharakter«. Diesen sieht er, durch »eine Hinwendung zu den konkreten Voraussetzungen und Bedürfnissen der beteiligten Personen«, in einer »personenzentrierten Didaktik« gewährleistet (Burow 1992, 97). Sie soll aber kein, die alten allgemeindidaktischen Modelle ersetzendes, neues normatives Postulat sein, sondern eine Erweiterung der Dimensionen didaktischen Denkens. Er betont die Vielfalt dieses »Persönlichen Paradigmas, also persönlich akzentuierter Sicht- und Wahrnehmungsweisen« (Burow 1992, 109).

Um dem dialogischen Prinzip im didaktischen Denken Raum zu verschaffen, ist es nach Burows Vorstellung nötig, die einseitige Wissensvermittlung (Bankierkonzept nach P. Freire, Trichtertheorie nach C. Rogers) und die Favorisierung von »erfahrungs- und gefühlseentleerten, einseitig kognitiv-rationalistisch orientierter, Begriffsbildungen« zu verlassen zugunsten von mehr »Bewußtheit dessen, was in mir, mit mir und um mich herum geschieht ('Awareness'), also einer« Verbindung von rationaler Erkenntnis und intuitivem Empfinden. (Burow 1992, 109)

Um diese Fähigkeit entwickeln zu können, so folgert Burow, »wird eine Didaktik, die um die personenzentrierte Dimension erweitert ist, neben dem Angebot theoriegeleiteter Sichtweisen, Introspektion, Selbsterfahrung und Experiment als integrative Bestandteile des dialogischen Erwerbs didaktische Handlungskompetenz anbie-

ten.« (Burow 1992, 109) Auch wenn der Autor sich mehr auf das Feld der Lehrerbildung bezieht, läßt sich seine Kritik an den dort in praxi bestehenden Lehrformen, deren einseitige kognitive und erfahrungseentleerte Orientierung, als typisch für die allgemein vorherrschenden didaktischen Konzeptionen an der Hochschule ansehen.

DER SELBSTREFLEXIVE ZUGANG

Mit psychoanalytischem Verständnis kann diese hoch abstrakte Orientierung des universitären Lehrstils als eine Form der verzerrten, gestörten Symbolisierung beschrieben werden, der Züge von 'Zeichenhaftigkeit' anhaften. Nach A. Lorenzer ist diese Art der Repräsentanzbildung als eine Form der Desymbolisierung, der Verdrängung, anzusehen: »Repräsentanzen können ihren Charakter als 'Symbole' zunehmend in den von 'Zeichen' umwandeln. Das ist eine ansteigende Entleerung der Bedeutung, die als eine Abschwächung von 'emotionaler Bedeutung für das Subjekt' zu verstehen ist.« (Lorenzer 1971, 85). Hinter dieser 'Zeichenhaftigkeit' könnte ein Abwehrprozeß vermutet werden. Die Abspaltung der subjektiven Erlebensanteile zugunsten einer rationalen, objektiven Umgangsweise mindert Angst und schützt, zugleich bringt sie, wie alle Abwehrprozesse, aber auch Erstarrung. Der lebendige, offene Kontakt mit sich und den Studierenden wird dadurch verdünnt und gerade der schöpferischen und kreativen Potentiale beraubt, die für beide Teile zu einem dynamischen, dialogischen Lern- und Lehrprozeß führen könnten. (Die nicht provokant gemeinte, sondern erstaunte Äußerung eines Psychologie-Studenten: »Was hat denn Psychologie mit mir zu tun?« läßt diese Haltung, Wissenschaftlichkeit jenseits seiner Person in einem aseptischen und objektivistischen Zusammenhang anzusiedeln, beim Lernenden erkennen. Aber auch unter den Lehrenden wird das Arbeiten mit der subjektiven Ebene oft noch als nicht wissenschaftlich angesehen und

steht unter erheblichem Legitimierungsdruck). Doch wäre eine Didaktik, die das Subjektive, die Affekte allein, in den Mittelpunkt stellt, (eine Betroffenheits-Didaktik, von der sich Burows personenzentrierter Ansatz deutlich absetzt) auch nicht frei von der Gefahr, sich in Richtung einer Desymbolisierung zu bewegen. »An die Stelle der in der Reflexion begriffenen Situation tritt die unbegriffene Szene« (Lorenzer 1971, 87.) Hier liegt ebenfalls ein Akt der Verdrängung vor, eine Klischeebildung, nur dieses Mal in die andere Richtung, in »ein Ineinanderschmelzen von Selbst und Objekt« (1971, 86). Auch diese Sprachpraxis ist nicht das Ergebnis einer gelungenen Symbolbildung.

