

# Werkstattpapiere

Niels Brouwer

## Modellversuch Gesellschaftslehre: ein kritisch-psychologischer Ansatz

### Einleitung

In 1968 wurde in den niederländischen Sekundarschulen »Gesellschaftslehre« als Pflichtfach eingeführt. Es ist ein Fach, dem von vielen Leuten wohl eine gewisse Nützlichkeit zugeschrieben wird: es sollte Schüler »lehren, nachzudenken«, es sollte sie an »Selbstbestimmung« heranzuführen, es sollte zur »Persönlichkeitsbildung« beitragen und so weiter. Auf der Ebene solcher globalen Aussagen scheint es einen gewissen Konsens über Ziele für Gesellschaftslehre zu geben. Bezüglich der konkreten Herangehensweise im Unterricht gehen jedoch die Meinungen weit auseinander. Priester und Pfarrer, Politiker und Lehrer und seit den siebziger Jahren auch Sozialwissenschaftler verschiedenster Herkunft haben sich über eine Didaktik der Gesellschaftslehre den Kopf zerbrochen. Es sind über diesen Gegenstand Bücherschränke vollgeschrieben worden, vor allem in der BRD, aber auch in den Niederlanden und anderen Ländern.<sup>1</sup>

Eine nähere Betrachtung des geduldig bedruckten Papiers lehrt, daß Theorie und Praxis dieses Schulfachs in einem ziemlich lockeren Verhältnis zueinander stehen. Genauer gesagt, sieht die erste weit idealer aus als die letzte. Zwar sind einige empirische Untersuchungen über den Einfluß von Gesellschaftslehre-Stunden auf die politische Meinungsbildung durchgeführt worden<sup>2</sup>, aber der eigentliche Lehr-Lernprozeß wird vorderhand sich selbst überlassen. Im übrigen wimmelt es von normativen Grundsatzklärungen, weit verzweigten Zielanalysen, didaktischen Analysemodellen und dergleichen mehr. In diesen Abhandlungen ist das gesamte politische Spektrum vertreten, indem sich ein mehr oder weniger konservativer Liberalismus einem mehr oder weniger orthodoxen Marxismus gegenübersteht. In der Mitte der so gebildeten Normalverteilung herrscht die Sozialdemokratie.

Fast allen diesen Strömungen unterliegt die Vorstellung, die Didaktik der politischen Bildung könne von hauptsächlich anthropologischen, soziologischen und politologischen Erkenntnissen hinreichend begründet werden. Der Ökonomie und Psychologie wird nur eine zweitrangige Stellung eingeräumt. Die Funktionalität dieser Arbeitsteilung läßt sich meines Erachtens jedoch anzweifeln. Ich hoffe, in diesem Artikel plausibel zu

machen, daß das Erreichen von Zielen bei der politischen Bildung differenzierte psychologische Erkenntnisse erfordert. Diese Erkenntnisse sollten in jedem Fall auf die verschiedenen möglichen Verlaufsformen konkreter Denk- und Lernprozesse bezogen sein. In der Literatur über politische Bildung wird dieser Ausgangspunkt eigentlich nur von solchen Autoren ernst genommen, die sich auf eine materialistische Erkenntnistheorie stützen.<sup>3</sup>

Dieser Bericht faßt die wichtigsten Ergebnisse aus einem handlungsorientierten Forschungsprojekt zur Weiterentwicklung der Didaktik der politischen Bildung zusammen. Dieses Projekt hat seine theoretischen Wurzeln in der Kritischen Psychologie und der kulturhistorischen Schule in der Sowjetpsychologie.<sup>4</sup> Auf dieser Grundlage wurde im Schuljahr 1978/1979 von einem Soziologen und einem Psychologen ein Modellversuch unternommen, an dessen Evaluation vier Psychologen und eine Pädagogin beteiligt waren.

Das *Unterrichtsziel* des Modellversuchs bestand darin, bei Schülern anhand repräsentativer Beispiele gesellschaftlicher Entwicklungen eine historische Denkweise zu fördern. Als Lernergebnis wurde angestrebt, daß die Schüler eine selbstverständliche Hinnahme von bestehenden Phänomenen und Verhältnissen durch eine offene, forschende Haltung ersetzen würden. Wir wollten die Schüler dazu bringen, von einem ahistorischen Denken, das nicht weiter als bis zu äußerlichen Erscheinungen reicht, in einer beschränkten individualistischen Perspektive befangen bleibt und nicht einmal vermutet, innerhalb welcher sozialökonomischen Zusammenhänge das Leben sich abspielt, auf ein historisches Denken überzugehen, das nach Ursachen und Hintergründen forscht, persönliche Erfahrungen in einen breit gefaßten gesellschaftlichen Rahmen zu stellen weiß und letztendlich auf motiviertes gesellschaftliches Handeln gerichtet ist. Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang von orientierendem bzw. begreifendem Erkennen. Die an diese Erkenntnisformen gebundenen Tätigkeitsarten nennt er utilitaristische bzw. kritische Praxis.<sup>5</sup>

Hinter diesen und anderen kritisch-psychologischen Kategorien steckt ein Emanzipationsbegriff, der die Erweiterung von menschlichen Handlungsmöglichkeiten zu einer politischen Aufgabe macht. In diesem Sinne haben wir uns als *Forschungsziel* gestellt, solche Empfehlungen für Lehrer und Lehrerausbildungen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen würden, ihre alltägliche Praxis (direkter) auf die genannten Unterrichtsziele zu richten. Infolgedessen wird in diesem Bericht eine möglichst praktische Darstellungsweise angestrebt. Der Aufbau ist folgendermaßen:

Nach einer kurzen Erläuterung unserer Forschungsstrategie wird das Ergebnis zweier Teiluntersuchungen zusammengefaßt, die sich auf den Verlauf bzw. die Effekte des durchgeführten Modellversuchs beziehen. Es handelt sich mit anderen Worten um eine Prozeß- bzw. eine Produkteva-

uation. Die Prozeßevaluation hat sich vor allem mit der Funktionalität des Lehrerverhaltens befaßt und wird hier unter vier Aspekten behandelt: den *institutionellen Bedingungen*, innerhalb derer der Unterricht stattfand, dem von den Lehrern zur Phasierung des Lehr-Lernprozesses benutzten *Lernstufenmodell*, der Struktur der angebotenen *Lerninhalte* und den zur *Gesprächsführung* eingesetzten Mitteln. Die Produktevaluation hat sich vor allem mit längerfristigen Wirkungen des erteilten Unterrichts befaßt und wird hier behandelt, indem wir einige Zusammenhänge erläutern, die zwischen Lehrerverhalten einerseits und Entwicklungen bei Schülern andererseits festgestellt werden konnten. Diese Zusammenhänge erhellen einigermaßen die Realisierbarkeit der angestrebten Unterrichtsziele.

## Forschungsstrategie

Das Forschungsprojekt begann 1977, als Han Hak (Soziologe) und ich (Psychologe) an der Lehrerausbildung für politische Bildung an der Universität von Amsterdam teilnahmen. Wir beschäftigten uns damals mit Theorien über Unterrichtsziele, Curriculumentwicklung und Didaktik und stellten uns die Frage, in welcher Art und Weise Ideologien den Unterricht in Gesellschaftslehre beeinflussen. Wenn man sich für eine radikal emanzipatorische statt sozialintegrative Funktion des Fachs Gesellschaftslehre ausspricht, so meinten wir, dann sollte man in einer konkreten, auf expliziter Theorie gegründeten Praxis geeignete Mittel zu entwickeln suchen, um bei Schülern ideologische Denkweisen zu durchbrechen. Eine solche Verbindung zwischen Theorie und Praxis fanden wir in den Arbeiten Wolfgang Christians vor. Nach eifrigem Suchen trafen wir auf eine Nische im Unterrichtsfeld, wo wir selber Christians Lernstufenmodell in einer zweiten und dritten Klasse der Mode- und Textilabteilung einer mittleren Berufsschule in Amsterdam erproben konnten.

