

Selbstregulation im Studium oder: Einsichten in eine persönlichkeitsfördernde Lehre

INES LANGEMEYER

Zusammenfassung: Der Beitrag entwickelt eine Kompetenztheorie vor dem Hintergrund der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie von Julius Kuhl. Er zeigt, warum sich Selbstwachstum und die Fähigkeit zur Selbstregulation an den Herausforderungen wissenschaftlichen Denkens und Forschens gut herausbilden lassen. Mit der Erfahrung, wissenschaftliche Probleme zu lösen, wird der Begriff der Verwissenschaftlichung von Denken und Handeln verknüpft. Die Theorie geht dabei nicht mehr von parzellierten Kompetenzbereichen (wie etwa Sozial-, Methoden-, Fach- und Selbstkompetenz) aus, sondern erfasst holistisch das gesamte flexible, kreative und dynamische Geschehen, wenn Handelnde sich auf eine relevante Weise reflektieren und sich größere und komplexere Zusammenhänge erschließen. Für die Entwicklung dieses Könnens scheinen allerdings die heutigen Studienbedingungen ungeeignet.

Wenn man eine Leistung als kompetent bezeichnet, dann ist das, was geleistet wurde, bereits objektiv sichtbar. Der Blick des Urteilenden wendet sich einer Tat zu, die abgeschlossen ist. Spricht man heute von Kompetenz, so ist genau genommen aber eine andere Perspektive gemeint. Es geht um das subjektive Vermögen, das eine kompetente Leistung generiert. Nur was bedeutet es, vom Standpunkt eines Subjektes in einem bestimmten Moment ein bestimmtes Können hervorzubringen? Indem man dieses Hervorbringen nachträglich durch „Kompetenz(en)“ belegt, erhellt und erklärt man diesen Zusammenhang nicht. Im Gegenteil: Der Kompetenzbegriff wird zur Blackbox.

Es ist Zeit, die Box zu öffnen.

Wohl jeder kennt die Erfahrung, dass man etwas gelernt und eingeübt hat und es in dem entscheidenden Moment, z. B. bei einer Prüfung oder bei einer Aufführung, nur halb so sicher wie zuvor reproduziert. Der Rückschluss, dass jemand, der etwas gut gemacht hat, auch Kompetenz besitzt, wird in der Praxis wie in der Wissenschaft schnell gezogen. Aber wird dabei nicht etwas übersehen?

Offensichtlich ist der Akt, die Leistung anderer als „gut“ oder „schlecht“ oder im Vergleich als „besser“ oder „schlechter“ einzuschätzen, etwas ganz anderes, als sich selbst anzustrengen und über einen gewissen Zeitraum Konzentration und psychische Energie aufrechtzuerhalten, um beides auf ein Ziel hinzulenken. Das zu tun, erfordert Selbstregulation.

Was passiert im Unterschied dazu beim Urteilen? Ein Urteil kommt durch einen Denkprozess zustande, in dem ein bestimmtes Verhalten in einem bestimmten Kontext oder in verschiedenen Situationen reflektiert wird. Es wird bewertet unter ausgewählten Gesichtspunkten, etwa, ob es überhaupt angemessen war oder welche besondere Leistung dabei anzuerkennen ist. Bei manchen Leistungen gibt es Möglichkeiten, sie graduell als besser oder schlechter abzubilden (jemand ist z. B. weiter oder am weitesten gesprungen). Bei manchen ergibt diese Abstufung keinen Sinn. Eine Gesprächsführung wird beispielsweise nicht per se dadurch besser, dass jemand die Anzahl der Wörter pro Minute erhöht. Können zeichnet sich entsprechend nicht immer nur durch Leistungsstärke aus, sondern mitunter auch durch die Art der Reflexion, in welcher Weise sich die/der Handelnde ihrer/seiner Lage und der Konsequenzen ihres/seines Handelns bewusst ist, zu welchen Einsichten sie/er bereit und fähig ist und wie sie/er gegebenenfalls einlenken kann.