Lorenzer betont in seiner Symbolbildungstheorie die Wichtigkeit des Zusammenfallens von Begriffsbildung und dazugehöriger Interaktion, der Szene, mit den jeweilig in ihr enthaltenen Gefühlen zur reifen (sprachlichen) Symbolisierungsfähigkeit, zu einer authentischen Sprach- und Handlungsautonomie.

Es geht, wie ich meine, bei der Suche nach einem neuen didaktischen Weg für die Hochschule um diese Verbindung, die gelungene Balance zwischen den Polen einer eher distanzierten, szenisch entleerten Abstraktheit und einer weitgehend szenisch-situativ orientierten Nähe, und nicht um eine Dichotomie, die immer die Unterwerfung des einen Prinzips unter das andere mitdenkt (und oft auch mithandelt).

Das bedeutet, den bisher praktizierten didaktischen Zugang zu erweitern um eine Dimension, die ich unter dem Begriff 'Selbstreflexivität' zusammenfassen möchte. Mir geht es um die Einbeziehung der abgespaltenen Erfahrungs- und Gefühlsebene über den Weg der Selbst-Reflexion, um eine 'reifere' Symbolisierungsfähigkeit bei Lehr- und Lernprozessen. Indem das Subjekt gestärkt wird, werden auch Kreativität und kritisches Handlungspotential gestärkt.

ZUR PRAXIS UND THEORIE DES SELBSTREFLEXIVEN ZUGANGS

Wie ist nun in der Praxis der Lehre und des Lernens ein solches Balancieren zwischen der Vermittlung wissenschaftlicher Theorie, also den mehr objektiven und den subjektbezogenen Anteilen vorstellbar? Ich möchte hierfür ein Vorgehen beschreiben, das ich in Lehrveranstaltungen (im Rahmen der Psychologie im Ausbildungswesen) an der Universität Bremen in jeweiliger enger Abstimmung mit den Studierenden angewendet habe. (Die folgenden Beispiele beziehen sich vor allem auf eine einsemestrige Veranstaltung von je 90 Minuten zum Thema 'Konflikte im Ausbildungswesen' mit ca. 40 Psychologiestudenten und -Studentinnen im Hauptstudium). Daran schließen sich jeweils theoretische Überlegungen an, die meine These über einen selbstreflexiven Didaktikzugang aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten sollen.

Indem ich am Anfang der Veranstaltung eine kurze Vorstellungsrunde gemacht habe, in der jedes Gruppenmitglied (auch die Lehrende) seine Interessen, Erwartungen an die Veranstaltung, den gewünschten Schwerpunkt und eventuell bestehende Verbindungslinien zum Thema vorgestellt hat, wurde bereits ein - wenn auch dünnes - Band zwischen dem Objekt (dem Stoff, dem Thema) und dem einzelnen Subjekt geknüpft. Ich habe dann im weiteren Verlauf der Veranstaltung den selbstreflexiven Zugang zu vertiefen gesucht:

Nachdem Konflikttheorien aus verschiedenen psychologischen Richtungen behandelt und auf ihre Relevanz für das Ausbildungswesen untersucht worden sind, ging es darum, zwischen dem Thema (Konflikt im Ausbildungswesen, Eskalation, Deeskalation) und der jeweiligen TeilnehmerIn mit ihren spezifischen Schul- und Ausbildungserfahrungen eine weitere Verbindung herzustellen.

