

Jean-Pol Martin

## Schüler in komplexen Lernumwelten

### Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht

*Die Welt, in der wir leben, wird immer komplexer - das ist eine triviale Feststellung. Nun ist es der Auftrag der Schule, junge Menschen auf die Bewältigung dieser Komplexität vorzubereiten. Daß ihr Angebot diesem Desiderat nicht voll entspricht, zeigt beispielsweise die in allen Fächern fortgesetzte Dominanz des Frontalunterrichts<sup>1</sup> mit seiner stark monostrukturierenden Wirkung.<sup>2</sup> In einem früheren Beitrag<sup>3</sup> wurde gezeigt, wie durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf Schüler eine Verbesserung in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts zu erreichen ist. Die Ausführungen stützten sich lerntheoretisch auf den Informationsverarbeitungsansatz. Nun läßt sich durch die Einbeziehung zusätzlicher grundlegender Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie das Modell so erweitern, daß es alle Stufen des Lernprozesses - von Klasse 7 bis zum Abitur - erfaßt und als geschlossenes Curriculum angeboten werden kann. Der Verfasser bezieht sich bei seiner Beschreibung auf eine Langzeitstudie, die er seit sieben Jahren in einer Französischklassen durchführt.<sup>4</sup>*

#### 1. Die psychologische Grundlage

Seit Mitte der siebziger Jahre vollzieht sich in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften ein Paradigmenwechsel, der forschungsmethodisch durch ein schrittweises Abwenden von rein quantitativ-empirischen Verfahren hin zu hermeneutisch-lebensweltlichen Methoden gekennzeichnet ist. Die Subjektperspektive wird „wiederentdeckt“, und das Interesse gilt erneut der Frage, wie Menschen die Welt in ihrem Alltag wahrnehmen und interpretieren<sup>5</sup>. Begünstigt wird dieser Umschwung durch die Hinwendung der Psychologie zum Menschen als informationsverarbeitendem System, also zu seinen Wahrnehmungsprozessen und zu der Art und Weise, wie er Wissen aufnimmt, strukturiert und zum Problemlösen einsetzt<sup>6</sup>. Aus dem tieferen Verständnis, wie das Subjekt die Welt wahrnimmt und wie es auf der Grundlage deren Interpretation seine Bedürfnisse in ihr zu befriedigen versucht, kann ein Curriculum aufgestellt werden, das sich besser an die Konstitution des Lerners anpaßt. Im folgenden werden die Kategorien eingeführt, die bei der Entwicklung des Modells konstitutiv waren. Die Kognitionspsychologie<sup>7</sup> lehrt uns, daß der Mensch sich im Spannungsfeld zwischen *Klarheit* und *Unbestimmtheit* bewegt, und daß er bestrebt ist, die Unbestimmtheit zu reduzieren, um seinen Lebensraum kontrollierbar zu halten. Insofern sucht er stets nach Ordnungen, Regelmäßigkeiten, Strukturen.

#### Was sind aber Strukturen?

Nach Dorsch ist die Struktur „der formale Aufbau von Ordnungsverhältnissen in einem Zusammenhang“.<sup>8</sup> Sie besteht aus Einzelelementen, die durch ein relativ stabiles Netz von *Verbindungen* zusammengehalten werden. Will man die Qualität einer Struktur näher bestimmen, so betrachtet man die Anzahl ihrer Einzelteile und die Dichte der Verbindungen zwischen ihnen: je zahlreicher die Einzelelemente eines Systems, desto differenzierter ist es, je dichter das Beziehungsnetz zwischen den Teilen, desto *integrierter* ist es. Aus dem Grad der Differenziertheit und der Integriertheit ergibt sich die *Komplexität*: komplex ist ein System dann, wenn es aus

einer hohen Anzahl von Einzelteilen besteht, die durch ein dichtes Netz von Beziehungen miteinander verbunden werden.