Während des Schuljahres 1978/1979 erteilten Han und ich in der dritten bzw. zweiten Klasse Stundenreihen von jeweils ungefähr sechs Doppelstunden (à 100 Minuten) über die Themen »Gastarbeit«, »Anschluß zwischen Schule und Arbeit«, »Gesellschaft und Mode« und »Zukunftsperspektiven«. Jede Klasse war aus siebzehn Mädchen mit höchstens Hauptschule als Vorbildung zusammengestellt. Höhere Schultypen hatten sie meistens ohne Abschluß verlassen. Wir bereiteten die Stunden gemeinsam vor, beobachteten einander gegenseitig beim Lehren und widmeten jeder durchgeführten Stunde eine Nachbesprechung, die stets anhand eines standardisierten Auswertungsdokuments verlief. Weiter nahmen wir jede Stunde stereophonisch auf Tonband auf, erstellten handgeschriebene Protokolle und Anwesenheitslisten und ließen die Schüler Fragebögen über die Unterrichtsthemen und Evaluationsbögen über unser Lehrerverhalten ausfüllen. Die Schüler haben eigene Arbeiten verfaßt, und wir

verfügen über Beobachtungs- und Interviewdaten bezüglich jedes Schülers. Bei der Datenerhebung war es unsere Strategie, mittels verschiedenartiger Daten eine möglichst vielseitige Festlegung des Lehr-Lernprozesses zu erreichen. Wir haben also ein Konzept differenzierter Datenerhebung praktiziert.

Die verfolgte Forschungsstrategie läßt sich in wenigen Stichworten kennzeichnen: initiere, registriere, rekonstruiere und evaluiere einen Lehr-Lernprozeß! Wir führten dieses »Rezept« bewußt unter den gleichen (meist miserablen) Bedingungen durch, wie sie die Zielgruppe, für die wir Empfehlungen erstellen möchten, d.h. Lehrer im Fach Gesellschaftslehre, vorfindet. Diese Kollegen sind in der Regel gezwungen, im Rahmen von Klassenunterricht zu arbeiten, und ihnen wird deshalb am ehesten mit solchen Empfehlungen gedient, die sie in eben jenem Rahmen anwenden können. Wir wollten möglichst übertragbare Ergebnisse herstellen dadurch, daß wir die Forschung an einem durchschnittlichen Ort im bestehenden Schulsystem durchführten.

Eine andere wichtige forschungsstrategische Überlegung bestand darin, die Datenerhebung zeitlich soweit auszudehnen, daß eventuelle Veränderungen im Denken und Handeln der Schüler tatsächlich zutage treten könnten. Aus diesem Grund haben wir ein ganzes Schuljahr registriert und acht der 34 Schüler ein Jahr nach Beendigung des Unterrichts (im Frühjahr 1980) eingehend interviewt. Das gesamte Projekt hatte also Längsschnittcharakter.

Ein letztes Merkmal der Forschungsstrategie war, daß wir bei der Arbeit in der Schule zwei Rollen vereint haben, und zwar die eher engagierte Rolle von Lehrern und die eher distanzierte Rolle von Forschern. Dem Risiko, durch diese Rollenverbindung unbemerkt unsere eigenen Voraussetzungen zu bekräftigen, haben wir durch drei Maßnahmen zu begegnen versucht: Erstens bedienten wir uns der schon genannten differenzierten Datenerhebung, zweitens kommentierten wir systematisch gegenseitig unser Lehrerverhalten, und drittens haben wir das Forschungsmaterial mittels überprüfbarer Prozeduren und Methoden ausgewertet.

Die Lehrerrolle innerhalb dieses Forschungsrahmens haben wir so gestaltet, daß wir ständig die Schüler in ihrem Denken und Handeln zu aktivieren versuchten. Manchmal bildeten dabei Lehren und Forschen praktisch die gleiche Aktivität. Will man Lernprozesse empirisch erforschen, so lautet eine schlagfertige These Wygotskis, muß man diese Prozesse durch erzieherische Reize hervorrufen. Dies ist das Grundprinzip seines formativen Forschungskonzepts, d.h. man setzt neuartige Unterrichtsformen ein und erforscht gleichzeitig deren Wert.<sup>6</sup> Gilt es doch nicht nur für Schüler, sondern auch für Forscher, daß Erkenntnisse im Grunde aus der gesellschaftlichen Tätigkeit entstehen. Die Psychologen mögen die Welt interpretieren, es kommt aber darauf an, sie zu verändern!

## Der institutionelle Effekt

Bei der Durchführung unserer Stundenreihen stießen wir bald auf solcherart Hindernisse, daß wir anfangen, von einem allgemeinen »institutionellen Effekt« zu sprechen. Wir wurden beim Lehren dadurch eingeschränkt, daß wir irgendwo in einem abgelegenen Nebengebäude arbeiteten, wo wir nur über Tische, Stühle, eine Tafel und Kreide verfügen konnten. Von den Forschungszielen her stellte dieser Umstand kaum ein Problem dar, weil wir diese Ziele in einer absichtlich paradoxen Weise konkretisiert hatten. Wir wollten ja erforschen, wie lebensfähig eine projektähnliche Unterrichtsform im heute vorherrschenden Rahmen von Klassenunterricht sein könnte. Von unserer Stellung als Lehrer aus betrachtet, war der institutionelle Effekt aber alles andere als akzeptabel. Die im Schulsystem verankerten Arbeitsbedingungen diktierten nämlich nicht nur Zeit und Ort der Unterrichtsstunden, sie beeinflussten auch zutiefst deren Verlauf. Das Klassenzimmer ist kein pädagogischer Freiraum, vor dessen Tür das Schulsystem seinen Einfluß verliert. Im Gegenteil, dieser Einfluß wird erst *in* der Klasse voll wirksam.

Unser Unterricht wurde nicht nur von plötzlichen Ausfällen und Änderungen im Stundenplan durchkreuzt. Als noch wichtiger stellte sich heraus, daß das Arsenal von praktisch handhabbaren Arbeitsformen im Regelfall auf das innerhalb von Klassenunterricht Realisierbare beschränkt blieb. Faktisch waren die Schüler und wir hauptsächlich auf den mündlichen Sprachgebrauch angewiesen. Wir werden noch darauf zu sprechen kommen, welchen spezifischen Einfluß dies auf das, was in den Köpfen der Schüler passiert, hat.

Jedoch auch in den Köpfen von Lehrern spielt sich vieles ab, wenn sie auf der Grundlage von Klassenunterricht Schüler zur Übung von Fähigkeiten des selbständigen Untersuchens und Handelns anregen wollen. In welcher Art von Spannungsfeld üben Lehrer dann eigentlich ihre Tätigkeit aus und wie können sie dabei dem (oft geräuschlosen) Einfluß ihrer Arbeitsbedingungen Rechnung tragen? Eine Pauschalantwort auf die erste dieser Fragen besagt, daß die im Schulsystem vorgegebenen Bedingungen den Lehrer in seinem beruflichen Handeln einschränken und disziplinieren. Über die genaue Wirkung des institutionellen Effekts verdeutlicht diese an sich glaubwürdige Feststellung allerdings wenig oder nichts. Welche Faktoren kommen hierbei eigentlich zum Tragen und über welche Vermittlungen erzeugen sie die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des didaktischen Handelns?