In kleinen Gruppen (oft nur zu zweit, z.T. noch zu dritt - oder auch zunächst alleine,

woraus sich im Verlauf der Arbeit dann oft noch ein partnerschaftlicher Austausch entwickelte) haben die TeilnehmerInnen entweder visuell (durch Malen eines Bildes) oder verbal durch das Schildern bzw. Aufschreiben einer für sie bedeutsamen Szene, Eigenes eingebracht. Ein solcher Schritt ist erst möglich, wenn durch die vorangegangenen Sitzungen ein Klima von Vertrauen und Ernstgenommenwerden angelegt wurde.

Der Austausch fand untereinander in der Weise statt, daß zunächst der eine, dann der andere die Gelegenheit dazu hatte, die eigene 'Szene' vorzustellen, während der Partner nur zuhörte, ohne zu unterbrechen, um dann aber am Ende seine Gefühle, Phantasien und Gedanken zur 'Szene' des anderen mitzuteilen. Im Plenum konnte vieles aus den Kleingruppen aufgenommen und - auf einer abstrakteren Ebene gebündelt - besprochen werden. Hier verstärkten sich - wieder im Sinne der Balance - die objektiven Momente und leiteten dazu über, uns mit der entsprechenden Forschung zu verschiedenen Konfliktebenen im schulischen Bereich, möglichen Konfliktparteien und -themen zu beschäftigen.

Bei einem solchen Vorgehen, eigene oder miterlebte Schul- und Ausbildungskonflikte zum Thema zu machen, ist das Prinzip der Freiwilligkeit außerordentlich wichtig. Dieses muß vorher benannt werden, so daß niemand sich durch die Gruppe oder die Lehrperson gezwungen fühlt, mitzumachen. Dabei ist zu reflektieren, daß auch ein (unbewußt bleibendes) verführendes oder verschmelzendes Klima dazu verleiten kann, etwas preiszugeben, was man nicht möchte. Gleichschwebende Aufmerksamkeit für Beziehungsaspekte und die Reflexion der sich bei der Plenumsarbeit einstellenden eigenen Gefühle ermöglichen das Wahrnehmen von Irritationen oder Störungen, von Widerstand, Ärger oder Scham, von sonstigen eigenen oder in der Übertragung gespürten Gruppengefühlen. Diese Haltung ist in einer solchen Phase besonders

wichtig, nicht nur für die Lehrperson, sondern auch für jedes einzelne Gruppenmitglied, um Verantwortung für das Gelingen dieses selbstreflexiven Prozesses mitzutragen. Ein solches Wahrnehmungsniveau zu erreichen ist ein langer und mühsamer Weg, vielleicht in der Hochschule auch nur anzulegen, aber das Bemühen darum nötig als Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit eines die Inhaltsebene stets begleitenden Beziehungsaspektes.

Welcher Erkenntnisprozeß kann nun, mit einer solchen Herangehensweise - anders als über die nur kognitive Schiene - erreicht werden? Ich denke, daß damit eine Ausweitung des selbstreflexiven Potentials auf der einen Seite und ein tieferes psychologisches Begreifen des Themas im Sinne seiner Affektfülle, seiner unterschiedlichsten psychodynamischen Elemente auf der anderen Seite erreicht werden kann. Dieses ist nicht nur eine individuelle Bereicherung, sondern auch eine professionelle, denn das Einfühlen in eine differenzierte Problematik, das Zulassen anderer Perspektiven und Gefühlslagen schafft (neben einer theoretischen Fundierung) beruflich vertiefte Erkenntnis- und Handlungskompetenz.

Das didaktische Prinzip, zwischen eher subjektiven und objektiven Anteilen eines Stoffes zu oszillieren und die dadurch erzeugte Breite auszuhalten, erscheint mir nicht immer einfach, ist aber auch aus einem weiteren Grund sinnvoll: Enthält es nicht das Pendant zu einer durch Nähe-Distanz gekennzeichneten Haltung, die gerade für den psychologischen Bereich ein wesentliches Element einer gelungenen Professionalität ist? Erlernen nicht die StudentInnen durch das Oszillieren zwischen diesen beiden Polen eine Möglichkeit, sowohl empathische als auch distanzierte Prozesse in ihrem Inneren auszudifferenzieren, auszuhalten und gewinnbringend im Sinne von Erkenntnis- und Handlungskompetenz zu verarbeiten? Dieses Vorgehen ist der psychoanalytischen (therapeu-

tischen) Arbeitsweise durchaus vertraut, es kann sich auch als methodisch didaktisches Moment in der Lehre widerspiegeln, wodurch eine sinnvolle Übereinstimmung von Inhalt und Form des Lehrgegenstandes erreicht wird.