Auch über das Urteilen kommen wir auf die Frage der Selbstregulation zurück. Je mehr die Fähigkeiten der Selbstregulation im kompetenten Verhalten eine Rolle spielen, so die im Folgenden zu klärende These, desto stärker rücken Fragen in den Vordergrund, die den Aufbau komplexer und intelligenter Verhaltensweisen einschließlich ihrer Psychodynamik betreffen. Diese These wird verknüpft mit einer weiteren These, die besagt, dass im Aufbau der psychischen Strukturen ein Verwissenschaftlichungsprozess von Denken und Handeln in unterschiedlichen Disziplinen erkennbar ist (vgl. Langemeyer 2015; Langemeyer 2017). Dieser ist aufgrund der herausragenden Bedeutung der Selbstregulation nur als Selbstbildungsprozess möglich.

1 Die Bedeutung der Selbstregulation für die Entwicklung von Können

Um der Verführung trivialer Bildungsvorstellungen zu widerstehen, ist es notwendig, über die Bedeutung der Selbstregulation zu sprechen. Sie ist der Modus, in dem Selbstbildung möglich wird, in dem das gesamte Verhalten zu einem bewussteinfähigen und selbstbewussten Verhalten umgeformt werden kann. Kompetenz kann in diesem Bezugsrahmen von einem verdinglichten Merkmal, das man auf der Innenseite der Individualpsyche vermutet, unterschieden werden. Sie wird in den Zusammenhang selbstbewusster Welt- und Selbstverhältnisse gestellt, die durch Erfahrung transformiert werden können.

Erfahrung ist dabei immer ein reflexives Erleben der eigenen Welt- und Selbstbeziehungen. Sie ist notwendig, um sich einmal vollbrachte Aktionsmuster auch unter veränderten Bedingungen verfügbar zu machen. Etwas zu können, heißt demnach,

relevante Erfahrungen wieder ins Gedächtnis zu rufen, um in einer anderen Situation erneut bewusst absichtsvoll und adäquat handeln zu können. Genau dieses Geschehen ist aber nur möglich, wenn Selbstregulation stattfindet.

Was impliziert dies?

Bei dieser Entwicklungstheorie sind Wissen und Können selbsttätige Bewegungen. Es geht bei Ersterem um rein gedankliche Handlungen, bei Letzterem um eine Verbindung von gedanklichen und praktischen Handlungen. Die Grenzen zwischen Kompetenz und Inkompetenz sind dabei fließend. Dies ist vom Standpunkt einer angenommenen ursächlichen Beziehung zwischen Kompetenz und Performanz unverständlich und muss erläutert werden.

Kompetenz ist keine Ursache für Performanz. Etwas „kompetent“ zu nennen oder jemandem eine „Kompetenz“ zuzuschreiben, bedeutet, einen Begriff oder eine Vorstellung davon zu entwickeln, mit dessen oder deren Hilfe wir entweder Können bei anderen oder im Allgemeinen erkennen oder auch uns selbst einer bestimmten Denk- und Handlungsfähigkeit bewusst werden. Dadurch können wir sie auch unserem Selbst zuschreiben: „*Ich* weiß, wie es geht“ oder „*Ich* weiß, warum mein Handeln auf diese Weise sinnvoll/richtig ist“. Kompetenz ist folglich eine Dimension des (Selbst-)Bewusstseins, die Urteilsfähigkeit einschließt (Langemeyer 2013).

