

Gisela Ulmann

Kreatives Problemlösen¹

„Geschlossene Probleme“

Ausgangssituation der in den 1950er Jahren beginnenden und in den 1960er Jahren boomenden (v.a. amerikanischen) psychologischen Kreativitätsforschung war ein Problem in der Weltraumforschung bzw. in deren Personalauswahl: Wie können Menschen ausgewählt werden, die in der Lage sind, das bislang unlösbare Problem zu lösen, dass „die Dinge oben bleiben“, d.h. nicht der Schwerkraft erliegen? Es ging also zunächst um die Frage, wie Entdecker bzw. Erfinder identifiziert werden könnten. Die traditionellen Intelligenztests hatten sich dafür als unbrauchbar erwiesen. Die Ursache wurde darin gesehen, dass sie (nur) logisches Denken messen oder, wie Guilford (1950) es ausdrückte, „konvergierendes Denken“. Es galt also Tests zu konstruieren, die anderes als logisches Denken erfassen; Guilford nannte die Alternative „divergierendes Denken“. Zur Veranschaulichung: Das bekannteste Item fragt, was man mit einer Blechbüchse alles anfangen kann. Je mehr und je unterschiedlichere Antworten jemand gab, umso eher wurde er als „kreativ“ eingestuft. Die Menge der Antworten galt als „fluency“, die Unterschiedlichkeit der Antworten als „flexibility“. Solche Probleme stellen sich vor allem in der Werbung für bestimmte Produkte. Für andere Probleme, die nur einer richtigen Lösung bedürfen, wie das oben genannte, sind „fluency“ sowie „flexibility“ nicht zielführend.

Es wurden andere Begriffe für den Unterschied zwischen logischem und kreativem Denken vorgeschlagen – ohne dass genau analysiert wurde, was logisches Denken bzw. logisches Schließen eigentlich bedeutet. Gemäß der Gestaltpsychologen, v.a. Duncker und Wertheimer, besteht „produktives Denken“ im autochthonen Umstrukturieren im Wahrnehmungsfeld. Dies erkläre z.B. den nicht rechnerischen Beweis, dass ein Rechteck den gleichen Flächeninhalt hat wie ein (aus ihm geformtes) Parallelogramm. Aber ansonsten ist „Umstrukturieren“ recht ungenau. De Bono (1967) schlug vor, statt „vertikal“, also schlussfolgernd, „lateral“ zu denken, also in mehrere Richtungen. Dies kann aber auch bedeuten, unlogisch zu denken – kann unlogisches Denken zu einer richtigen Lösung

¹ Da Redaktionsmitglieder mich baten zu berichten, wie ich den *praktischen* Nutzen der „Entwicklungsfigur“ (vgl. Markard 1985, 2000 u. 2009) erfahren habe, gehe ich im zweiten Teil dieses Artikels darauf ein.

führen? Daniela Zeisig schlägt im Spektrum 2014 vor – außer Pause zu machen oder etwas zu überschlafen –: „Betrachten Sie die Dinge anders“. Über solche seit 60 Jahren immer gleichlautende Ratschläge gibt Kast (2015) eine gute Übersicht: sich entspannt an was anderes denkend in sozial und/oder örtlich in andere Umgebung begeben. Bleibt die Frage: wie „anders“?

Es wurden auch autobiografische Berichte kreativen Problemlösens untersucht. Am bekanntesten ist wohl die Geschichte von Kekulé, der zufolge er müde und etwas angetrunken vor offenem Feuer saß und darin eine Schlange sah, die sich in den Schwanz biss – und so den Benzolring erfand. Analysen solcher Berichte führten zur Einteilung des kreativen Denkprozess in Phasen. Nach der Vorbereitungsphase, in der keine Lösung des Problems in Sicht ist, folgt eine Inkubationsphase, in der die Lösung unvorhergesehen auftaucht – leider ohne dass die Forscher mitteilen konnten, was sie in dieser Phase dachten. Archimedes stieg aus der Badewanne, Kekulé döste vorm Feuer, Poincaré (1973) stieg gedankenverloren in einen Bus. Der Schluss liegt nahe, dass es hier um unbewusste Prozesse geht. Dieser Schluss war insofern nicht praktisch hilfreich, als sich unbewusste Prozesse nicht steuern lassen und man sich, wenn man eine Lösung für ein unlösbar scheinendes Problem sucht, nicht aufs Unbewusste verlassen kann. Eine kaum beachtete genauere Untersuchung der wissenschaftlichen Aktivität Kekulés von Cackowski (1969) machte darauf aufmerksam, dass Kekulé viele lineare chemische Formeln konstruiert hatte, durch irgendeinen „hint“ von der „Linie“ abgebracht wurde und so die Alternative – nämlich eine geschlossene Form – denken konnte, was sich als adäquat erwies. Kreatives Problemlösen würde so bedeuten, dass Hindernisse aus der Vorbereitungsphase beseitigt werden müssen. Dazu ist eine entspannte Situation sicher viel geeigneter als eine angespannte, belastende Situation. Dies reicht aber nicht aus, um das Wesentliche, u.U. intentional Herstellbare zu erkennen. Archimedes hat vermutlich gesehen, wie der Wasserstand in der Badewanne sank, als er sie verließ und logisch gefolgert, dass die Differenz seinem Volumen entspricht: das Volumen lässt sich nicht nur durch Vermessen des Körpers ermitteln, sondern auch durch die Vermessung der durch ihn verdrängten Masse. Ob Kekulé tatsächlich eine Schlange im Feuer sah oder nicht, *die* Alternative zur Linie ist eine geschlossene Form, worauf er auch ohne angetrunken zu sein und ohne Feuer hätte kommen können.