Noch einen Schritt weiter im selbstreflexiven Sinne bin ich dann zum Abschluß dieser Veranstaltung gegangen. Bevor wir das Thema beendeten, habe ich den StudentInnen das Angebot gemacht, sich mit einer stärker oder einer weniger stark strukturierten Übung (eine Reihe von Sätzen fortzuführen bzw. drei Fragestellungen zu bearbeiten) den eigenen Gefühls- und Verhaltensebenen im Umgang mit Konflikten anzunähern. Dieses anzunehmen sollte jedoch ausdrücklich jedem selbst überlassen bleiben und nicht Bestandteil der Veranstaltung sein.

Auch an dieser Stelle machte ich die Erfahrung, daß die StudentInnen äußerst interessiert an dem selbstreflexiven Ansatz waren. Wieweit ihre Auseinandersetzung mit sich allerdings dann geht, ist für mich nicht nachprüfbar, was ich aber nicht als Einschränkung erlebe. Daran weiterzuarbeiten würde im Gegenteil die Veranstaltung umfunktionieren, sie würde ihre spannungsreich gehaltene Balance eindeutig in Richtung Subjektivität verlieren, mehr zu einer Selbsterfahrungsgruppe werden, die sie nicht sein kann und darf. Ich meine, daß es sehr wichtig ist, sich selbst und den TeilnehmerInnen diese Grenze jeweils deutlich zu machen und auf Orte zu verweisen, wo sie die fehlenden beruflichen Kompetenzen (wie Selbsterfahrung) erlernen können.

Die klare Grenzziehung ist auch nötig, um mit einer solchen didaktischen Form die so wieso schon vorhandenen Ängste der StudentInnen (vor der Institution, den KommilitonInnen, den Lehrenden) nicht eskalieren zu lassen und damit Abwehrverhalten in der Gruppe insgesamt oder bei einzelnen hervorzurufen. Das heißt für den Gruppen-

leiter auch, diejenigen zu stärken, die sich mit dieser neuen, für sie fremden Ebene des Lernens und Lehrens einlassen, gleichzeitig dabei aber auch diejenigen nicht zu entwerten, die anders arbeiten möchten, und diejenigen einzugrenzen, - möglichst durch die Gruppe selbst - die die Balance in die eine oder andere Richtung auflösen möchten.

Dieser Weg zur Inspektion als erster Schritt zu einer emanzipativen Selbstreflexion erscheint mir auch darum so wichtig, weil über ihn ein Zugang geschaffen wird, eigenen blinden Flecken in der Wahrnehmung auf die Spur zu kommen. Dieses ist auf rein kognitivem Wege nicht möglich: »Man kann emanzipative Selbstreflexion nicht einfach als instrumentelle Kompetenz dem eigenen Ich hinzufügen, sondern sie nur durch aktive Selbstveränderung entwickeln« (Schülein 1987). Dieses Erarbeiten, so Schülein, ist ein oft schmerzlicher und sicherlich immer schwieriger Prozeß, der uns sogar zunächst etwas von unserer Handlungssicherheit nimmt, der aber dazu führen kann, in unser (professionelles) Handeln eben diese eigenen Einschränkungen und Wahrnehmungsverzerrungen nicht blind, sondern reflektierend mitaufzunehmen.