### Wie geht das wahrnehmende Subjekt mit Strukturen um?

Der Mensch ist mit Erkenntnismitteln ausgestattet, die ihm ermöglichen, Strukturen wahrzunehmen und zu analysieren. Situationen, die für ihn neu sind, lösen Informationsverarbeitungsprozesse aus; er richtet seine Aufmerksamkeit abwechselnd auf die Einzelheiten und auf die Gesamtheit des betrachteten Systems. Insofern verläuft Wahrnehmung in einem kontinuierlichen, dialektischen Prozeß von Differenzierung und Integration. Demnach entspricht die Struktur der menschlichen Erkenntnismittel der Struktur der Welt. Ein angemessener Umgang mit komplexen Strukturen auf der Objektseite verlangt komplexe Strukturen auf der Subjektseite. Um dies zu bezeichnen, hat sich der Begriff *kognitive Komplexität* eingebürgert<sup>9</sup>. Nun weichen Individuen auf dieser Dimension erheblich voneinander ab. Dies ist aus didaktischer Sicht deshalb relevant, weil optimale Erkenntnisstrukturen Voraussetzung für optimales Bestehen in der Welt sind und der Ausbau der kognitiven Komplexität - auch wenn er von genetischen Faktoren mitbedingt wird - curricular unterstützt werden kann.

### Der Umgang mit Unbestimmtheit

Oft begegnet der Mensch im Lebensvollzug Realitätsausschnitten, deren Aufbau in hohem Maße *komplex, vernetzt, eigendynamisch* ist. Es sind Problemsituationen, die beim handelnden Subjekt besonders intensive Informationsverarbeitungsprozesse auslösen. Biologisch läßt sich dieser Energieaufwand dadurch begründen, daß dem Individuum in undurchsichtigen Situationen Kontrollverlust, also Verwundbarkeit droht.

Im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprojekts haben Dörner u.a. diese Prozesse untersucht und die Merkmale erfolgreicher Problemlöser herausgearbeitet<sup>10</sup>. Sie haben die folgenden Dimensionen als bestimmend hervorgehoben:

#### a) Abstraktheit

Erfolgreiche Problemlöser verfügen über mehr abstrakte Gedächtnisbilder als nichterfolgreiche. „Die Verfügbarkeit über abstrakte und differenzierte Gedächtnisbilder ist die beste Voraussetzung für die Erfassung der Struktur eines unbekanntem Bereichs. Die Abstraktheit ermöglicht die Anwendbarkeit auf viele *verschiedene* Sachverhalte, die Differenziertheit, d.h. der Reichtum an Komponenten und Relationen, ermöglicht die gezielte Betrachtung und das gezielte Stellen von Fragen.“<sup>11</sup>

#### b) Epistemische und heuristische Kompetenz

Dörner u.a. nennen *epistemische Kompetenz* die Einschätzung eines Akteurs, ein Wissen, das er vorher erworben hat („Operatorwissen“), in einer ihm vertrauten Situation problemlösend einzusetzen. Sie bezeichnen als *heuristische Kompetenz* „das Ausmaß des Zutrauens, welches ein Individuum in seine Fähigkeit setzt, eine Absicht auch dann erledigen zu können, wenn ihm kein oder nicht genügend Operatorwissen zur Verfügung steht“<sup>12</sup>. Beide Kompetenzen bestimmen wiederum die *Kontrolle*, also das Gefühl des Menschen, den Realitätsausschnitt, in dem er sich bewegt, überschauen und beherrschen zu können. Aus der epistemischen Kompetenz, der heuristischen Kompetenz und der Kontrolle leitet sich die *Selbstsicherheit* des Individuums ab. Nach Dörner u.a. ist die Selbstsicherheit ein wesentliches Merkmal erfolgreicher Problemlöser.

#### c) Exploratives Verhalten

Die dritte von Dörner u.a. als bedeutsam angesehene Dimension erfolgreicher Problemlöser ist ihr exploratives Verhalten, d.h. ihre Bereitschaft, ihnen nicht vertraute Realitätsbereiche aufzusuchen. Dies überrascht nicht, denn

eine solche Haltung hängt eng mit der vorgenannten Dimension „Selbstsicherheit“ zusammen: wer selbstbewußt ist, neigt dazu, sich neuen, undurchsichtigen Situationen auszusetzen. Bei deren Bewältigung gewinnt er neue abstrakte Schemata, seine kognitive Landkarte wird weiter ausgebaut, durch den Erfolg wird das Gefühl der Kontrolle gestärkt sowie die heuristische Kompetenz und die Bereitschaft, erneut unbekannte Felder aufzusuchen usw. In Ergänzung dazu möchte ich zwei weitere Dimensionen einführen, die mit komplexem Denken und erfolgreichem Problemlösen positiv korrelieren und als Leitdimensionen Eingang in das Curriculum finden.