2 Selbstregulation bei Formen kompetenten Handelns

Vorstellungen und Kriterien für „richtiges“ oder „falsches“ Handeln müssen sich dafür entwickeln. Dies ist möglich, weil Menschen untereinander ihr Verhalten bewerten, anerkennen, missachten oder sanktionieren. Im Selbstverhältnis werden diese Erfahrungen bewusst, großenteils aber auch unbewusst verarbeitet. Sie gehen in die Fähigkeiten der Selbstregulation ein. Das Problem der Entwicklung von selbstbewusstem Verhalten ist dabei, dass sich solche Erfahrungen mit der Internalisierung von Erlebnissen des Scheiterns, der Scham und der Machtlosigkeit auf eine negative Weise im Gedächtnis verfestigen und dass sie, je nach Grad der Ausprägung, Formen einer sekundären Inkompetenz bilden können. Sekundär, weil sie sich nicht unbedingt direkt – mitunter aber auch – aus fehlerhaft erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. dem Mangel daran herleiten. Es mögen also Erfahrungen mit einem gedanklichen oder stofflichen Handeln vorliegen, die für die Person nützlich sein könnten, nur sind sie vermittels negativer sozialer Erfahrungen für sie nicht verfügbar oder liegen in einer zu ungünstigen Weise vor, um neue Erfahrungen machen zu können. Sie sind restringiert, gehemmt oder blockiert.

Die Entwicklung menschlichen Vermögens lässt sich deshalb mit einer Zwiebel vergleichen, einer Aufsichtung von Schalen, die aber keinen Kern umschließen. Alle Arten von Erfahrung wirken zusammen und bilden eine dialektische, gegliederte Einheit (Langemeyer 2015).

In Bildungsprozessen, die, wie erwähnt, immer Selbstbildungsprozesse sind (allerdings nicht in einem autopoietischen Sinn), übernimmt das Denken, wie Vygotskij (2003 [1930], S. 335) sagt, insofern eine „führende Rolle“, als es „nicht eine Funktion unter anderen“ ist, sondern bei jeder Entwicklung „die anderen psychischen Prozesse umgestaltet und verändert“. Mit anderen Worten hat „die Entwicklung des Denkens [...] die zentrale Bedeutung für die gesamte Struktur des Bewusstseins und für das gesamte System der Aktivitäten der psychischen Funktionen“, sodass sie potenziell „eine ‚Intellektualisierung‘ aller übrigen Funktionen“ einschließt (Vygotskij 1996 [1932], S. 73). Dabei kann die dialektische Einheit von Erfahrungsebenen widersprüchlich sein – so etwa, wenn beim Denken (oder genauer: beim sogenannten rationalen Denken) Gefühle verleugnet oder verdrängt werden.

Als Schichten „sedimentiert“ in diesem Aufbau erstens eine Anzahl an Welt- und Selbsterfahrungen im Lebensprozess. Sie schreiben sich nicht nur ins Gedächtnis, sondern auch habituell in den Körper ein, was wiederum vor dem Hintergrund gemeinschaftlicher Praxis eine kollektive Form von Erfahrung implizieren kann. Dadurch verankern sich körperlich-mental in einem engen Geflecht von Repräsentationen die Aktivierungsmuster, die benötigt wurden, um eine bestimmte Sache zu beherrschen oder zu meistern, und aufs Engste damit verbunden sind Erfahrungen, wie dieses Verhalten von anderen bewertet wurde. So können sich diese Aktivierungsmuster mit jeder Reaktivierung verändern, weshalb sie nicht primär und nicht ausschließlich für Stabilität und für eine genaue Reproduzierbarkeit von bestimmten Leistungen stehen. Um bestimmte Handlungsformen nahezu gleichartig und mit gleicher Sicherheit wiederholen zu können, sind weitere Erfahrungen nötig, wie man sich die erste Art von Erfahrungen mit einer Tätigkeit durch Erinnern und Aktualisieren in unterschiedlichen Situationen auf geeignete Weise wieder verfügbar machen kann (was in der Kognitionspsychologie meist mit „prozeduralem Wissen“ bezeichnet wird, aber ohne die Erfahrungsebenen zu unterscheiden). Dabei „wirkt“ diese zweite Art von Erfahrungen auf die erste zurück.

Diesen Nexus fasse ich als Kompetenz-Inkompetenz (vgl. Langemeyer 2005, Kapitel 1.3 bis 1.5; 2013). Damit wird die Möglichkeit bedacht, dass mehrere Erfahrungen von einer bestimmten Qualität in Bezug auf denselben Gegenstand notwendig sind – etwa durch mehrere „Lernschleifen“ (vgl. Holzkamp 1993, S. 183) –, bevor ein qualitativer Sprung im gedanklichen, stofflichen oder sozialen Handeln überhaupt passieren kann. In jeder

Phase der Verarbeitung subjektiver Erfahrung können aber Formen von sekundärer Inkompetenz entstehen.