An diese Stelle gehören aber auch Überlegungen zu solchen reflexiven Prozessen, die es ermöglichen, weniger die eigene Person als den institutionellen Rahmen, in dem sich personales Erleben und Handeln abspielt, auf seine strukturellen Zwänge, seine institutionelle Psychodynamik hin zu prüfen. Gerade diese Ebene der Reflexion ist in einem Plenum gut aufzunehmen und erweitert die jeweilige Problemanalyse um den notwendigen gesellschaftlich-politischen Aspekt. Das heißt, nicht nur die eigene Person rückt selbstreflexiv ins Blickfeld, sondern auch die gesellschaftliche Realität, u.a. die Institution, in unserem Fall die Schule bzw. die Universität. Es ist nötig, ihre latenten und manifesten Strukturen zu reflektieren, die ihren Niederschlag in den

verschiedenen Rollen und damit auch in den einzelnen Rollenträgern finden. Erst durch die Analyse dieses Feldes kann es möglich werden, personale und institutionale Bedingtheiten, ihre eventuelle Verschränkung (vergl. den Begriff der Kollusion bei Mentzos, 1988) aufzuspüren. Gerade in der Analyse dieser Verwobenheit von personalen und gesellschaftlichen Komponenten liegt die Chance für ein tieferes Begreifen von psychodynamischen Prozessen in Institutionen. Es können Antworten gegeben werden auf die Frage, welche Anteile meines Erlebens und Verhaltens möglicherweise (unbewußte) Übernahmen institutioneller Strukturen, auch institutioneller Abwehrmechanismen sind. Die Hinzuziehung der institutionellen und gesellschaftlichen Ebene in den Selbstreflexionsansatz gibt diesem ein kritisches Potential. Ich halte deshalb den 'nur' personenbezogenen Ansatz einer neuen Didaktikdimension für zu kurz gegriffen in seiner Zentrierung auf die Person. (Diese kommt mir im Burowschen Konzept eher als etwas Eigenes, als ein von der Gesellschaft abgetrenntes Subjekt, vor). Angemessener im Sinne einer materialistischen Sozialisationstheorie erscheint es mir, das Subjekt als vergesellschaftete Natur zu begreifen - vergl. Lorenzers Theorie zur materialistisch vermittelten Interaktionsform (1981). Diesen Hintergrund kann ich an dieser Stelle nur anreißen. So möchte ich in meinem didaktischen Ansatz die bewußten und unbewußten gesellschaftlichen Strukturelemente für den Prozeß der Subjektwerdung betonen, die ebenfalls auf dem Wege der Selbstreflexion dem Bewußtsein und somit dem Wahrnehmen und Handeln zur Verfügung gestellt werden können.

Auch auf einer anderen Ebene bietet meiner Meinung nach ein psychoanalytisch orientierter selbstreflexiver Ansatz ein besseres didaktisch-methodisches Spektrum: Mit der psychoanalytisch orientierten Herangehensweise werden nicht nur manifeste, sondern - methodisch verankert - auch

latente, unbewußte Prozesse erfahrbar. Diese Qualität kann als methodischer Zugang genutzt werden. Dabei wird die eigene Person als eine 'Art Resonanzboden' eingesetzt, dessen Wahrnehmung und Reflexion der Arbeit an dem jeweiligen Thema zugute kommt. Die Selbstreflexionsfähigkeit wird also als Forschungsinstrument benutzt.

Auch dieses möchte ich an einem Beispiel aus meiner Veranstaltung kurz erläutern:

Es ging um die Analyse eines Falles, eines Konfliktes, der sich in einer Institution des Ausbildungswesens im Kreis der Lehrenden zugetragen hatte. Ein Text, von einer der Konfliktparteien verfaßt, lag uns vor, und wir haben diesen, angelehnt an die Methode der tiefenhermeneutischen Gruppendiskussion (Leithäuser/ Volmerg 1979/ 1988), bearbeitet. Es bildeten sich dafür Gruppen von ca. 5 - 8 StudentInnen, die über den Text mit einer für alle Gruppen gleichen Leitfrage, die sowohl die Inhalts- als auch die Beziehungsebene thematisierte, d.h. welche Gefühle, Phantasien und Handlungsimpulse dieser Text bei ihnen weckt, arbeiteten. Das Ergebnis konnte in verbaler oder auch in einer szenischen Weise (Standbild, Rollenspiel) vorgestellt werden. Zur Erkenntnisgewinnung wurden also die eigenen Gefühle zum Text eingesetzt, das heißt anhand von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomen wurde versucht, den latenten Sinngehalt des Konflikts aufzuspüren. Bei den im wesentlichen verbalen Darstellungen der Gruppenergebnisse im Plenum (eine Gruppe erstellte ein Standbild), bildete sich die ursprüngliche Konfliktszene erneut ab: Spaltung in Gut und Böse, Entwertung und Projektion, Macht und Ohnmacht, Aggression und Angst wurden von den Gruppen thematisiert. Das gesamte Spektrum wurde dann von uns interpretiert, so daß wir die Abwehrmechanismen, die Widerstände, die sowohl im Text als auch in dem Originalkonflikt nur latent vorhanden waren, nun szenisch im Plenum vor Augen hatten.