Diese Überlegung führte mich zu der Hypothese, dass sich logisches Schlussfolgern von kreativem Denken dadurch unterscheidet, dass in je-

nem die Prämissen streng beizubehalten sind,² während in diesem eben die Prämissen in Frage gestellt werden müssen, dann jedoch das Problem von einer alternativen Prämisse aus logisch schließend zu Ende gedacht werden muss. Es käme dann v.a. darauf an zu erkennen, welche Prämisse(n) man hat. Dies schrieb ich im Vorwort zu einem Reader „Kreativitätsforschung“ (1973), was aber m.W. nicht beachtet wurde.³ Einige Jahre später galt die Kreativitätsforschung als gescheitert – Kreativität wurde besonders in Deutschland nur noch mit solchen Tätigkeiten wie Malen, Musizieren, Töpfern oder Theater spielen in Verbindung gebracht.

In der Kritischen Psychologie hat Holzkamp (1973) problemlösendes Denken als orientierende Erkenntnistätigkeit charakterisiert und diese kritisiert, weil sie nur zu einer utilitaristischen Praxis führe, ohne die widersprüchliche Lebensrealität in der bürgerlichen Gesellschaft zu begreifen und also ohne zu kritischer Praxis zu führen. Drei Jahre später setzte sich Rainer Seidel (1976) mit Problemlösungsprozessen auseinander und unterschied „abgeschlossene“ von „offenen Problemen“. Abgeschlossene Probleme sind solche, die ihre Lösung in sich tragen und durch Umformulierung gelöst werden können (so die Erfindung der Kraftmaschine durch Watt), während zur Lösung offener Probleme „begreifendes Erkennen“ nötig ist (so die Lösung des Mehrwertproblems durch Marx). Holzkamp konzeptionalisiert (1983) „Begreifen“ der Lebensrealität in ihrer historischen Gewordenheit bzw. Gemachtheit und somit Veränderbarkeit, und unterscheidet dies analytisch von „Deuten“, welches v.a. die historische Gewordenheit sowie Potenzialität zugunsten von Faktizität vernachlässigt. Begreifen bedeutet auch – mit Brecht gesprochen – das Selbstverständliche in Frage zu stellen, um das Verständliche zu finden.

Meiner 1973 formulierten Hypothese bin ich Jahrzehnte später, genauer 2002/2003 mit ca. 60 Studierenden in empirischen Praktika nachgegangen. Die Studierenden stellten jeweils einer erwachsenen Person bis zu neun Probleme,⁴ die in der Literatur „Kreativitätsprobleme“ genannt wurden. Wir erzählten der „Vp“ eine entsprechende Geschichte, legten ihr eine Zeichnung oder ein Modell vor und baten sie, laut über die Lösung

² Ich beziehe mich hier ob des formal logischen Denkens auf Piaget (1924/1972, 264): „Formal denken heißt tatsächlich, die Prämissen des Denkprozesses einfach als gegeben annehmen, ohne die Berechtigung zu diskutieren“.

³ 2012 habe ich die These in einem kurzem Artikel im „Handbuch kulturelle Bildung“ wiederholt.

⁴ Da ich diese Probleme im Laufe der Zeit gesammelt habe, ist es mir nicht immer möglich, die Quelle anzugeben.

nachzudenken. Wenn eine Vp nach einigen Versuchen das Problem als unlösbar bezeichnete, gaben der Vl einen *Hinweis*, der darin bestand, der Vp ihre Prämisse mitzuteilen mit dem Zusatz, dass diese aber nicht gegeben ist. Tatsächlich fanden viele daraufhin die Lösung!

Zur Veranschaulichung stelle ich die gestellten Probleme mit dem Hinweis und mit je ein bis drei protokollierten Lösung(en) dar:

1. Eine Geschichte nach De Bono (1967): Ein Wucherer bietet seinem Schuldner an, ihm die Schuld zu erlassen, wenn er seine Tochter mit ihm verheiratet. Vater und Tochter sind entsetzt. Der Wucherer schlägt vor, das Schicksal entscheiden zu lassen. Auf einem Kiesweg stehend steckt er einen schwarzen und einen weißen Kiesel in einen Sack, wenn die Tochter den weißen zieht, sei sie frei und dem Vater würde die Schuld erlassen. Die Tochter sieht, dass der Wucherer jedoch zwei schwarze Kiesel in den Sack steckt. Was kann sie tun, um frei zu sein?