#### d) Empathie

Die Empathie, also das Sich-Hineindenken in eine andere Person, läßt sich als ein auf Menschen bezogenes exploratives Verhalten bezeichnen. Durch diesen Vorgang wird die eigene Welt verlassen und die Perspektive eines anderen eingenommen. Ein solcher Positionswechsel fördert zum einen die kritische Reflexion über den eigenen Standpunkt und die Fähigkeit, ihn zu korrigieren, zum anderen die Übernahme von bisher fremden Schemata in die eigene kognitive Landkarte, also eine Erweiterung derselben.

#### e) Distanz

Kognitive Prozesse sind emotional eingebettet. Dies trifft besonders in Problemlagen zu, denn „problemlösendes Denken findet statt in Situationen, die unbestimmt sind und nicht unter voller Kontrolle des Individuums. Verlust und Wiedergewinn der Kontrolle aber sind immer von relativ starken Emotionen begleitet. Verlust von Kontrolle löst - je nach den Begleitumständen - Ärger, Angst, Wut, Gefühle der Ohnmacht oder Gefühle der Resignation aus. Wiedergewinn der Kontrolle ist gekoppelt an Gefühle der Freude, des Triumphes, des Glücks.“<sup>13</sup> Nun wirken sich Emotionen beim Problemlösen störend aus. So z.B., wenn - obwohl für eine realistische Einschätzung der Lage die Berücksichtigung aller Informationen notwendig wäre - Menschen bevorzugt angenehme Informationen aufnehmen und unangenehme außer acht lassen. So auch, wenn in Situationen, die nüchtern betrachtet gute Lösungschancen enthalten, Angstgefühle den Handelnden behindern und lähmen. Menschen, die über hohe Abstraktheit, also über eine umfassende kognitive Landkarte mit zahlreichen Gedächtnisbildern verfügen, können Problemsituationen mit größerer emotionaler Distanz begegnen; die kognitiven Schemata bilden eine stabile Rückzugsebene, wenn die Turbulenzen des Feldes das Subjekt in einen Ereignisstrudel mitzureißen drohen.<sup>14</sup>

### **Forderungen an das Curriculum**

Das Bestehen in einer komplexen Welt verlangt vom Menschen die Fähigkeit, mit Unbestimmtheit angemessen umzugehen, d.h. strukturierend und problemlösend in undurchsichtige und eigendynamische Realitätsbereiche einzugreifen. Deshalb müssen im Unterricht als einem wesentlichen Ort der Sozialisation sowohl die epistemische als auch die heuristische Kompetenz systematisch aufgebaut werden. Die methodische Implikation ist ein gezieltes Auslösen von explorativen Verhaltensweisen, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Stoff ausüben. Auf der Grundlage ständiger Differenzierungs- und Integrationsprozesse werden stoffbezogene Schemata gewonnen, die sich zu abstrakten kognitiven Landkarten vernetzen. Gleichzeitig werden im Klassenverband Empathieleistungen erbracht, die eine Erweiterung nicht nur des kognitiven, sondern auch des emotionalen Erfahrungsschatzes bewirken. Auf diesem Hintergrund entwickelt sich ein stabiles Selbst, das allmählich exploratives Verhalten als dauerhafte Persönlichkeitskomponente aufweist.