Damit hatten wir - via methodischer Nutzung unserer affektiven Zugänge - ein vertieftes psychodynamisches Verständnis dieses Konfliktes gewonnen. Diesem konnte dann auf einer theoretisch orientierten Ebene nachgegangen werden, wie z.B. das Umgehen mit Konflikten im schulischen Bereich mit interpersonellen und institutionellen Abwehrtheorien in Verbindung gebracht werden kann.

Auch das Ende einer Veranstaltung ist für diesen selbstreflexiven Ansatz wichtig:

In einer Abschlußrunde kann jede/r Teilnehmer/in (auch die Lehrende) ein Stück dessen formulieren, was sie aus dem Lernprozeß als Wesentliches mitnimmt. Diese Runde kann und sollte aber auch dazu genutzt werden, Hilfen und Anregungen für weitere Veranstaltungen zu geben, also auch korrektive Potenz zeigen. Dieses gilt besonders für die Frage der Spannung zwischen den objektiven und subjektiven Anteilen, wie diese empfunden wurden und welche Veränderungen sich im Verlauf der Veranstaltung 'eingeschlichen' haben. Durch eine solche Abschlußrunde ist auch Raum und Zeit dafür gegeben, diesen Balanceakt - wieder oszillierend auf beiden Ebenen - zu beschauen und möglichen Unter- oder Überforderungen auf die Spur zu kommen.

Ein Indikator für das gelungene Einbringen des selbstreflexiven Moments ist neben eigenen Gefühlen der 'Unbehaglichkeit' (aber auch der Euphorie) die Beobachtung der Gestimmtheit der Gruppe. Welche Stimmung machte sich bei den StudentInnen breit? Als auffälligstes Merkmal für Unbehagen, Mißfallen, könnte das Gehen der StudentInnen während der Veranstaltung oder ihr völliges Wegbleiben gelten. Andererseits ist deren, dem Narzißmus des Lehrenden schmeichelnde, konstante Anwesenheit natürlich keine Garantie für eine gelungene Synthese in dem hier aufgezeigten Sinne. Denn auch eine faszinierende Darbietung nur der einen oder der

anderen Seite kann das bewirken. Natürlich lassen auch studienimmanente, institutionelle Zwänge, ich als potentielle Prüferin oder das Fach selbst als Prüfungsfach, Anwesenheit sinnvoll werden.

Es geht bei der selbstreflexiven Didaktik - trotz der eben genannten institutionellen (Prüfungs)Zwänge - um einen Prozeß der Autonomiestärkung für Lehrende und Lernende, das heißt Raum und Zeit für Selbstwahrnehmung und Dialog zu geben. Dafür ist es wichtig, daß ausdrücklich kein Klima der Verschmelzung zwischen allen Beteiligten, vor allem aber zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht, in dem die Subjekte in idealisierender Weise miteinander umgehen. Das mag zwar ebenfalls narzißistische Bedürfnisse beim Lehrenden befriedigen, zwingt ihn deshalb um so stärker, seine Rolle und seinen Anteil in dem Gruppenprozeß zu reflektieren. In einer solchen Atmosphäre erfolgte Rückmeldungen sind meiner Meinung nach eher fragwürdig im Sinne einer nützlichen 'Evaluation', es sei denn, gerade dieses Phänomen wird zum Thema gemacht.