Deshalb bezeichne ich als eine tertiäre Form von Erfahrung schließlich diejenige, die reflexiv in Auseinandersetzung mit sekundären Inkompetenzen gemacht wird, um (Selbst-)Blockaden oder (Selbst-)Behinderungen zu überwinden. Scheitert jemand auf dieser Ebene, für sich hilfreiche Erfahrungen zu machen (was mithin eine Frage sozialer Bedingungen ist), „wirkt“ die Inkompetenz auf die zweite und die erste Erfahrungsqualität zurück.

Aber dieses „Wirken“ ist wiederum nicht kausal zu verstehen, sondern als ein unwillkürlich-willkürlicher, subjektiver Zusammenhang. Ihn in der Forschung auseinanderzureißen, würde bedeuten, Kompetenz (im Sinne von gekonntem Handeln) reine Objektqualität zuzuschreiben, die sie im Entstehungs- und Realisierungsprozess keinesfalls besitzt. Sie wird hier subjektwissenschaftlich, also vom Standpunkt der ersten Person und nicht als Vorgang in der dritten Person, theoretisch betrachtet.

3 Eine psychodynamische Sicht auf Kompetenzentwicklung

Eine Verengung in vielen Kompetenztheorien liegt deshalb in der fehlenden Beachtung dieser Psychodynamik, die zur Entwicklung der Selbstregulation und des Selbstbewusstseins drängt. Doch wie genau wird die Psychodynamik bei der Entwicklung von Kompetenz im wissenschaftlichen Studium bedeutsam?

Ich recurriere dazu im Folgenden auf die Forschung von Julius Kuhl et al. Sie schließt u. a. an Kurt Lewin an, Kognition, Motivation und Emotion eng mit dem Begriff der Persönlichkeit zu verknüpfen und sie psychodynamisch zu betrachten (Kuhl 2009, S. 22). Persönlichkeit meint hier die lebendige Einheit psychophysischer Kräfte, in der sich je nach Situation eine bestimmte Form von motivationaler Spannung aufbaut, wodurch „arbeitsfähige Energie“ freigesetzt wird (Lewin 1926, S. 312). Wie diese Energie in Bezug auf Herausforderungen in der Welt genutzt wird, wie gelernt wird, sie willkürlich frei- und einzusetzen, all dies ist in der Einheit der psychischen Systeme zu verorten. In diesem Geschehen entsteht und verändert sich durch Wechselwirkung zwischen den aufgebauten Strukturen und der jeweilig freigesetzten psychischen Energie auch der Bezug auf ein Selbst.

Das persönlichkeitspsychologische Modell, das Kuhl für den Zusammenhang der Selbstregulation und der Selbstkontrolle entwickelt hat, lässt sich mit diesen Grundannahmen verbinden.

Kuhl nimmt zwei Modi selbstbewusster psychischer Aktivität an. Der eine ist eine „bewusste“, sprachnahe Form der Selbstkontrolle, bei der eine Absicht (kognitive Präferenz) gegen konkurrierende Impulse, Bedürfnisse und Wünsche aus dem Selbst (emotionale Präferenzen) abgeschirmt wird“ (Baumann/Kuhl 2005, S. 362). Dieser Modus ist allerdings nicht langfristig aufrechtzuerhalten, weil er psychische Energie an die Unterdrückung konkurrierender Impulse verliert. Der andere aber ist „die weitgehend unbewusste, nicht sprachpflichtige Selbstregulation, die die vielen zu berücksichtigenden und zu koordinierenden Informationen aus den internen Systemen (z. B. Gefühle, Überzeugungen, Werte, Bedürfnisse) und aus der (sozialen) Umwelt weitgehend simultan (parallel) verrechnet“ (Kuhl 2010, S. 347, zit. nach Brandstätter et al. 2013, S. 121).