<i>Situationen</i>	<i>Unterstufe</i>	<i>Mittelstufe</i>	<i>Oberstufe</i>
	Schwerpunkt: <i>Sprache</i>	Schwerpunkt: <i>Land</i>	Schwerpunkt: <i>Kultur</i>
<i>Lernziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikative Kompetenz im Klassenzimmer – Didaktische Handlungskompetenz</li> <li>• Metasprachliche Kompetenz</li> <li>• <i>Transindividuelle</i> Empathie</li> <li>• Ziellandbezug: Alltagswissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierungswissen</li> <li>• <i>Transindividuelle</i> und <i>transnationale</i> Empathie</li> <li>• Ziellandbezug: – Konfliktbewältigung – Ausdifferenzierung von Stereotypen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierungswissen (ausdifferenziert) – Diachronie – Synchronie</li> <li>• <i>Transindividuelle</i>, <i>transnationale</i> und <i>transhistorische</i> Empathie</li> <li>• Ziellandbezug: – Kulturreflexion</li> <li>• Selbstbezug: – Identität</li> </ul>
<i>Struktur</i>	<i>Grammatik – Wortschatz</i>  <i>Klassenraumroutinen</i>	<i>Kognitive Schemata über das Zielland</i>  <i>Projektionsroutinen</i>	<i>Komplex strukturiertes Wissen über das Zielland</i>  <i>Dialektisches Denken</i>
<i>Unbestimmtheit</i>	<i>Lehrmaterialien</i>  <i>Klassenraumdiskurs</i>	<i>Zielland (Familie – Stadt)</i>  <i>Projektdurchführung</i>	<i>Zielland (Kultur)</i>  <i>Kulturdiskurs</i>

## 2. Das Curriculum

Allen Stufen liegt die Absicht zugrunde, durch das Angebot einer auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler abgestimmten Lernumwelt Problemlösefähigkeit und exploratives Verhalten zu fördern. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, seine Schüler in die curricular aufbereitete Komplexität und Unbestimmtheit zu führen und sie bei ihren Strukturierungsbemühungen in der Auseinandersetzung mit dem Stoff zu unterstützen. Im Laufe der Entwicklung von der Unter- bis zur Oberstufe sollten die Schüler zunehmend in die Lage gebracht werden, selbständig Lernumwelten aufzusuchen, von denen sie sich einen Erkenntnisgewinn versprechen.

### Die Unterstufe

An anderer Stelle<sup>15</sup> wurde bereits gezeigt, daß durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler die *Komplexität* der Lerneraktivitäten wesentlich gesteigert werden kann. In der Tat müssen die mit der Vorstellung des neuen Stoffes betrauten Schüler zunächst die unbekanntesten Inhalte erfassen, in ihren Einzelteilen analysieren und dann die wichtigsten Elemente herausarbeiten und zu einem vereinfachten Ganzen zusammenfügen; dadurch werden ihnen kontinuierlich intellektuelle *Differenzierungs-* und *Integrationsleistungen* abverlangt. Ferner werden in der Auseinandersetzung mit dem Stoff abstrakte Schemata gewonnen, die als kognitive Stütze Gelassenheit gegenüber den Lehrwerkinhalten induzieren, und es werden durch die Aufgabe, den Stoff im Klassenverband zu vermitteln, darstellerische und technisch-organisatorische Fähigkeiten entwickelt, die Geläufigkeit im sozialen Umfeld innerhalb des Klassenzimmers bewirken; Souveränität in der Handhabung der

Lehrmaterialien einerseits und sozialtechnologisches Können andererseits begünstigen die Herausbildung von Distanz. Schließlich werden bei der Vorstellung des Stoffes im Plenum und beim Einüben - sei es in der Großgruppe oder in Partnerarbeit - soziale Sensibilität und *Empathie* gefördert. Das auf diese Weise trainierte empathische Verhalten läßt sich in diesem Stadium als *transindividuell* bezeichnen; der Schüler denkt sich in Gleichaltrige aus demselben Kulturkreis hinein. Da die so beschriebenen Prozesse zum Unterrichtsalltag gehören, also systematisch routinisiert werden, dürfte durch diese Methode bereits in der Unterstufe ein Anstieg der Problemlösefähigkeit der Schüler zu erreichen sein.