Ein gemeinsamer Abschluß in einer solchen Runde hat neben seinem Erkenntnisgewinn auch eine emotionale Komponente: er ist auch ein Stück Trennungs- und Abschiedsarbeit, gerade bei Projekten, die über einen längeren Zeitraum gingen.

Die methodische Anbindung für mein Vorgehen in einzelnen Plenumsitzungen habe ich der Themenzentrierten Interaktion (TZI) entlehnt, die weniger eine Didaktik, wohl aber eine Methodik für den Umgang mit Gruppen bzw. mit Großgruppen entwickelt hat (R.Cohn, I.Klein 1993). Die theoretische Nähe zu meinem selbstreflexiven Ansatz und damit auch die Möglichkeit der methodischen Verknüpfung sehe ich bei dem Denkmodell der themenzentrierten Interaktion, weil es neben dem Stoff, dem Thema (dem Es) gleichberechtigt den einzelnen Teilnehmer (das Ich) und die Gruppe (das Wir) in einem bestimmten gesell-

schaftlichen Rahmen (dem Globe) reflektiert. Die Themenzentrierte Interaktion stellt mit ihrer Methodik einen bestimmten Rahmen und eine verbindliche Verhaltensorientierung für die Vorbereitung und Durchführung von Arbeit mit Gruppen zur Verfügung.

Damit werden - u.a. mit einer Anfangs- und Schlußrunde - reflexionsfördernde Rituale in Veranstaltungen zur Verfügung gestellt, durch die personale Identität eingebracht und mit der institutionellen, sozialen Identität verbunden: Durch den Bezug zum Stoff als einem professionellen Bildungsinhalt, durch die Rolle als StudentIn in einer universitären Veranstaltung herrschen die sozialen Identitätsanforderungen, die im sekundären und tertiären Bildungsprozeß die Sozialisierung bestimmen, und gleichzeitig ist die eigene Erfahrung und die ganze Person gefragt, findet also die biographische Identität ebenfalls im Lernprozeß ihren Raum.

Damit wird die Leistung einer selbstreflexiven Didaktik noch einmal - von seiten der Identitätsproblematik her - aufgenommen.

FAZIT

Zusammenfassend lassen sich die Ziele des beschriebenen selbstreflexiven Zuganges auf der Ebene des Handlungsbezuges sehen, also im Sinne einer handlungsorientierten Didaktik (und Methodik), die via Selbstreflexion zu einer adäquateren beruflichen Praxis beitragen kann. Auch wenn wir als Lehrende mit bestimmten (thematisierten) Methoden in der Gruppe arbeiten, kann das hier beschriebene methodische Vorgehen Lernenden in ihrer späteren beruflichen Praxis, bei der Ausgestaltung von Gruppenprozessen, um deren Moderation und Prozeßbegleitung es im psychologischen Arbeitsbereich (zunehmend) geht, als Anregung dienen. Wir schaffen also - unabhängig vom jeweiligen Stoff - zugleich einen Praxisbezug.

Es bleiben eine Reihe von Fragen: Wie verallgemeinerbar ist dieser Ansatz? Ist er

nicht stark an die personale Struktur der oder des Lehrenden, ihrem oder seinem theoretischen Hintergrund und das jeweilige methodische Handwerkszeug geknüpft und ebenso an die Erwartungen der zu ihr oder ihm kommenden Studenten und Studentinnen?

Ich denke, ja. Aber wäre die Vielfalt, bei der dieser Zugang neben anderen existierte, nicht für die Lernenden ein Gewinn, damit die Auswahl zwischen verschiedenen - ihren individuellen Lernstilen entsprechenden - Veranstaltungen wächst. Gerade die Differenz erscheint mir wichtig, auch um die Vielfältigkeit der Realität zu akzeptieren oder aushalten zu lernen, um sich an ihr zu bereichern und seinen eigenen Weg herausfinden zu können.

Wie läßt sich aber, selbst wenn als sinnvoll erkannt, dieser Ansatz in diejenigen Regelveranstaltungen umsetzen, die eng festgelegte curriculare Strukturen haben?

Ist ein solcher Zugang fachspezifisch, das heißt kann er nur bestimmte fachdidaktische Erwartungen erfüllen?