Beide Aktivitätsmodi sind genauer über das Zusammenwirken von vier verschiedenen „psychischen Erkenntnisssystemen“ zu beschreiben. Diese Systeme umschließen der Theorie nach eine Vielzahl an „Kopplungen zwischen Systemen des Gehirns“ einschließlich ihrer Hemmungen, Blockaden und Modulationen (Kuhl/Kazén 2003, S. 207). Erkenntnisse der Hirnforschung sind dabei berücksichtigt worden, wurden aber nicht unmittelbar auf die eigene Theorie übertragen.

Kuhls Theorie beleuchtet die psychodynamischen Prozesse, durch die sich ein vielmotivisches Selbst, seine Erkenntnislage und seine bestimmte (relative) Willensfreiheit zuallererst systemisch betrachtet entwickeln. In der Persönlichkeitsentwicklung interagieren ebene vier Erkenntnisssysteme, die wie folgt definiert sind.

Das Intentionsgedächtnis: Hier werden Pläne und Absichten repräsentiert („gespeichert“) und aufrechterhalten. Diese Art des Gedächtnisses operiert analytisch, logisch und sequenziell, sodass es als ein psychisches System „optimal darauf eingerichtet [ist], geplante Handlungsschritte vorzubereiten“ (Kuhl/Strehlau 2011, S. 171). Es wird bei der „Konfrontation mit Schwierigkeiten, Hindernissen oder Zielkonflikten“ aktiviert, weil im Verhaltenssteuerungssystem „das Ziel solange aufrechterhalten werden muss, bis eine Lösung oder eine passende Gelegenheit gefunden worden ist“ (ebd.). Ist das Intentionsgedächtnis aktiviert, geht damit jedoch auch eine gewisse Hemmung des Verhaltenssteuerungssystems einher. Der handelnden Person wird „signalisiert“: „Hier muss erst geplant und nachgedacht werden, bevor gehandelt werden kann“ (ebd.).

Die intuitive Verhaltenssteuerung: Sie steht für das spontane Verhalten, bei dem keine bewussten Absichten gebildet werden (ebd., S. 172). Positiver Affekt wie Freude und das Gefühl von Sicherheit aktivieren und bestärken die intuitive Verhaltenssteuerung. Dieses System hat durch das Intentionsgedächtnis bzw. durch dessen hemmende Wirkung einen antagonistischen Gegenspieler. Nichtsdestoweniger kann es mit ihm in einer produktiven Beziehung stehen, etwa, wenn es hilft, dass das Subjekt die Spannung zum

absichtsvollen Handeln über eine gewisse Zeit aufrechterhält und nicht zielführende Impulse kontrolliert oder ausblendet.

Das Extensionsgedächtnis: Hier werden Erfahrungen, Bedürfnisse und Werte „gespeichert“, „allerdings nicht in einer analytischen Form, sondern in einem ganzheitlichen (,konnektionistischen‘) Netzwerk impliziten Erfahrungswissens“ (ebd.). Es sei deshalb „ein Erfahrungssystem, das den Überblick über alle Lebenserfahrungen liefert, die momentan relevant sein können“ (ebd.). Damit sei es „besonders wichtig für komplexe Entscheidungen, in denen Randbedingungen berücksichtigt werden müssen, für das ganzheitliche Verstehen anderer Menschen und für die Bewältigung negativer Erfahrungen“ (Kuhl 2010, S. 347, zit. nach Brandstätter et al. 2013, S. 173). Kuhl bezeichnet dieses System auch als Ort des „Selbst“ bzw. der „Selbstkongruenz“-Erfahrung: „Das Selbstsystem ist Teil des Extensionsgedächtnisses und dient durch die Aufrechterhaltung von ausgedehnten Repräsentationen persönlicher Präferenzen der ‚Selbstverwirklichung‘“ (Kaschel/Kuhl 2004, S. 8).