Diese Fragen meinen wir teilweise mit der folgenden, aus unseren Erfahrungen hervorgegangenen Argumentation beantworten zu können. Im herkömmlichen Schulsystem sind drei Faktoren wirksam, die Lehrer im Fach Gesellschaftslehre dazu zwingen, in ihrer täglichen Praxis ihre An-

sprüche und Ziele zurückzuschrauben. Erstens bringt die vorherrschende *Fächertrennung* den einzelnen Lehrer in eine isolierte Lage, die für Rücksprache und Zusammenarbeit mit Kollegen wenig Chancen offen läßt. Dieser Umstand erschwert den Austausch von Ideen und das Experimentieren mit didaktischen Erneuerungen. Außerdem kann eine mangelhafte Koordination zwischen den Lehrern einer Schule dazu führen, daß die Schüler mit Hausarbeiten für »die wichtigen Fächer« überlastet werden. Dies sind die Fächer, die für die Versetzung und für das Abitur zählen.

Damit kommen wir zum zweiten Faktor hinter dem institutionellen Effekt, der darin besteht, daß die Auslese in der Schule mit einer sanktionierten Fächerhierarchie einhergeht. Viele oder vielleicht sogar die meisten Schüler sind zwar bereit, sich für »Restfächer« wie Musik, Zeichnen und Gesellschaftslehre einzusetzen, aber sie handeln durchaus rational, wenn sie bei Strafe von Sitzenbleiben oder Durchfallen mehr Energie in »die wichtigen Fächer« stecken. Auch Schulbehörden geben übrigens der Neigung nach, »Restfächer« zu verwahrlosen, indem sie Probleme mit dem Stundenplan auf diese Fächer abwälzen.

Der dritte Faktor hinter dem institutionellen Effekt ist der *Zwang durch den Stundenplan*: man kann noch so gern mit einer Klasse an einer selbst gewählten Zeit außerschulische Aktivitäten unternehmen, man sollte sich aber praktisch schon freuen, wenn man jede Woche in aller Anwesenheit im gleichen Klassenzimmer sitzen kann.

Unter diesen Bedingungen stellt es eine enorme Aufgabe dar, aus dem Unterrichtsfach Gesellschaftslehre mehr als eine unverbindliche Plauderstunde zu machen. Diese Plauderstunde ist eigentlich die einfachste Form von Gesellschaftslehre-Unterricht: man beredet jede Woche ein anderes, meistens der unmittelbaren Aktualität entnommenes Thema, ohne eine befriedigende Tiefe erreichen zu können. Das Urteil, Gesellschaftslehre sei ein Schwätzfach, mag verständlich sein, darf aber m.E. kein Vorwurf an einzelne Lehrer sein. Es sind eher ihre Arbeitsbedingungen, die Gesellschaftslehre nur all zu leicht zur Oberflächlichkeit verurteilen.

Die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten des Fachs Gesellschaftslehre könnte man sich als Aufeinanderfolge von vier Stadien denken: a) Einzelstunden im Rahmen von Klassenunterricht, b) Stundenreihen im Rahmen von Klassenunterricht, c) Fächerintegration und d) Projektunterricht. Man kann sich denken, daß dem Übergang vom Stadium b) nach c) die größten Schwierigkeiten entgegenstehen. Die aus unserem Projekt hervorgehenden Empfehlungen beziehen sich deswegen in erster Linie auf Stadium b), weil eine erst mal auf dieser Ebene gelingende Praxis uns als eine wesentliche Voraussetzung für didaktische Weiterentwicklung erscheint.

## Christians Lernstufenmodell

Wenn man als Lehrer innerhalb von etwa sechs Wochen eine Stundenreihe im Fach Gesellschaftslehre durchführen will, ist es empfehlenswert, dafür eine Leitlinie vorzuzeichnen. Eine wertvolle Stütze bei der Phasierung von wöchentlichen Doppelstunden bildet das von Christian vorgelegte Lernstufenmodell.<sup>7</sup> Wir haben dieses Modell beim Lehren erprobt und untersucht, wie es während der Stundenreihe über Gastarbeit in der zweiten Klasse (am Anfang des Schuljahres) funktioniert hat. Die Datenauswertung ergab die im Schema wiedergegebene Neufassung des ursprünglichen Modells.

Wie mit Holzkampschen Begriffen schon angedeutet, war es unser Unterrichtsziel, die Schüler zum Übergang von einem orientierenden zu einem begreifenden Erkennen zu bewegen. Es läßt sich vermuten, daß Wygotski ein solcher Lernprozeß vorgeschwebt hat, als er in den zwanziger Jahren den Unterschied zwischen »alltäglichen« und »wissenschaftlichen« Begriffen einführte. Dieser Unterschied ist später von Dawydow im Begriffspaar »empirischen« bzw. »theoretischen Denkens« weiterentwickelt worden (vgl. Anm. 4). Den Nutzen dieser von uns zwischen Holzkamp, Wygotski und Dawydow gezogene Parallele<sup>8</sup> sehen wir vor allem darin, daß die sowjetischen Autoren das menschliche Wahrnehmen und Denken stärker unter dem ontogenetischen und lerntheoretischen Aspekt behandeln. Dadurch wird verdeutlicht, daß es in dieser Problematik nicht um fast statische, sich etwa gegenseitig ausschließende psychische Strukturen geht, jedoch vielmehr um Denkweisen, die sich in fortdauernder Entwicklung befinden und in verschiedenster Weise ineinander übergehen (können). Während bei Holzkamp die phylogenetische Betrachtungsweise überwiegt, und daher die gesellschaftliche Eingebundenheit der Wahrnehmung und des Denkens hervortritt, überwiegt bei Wygotski und Dawydow die ontogenetische Betrachtungsweise und lassen sich daher bei ihnen eher operationalisierbare Anhaltspunkte für eine auf Begriffsbildung zielende Unterrichtspraxis finden. Wie noch gezeigt werden soll, sind diese Anhaltspunkte bei Dawydow auf der logischen Analyse von Lerninhalten und bei Wygotski auf den Mitteln der Gesprächsführung bezogen.

Das auf der folgenden Seite abgebildete Schema gibt nun eine idealtypische Beschreibung der Lernstufen über die Lehrer bei ihren Schülern einen Übergang vom empirischen zum theoretischen Denken fördern können. Mit Wygotski könnte man sagen, daß die Lernstufen angeben, wie Schüler sich in Gruppengesprächen und anderen Aktivitäten von ihrer aktuellen auf ihre nächste Entwicklungszone zubewegen können.

*Schema: Überprüftes Lernstufenmodell*

<b>Phasen</b>	<b>Funktion</b>	<b>Lernstufen</b>	<b>Konkretisierung im Klassenunterricht</b>
I	Erste Begegnung mit dem Unterrichtsthema / überwiegend empirische Beschreibung / Explizierung des Unterschieds zwischen Bekanntem und Unbekanntem	1. Themenwahl	Themenwahl in Unterhandlung zwischen Schülern und Lehrer im Zusammenhang mit dessen Jahresplanung und inhaltlicher Vorbereitung
		2. Klarstellung der Vorkenntnisse	Darbietung eines Sinnbildes; Brainstorm zur Besprechung eigener Erfahrung und persönlichen Sinns; Ausfüllen eines Fragebogens
		3. Ausdifferenzierung des Themas	Nachbesprechung der Antworten auf dem Fragebogen
		4. Aufstellen von Fragen	Gemeinsame Formulierung eigener Forschungsfragen und Hypothesen mit dem Ziel der Aufdeckung objektiver Gegensätze
II	Einholen neuer Information	5. Eigene Forschungsbemühungen	Wahl und Einsatz von Methoden zur Informationssammlung; Rückmeldung der gefundenen Information
III	Zweite Begegnung mit dem Unterrichtsthema / theoretische Erklärung / Explizierung von Handlungskonsequenzen	6. Überprüfung eigener Vorstellungen	Gemeinsame Überprüfung der neuen Information an den bei den Stufen 2, 3 und 4 gemachten Aussagen
		7. Stellungnahme	Äußerung und Begründung der eigenen Meinung; Feststellung und, wo möglich, gemeinsame Durchführung von Handlungskonsequenzen