## Die Mittelstufe

In der Mittelstufe kreisen die Aktivitäten um die Begegnung mit der unfiltrierten fremden Realität, also um eine Auslandsreise oder einen Austausch. Auf der Schülerseite sollen schwerpunktmäßig Orientierungswissen und *explorative Haltung* entwickelt werden. Beides läßt sich am besten im Rahmen von Erkundungsprojekten initiieren. Der systematische Aufbau eines klar strukturierten Orientierungswissens (Grunddaten des Ziellandes) soll sowohl die Integration von Detailwissen erleichtern als auch die kognitive Basis liefern, auf der die Begegnung mit dem Fremden (Kulturschock) emotional verkraftet wird. Exploratives Verhalten wird dadurch unterstützt, daß die für eine befriedigende Durchführung von Erkundungsaufträgen notwendigen Techniken - gemeint sind Beobachtungsverfahren, Interviewstrategien und die dazu erforderlichen sprachlichen Mittel - im Unterricht erworben und routinisiert werden. Emotional soll die Sensibilität gegenüber Informanten und Gastfamilien verfeinert werden, wobei die Empathie über den transindividuellen Aspekt hinaus eine *transnationale* Dimension gewinnt; die Schüler denken sich intellektuell und affektiv in Angehörige einer fremden Kultur hinein. Wie die Vorbereitung auf einen Austausch gestaltet werden kann, zeigt folgender, vor einer Reise nach Frankreich im Unterricht verteilter Text. Die Klasse befindet sich in der Jahrgangsstufe 9.

### *Méthode à appliquer au cours du prochain séjour à Torcy*

Pour *comprendre* les gens chez qui on vit il faut être *informé* de façon précise sur les structures dans lesquelles ils vivent eux-mêmes. Comme cela on comprend mieux aussi leurs *problèmes*. Quand on comprend mieux leurs problèmes, on peut mieux éviter les conflits, ou si les conflits sont inévitables, on peut mieux les régler.

Par exemple: si je vis chez ma correspondante algérienne et que je veux sortir le soir, mais si celle-ci ne veut pas, je suis d'abord mécontente et fâchée après elle. Mais si je sais que chez les Algériens les jeunes filles ne doivent jamais sortir seules, je comprendrai mieux ma correspondante et j'éviterai un conflit.

Donc: mieux connaître, c'est mieux comprendre. Mieux comprendre, c'est mieux aimer. Mieux aimer, c'est avoir moins de conflits. Pour cela il faut développer et automatiser les techniques suivantes:

1. Rassembler des informations sur la vie de ceux chez qui on vit.
  - Logement (combien de personnes par chambre? Combien de pièces, etc.)
  - Ressources financières
  - Travail des membres de la famille
  - Emploi du temps des membres de la famille (beaucoup de travail?)
  - Environnement (Torcy, quel quartier, etc.)
2. Maîtriser les conflits. La réaction de mon partenaire est-elle due
  - à son caractère individuel

- à la couche sociale à laquelle il appartient
  - à son appartenance à une autre culture
3. Dominer mes réactions affectives lorsqu'elles sont négatives.  
Par exemple: si quelque chose n'est pas très propre

### *Technique*

Noter chaque jour ce qui me frappe *positivement* ou *négativement*.

Noter les conflits: quelles en sont les causes?

Est-ce que ce sont des causes *individuelles*, *sociales* ou *culturel-les*?

Par quelles techniques ai-je dominé les conflits?

Hier wird grundsätzlich auf den Aufbau einer kognitiven Stütze abgezielt, die in emotional kritischen Situationen, also in Konfliktfällen, rationale Informationsverarbeitung ermöglicht. So vorbereitet können die Schüler nun in die Unbestimmtheit der fremden Realität geführt werden; die Scheu vor dem Unbekannten dürfte vermindert sein, die Neugier an Intensität gewinnen. Auf welche Weise eine explorative Grundhaltung sich in einer konkreten Ziellandsituation aktualisieren kann, zeigt der Tagebucheintrag einer am Austausch beteiligten Schülerin. Barbara (14 Jahre) kommt mit ihrer Brieffreundin Stéphanie nach Hause zurück: „Dann fiel uns ein, daß wir zu einer Party eingeladen waren. Stéphanie überließ mir die Entscheidung. Sie sagte, ich wäre die einzige Deutsche auf der Party. Zuerst wollte ich nicht hingehen, aber dann fielen Sie<sup>16</sup> mir ein. Ich stellte mich also dem Problem. Vor dieser Party gingen wir noch zum Einkaufen und dann: auf in den Kampf!“

Durch den Aufbau von Orientierungswissen und von Projekttroutinen im Klassenzimmer wird die Grundlage geschaffen, auf der die Schüler exploratives Verhalten in der Unbestimmtheit des Ziellands aktualisieren können<sup>17</sup>. Eine erfolgreiche Bewältigung der fremden Realität führt zu einem Anstieg der Ziellandkompetenz und des Kontrollgefühls, was wiederum die Bereitschaft zu neuen Erkundungen verstärkt.