Kann er bei 'Massen-Veranstaltungen' überhaupt funktionieren?

Wäre es also sinnvoll, situativ und thematisch orientiert mit diesem Zugang umzugehen, d.h. jeweils eine andere adäquate Didaktik-Methodik-Konzeption anzuwenden? Diesem zuzustimmen hieße auch, einem Prinzip der Diversifikation zu folgen, und auf keinen Fall ein normatives didaktisches Postulat zu erheben.

Daraus würde folgern, daß der selbstreflexive Ansatz nur eine Dimension in der hochschuldidaktischen Diskussion darstellt, ein mir allerdings wesentlich erscheinendes didaktisches Prinzip (verstanden als »Resultat eines ... subjektiv gespeisten Reflexionsvorganges über Unterricht, in den als gleichsam objektive Komponente das veröffentlichte Verständnis eines Prinzips einfließt« (Heursen 1996a, 49). Das Formulieren didaktischer Prinzipien ist (gerade nach dem Wegfall einer allgemeinen objektiven Didaktik-Ebene als Referenzgröße) wichtig,

»nur so kann anstelle der befürchteten neuen Beliebigkeit didaktisches Handeln über innere Bezugspunkte kommunizierbar gemacht und Theorie und Praxis miteinander verbunden werden.« (Heursen 1996b, 49)

Mein didaktisches Seminar-Konzept, wie ich es beispielhaft dargestellt habe, läßt sich demnach als ein von drei Prinzipien geleitetes verstehen: Die Erarbeitung und Vermittlung von

- Theorie / Empirie,
- Praxisbezügen und
- Selbstreflexion,

wobei das letztere Prinzip das immer wiederkehrende Element darstellt, eine Art Hintergrund-Matrix, an der entlang sich Theorie und Praxis oszillierend bewegen und brechen.

Das selbstreflexive Moment meiner didaktischen Konzeption ist psychoanalytisch orientiert, weil in diesem Lern- und Lehrprozeß auch unbewußte Anteile ihren Raum bekommen und mit ihnen explizit als methodischer Zugang gearbeitet wird. Die Aufhebung der Aufspaltung affektiver und kognitiver Zugänge ist die Grundlage zu einer - im Lorenzerschen Sinne - gelungenen Symbolisierungsfähigkeit und damit Sprach- und Handlungspraxis. Dieses ist die Intention, die hinter meinen didaktischen Überlegungen steht. Sie ist auch ein Ergebnis der selbstreflexiven Betrachtung meines eigenen Bildungsprozesses.

Literatur

- BUROW, OLAF-AXEL** (1992): Auf dem Weg zu einer personenzentrierten Didaktik - Abschied von den Vorturn- und Feiertagsdidaktiken? In: Buddrus, V. (Hg.): Die »verborgenen« Gefühle in der Pädagogik, 97-112. Hohengehren: Schneider
- COHN, R., KLEIN I.** (1993): Großgruppen gestalten mit themenzentrierter Interaktion. Mainz: Grünewald
- GUDJONS, HERBERT** (1993): Didaktische Modelle. Pädagogik 3, 43-49
- HEURSEN, GERD** (1996a): Didaktische Autonomie. Zur Notwendigkeit einer größeren didaktischen Vielfalt. Pädagogik 1, 46-50
- HEURSEN, GERD** (1996b): Didaktische Prinzipien. Hilfen zum Umgang mit didaktischer Vielfalt. Pädagogik 2, 48-52
- LEITHÄUSER, T., VOLMERG, B. u.a.** (1977): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- LEITHÄUSER, T., VOLMERG, B.** (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- LENZEN, D.** (Hg.) (1989) Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1, Reinbek: Rowohlt
- LORENZER, ALFRED** (1971): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M: Suhrkamp
- LORENZER, ALFRED** (1981): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M: Suhrkamp
- MENTZOS, STAVROS** (1988): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt/M : Suhrkamp
- SCHÜLEIN, AUGUST** (1987): Selbstreflexion. In: Grubitzsch, S., Rexilius G. (Hg.): Psychologische Grundbegriffe, 943-948. Reinbek: Rowohlt