Das Hauptanliegen der Anfangsphase einer Stundenreihe (I) muß sein, die Vorstellungen der Schüler über das Unterrichtsthema zu entdecken und festzustellen, was sie bereits darüber wissen und was noch nicht. Den Unterschied zwischen diesen beiden Erkenntnisebenen haben wir den »Unterschied zwischen Bekanntem und Unbekanntem« genannt. Eine fruchtbare Weise, diesen Unterschied zu verdeutlichen, ist das Aufstellen »eigener Forschungsfragen« durch die Klasse. Diese Fragen sollten dann in der mittleren Phase (II) durch aktive Forschungsbemühungen beantwortet

werden, damit der Unterschied zwischen Bekanntem und Unbekanntem sich verschieben kann. In der Endphase sollten die Schüler aus dieser Verschiebung Konsequenzen ziehen. Dabei ist es Aufgabe des Lehrers, eine Rückkopplung zu den wichtigsten anfänglich gemachten Aussagen zu gewährleisten.<sup>9</sup> Im allgemeinen muß der Lehr-Lernprozeß möglichst viel Gelegenheit zur Übung solcher Fähigkeiten wie Diskutieren, Untersuchen, Organisieren und Berichten bieten.

Es wird klar sein, daß das Durchlaufen der genannten drei Phasen im Rahmen des herkömmlichen Klassenunterrichts auf Hindernisse stößt. Die Stärke des Lernstufenmodells liegt darin, daß es zu einem gezielten Appell an die eigene Tätigkeit der Schüler nötigt, aber gerade hier schlägt der institutionelle Effekt am härtesten zu. Vor allem den eigenen Forschungsbemühungen (in der mittleren Phase des Modells) liegt die Absicht zugrunde, die Schüler Erfahrungen mit selbst geplantem Handeln machen zu lassen. Gerade für dieses Handeln, das ein wahrer Motor des Lernens sein kann, schafft das auf Klassenunterricht zugeschnittene Schulsystem jedoch unzureichende Bedingungen.

Trotz alledem hat sich uns das Lernstufenmodell als eine realistische Hilfe erwiesen, um während einer Stundenreihe eine Leitlinie festzuhalten und so die Schüler zu motiviertem Mitmachen bewegen zu können, auch im Rahmen von Klassenunterricht. Beim Thema »Anschluß zwischen Schule und Arbeit« in der dritten Klasse schritten die Schüler sogar zur selbständigen Aktion! Die Anfangsphase dieser Stundenreihe hatten wir durch zwei Fragen an die Schüler gestaltet: a) Welche Fächer lernt ihr in dieser Schule in wievielen Stunden pro Woche? b) Welche Fächer lernt ihr eurer eigenen Meinung nach in dieser Schule gut genug, um Chancen auf einen Job in der Modebranche zu haben?

Im Verlaufe des Klassengesprächs über diese Fragen erschienen genug Tatsachen über a) auf der Tafel, um im weiteren bei b) feststellen zu können, daß dem Schulcurriculum einiges fehlte. Zur nächsten Stunde traten die Schüler in das Klassenzimmer mit der Frage: »Han, wir möchten deine Stunde benutzen, um eine Versammlung abzuhalten. O.k.?« So ging die sogenannte »auf das Lehrerkollegium gerichtete Aktion« vonstatten, bei der die Schüler Versammlungen mit wohlwollenden Dozenten einberiefen, Unterlagen herausbrachten und selber Teile der Gesellschaftslehre-Stunden leiteten. Die Aktion wurde zwar von den zuständigen Behörden eingedämmt und unterlaufen, es ist aber überraschend, aus den nachträglich durchgeführten Interviews zu vernehmen, welcherart individuelle Lernergebnisse diese Stundenreihe erzeugt hat. Bei der Besprechung der Interviews werde ich darauf zurückkommen.

## Logische Analyse von Lerninhalten

Um bei der politischen Bildung das begreifende Erkennen fördern zu können, reicht der Einsatz des Lernstufenmodells nicht aus. Bei der Evaluation der Stundenreihe über Gastarbeit in der zweiten Klasse hat sich nämlich auch die Unentbehrlichkeit wohlstrukturierter Lerninhalte herausgestellt. Es hat sich — gewissermaßen entgegen unseren ursprünglichen Erwartungen — gezeigt, daß die Darbietung der Lerninhalte ganz genau bestimmten Kriterien genügen muß, bevor Chancen eines Übergangs von empirischem zu theoretischem Denken überhaupt entstehen können.

Das Projekt hat empirische Hinweise für die Richtigkeit des harten Kerns in Holzkamps und Dawydows erkenntnistheoretischen Arbeiten geliefert. Wenn man beide Arbeiten vergleicht, dann läßt sich mit fast erstaunlicher Genauigkeit die Parallele ziehen, daß nach beider Überlegungen der Übergang vom empirischen zum theoretischen Denken entscheidend von einem Verständnis objektiver Gegensätze abhängt.<sup>10</sup> Will man als Lehrer im Fach Gesellschaftslehre das Zustandekommen solchen Verständnisses bei den Schülern ermöglichen, dann ist es eine ganz förderliche Vorgehensweise, seine Lehrtätigkeit auf eine sogenannte »logische Analyse« zu stützen. Dieser Begriff stammt von Dawydow.

Auf Gesellschaftslehre zugespitzt heißt logische Analyse: bei der Unterrichtsvorbereitung so weit wie möglich zu durchdenken, welche Abstraktionen Schüler leisten müssen, um konkrete Erscheinungen auf ihre historischen Ursachen zurückführen zu können. Es handelt sich, anders gesagt, um die Frage, mit Hilfe welcher Begriffe sich Schüler der den gesellschaftlichen Entwicklungen zugrundeliegenden Gegensätze bewußt werden können. Man kann an diese Frage von zwei Seiten herangehen: zum einen aufgrund einer Gesellschaftstheorie, zum anderen aufgrund von Erfahrungen in der Unterrichtspraxis selber.

Bei unserer Unterrichtsvorbereitung haben wir von der Theorie aus gearbeitet, indem wir für jede Stunde festgelegt haben, welche Begriffe und Gegensätze wir in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellen wollten. Beim Thema »Gastarbeit« wollten wir die Übersiedlung von (meistens marokkanischen und türkischen) Gastarbeitern nach den Niederlanden zu dem Gegensatz zwischen dem Reichtum in der westlichen und der Armut in der dritten Welt in Beziehung setzen. Diesen Gegensatz wollten wir dadurch verständlich machen, daß wir die Wirkung von Imperialismus und Kapitalismus erklärten. Beim Thema »Zukunftsperspektiven« wollten wir die Schüler dazu bringen, sich der Widersprüchlichkeit ihrer eigenen Zukunftserwartungen zu vergegenwärtigen. Die meisten von ihnen möchten nämlich später sowohl eine Arbeitsstelle bekommen als auch Kinder großziehen. Sie waren jedoch kaum damit vertraut, an welchen konkreten Schwierigkeiten solche Wünsche scheitern können.