Hinweis: Du denkst an den *gezogenen* Stein, das ist aber nicht verlangt.

Vp: Wo sind die denn überhaupt? (Vl: Sie stehen auf einem Kiesweg.)
Ja, das ist wichtig, sie zieht einen Stein und lässt ihn aus Versehen fallen, nimmt sich einen neuen und sagt tara, ist ein weißer! Nein, einen schwarzen hat er noch, also muss sie den weißen Stein gehabt haben!!!

Vp: Ah, ich weiß, sie nimmt einen, lässt ihn aus Versehen fallen und sagt, er ist weiß, weil der schwarze ja noch im Beutel ist.

2. Bitte mach mit diesen drei Streichhölzern ein gleichseitiges Dreieck. Nun gebe ich Dir noch zwei Streichhölzer, mach bitte daraus zwei gleichseitige Dreiecke. Nun gebe ich Dir noch ein Streichholz und mach bitte daraus vier gleichseitige Dreiecke.

Hinweis: Du denkst, Du musst die vier gleichseitigen Dreiecke *legen*, das ist aber nicht verlangt.

Vp: Ach so. Dann könnte man dreidimensional denken und eine Pyramide bauen, dann hätte man vier Flächen, die alle gleichseitige Dreiecke sind.

Vp: ... mir ist gerade eingefallen, dass ich mit diesem Legen immer in der Ebene bleibe und, hm, wenn ich in den Raum gehe, dann kann ich eine Pyramide bauen bzw. aufstellen, die gleich lange Seiten hat!!!

3. Ein Problem nach Duncker (1935): Es ist möglich, per Bestrahlung krankes Gewebe zu zerstören, ohne das darum befindliche gesunde Gewebe zu zerstören. Jemand hat sich das so vorgestellt (Zeichnung nach

Duncker wird vorgelegt) – so geht es aber nicht, weil so auch das gesunde Gewebe zerstört würde.

Hinweis: Du denkst, dass es entweder *nur ein* Strahl ist – oder dass die Strahlenquelle *unbeweglich* ist. Dem ist aber nicht so.

Vp: Pass auf (zeigt auf die Zeichnung und malt), die Strahlen rotieren um das Gewebe herum. Es sind schwache Strahlen, die das Gewebe nicht kaputt machen, aber sie treffen sich alle in der Mitte, also beim kranken Gewebe und zerstören es!

Vp: Unbeweglich ist? Aha. Jetzt verstehe ich. Also, wenn man mehrere Strahlen von verschiedenen Seiten genau auf diesen Kernpunkt, das ungesunde Gewebe, schießt, dann ist dieser Kernpunkt das Gewebe, was am meisten bestrahlt wird. Und das gesunde Gewebe wird nur leicht bestrahlt, aber das ungesunde Gewebe wird durch die vielen Achsen und diesen Achsenpunkt am meisten bestrahlt und wird dann vernichtet!

4. Ein Mann bringt einem Goldschmied vier solide Goldketten mit jeweils 3 Gliedern und möchte, dass sie zu einer Kette zusammengesetzt werden – aus Kostengründen sollen nur drei Glieder gebrochen werden. (Dazu werden die Teilketten in einem Viereck hingelegt.)

Hinweis: Drei Teilstücke zu einem Dreieck legen, das vierte daneben.

Vp: Ja, das ist natürlich die Lösung, dass du das Ding nicht als Quadrat, sondern als Dreieck siehst. Das vierte Glied brichst du auf und das sind dann die Verbindungsstücke. So musst du echt nur dreimal aufbrechen und wieder zusammenschweißen!

Vp: Ach so, naja, dann also eins hier hin, eins da hin und eins dahin. Ah, ja!

Vp: Aaahh, ja, so. Dann macht man das hier zwischen und – nicht schlecht!

5. (Neun in einem Quadrat angeordnete Punkte werden vorgelegt.) Bitte verbinde alle neun Punkte mit vier geraden Linien, die ohne abzusetzen gezeichnet werden können.

Hinweis: Du denkst, dass Du innerhalb des Quadrats bleiben musst.