### **Die Oberstufe**

In dem Maße, wie die Schüler sich selbst individualisieren, also an Komplexität gewinnen, entwickeln sich auch die Lernziele. Das Orientierungswissen wird ausgefächert und dennoch kohärent gehalten, damit es seine Funktion als tragfähiges Fundament nicht einbüßt. Es wird vor allem die synchronische Dimension des Basiswissens durch eine diachronische erweitert. Für die Bearbeitung der so abgesteckten Inhalte wird den Schülern eine Arbeitshypothese angeboten, die sich als außerordentlich fruchtbar erweist. Die Kultur des Landes, also dessen Geschichte, Literatur und gegenwärtige Struktur, ist ein Produkt des Menschen. Daher kann sie nach keinen anderen Kategorien aufgeschlüsselt werden als der Mensch selbst. Die für eine solche Arbeit notwendigen Erkenntnismittel sind aus den Sozialwissenschaften, insbesondere aus der Psychologie zu entleihen. Wenn man dort erfährt, daß Individuen sich einerseits nach Ruhe, Ordnung, Klarheit und hierarchischen Bezügen sehnen, daß sie aber zugleich Abenteuer, Freiheit, Unbestimmtheit und soziale Gleichheit suchen, so läßt sich die Hypothese aufstellen, daß ihre Geschichte sich im Spannungsfeld zwischen diesen beiden Bedürfnisleisten fortbewegt. Beispielsweise läßt sich der Übergang vom Mittelalter zur Renaissance deuten als Wechsel von einer Zeit mit einschichtigen Sinnsystemen und einem strengen, naiven Glauben zu einer Epoche, die durch Neugier und den Drang nach Freiheit und geistiger Autonomie geprägt ist. Auf die heutige Begrifflichkeit bezogen, finden die beiden antinomischen Bedürfnisgruppen ihren Ausdruck in „rechten“ bzw. „linken“ Positionen. Daraus ergibt sich folgende Übersicht:

*Besoins et histoire*

Besoins: Structure (valeurs de droite): ordre social et moral, hiérarchie  
 Ambiguïté (valeurs de gauche): liberté sociale et morale, égalité

Époque	Besoin	Structures, événements	Production intellectuelle
Moyen-âge	Ordre	Féodalité, foi, Eglise	Chanson de Roland
Renaissance	Liberté	Grandes découvertes	Rabelais, Montaigne
XVII <sup>e</sup> siècle	Ordre	Monarchie absolue	Classicisme (Racine, Corneille)
XVIII <sup>e</sup> siècle	Liberté	Révolution	Rationalisme (Voltaire, Diderot)
XIX <sup>e</sup> siècle	1. Ordre	Restauration	Romantisme (Chateaubriand)
	2. Liberté	République	Marx, Zola
	3. Ordre	Napoléon III	
XX <sup>e</sup> siècle	1. Liberté	République	
	2. Ordre	Dictatures	Maurras
	3. Liberté	République	Sartre, Camus
	4. Ordre	De Gaulle, Adenauer	Mauriac
	5. Liberté	Révoltes étudiantes	école de Francfort (Habermas)
		Union de la gauche	Sociologues
	6. Ordre	<i>Sozialliberale Koalition</i>	
7. Liberté	Chirac, "Wende"	«Nouveaux philosophes»	
		A anticiper sur la base de la révolution technologique	A écrire nous-mêmes aujourd'hui

Im Unterricht müssen die Schüler sehr eindringlich darauf hingewiesen werden, daß es sich hier um starke Verkürzungen handelt, die nur zum Zwecke einer Systematisierung vorgenommen werden. Da die Jugendlichen der uns beschäftigenden Altersstufe ohnehin in dieser Phase einen qualitativen Entwicklungssprung erleben, der u.a. durch einen raschen Anstieg der kognitiven Komplexität gekennzeichnet ist<sup>18</sup> verlangen sie bald nach einer Differenzierung des aus pragmatischen Gründen *dualistisch* gehaltenen Rasters. Die Zeit ist gekommen, eine *dialektische* Perspektive aufzuzeigen. Prinzipiell kann deutlich gemacht werden, daß Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft komplementär sind, daß also das Mittelalter in der Tat nicht restlos von Gottergebenheit und gesellschaftlicher Hierarchisierung besetzt war, genausowenig wie die Renaissance einseitig von intellektueller Neugier, Autonomiedrang und religiöser Skepsis geprägt war, sondern daß jede Epoche in sich die Spuren der vorangegangenen und die Keime der auf sie folgenden trägt.