Logische Analysen, wie hier gemeint, bleiben ziemlich abstrakt, auch wenn man sie weiter ausarbeitet. In der Praxis gerät das Denken der Schüler immer wieder in konkrete Engpässe, die man von der Theorie aus nie vollständig vorhersehen kann. Aus diesem Grund habe ich unsere logische Analyse des Themas »Gastarbeit« durch eine Analyse dieser Engpässe ergänzt. Bei der Auswertung des Forschungsmaterials ergab sich, daß diese Engpässe in vier Kategorien eingeteilt werden konnten. Erstens lebte unter einem Teil der Schüler die Vorstellung, daß Gastarbeiter und Arbeitslose die Sozialhilfe in großem Umfang mißbrauchen. Zweitens betrachteten nahezu die meisten Schüler alle (halb)staatlichen Institutionen als unparteiische Größen. Sie wußten kaum, welche Rolle die Ausländerpolizei, die Arbeitsämter und die sogenannten Betriebsvereine genau spielen.<sup>11</sup> Drittens meinten die meisten Schüler, daß ein Dienstvertrag zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer einen gleichwertigen Tausch darstellt. Viertens pflegte eine beträchtliche Zahl der Schüler personalisierende Sichtweisen, d.h. sie neigten dazu, gesellschaftliche Probleme ausschließlich auf (die Eigenschaften von) Individuen zurückzuführen.

Die Analyse von Schüleraussagen in diesen vier Kategorien hat eine Antwort auf die Frage ermöglicht, welches Minimum an Information die Schüler brauchten, um aus ihrer überwiegend empirischen Beschreibung heraus zu einer theoretischen Erklärung des Gastarbeitsproblems vordringen zu können. Auf einer allgemeineren erkenntnistheoretischen Ebene habe ich geschlußfolgert, daß die Darbietung von Lerninhalten unmittelbar an drei elementare, das theoretische Denken kennzeichnende »Denkbewegungen« appellieren muß.

Diese Denkbewegungen können als Totalitätsbegriff, Abstraktion und Konkretion bezeichnet werden. In einem Satz zusammengefaßt, erfordert dies vom Lehrer, daß er das Unterrichtsthema bis in die faktischen Einzelheiten wahrnehmbar machen muß, und zwar so, daß sich der historische Zusammenhang, innerhalb dessen sich die das Unterrichtsthema bestimmenden Gegensätze entwickeln, gleichsam den Schülern aufdrängt. Erst als diese Bedingungen erfüllt waren, begannen die Schüler der zweiten Klasse, ihre Vorstellungen wirklich zur Diskussion zu stellen. Dies geschah nachdem Henny, eine Vertreterin des Komitees Marokkanischer Arbeiter in den Niederlanden (KMAN), bei ihrem Besuch in der Klasse erzählt hatte, was alles der Ende 1978 von 182 Marokkanern durchgeführten Besetzungsaktion in der Duif (einer Amsterdamer Kirche) vorausgegangen war. Heftige Diskussionen entzündeten sich, als Henny einem der vielen Züchtern unter die Haut schlüpfte, die in der süd-holländischen Gewächshäuserindustrie ihren Betrieb nur dadurch am Leben zu erhalten wissen, daß sie — unter dem heimlichen Einverständnis der Behörden — ihren illegalen Gastarbeitern extrem niedrige, schwarze Löhne bezahlen.

Hiermit gab sie eines der »guten Beispiele«, um die man als Lehrer so

sehr verlegen sein kann. Wenn ein solches Beispiel den obengenannten Kriterien genügt, sprechen wir von einer »Allegorie« oder einem »Sinnbild«, d.h. einem Bild, das durch seine empirische Konkretheit Schüler ansprechen kann und gleichzeitig durch seinen Modellcharakter theoretischer Abstraktion und Verallgemeinerung die Tür öffnet.

Diese Evaluation hat zu einem einfachen Schluß geführt: wenn man bei Schülern einen Übergang von empirischem zu theoretischem Denken fördern will, muß man als Lerninhalt Probleme anbieten, die auf jeden Fall für eine empirische Sichtweise zugänglich sind, jedoch nur durch eigene Forschungsbemühungen und theoretisches Nachdenken gelöst werden können. Dabei müßten Paradoxe, wie der Einsatz von Gastarbeitern in einer Zeit von Arbeitslosigkeit unter der eigenen Bevölkerung, nicht gescheut werden. Paradoxe können ja gerade den Anfang eines Lernprozesses bilden, in dem Widersprüche und deren oberflächliche »Erklärungen« aufgehoben werden.

Es ist ein schwieriges, aber kein unmögliches Unterrichtsziel, Schüler dazu zu bringen, objektive Gegensätze in ihr Bewußtsein dringen zu lassen. Während der Stundenreihe über Gastarbeit sagten mehrere Schüler, Gastarbeiter nähmen Arbeitsstellen von Niederländern weg. Stellt dies eine Tatsache oder ein Vorurteil dar? Als Lehrer kann man es bei solchen Fragen belassen und die Möglichkeit gültiger Erkenntnis herunterspielen oder gar verneinen. Man kann solche Fragen aber auch aufgrund einer logischen Analyse soweit wie möglich beantworten.

Je besser die eigene Erkenntnis des Lehrers über das Unterrichtsthema begründet ist, desto besser läßt sich danach streben, die Schüler zu theoretischem Denken zu bewegen. Beim Thema »Gastarbeit« leitete sich aus dieser Einsicht unter anderem die Aufgabe ab, die Schüler das Bestehen von getrennten Arbeitsmärkten entdecken zu lassen, d.h. es für sie nachvollziehbar zu machen, daß Gastarbeiter statt »weiße« Arbeitsstellen von Niederländern wegzunehmen, unter »schwarzen« Bedingungen arbeiten, die von den niederländischen Arbeitsgesetzen verboten werden. Zwischen Gastarbeitern und Niederländern besteht lediglich ein Scheingegensatz, der die Ursache des Gastarbeiterproblems verschleiert. Diese Ursache besteht darin, daß der niederländische Staat den Grundgegensatz zwischen Kapital und Lohnarbeit, der immer wieder Schwarzarbeit hervorruft, nicht beseitigen kann oder will.

Nach Dawydow ist es das Ziel der logischen Analyse, die am weitesten fortgeschrittenen wissenschaftlichen Erkenntnisse eines Fachgebiets in Lerninhalten umzusetzen. Wie schwierig dieses Unternehmen bei einem wertbesetzten Fach wie Gesellschaftslehre auch scheinen mag, dies darf m.E. kein Grund dafür sein, das Streben nach einer objektiven Begründung der Lerninhalte aufzugeben oder gar zu unterlassen. Es war einer der wichtigsten Ausgangspunkte unseres Projektes, daß die gesellschaftliche

Wirklichkeit bis zu einem historisch bestimmten Grad erkennbar ist. Mit anderen Worten, an einem bestimmten Zeitpunkt kann man objektiv feststellen, welche Theorie gewisse Ausschnitte aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit am besten erklärt. Diese Theorie sollte dann dem Unterricht zugrunde gelegt werden. Es wird inzwischen deutlich geworden sein, daß wir für ein Verständnis der westlichen Gesellschaftsstrukturen die Marxsche Mehrwerttheorie als unentbehrlich einschätzen. Es gibt natürlich auch Leute, die diese Einschätzung nicht teilen und den Unterricht in Gesellschaftslehre auf ein überholtes Harmoniemodell gründen möchten. In diesem Zusammenhang ist permanente Diskussion notwendig.

Bei unseren Überlegungen zur Begründung der Lerninhalte war bis jetzt nur die Rede von ihrer Strukturierung. Jedoch auch bei ihrer Auswahl haben wir Erfahrungen gemacht, die mit der Motivation der Schüler zu tun haben. Es ist uns im Laufe des Projekts, vor allem aber aus gelangweilten Schülerreaktionen auf das Thema »Gastarbeit« klar geworden, wie außerordentlich wichtig es ist, bei der Auswahl der Unterrichtsthemen sowie bei deren Konkretisierung nicht zu weit von den Interessen der Schüler anzusetzen. Wir bekennen uns nach wie vor zur Maxime der kulturhistorischen Lerntheorie, daß Lehrer die nächste Entwicklungszone der Schüler zur Richtlinie ihrer pädagogischen Tätigkeit machen sollen. Dies wird jedoch unwirksam, sobald man die *Spannung* zwischen der nächsten und der aktuellen Entwicklungszone zu groß macht. Die Schüler werden ja beim Unterricht nur mitmachen, solange für sie erkennbar bleibt, was das jeweilige Thema mit ihrer aktuellen Situation und ihren aktuellen Bedürfnissen zu tun hat.