Das Objekterkennungssystem: Dieses System leistet das „bewusste Registrieren *einzelner* Sinneseindrücke“. Es rückt „isolierte Aspekte der Innen- und der Außenwelt in den Vordergrund und lenkt die Aufmerksamkeit besonders auf Neuartiges, Unerwartetes oder auf Fehler“ (Kuhl/Strehlau 2011, S. 173). Es ist also für das Bewusstwerden von Einzelheiten verantwortlich, „wenn man nicht die ganze Komplexität einer Person oder einer Sache sieht“ (ebd.). Auch dieses System kann in einem engen, gleichwohl antagonistischen Verhältnis zum Extensionsgedächtnis stehen.

Die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (PSI) fasst mit dieser Systemunterscheidung vier Formen psychischer Aktivität, die miteinander in einer „emotionalen Dialektik“ (ebd.) interagieren. Die Interaktionen sind mitunter für bestimmte überdauernde Persönlichkeitsstrukturen verantwortlich, sofern sich systemisch stabile Beziehungen im Leben herausbilden. Zentral sind dabei zwei Modulationsannahmen. Die eine betrifft die „Willensstärke“, die andere das „Selbstwachstum“.

Wird z. B. durch einen bewussten Vorsatz oder durch das Bewusstmachen von Absichten die intuitive Verhaltenssteuerung partiell gehemmt, dann fängt die Person nicht sofort spontan an, zu handeln, sondern ändert ihre psychische Grundorientierung, um zu überlegen und zu planen. In diesem Moment ist sie nach Kuhl im Sinne einer Reflexion auf die eigene Situation oder auf die eigene Konstitution „lageorientiert“ und richtet dabei ihre Aufmerksamkeit auf die bewusste, planvolle Handlungsvorbereitung.

Dies ist zweifelsohne bei der Bewältigung komplexer Aufgaben oder riskanter Situationen sinnvoll und adäquat. Das Zusammenspiel von Intentionsgedächtnis und intuitiver Verhaltenssteuerung kann dabei jedoch in ein ungünstiges Ungleichgewicht geraten.

Durch eine starke Hemmung bleibt positiver Affekt, wie er mit spontanem Handeln einhergeht, aus. Die Person verharrt in Zögern und Nachdenken und setzt einen bestimmten Vorsatz nicht in die Tat um. Oder anders formuliert: Vermittelt durch das Fehlen von positivem Affekt, verliert das Handeln den Impuls, die Spannung. Die Zielgerichtetheit bricht ab, die Person wird passiviert. Sie ist aufs Planen und Nachdenken fixiert. „Lageorientierung bringt erst dann mehr Nachteile als Vorteile, wenn der Wechsel zur Handlungsorientierung auch dann nicht mehr gelingt, wenn es wirklich an der Zeit ist zu handeln“ (Kuhl/Kazén 2003, S. 206).

Ist hingegen die intuitive Verhaltenssteuerung mit aktiviert und positiver Affekt derart gegeben, dass man sich „gut und sicher fühlt“, von anderen ermutigt oder durch sich selbst motiviert wird, kommt auch der Impuls, zu handeln. Das heißt, dass eine gewisse Handlungsorientierung für Pläne, die man zuvor gemacht hat, genutzt werden kann. Im Verhalten kann sich der Wille sozusagen einen Weg bahnen, und es kann wieder ein neuer positiver Affekt für die Verhaltenssteuerung gewonnen werden (Modulationsannahme 1). Indem eine solche positive Erfahrung dem Selbst zugeschrieben wird, entsteht nach Kuhl et al. Willensstärke, von der die Person angesichts neuer Herausforderungen profitieren kann, wie Experimentaluntersuchungen zeigen (Kuhl/Kazén 1994; 1999).