Vp: Aha. Also ich kann auch das Quadrat mit meiner Linie verlassen. Das ist ja ein guter Hinweis. Bringt der mir eigentlich was? Also das Darüberhinausgehen würde mir theoretisch nur was nutzen, wenn ich diagonale Linien machen würde, weil wenn ich jetzt mit einer geraden Linie das Quadrat verlasse, meinetwegen hierher, dann müsste ich mich ja quasi genauso wieder nach unten bewegen, also ich sollte schon versuchen, dann diagonale Linien zu machen, sonst bringt mir das nichts. Also im

Anschluss an so eine gerade Linie nach unten, die das Quadrat verlässt, so. Wenn ich jetzt mit einer diagonalen Linie anfangen, bringt mir das auch nichts, also wenn ich mit einer Diagonalen das Quadrat gleich verlasse, weil dann komme ich – würde ich mich mit der Linie wieder außerhalb des Quadrats bewegen ... Dann probiere ich das jetzt einfach mal und zeichne jetzt eine Gerade, die das Quadrat verlässt, von rechts nach links, wobei die links das Quadrat verlässt. Dann könnte ich hier jetzt rechts eine nach unten ziehen, das wäre die zweite. Wenn ich jetzt hier – mit einer dritten würde ich ziemlich viel erwischen, und jetzt gehe ich noch ein bisschen weiter nach oben, dann kann ich hier die vierte durchziehen. (VI: genau)

Vp: Ich verbinde jetzt drei Punkte vertikal miteinander und verlängere diese Linie nach unten (verbindet weitere zwei Punkte, schließlich die drei horizontalen und mit der letzten Linie die restlichen Punkte). Ich habe alle Punkte berührt – gewonnen!

6. Stell Dir vor, Du stehst in einem leeren Zimmer, von dessen Decke zwei Seile hängen. Du sollst beide Enden in den Händen haben. Die Seile sind aber so angebracht, dass Du, wenn Du ein Ende in der Hand hast, das andere nicht erreichen kannst. (Zeichnung wird vorgelegt.)

Hinweis: Du denkst darüber nach, wie Du, wenn Du ein Seil in der Hand hast, dem anderen näher kommen kannst. Das ist aber nicht vorausgesetzt. – *Oder:* Du könntest darüber nachdenken, was Du tun kannst, damit ein Seil Dir näher kommt.

Vp.: Ich möchte eine Pause ... Nun fällt mir doch noch was ein. Wenn ich mich an das eine Seil hänge und damit schwinde, oder ein Seil zum schwingen bringe, bekomme ich beide Seile zu fassen!

Vp: Ach so, ja, dann ist es ja ganz leicht. Dann muss man ja nur beide Schnüre anstoßen und sich die Enden greifen, wie bei den Ringen im Sportunterricht. So ist es ja einfach, aber die Zeichnung führt einen ja auf den falschen Weg.

7. (Zehn Knöpfe werden zu einem Kreuz mit verschiedenen langen Seiten vorgelegt.) Bitte lege zwei Knöpfe so um, dass ein Kreuz wie in einem Plus entsteht, beide Reihen sollen gleichlang sein und aus jeweils sechs Knöpfen bestehen.

Hinweis: Du denkst, Du musst die Knöpfe verschieben. Dann geht es nicht. – *Oder:* Du denkst, die Knöpfe sollen nebeneinander liegen. Dann geht es nicht.

Vp: Ach so, ich kann sie ja auch darauf legen, vielleicht sind dann die Seiten gleich lang. (Legt einen Stein auf den mittleren.) Richtig!!!

Vp: Nicht nebeneinander? Was gibt's denn sonst noch. Ach so, aufeinander vielleicht? Dann könnte ich den runter und den in die Mitte drauf – und jetzt: Ja, zwei mal sechs Münzen. Das ist ja schlau!

8. Stell Dir vor, in einem Zimmer ist eine Tischlampe mit einer traditionellen Glühbirne. Außen sind drei Lichtschalter, nur einer davon gehört zur Lampe. Wie kannst Du herausfinden, welcher Schalter das ist, wenn die Tür licht- und schalldicht verschlossen ist und Du nur einmal in den Raum gehen darfst? Den Lichtschalter kann man an und wieder ausschalten.

Hinweis: Du denkst, Du musst sehen, ob die Lampe brennt. Aber es gibt andere Möglichkeiten herauszufinden, ob die Lampe gebrannt hat.

Vp: Wenn sie heiß ist!!! Ja, okay, na ja, stimmt. (Vl: Wie ginge das dann?) Ich mach den ersten an, warte ganz lange, mach den aus, mach ganz schnell den zweiten an, geh rein, schau ob sie brennt, lang hin und fühl, ob sie gebrannt hat usw.

Vp: Also sozusagen fühlen, ob sie heiß ist! Und dann machst du das erste Licht ganz lange an, machst es wieder aus, machst den nächsten Lichtschalter an und gehst sofort ins Zimmer rein, und wenn die Glühbirne dann schon total heiß ist, dann weißt du, dass es der erste Lichtschalter war, wenn sie brennt und nicht heiß ist, dann war es der zweite und wenn sie ganz kalt ist, dann war es der dritte Lichtschalter.

Vp: Ja, weil sie warm ist. Ja, klar. Ich schalte den an und wieder aus und den nur an. Wenn sie warm ist, war's der Schalter, wenn es leuchtet, ist es der, und wenn gar nichts ist, dann ist es der!

9. (Mit Streichhölzern wird vorgelegt: $II = V I$.) Wie kann man daraus eine mathematische Gleichung machen, indem man *ein* Streichholz umlegt?