## Mittel der Gesprächsführung

Angewiesen auf den mündlichen Sprachgebrauch entwickelten Han und ich im Laufe des Schuljahres ziemlich unbemerkt eine Menge von Mitteln der Gesprächsführung, die den Verlauf der Stunden wesentlich beeinflußt haben. Die gegenseitige Beobachtung unseres Lehrerverhaltens und der systematische Vergleich unserer Einschätzungen der Stundenabläufe haben es dabei ermöglicht, einigermaßen zu prüfen, inwieweit der erteilte Unterricht unseren Zielen entsprach. Dank dieser Vorgehensweise konnten wir Fragen, Hypothesen und Schlußfolgerungen formulieren, die später in sogenannte Forschungsaussagen umgesetzt worden sind. Diese Aussagen haben ihrerseits den Ausgangspunkt für die Rekonstruktion und Evaluation des faktischen Unterrichtsablaufs gebildet. Als eine für diese Prozeßevaluation sehr brauchbare Methode hat sich die Analyse von Protokollen erwiesen. Auf diese Weise kann man den Lehr-Lernprozeß auf einer Mikroebene studieren und herausfinden, welche tiefgreifenden Folgen verschiedene Arten mündlichen Sprachgebrauchs für den Unterrichts-

ablauf haben können. Dies läßt sich am folgenden Beispiel verdeutlichen: Bei einem Klassengespräch über die Realisierbarkeit von Teilzeitarbeit als Lösung für die Zwangslage, in der Frauen sich zu einer Wahl zwischen Familie und Berufstätigkeit genötigt sehen, standen sich die zwei Schülerinnen Joke und Dorien grundsätzlich gegenüber. Joke war der Meinung, jede wirklich motivierte Frau könne sich die erwünschte Teilzeitstelle verschaffen, sonst wäre sie »keine Draufgängerin«. Dorien betonte dagegen die Schranken, die der einzelnen aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Lage ihres jeweiligen Berufs bei der Arbeitssuche gesetzt sind. Der in diesem Fall vorliegende Gesprächsgegenstand kann als ein Sinnbild der oben besprochenen Art gelten, da es von den Schülern entweder in einer eher empirischen oder in einer eher theoretischen Weise aufgefaßt wurde. Es wurde im Verlauf der Diskussion immer klarer, daß Dorien aufgrund eines gewissen Verständnisses von gesellschaftlichen, genauer: Arbeitsverhältnissen argumentierte, während Jokes Sichtweise vielmehr von ihren persönlichen Wunschträumen bestimmt war.

Die Protokollanalyse dieses und ähnlicher Klassengespräche hat nun ausgewiesen, daß der Lehrer die theoretische Begriffsbildung bei den Schülern vielmehr durch allmähliches Zuspitzen von im Schülergespräch auftauchenden Gegensätzen als durch frontales Lehren vorantreiben kann. So hat die Protokollanalyse im obigen Fall erwiesen, daß ich als Lehrer die Spannung im Gespräch und dadurch die Lerntätigkeit der Schüler durch unterschwellig reizende Bemerkungen steigern konnte, sie dagegen mit einem quasi sozialwissenschaftlichen Referat über »Produktion und Reproduktion« nahezu abtötete.

Meine Deutung von dieser Art Phänomenen beruht im wesentlichen auf Wygotskis Theorie der Begriffsbildung. Begriffe sind keine statischen Dinge, sondern äußerst bewegliche Denkprozesse, die immer an einen konkreten Inhalt gebunden sind. Ein Unterricht, der diese Tatsache nicht in Rechnung stellt, kann auf Training von Verbalismus hinauslaufen.<sup>12</sup> Ein Begriff läßt sich als eine bewegliche Einheit von Zeichen und Bedeutung definieren. Diese Formulierung und der darin enthaltene Unterschied zwischen Zeichen und Bedeutung bauen unmittelbar auf Wygotskis Beobachtung auf, daß die Bildung eines Begriffs bei dem spontanen, mündlichen Gebrauch von Worten in einer konkreten Situation anfängt. Im sozialen Umgang entwickeln sich innerliche Bedeutungen, deren mehr oder weniger vollständiger Erwerb sich erst später in dem zielbewußten, selbständigen Gebrauch von äußerlichen (Wort-)Zeichen zeigt.<sup>13</sup> Die Gesprächsführung durch den Lehrer muß nicht ans Ende, sondern an den Anfang dieses Prozesses anknüpfen!

Die Bildung von theoretischen Begriffen und die dazu einsetzbaren Mittel der Gesprächsführung stellen für eine praxisnahe Unterrichtspsychologie ein äußerst relevantes Aufgabengebiet voller Subtilitäten dar. Es muß

dabei aber auf eine wichtige Beschränkung hingewiesen werden: Der institutionelle Effekt bringt es mit sich, daß die Schüler im Klassenunterricht zwar ihre Vorstellungen äußern, jedoch kaum in einer unmittelbaren Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit prüfen können. Solange der Unterricht sich ausschließlich zwischen den Wänden des Klassenzimmers abspielt, läßt sich ein begreifendes Erkennen gesellschaftlicher Entwicklungen nur über mittelbare Wege anstreben. So sinnvoll Klassengespräche, Dia- und Filmvorführungen, Besuche durch Außenstehende in der Klasse usw. sein können, erst wenn der Systemzwang des herkömmlichen Klassenunterrichts durchbrochen wird, können sich wirklich Spielräume ausdehnen für dasjenige, was die größten Lernerfolge zu versprechen scheint: die vom Lehrer angeleitete eigene Tätigkeit der Schüler.

## Interviews

Obwohl im Laufe des Projekts meine Skepsis bezüglich des institutionellen Effekts nur gewachsen ist, haben sich erfreulicherweise als Folge unseres Klassenunterrichts doch erhebliche Lernergebnisse feststellen lassen. Ungefähr ein Jahr nach Beendigung des Unterrichts hat Sabine Cohen mit acht Schülern Interviews über ihr Erleben der erteilten Stunden vorgenommen. Bei diesen Gesprächen, die im Durchschnitt drei Stunden dauerten, sind sowohl Schüler, die viel, als auch Schüler, die wenig in den Unterricht einbrachten, zu Wort gekommen. Außerdem ist bei der Wahl der zu befragenden Schüler darauf abgezielt worden, sowohl positive als auch negative Urteile über die erfolgten Stunden zu erhalten. Dieses bewußt eingesetzte Auswahlverfahren hat dazu geführt, daß die Ergebnisse der Produktevaluation die Meinungen der Schüler zum erfolgten Unterricht nur in qualitativer Hinsicht repräsentieren. Diese Wertbestimmung der Interviewergebnisse hat sich dadurch bestätigen lassen, daß deren Vergleich mit den während des Schuljahres in den Frage- und Evaluationsbögen eingetragenen Antworten eine gleichartige Verschiedenheit an Meinungen, Einschätzungen und Lernerfahrungen bei den Schülern aufwies.