Auf diesem Hintergrund läßt sich auch die Gegenwart besser aufschlüsseln, die dann als Querschnitt innerhalb der geschichtlichen Entwicklung zu deuten ist. Es kann die Hypothese aufgestellt werden, daß in jeder Epoche alle Bedürfnisse vorhanden sind und sich in den diversen politischen Strömungen wiederfinden, wobei die eine oder andere Bedürfniskonstellation je nach dem Stand der Pendelbewegung die Oberhand gewinnt. Hier der Auszug aus dem Arbeitsblatt, das den Schülern in diesem thematischen Zusammenhang ausgeteilt wird:

*La vie politique*

La vie d'un grand groupe, celle d'un Etat, est déterminée par les mêmes règles que celles qui déterminent la vie d'un individu. Certains besoins sont représentés par certains partis plus que par d'autres.

A quoi font appel les partis *socialistes* et communistes?

Besoin d' \_\_\_\_\_

Les partis *libéraux*?

Besoin d' \_\_\_\_\_

Les partis *conservateurs*?

Besoin d' \_\_\_\_\_

Die Einführung von psychologischen Kategorien zur Interpretation von Geschichte und Literatur hat einen weiteren Vorteil. Da die Schüler auf der Oberstufe zusammen mit dem Anstieg der Abstraktheit ein Anwachsen der Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion erleben, sind sie für Kategorien dankbar, die sie bei der Deutung und Bewältigung des eigenen Alltags einsetzen können<sup>19</sup>. Sie stellen beispielsweise fest, daß auch sie nach einer Phase der Freiheit und Unbestimmtheit sich nach Klarheit, Ordnung, womöglich Zwang sehnen. Sie lernen diese Bedürfnisse als überindividuell einzuordnen, gewinnen Abstand zu sich, fühlen sich inneren Regungen weniger ausgeliefert. Darüber hinaus verringert sich der psychische Abstand, den Lerner sonst so oft dem Unterrichtsgegenstand entgegenbringen, weil sie ihn nun - wie alle anderen Lebenserscheinungen auch - als Widerspiegelung ihrer selbst begreifen. Durch die Wechselwirkung von Kulturreflexion und Selbstreflexion kommen sie zu einer Standortbestimmung der eigenen Person im historischen und räumlichen Kontext, also zu einer Vertiefung ihrer Identitätsbezüge.

Bei der doppelten Anwendung der neuerworbenen Denkinstrumente auf die eigene Person einerseits und auf die fremde Entität Zielland andererseits findet Automatisierung statt: das dialektische Denken wird zur *Routine*. Auf der Ebene der Empathieentwicklung tritt auf dem Hintergrund einer intensiven Beschäftigung mit Autoren und Werken aus dem Zielland zusätzlich zur transindividuellen und transnationalen Dimension die transhistorische ein; bei der Lektüre von literarischen Texten denken sich die Schüler in Menschen hinein, die in einem fremden Land zu einer anderen Epoche gelebt haben. Insgesamt werden also durch die Bereitstellung und Einübung von griffigen Analysekatoren und Interpretationsmustern die Voraussetzungen für ein exploratives Verhalten geschaffen, das sich sowohl im Alltag des Schülers selbst als auch an den Kulturdaten des Ziellandes ausübt. Bei der erfolgreichen Anwendung der neugewonnenen Instrumente festigt sich das Kontrollgefühl, und es wächst die Motivation, erneut das komplexe und dennoch durchschaubare Gebilde der Ziellandkultur aufzusuchen.