Hinweis: Die Lösung erfordert mathematisches Wissen.

Vl: Du denkst daran, wo weniger ist, etwas dazuzutun. Vielleicht ist dem nicht so.

Vp: Drei minus eins, eins ist gleich die Summe aus allen Wurzeln, nein, nein. Oh doch, das geht! (Legt: $1 = \sqrt{1}$.)

Vl: Du denkst, da, wo schon weniger liegt, soll man nichts mehr wegnehmen. Das ist aber nicht so.

Vp: Hab ich auch schon drüber nachgedacht ... Bin etwas verwirrt. (Legt dann Streichholz zum Wurzelzeichen und kommt somit zum richtigen Ergebnis.)

Diese Probleme sind nach Seidel „geschlossene Probleme“. In ihnen geht es nicht um widersprüchliche Realität in bürgerlicher Gesellschaft. Ich

habe mich mit Hilfen zur Lösung anscheinend unlösbarer Probleme beschäftigt und zielte damit auf eine *Kritik* an der *Mainstream*-Kreativitätsforschung. Diese wiederum verstand sich als Kritik an einem Denken, das die Intelligenztests erfordern, konnte m.E. aber den Unterschied zwischen logischem und kreativem Denken nicht konzeptionalisieren. Es ging mir um Grundlagenforschung und dabei darum, die kleinste Analyseeinheit zu finden.

Damit geht es mir aber auch um einen wichtigen Aspekt kreativen Denkens: die Prämissen, also die Voraussetzungen je meines Denkens mir bewusst zu machen und zu „überdenken“, kritisch in Frage zu stellen, meine darauf basierende Theorie „gegen den Strich zu bürsten“ – und Alternativen zu bedenken. In den oben dargestellten Problemen gibt es (außer bei der Strahlenaufgabe) nur eine Alternative zur ersten Prämisse: den gezogenen Stein vernichten, statt ihn zu zeigen; Stellen im Raum, statt Legen auf der Fläche; mehrere Strahlen bündeln, statt nur mit einem Strahl zu strahlen; drei Ketten mit jeweils drei Gliedern zu verbinden, statt vier mit vieren; Seile schwingen zu lassen, statt nach Unbeweglichem zu angeln; Wärme einer Glühbirne per Berührung zu prüfen, statt nur ihr Licht zu sehen. Bei lebenspraktischen Problemen sind die Alternativen jedoch nicht so einfach zu finden.

Lebenspraktische Probleme

Während unserer Lehr- und Forschungspraxis,⁵ aber auch meiner langjährigen Beratungstätigkeit ist uns/mir die „Methode“, Prämissen des Denkens aufzufinden, in Frage zu stellen und Alternativen zu finden, sehr hilfreich gewesen. Ein einfaches Beispiel: Studierende, die Psychologie im Rahmen eines Magisterstudiengangs studierten, fragten mich oft verzweifelt, wie sie einen Studienplatz bekommen könnten. Sie gingen davon aus, dass sie einen solchen bräuchten – vermutlich, weil das für Hauptfachstudierende notwendig war. Ich stellte das in Frage und tatsächlich sah deren Prüfungsordnung, die sie offenbar nicht gelesen hatten, das gar nicht vor.

Bei komplexeren Problemen bedurfte es aber Grundbegriffe, wie sie in der Kritischen Psychologie entwickelt wurden. Grundsatz ist z.B., dass Men-

⁵ Im Rahmen von Praxisforschung arbeiteten wir methodisch mit der „Entwicklungsfigur“, die Markard 1985 ausgearbeitet und 2000 ergänzt hat. Vgl. auch Fahl & Markard 1993, sowie Kalpein 2007 und Vandreyer 2012. Ich beziehe mich hier nur auf die Analyse der Prämissen und deren Alternativen.

schen, also auch Kinder, zu Betreuende, Patienten etc., über die Bedingungen ihrer Bedürfnisbefriedigung verfügen wollen und dass Menschen, wenn sie ein lebenspraktisches Problem mit ihnen „Anvertrauten“ lösen wollen, dieses oft verschärfen. Außerdem müssen auch die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen berücksichtigt werden (die keineswegs durch kreatives Denken geändert werden können). Doch manchmal werden die eigenen Probleme vorschnell den gesellschaftlichen Verhältnissen zugeschoben.