Über die Lernerfahrungen der von ihr befragten Schüler berichtet Sabine folgendes: »Es stellte sich heraus, daß fünf der acht Frauen meinten, einiges von den Stunden gelernt zu haben, und zwar etwas, was in die Nähe der angestrebten Unterrichtsziele kommt. Das Gelernte wurde mit verschiedenen Worten umschrieben, die auf zwei Nenner zu bringen sind: Bewußtwerdung ... und eine größere Mündigkeit.« Sie schreibt diese Veränderungen drei Merkmalen des erteilten Unterrichts zu: »1. den während der Stunden zwischen den Schülern abgelaufenen Diskussionen; diese haben die Lernerfahrung erzeugt, daß sie sich 'der Meinung anderer bewußter werden'; 2. der Art und Weise des Diskutierens, d.h. spezifischer, der

Gewohnheit der Lehrer, die Schüler in den Unterricht einzubeziehen dadurch, daß sie Fragen stellten und gegebene Antworten weiter hinterfragten; dies hat die Lernerfahrung erzeugt, daß die Schüler 'eine größere Mündigkeit' in der Form größerer verbaler Wehrfähigkeit entwickelten; und 3. dem Üben in »Forschungsaktivitäten« (irgendwohin gehen und Fragen stellen) und im Organisieren von u.a. Versammlungen; dies hat die Lernerfahrung erzeugt, daß sie 'eine größere Mündigkeit' in der Form sozialer Fähigkeiten entwickelten.«

Aus dem Vergleich des Interviewmaterials mit den von den Schülern während des Schuljahres über den Unterricht ausgefüllten Evaluationsbögen konnte erschlossen werden, daß »bei nahezu allen befragten Schülern sich ihre *Einschätzung* des Unterrichts zwischen dem Ende des Schuljahres und den gut ein Jahr später durchgeführten Interviews nicht wesentlich geändert hat. Es stellt sich weiter heraus, daß die meisten Befragten ihre Meinung zur Frage, *was sie gelernt haben*, mit der Zeit nicht ändern. Dabei benennen die meisten Frauen, die meinen, sich [durch den Unterricht] geändert zu haben (vier der fünf), diese Änderungen ein Jahr nach dem Unterricht als *eingreifender* als unmittelbar nach den Stunden.«<sup>14</sup>

Es fällt auf, daß verhältnismäßig viele der berichteten positiven Lernerfahrungen unmittelbar mit den von uns bei den Schülern geförderten eigenen (Forschungs-)Tätigkeiten zusammenhängen. Das schönste Beispiel dieses Zusammenhangs finde ich dasjenige, was Marian, eine Schülerin der dritten Klasse, aus der »auf das Lehrerkollegium« gerichteten Aktion gelernt hat. Das erwies sich als »sehr vieles«. »Sie hat gelernt, wie man eine Versammlung anpacken soll, unter anderem, daß man Protokoll führen soll.« Dazu teilt sie selber mit: »Am Anfang ist dir alles fremd, du weißt nicht, was du erreichen kannst und so. Inzwischen würde ich, wenn mir jetzt etwas bei der Arbeit und so nicht gefällt, mal ruhig sagen: Leute, laßt uns eine Versammlung abhalten oder so. (...) Ich steh' da einfach nicht mehr fremd gegenüber ... Ich würde Punkte aufstellen, das hätte ich sonst vielleicht nicht gemacht, da hätte ich einfach angefangen, über allhand Sachen blöde vor mich hin zu reden, da würde es wieder Geschwätz. Und daß du Leute hinter dich kriegst, daß du dir vorher Auskünfte holst ... und natürlich, wie Leute reagieren, was du erwarten solltest. Weil, das ist das Beschissene daran, du kannst dir ein tolles Gespräch ausdenken, aber du mußt doch deine Antworten bereit haben, damit es dennoch zu ihrem Nachteil ausfällt ... (...) Ich meine, *jetzt* werde ich bei so einer Versammlung bestimmt das Wort nehmen.«

Es versteht sich von selbst, daß mit diesem Zitat ein positives Ergebnis hervorgehoben wurde. Die Schüler haben jedoch auch sowohl während des Schuljahres als auch im Nachhinein über weniger positive Erfahrungen berichtet, aus denen wir vieles lernen können. Im formativen Forschungskonzept der kulturhistorischen Schule besitzen die Mängel und die

Erfolge des erprobten Unterrichts eine gleich große Relevanz. Das Zitat aus Marians Interview dient denn auch nicht dazu, irgendwelche Mängel unseres Unterrichts dem Auge zu entziehen, jedoch nur dazu, die prinzipielle Möglichkeit bestimmter Lernprozesse empirisch aufzuweisen. Es geht uns in erster Linie nicht um die Quantität, sondern um die Qualität von Lernergebnissen beim Fach Gesellschaftslehre. Wir meinen, in unserem Projekt ein Stück weit nachgewiesen zu haben, wie man den (Klassen-) Unterricht in diesem Fach auf lernpsychologischer Grundlage gestalten sollte, damit man bei Schülern den Erwerb kognitiver und sozialer Fähigkeiten im Sinne von begreifendem Erkennen bzw. kritischer Praxis tatsächlich fördern kann.

## Schlußbemerkungen

Es wird vermutlich lange dauern, bevor das Schulfach Gesellschaftslehre den Rahmen des herkömmlichen Klassenunterrichts verlassen können. Sollte dies je gelingen, so fragen m.E. die folgenden drei Aufgabengebieten dringend um weitere Bearbeitung: Zusammenarbeit und Organisation durch Lehrer in der täglichen Schulpraxis, Verbesserung der Lehrerausbildung und Intensivierung der fachdidaktischen Forschung. Auf diese drei Perspektiven sind die Empfehlungen unseres Projekts gerichtet.<sup>15</sup>

Zum Schluß möchte ich aufgrund unserer Projekterfahrungen an die in FKP 13 geäußerten niederländischen Bemerkungen zur rezenten Entwicklung der Kritischen Psychologie<sup>16</sup> anknüpfen. Seit wenigstens einem Jahr herrscht in den Niederlanden von der Kritischen Psychologie der Eindruck als habe diese als »offizielles« Paradigma für eine fortschrittliche psychologische *Berufspraxis* nur wenig zu bieten. Auch der dritte internationale Kongreß im Mai 1984 hat nicht die Zweifel genommen, ob es der Kritischen Psychologie gelingt, ihre Grundkategorien in einer dynamischen Wechselwirkung mit aktualempirischen Forschungs- und Praxiserfahrungen zu *differenzieren*.<sup>17</sup> Diese letzte Frage scheint heute innerhalb der Kritischen Psychologie, etwa fünfzehn Jahre nach ihrem Entstehen, noch kaum gelöst worden zu sein.

Vielleicht klingt das alles ein bißchen ungeduldig, aber mir ist es zum Beispiel durch die Protokollanalysen von Klassengesprächen aufgefallen, welcherart gähnende Höhen Holzkamp-Osterkamps Motivations- und Ideologietheorie überragen. Welche Kluft liegt da zwischen Wirklichkeit und Utopie! Eine Formel wie »Erweiterung der Handlungsfähigkeit zur Steigerung der Umweltkontrolle durch Teilhabe an ...« erklärt mir durchaus nicht, *wie* und *warum einzelne* Menschen diese Perspektive kaum wahrnehmen und verwirklichen können, geschweige denn, wie man da pädagogisch intervenieren könnte. Erst die methodisch genau überprüfba-

re Durchführung der Protokollanalysen hat gezeigt, daß ideologisches Denken nicht durch das Anpreisen einer in einer leuchtenden Zukunft projizierten Moral, aber eher mit allmählichem, von Wertungen möglichst freiem Eingehen auf die Erfahrungen und Aussagen der Menschen zu begegnen ist. Wie oben ausgeführt, leisteten dabei die — ebenfalls auf aktualempirischem Wege gewonnenen — Erkenntnisse Wygotskis über die Begriffsbildung den fruchtbarsten Beitrag. — Was ich mit diesem Beispiel sagen will, ist folgendes: so unentbehrlich die *historisch-empirische* Weiterentwicklung der kritisch-psychologischen Grundkategorien auch sein mag, ihre eventuelle Fruchtbarkeit wird sich doch erst in *aktualempirischer* und/oder praktischer Erprobung, das heißt Herausbildung, beweisen können. Ursprünglich war es nach meiner Erinnerung nicht die Absicht der Kritischen Psychologie, so, wie sie von der damaligen Studentenbewegung vorangetrieben wurde, den Verkehr zwischen Theorie einerseits und Empirie und Praxis andererseits als Einbahnstraße einzurichten. Hoffentlich werden die seit 1982 durchgeführten Theorie-Praxis-Konferenzen<sup>18</sup> zu dem Problem eines »theoretischen Überhangs« in der Kritischen Psychologie etwas beisteuern können.