## Schlußbemerkungen

Die stufenweise Anlage des Curriculums entspricht der Entwicklung des Schülers, der einem plateauhaften Prozeß der Differenzierung und Integration unterliegt. Auf allen Ebenen werden epistemische und heuristische Kompetenz, Empathie, Abstraktheit und Distanz curricular induziert. Insgesamt sollte eine positive Dynamik in Gang gesetzt werden, die zu einem Anstieg der Kontrolle, des Selbstbewußtseins und zu einer selbststeuernden, explorativen Grundhaltung führt. Damit wäre das Curriculum geeignet, nicht nur fachspezifische Kompetenzen hervorzubringen, sondern auch die Eigenschaften zu fördern, die nach Dörner u.a. erfolgreiche Problemlöser auszeichnen.



- 
- <sup>1</sup> Vgl. u.a. H. Prior, „Sozialformen des Unterrichts“ in: G. Otto, W. Schulz (Hg.). *Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1985 S. 143ff.
- <sup>2</sup> Vgl. J.-P. Martin. *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*. Tübingen: Narr, 1985, insbesondere S. 42-73.
- <sup>3</sup> J.-P. Martin, „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler“, in: PRAXIS 4/1986, S. 395ff., reprint in Fischer/Graef 1993
- <sup>4</sup> Interessenten schicke ich auf Anfrage Informationsmaterialien zum Projekt sowie *Didaktische Briefe*, die eine direkte Übernahme der Methode auf allen Stufen ermöglichen.
- <sup>5</sup> Vgl. u.a. T. Heinze. *Qualitative Sozialforschung*. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987.
- <sup>6</sup> Vgl. u.a. S. Brander, A. Kompa U. Peltzer. *Denken und Problemlösen*. Einführung in die kognitive Psychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1985.
- <sup>7</sup> Vgl. u.a. D. Dörner H. W. Kreuzig, F. Reither, T. Stäudel (Hg.). *Lohhausen*. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern: Huber 1983.
- <sup>8</sup> F. Dorsch (Hg.). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Huber 9 1976 S. 589.
- <sup>9</sup> Vgl. u.a. H. Mandl, G. L. Huber (Hg.). *Kognitive Komplexität*. Bedeutung. Weiterentwicklung. Anwendung. Göttingen: Hogrefe, 1978.
- <sup>10</sup> D. Dörner u.a. *Lohhausen . . .*
- <sup>11</sup> D. Dörner u.a. *Lohhausen . . .*, S. 400f.
- <sup>12</sup> D. Dörner u.a. *Lohhausen . . .*, S. 413.
- <sup>13</sup> D. Dörner u.a. *Lohhausen . . .*, S. 104.
- <sup>14</sup> Zur Bedeutung der „Distanz“ für die Lebenskompetenz des Individuums vgl. H. Abels, H. Stenger. *Gesellschaft lernen*. Einführung in die Soziologie. Opladen: Leske und Budrich, 1986, insbesondere S. 23ff.
- <sup>15</sup> J. P. Martin. *Zum Aufbau . . . - Aktive Schüler lernen besser*. Neue Wege im Französischunterricht. Videofilm. Grünwald: Institut für Film und Bild, 1983. - *Schüler organisieren ihren Unterricht selbst*. Neue Wege im Französischunterricht. Videofilm. Grünwald: Institut für Film und Bild, 1984.
- <sup>16</sup> In ihrem Tagebuch wendet sich die Schülerin an den Lehrer, also an J.-P. Martin.
- <sup>17</sup> Die Videodokumentation *Paris-Torcy*. Schüler erkunden die villes nouvelles (Grünwald: Institut für Film und Bild, 1987) zeigt, wie Schüler sich in einem städtebaulich komplexen Gebilde bewegen, Interviews durchführen und sich nach und nach eine Stadt „erarbeiten“.
- <sup>18</sup> Vgl. u.a. O. Ewert. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer, 1983, S. 115ff.
- <sup>19</sup> Im Verlauf der Oberstufe werden die im ersten Teil des vorliegenden Beitrags eingeführten Begriffe „Differenzierung/Integration“, „Kontrolle“, „Distanz“ und „exploratives Verhalten“ schrittweise und bei passendem Anwendungskontext vermittelt. Dadurch erhalten die Schüler weitere Elemente zum Aufbau einer Alltagsphilosophie.