Zwar sind Probleme in Familien hier und jetzt oft auch gesellschaftlich bedingt. Schulversagen, Schulangst, Schulphobie z.B. gab es nicht, bevor es Schulpflicht gab. Niemand konnte vor Erfindung der Schreibschrift Analphabet sein. Als Kinder immerzu arbeiten mussten oder wenn sie es immer noch müssen, hatten bzw. haben sie nicht zur angesagten „Du bist müde“-Schlafenszeit um 8 Uhr Schlafprobleme, sie schliefen einfach, sobald sie das durften. Bevor es Bücher, Radio, Fernsehen, Computer und dann noch Internet gab, hatten Menschen keine entsprechenden „Süchte“ bezüglich Medien. Aber Schulpflicht, Alphabetisierung, Medien sind Folgen der Entwicklung der Produktivkräfte, und mit diesen zu leben ist lebensnotwendig. Die Produktivkraftentwicklung lässt sich nicht rückgängig machen, die entsprechenden Produktionsverhältnisse lassen sich nur durch Revolution ändern, aber es gibt manchmal doch Möglichkeiten, für einige oder viele Probleme Lösungen zu finden, denn manchmal stellt man sich sozusagen „extra dumm an“, was vermeidbar ist. Das war als Folge meiner Beteiligung am SUFKI-Projekt mein Fazit „Über den Umgang mit Kindern“ (1987).

Ein einfaches Beispiel für ein Problem, das wohl in vielen Familien besteht: Eltern wollen, dass ihr Kind z.B. um 8 Uhr schläft und damit es dies tut, sagen sie ihm, dass es müde ist – mit der für Eltern ärgerlichen Folge, dass das Kind erst richtig aufdreht. Dieses Problem ließ sich so reformulieren: Wenn die Eltern einem Kind, das nicht müde ist, sagen, dass es müde *ist*, beweist das Kind ihnen das Gegenteil. Wenn man davon ausgeht, dass Kinder danach streben, über ihre Lebensumstände zu verfügen, wollen sie auch über die Bedingungen ihrer Bedürfnisbefriedigung verfügen und nicht hellwach im abgedunkelten Zimmer im Bett liegen. Die Frage, warum Eltern dies aber wollen (da sie ja erleben, dass ihre Kinder dort doch nicht schlafen), wird zumeist so beantwortet: Kinder müssen früh schlafen, sonst werden sie morgens nicht rechtzeitig wach. Dies lässt sich ausprobieren. Der eigentliche Grund der Eltern stellt sich

meist als Bedürfnis heraus, abends noch eine Zeit für sich ohne Kind(er) zu haben. Entsprechend wäre es sinnvoll, dem Kind dies zu sagen und ihm Möglichkeiten zu zeigen, sich allein zu beschäftigen, bis es müde ist und schlafen möchte. Daraus folgt, wie die Praxis zu verändern wäre.

Ein anderes Problem aus einer Familie: Drei relativ gleichaltrige Kinder bestehen darauf, alles „auch“ zu haben. Das kann sich um die exakt gleiche Form von Brotschnitten, um gleich bemessene Quantität von Zuwendung oder darum handeln, „auch in der Mitte“ zu sitzen. Dass dies nie gelingen kann, jenes selten gelingt, führt bei den Kindern – aber auch bei den Eltern – zu Verzweiflung. Die Analyse ergibt, dass Eltern gerecht sein wollen und deshalb selbst genau drauf achten, Nahrung, Zuwendung etc. gleichmäßig auf alle ihre Kinder zu verteilen. Da aber die Kinder unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse haben, lernen sie dann nicht, auf ihre eigenen zu achten, bzw. verlernen dies und konzentrieren sich nur auf ihre „Gleichberechtigung“. Eine veränderte Praxis würde darin bestehen, die Kinder auf je ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu orientieren, statt auf deren Vergleich mit anderen.

Im „Projekt Analyse psychologischer Praxis“ (PAPP; Fahl & Markard 1993) zeigte sich, dass Probleme nicht lösbar erscheinen, wenn die gesellschaftlichen und/oder institutionellen Verhältnisse unanalysiert bleiben. Es geht darum, von den Problemen ausgehend diejenigen Verhältnisse zu analysieren, die jeweils relevant sind, auch um nicht bei überallgemeinen Aussagen zu landen, dass eben der Kapitalismus und/oder der Neoliberalismus an allem Schuld sind, also auch an diesem.

Ein Beispiel: Zwei Praktikerinnen, die beide mit Erziehungsproblemen befasst sind, stritten sich über psychologische Kompetenz. Die eine erklärte, sie sage ihren Klienten immer, für alle derartigen Probleme kompetent zu sein und sie lösen zu können. Die andere entgegnete, sie stelle immer gleich zu Anfang klar, dass sie keineswegs omnipotent sei. Jede fand die jeweils andere wohl „doof“ (überheblich bzw. inkompetent). Die Analyse ergab, dass die zweite eine feste Stelle bei einer staatlichen Beratungsinstitution hatte, sich also leisten konnte, sich nur um Probleme zu kümmern, die sie auch lösen zu können annimmt, während die andere als Einzelfallhelferin arbeitete, die sich gezwungen sah, jeden Fall anzunehmen, und um von der Familie nicht (gleich wieder) verabschiedet zu werden, Omnipotenz behaupten muss. Eine Lösung ihres Problems wäre sicher die Veränderung solcher Arbeitsverhältnisse, was aber nicht ohne

Weiteres möglich ist. Immerhin wurde in der Diskussion klar, wie es zu diesem Streit kam und dass es hier nicht um (behauptete) In/Kompetenzen ging, sondern um unterschiedliche Bedingungen mit entsprechend unterschiedlichen Bedeutungen und Prämissen.