## Anmerkungen

- 1 Dieser Artikel stellt die leicht überarbeitete Übersetzung des niederländischen Forschungsberichts »Maatschappijleer een kletsbak? Een onderzoeksverslag«, das, ursprünglich veröffentlicht in: *Psychologie en Maatschappij* Nr.20, Socialistische Uitgeverij Nijmegen (SUN), Nijmegen 1982, 425-448. Dieser Text beruht auf zwei Diplomarbeiten: N. Brouwer, *Maatschappijleer met een bord en een krijtje* (Gesellschaftslehre mit Tafel und Kreide) und S. Cohen, »*Het was een les en het was óók over onze problemen*« (»Es war Unterricht und es handelte auch über unsere Probleme«), Psychologisches Laboratorium der Universität von Amsterdam, Amsterdam 1981 bzw. 1980. Der Kürze halber unterlassen wir in diesem deutschen Text Hinweise auf niederländische fachdidaktische Literatur. Für die BRD verweisen wir auf die Reihen *Theorie und Geschichte der Politischen Bildung*, *Basistexte Bildung* und *Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht* in der Europäischen Verlagsanstalt, Frankfurt/M.
- 2 Siehe z.B. für die Volks-, Mittel- und Berufsschulen E. Becker, S. Herkommer, J. Bergmann, *Erziehung zur Anpassung?*, Schwalbach 1970, und für den gymnasialen Bereich M. Teschner, *Politik und Gesellschaft im Unterricht*, Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd.21, Frankfurt/M. 1968.
- 3 Siehe W. Christian, *Die dialektische Methode im politischen Unterricht*, Pahl-Rugenstein, Köln 1978; B. Wilhelmer, *Lernen als Handlung*, Pahl-Rugenstein, Köln 1979; H. Werner, *Erfahrung, Erkenntnis und Motivation in der Arbeiterbildung*, Pahl-Rugenstein, Köln 1981.
- 4 K. Holzkamp, *Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*, Fischer-Athenäum, Frankfurt/M. 1973; R. Seidel, *Denken. Psychologische Analyse der Entstehung und Lösung von Problemen*, Campus, Frankfurt/M. 1976; L.S. Wygotski, *Denken und Sprechen*, Fischer, Frankfurt/M. 1969; W. Dawydow, *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*, Volk und Wissen, Berlin (DDR) 1977. Vgl. auch J.F. Vos, *Onderwijswetenschap en marxisme*, Tjeenk Willink, Groningen 1976.
- 5 K. Holzkamp, *Sinnliche Erkenntnis*, Kap. 8.

- 6 Vgl. zum formativen Forschungskonzept L. Postma, W.L. Wardekker, »Experimentierend verändern van onderwijs«, in: B.P.M. Creemers (Hrsg.), *Onderwijskunde als opdracht*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1981. Im übrigen wurde unser Projekt geleitet von methodologischen Ansichten entwickelt von H. Berger, K. Holzkamp, W. Maschewsky und U. Schneider.
- 7 W. Christian, *Die dialektische Methode im politischen Unterricht*, 143-151.
- 8 Es geht hier spezifisch um den Vergleich zwischen K. Holzkamp, *Sinnliche Erkenntnis*, Kap.8, und W. Dawydow, *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*, Kap. 5.
- 9 In dieser letzten Phase können neue Einsichten, Stellungnahmen und Fragen zustandekommen, die eventuell ihrerseits neue Forschungsbemühungen anregen könnten. Stundenreihen infolge des Lernstufenmodells wären also auch als zyklische Problemlösungsprozesse aufzufassen. Dabei liegt der schöpferische Moment eher in der Problemstellungsphase als in der Problemlösungsphase. Vgl. dazu R. Seidel, *Denken*, 67-83 und 112-156. Die zwei Spalten rechts im Schema sind im ursprünglichen Forschungsbericht weiter erläutert worden.
- 10 Vgl.: K. Holzkamp über das Phänomen »Widerspruchsblindheit« in *Sinnliche Erkenntnis*, Kap. 8, 333.
- 11 »Bedrijfsverenigingen« (Betriebsvereine) sind im niederländischen Wirtschaftssystem gemeinsam von Arbeitgebern und Gewerkschaften betriebene Ämter, die die Auszahlung von Arbeitslosengeldern regeln.
- 12 Vgl. über das Problem von Formalismus und Verbalismus und was Lehrer dagegen tun können: M.N. Skatkin, »Die Aufgaben der Didaktik und die Erhöhung der Qualität des Unterrichts«, in: E. Drefenstedt (Hrsg.), *Aktivität und Erkenntnis*, Volk und Wissen, Berlin (DDR) 1975, 51-141.
- 13 Vgl. L.S. Wygotski, *Denken und sprechen*, Kap. 6.
- 14 Die letzten drei Zitate stammen aus S. Cohen, »*Het was een les en het was óók over onze problemen*«, 87-90, und der Zusammenfassung dieses Berichts. Vgl. auch Anm. 1.
- 15 Nach den zwei hier zusammengefaßten sind noch drei weitere Diplomarbeiten im Projekt fertiggestellt worden: eine entwicklungspsychologische Rekonstruktion des Lernprozesses einer der 34 Schüler (von Joep van der Velden), eine Prozeßevaluation der Stundenreihe »Anschluß zwischen Schule und Arbeit« in der dritten Klasse (von Thea de Vries) und eine methodologische Teilstudie zur Operationalisierung unserer Zielvariablen (von Thomas Wijsman). Ein Abschlußbericht über das gesamte Projekt ist in Vorbereitung.
- 16 Siehe W. Meeus, Q. Raaijmakers, »Kritische Psychologie in den Niederlanden, eine Diskussion«, in: *Forum Kritische Psychologie* 13, 81-101.
- 17 Vgl. W. Schaufeli, J. Zeelen, »Het subjekt: fenomeen of fantoom. Verslag van het Derde Internationale Kongres voor Kritische Psychologie«, in: *Psychologie en Maatschappij* Nr. 28, Nijmegen 1984, 429-433. Vgl. auch im gleichen Jahrgang: W. Kanbier, W. Schaufeli, J. Zeelen, »Grundlegung of drooglegging. Methodologische kanttekeningen bij Klaus Holzkamps *Grundlegung der Psychologie*«, 216-235.
- 18 Siehe *FKP* Nr.10, 145-152, und Nr. 12, 184-189. Methodologisch wichtige Texte sind m.E. noch immer K. Holzkamp, *Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten*, Fischer, Frankfurt/M. 1972; M. Jäger u.a., *Subjektivität als Methodenproblem*. Die meistversprechenden Entwicklungen sehe ich bei U. Schneider, *Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung*, Campus, Frankfurt/M. 1980, und J. Zeelen, *Zum Problem von Arbeit und Therapie in einer psychiatrischen Anstalt*, Pahl-Rugenstein, Köln 1983, insbes. Kap. 7. Die in diesen Texten geführte Diskussion weist auf die Unentbehrlichkeit einer eigenen, streng überprüfbaren aktualempirischen Methodologie hin.

(Das Buch von K. Holzkamp, »*Grundlegung der Psychologie*«, Frankfurt/M., Campus 1983, konnte im vorstehenden Beitrag noch nicht berücksichtigt werden; die Red.)