Ein Beispiel aus dem „Ausbildungsprojekt subjektwissenschaftliche Berufspraxis“: Eine Praktikantin schildert ein Problem aus einer Betreuungseinrichtung für MS-Kranke. Ein Bewohner möchte sich nicht waschen lassen und verweigert die Gymnastik mit der Begründung, dass sie ihm nichts nütze, wohl aber Kopfschmerzen bereite. Beides führe dazu, dass der Bewohner ausziehen müsse. Die Analyse ergab, dass die Institution als Rehabilitationseinrichtung finanziert wurde, und zur Rehabilitation zählen Hygienebewusstsein sowie gymnastische Betätigung. Die Analyse ergab aber auch, dass es sich um unterschiedliche Probleme handelt: die Hygiene war auch für die Betreuer, die den stinkenden Bewohner heben mussten, wichtig, was der Bewohner einsah (woraufhin er sich waschen ließ). Die Gymnastik, die der Bewohner als ihn beeinträchtigend erlebte, ist allerdings mit eben dieser Begründung als kontraindiziert für ihn zu erlassen. Rehabilitation kann auch der finanzierenden Institution gegenüber individuell differenziert werden. Hier zeigt sich auch, dass die Rolle von Auftraggebern in die Analyse einzubeziehen ist, insbesondere wenn deren Interessen und die der Betroffenen sich widersprechen oder gar unvereinbar sind (vgl. dazu Kalpein 2007).

Ein anderes Beispiel aus einer Betreuungseinrichtung für MS-Kranke, in der die Bewohner ihre Betreuer frei wählen und auch abwählen konnten: Ein Bewohner nervte alle Betreuer damit, dass er bestimmte Platzierung seiner Dinge wollte, was dazu führte, dass z.B. eine Vase bis zu 30 Mal umgestellt werden musste, bis er zufrieden war. Keiner der Betreuer wollte wegen Verweigerung die Arbeitsstelle verlieren. Dennoch war das Klima vergiftet. Eine Analyse ergab, dass viele Menschen derartige Vorstellungen von „richtigen Plätzen“ haben, dies aber in der Regel selbst veranlassen können. Das förderte das Verständnis der Betreuer für den Bewohner. Sie ergab aber auch, dass behinderte Bewohner „professionalisiert“ werden könnten, um zu verstehen, womit sie ihre Betreuer zur Verzweiflung bringen. Eine Problemlösung könnte also in beiderseitiger Verständigung bestehen.

Wie Vandreier in seiner Dissertation (2012) veranschaulicht, gibt es außer nicht zu lösenden Problemen auch „Rückschritte“. Besonders in dem

von ihm dargestellten Projekt mit Drogengebrauchern taucht ein Problem durchaus wieder auf, nachdem es schon, auch praktisch, gelöst war, weil bedenkliches Verhalten in bestimmten Situationen subjektiv funktional erschien. Da wir das in den dargestellten Projekten auch immer wieder erfahren, ist es wichtig, dies hervorzuheben.

Der praktische Nutzen gefundener Problemlösungen erschöpft sich jedoch nicht in veränderter und ggf. unbedenklicher Praxis. Lösungen können verallgemeinert werden: andere können aus den Erfahrungen lernen. Wenn sie sich unter einen der herausgearbeiteten Handlungs-Möglichkeiten-Typen subsumieren können, können sie so auch ihre eigenen Probleme lösen. Anders ausgedrückt: Sie können prüfen, ob ihr Problem einem dargestellten entspricht (mein Kind macht es genau so ...), sie ebenso wie die dargestellten Problemhabenden scheitern – und ob sie ihre Praxis entsprechend verändern können.

Auch im engen Familienkreis ist dies keineswegs immer möglich. So bestand eine Lösung des Problems mit ständig nach Süßigkeiten quengelnden Kindern darin, eine frei zugängliche Schublade mit Süßigkeiten zu füllen und den Verzehr nicht mehr zu regeln, woraufhin die Kinder lernten, wann ihnen wie viele Süßigkeiten subjektiv bekömmlich waren. Süßigkeiten waren kein Thema mehr und die Kinder aßen im Endeffekt weniger von ihnen als vorher. Dies setzt aber voraus, dass Eltern es ertragen können, ihre Kinder evtl. zunächst sehr viel Süßes essen zu sehen – und u.a., dass Eltern die finanziellen Mittel haben, eine leere Schublade zu besitzen *und* diese mit Süßigkeiten zu füllen. Überhaupt sind die Möglichkeiten (nicht nur) für Kinder, über die Bedingungen ihrer Bedürfnisbefriedigung verfügen zu können, ja real unterschiedlich. Es lohnt sich aber darüber nachzudenken, wo diese objektiv ein- oder beschränkt sind – und wo dies nur aus ideologischen Gründen geschieht. Es gilt also darüber nachzudenken, welche *Prämissen* je ich bezüglich welcher Bedingungen in ihren Bedeutungen für mich habe, d.h. auch über die *Theorie* bezüglich meiner subjektiv funktionalen Handlungen, falls deren Folgen bedenklich sind.

Dies entspricht m.E. auch dem Forschungsziel der Forschungsgruppe Lebensführung (2004): Es ist nützlich, angesichts eines Problems mit anderen auch zu analysieren, inwiefern man selbst dazu sowie zur Verschärfung beiträgt und inwiefern man Interessen anderer dabei negiert oder gar meint zu wissen, was für andere gut ist. Es ist nützlich, die Verhältnisse, die die eigenen Handlungen alternativlos erscheinen lassen, zu analysie-

ren. Andererseits geht man mit der „Entwicklungsfigur“⁶ davon aus, dass sich Probleme für einen selbst und andere manchmal zum Besten aller Beteiligten lösen lassen, auch wenn die Verhältnisse nicht verändert werden können.

Sicher verunsichert es, Gewissheiten zu hinterfragen, zu denen auch Prämissen des Denkens gehören können. Es gilt also mutig zu sein. Wer in Familie, Schule und Beruf diesbezüglich ständig entmutigt wird oder wurde, weil angebliche Fakten „so sind, wie sie sind“ und also hinzunehmen sind, wird lösbare Probleme eher nicht lösen können. Wie Holzkamp (1993) sinngemäß schreibt: Immer klein gehalten, traut man sich nicht an große Probleme und stellt nicht die Frage: „Warum geht es nicht?“

Literatur

- Cackowski, Z. (1969): Ein kreativer Problemlösungsprozeß. Dt. in: Ulmann 1973, 279-286
- De Bono, E. de (1969): Informationsverarbeitungen und neue Ideen – Laterales und vertikales Denken. Dt in: Ulmann, 1973, 322-334
- Duncker, K. (1935): *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Springer-Verlag, Berlin/Göttingen/Heidelberg
- Fahl, R. & Markard, M. (1993): Das Projekt „Analyse psychologischer Praxis“ oder: Der Versuch der Verbindung von Praxisforschung und Psychologiekritik. *Forum Kritische Psychologie* 32, 4-35
- Forschungsgruppe Lebensführung (2004): Zum Verhältnis von Selbsterkenntnis, Weltwissen und Handlungsfähigkeit in der Subjektwissenschaft. *Forum Kritische Psychologie* 47, 4-38
- Guilford, J. P. (1950): Kreativität. Dt. in Ulmann, 1973, 25-48
- Holzkamp, K. (1973): *Sinnliche Erkenntnis*. Fischer Athenäum, Frankfurt a. M.
- Holzkamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Campus, Köln
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen*. Campus, Köln
- Kalpein, J. (2007): Praxis – neue Phalanx subjektwissenschaftlicher Theorieentwicklung? Oder: The greatest act can be – one little victory“. *Forum Kritische Psychologie* 51, 87-108
- Kast, B. (2015): Und plötzlich macht es Klick. Das Handwerk der Kreativität. Fischer, FaM
- Markard, M. (1985): Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit – Ergänzung zum Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe durch die DFG. *Forum Kritische Psychologie* 17, 101-120
- Markard, M. (2000): Verbale Daten, Entwicklungsfigur, Begründungsmuster, Theorienprüfung: Methodische Probleme und Entwicklung der Projektarbeit. In: M. Markard & Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis (2000): *Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung*. Argument-Verlag, Hamburg, 227-250
- Markard, M. (2009): *Einführung in die Kritische Psychologie*. Argument-Verlag, Hamburg
- Piaget, J. (1924/dt. 1972): *Urteil und Denkprozess des Kindes*. Schwann, Düsseldorf

⁶ Siehe Fußnote 5

- Poincaré, H. (1973): Die mathematische Erfindung. In: Ulmann, G. 1973, 219-229
- Seidel, R. (1976): *Denken*. Campus, Köln
- Ulmann, G. (1973, Hrsg.): *Kreativitätsforschung*. Kiepenheuer & Witsch, Köln
- Ulmann, G. (2012): Kreativität und kulturelle Bildung. In: Bockhorst, H., Reinwand, V.I. & Zacharias, W. (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, kopaed, München. 160-164
- Ulmann, G. (1987): *Über den Umgang mit Kindern*. Campus-Verlag, Köln (Online web-Seite Kritische Psychologie)
- Vandreier, Ch. (2012): *Drogenkonsum als begründete Handlung*. Studien zur qualitativen Drogenforschung und akzeptierender Drogenarbeit, Bd. 48
- Wertheimer, M. (1945): *Productive thinking*. Dt. *Produktives Denken*. Frankfurt a. M. 1957
- Zeisig, D. (2014): Kreativ denken – die sieben besten Strategien. *Spektrum* 8, 34-41.