Ist die Person jedoch mit einer schmerzhaften Erfahrung konfrontiert oder spürt sie eine Dissonanz, fühlt sie sich gestresst oder, allgemeiner gesagt, erfährt sie negativen Affekt, dann wird das Objekterkennungssystem aktiviert. Sofern die Person die Spannung durch negativen Affekt aushalten kann, ermöglicht es das aktivierte Objekterkennungssystem, sich einer Gefahr oder eines Problems bewusst zu werden, sich auf Einzelheiten zu konzentrieren, wodurch z. B. Fehler passierten, worin sie bestanden und wie sie gelöst werden können. Mithilfe des Extensionsgedächtnisses kann dann aber aus dem Fehler nicht nur gelernt werden, auch der negative Affekt lässt sich „herabregulieren“, indem die schmerzhaft Erfahrung relativiert und die Auseinandersetzung mit ihr in den größeren Zusammenhang persönlicher Erfahrung eingeordnet wird (Kuhl/Strelau 2011, S. 177). Die so geleistete Problembewältigung kann ins Selbst (Extensionsgedächtnis) integriert werden, sodass die Person daran „wächst“ („Selbstwachstum“, Modulationsannahme 2).

Ist der Zugang zum Selbst jedoch gestört oder gehemmt, gelingt die Unterscheidung zwischen eigenen und fremd gesetzten Zielen häufig nicht, und es kommt dazu, dass die betreffende Person eher etwas tut, was sie später bereut. Das Extensionsgedächtnis kann Erfahrungen aus den anderen Systemen insgesamt schlechter integrieren und für eine differenzierte Wahrnehmung komplexer Prozesse schlechter nutzbar machen (ebd., S. 173; siehe Abbildung 1).

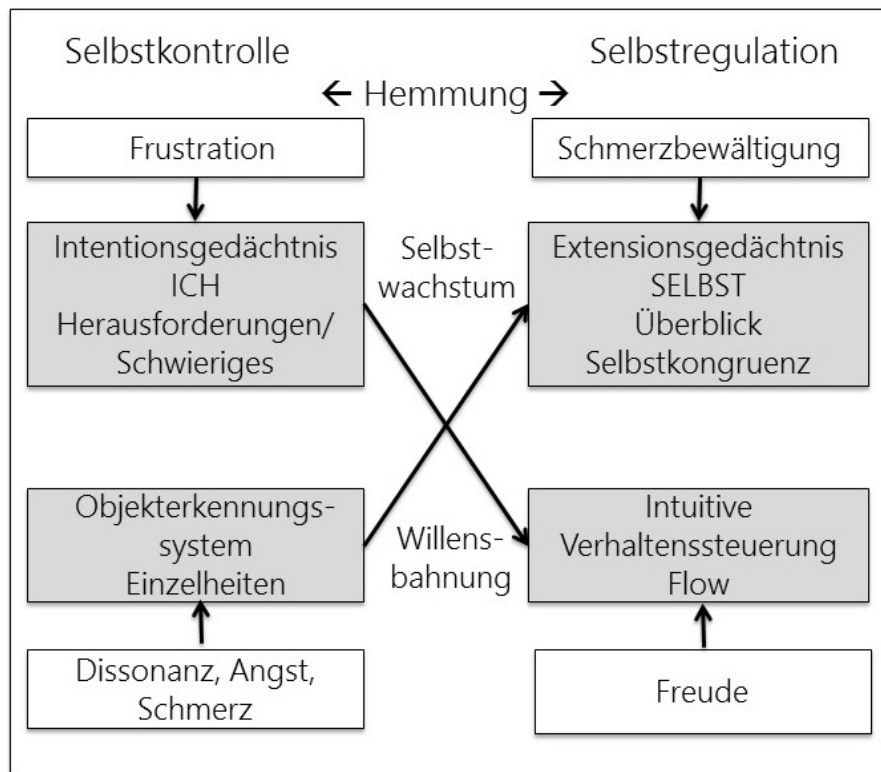


Abb. 1: Schematische Darstellung der PSI-Theorie, in Anlehnung an Kaschel/Kuhl 2004, S. 7

4 Verwissenschaftlichung von Denken und Handeln als Persönlichkeitsentwicklung

Die hier gefasste Psychodynamik hat für die Verwissenschaftlichung von Denken und Handeln eine zentrale Bedeutung. Die Erkenntnistätigkeit des Subjekts, seine Aufmerksamkeit gegenüber den eigenen gedanklichen Handlungen, entwickelt sich in unterschiedlichen Ausrichtungen, je nachdem, wie sich das Subjekt in seinem Weltbezug erfährt. Nach Kuhl et al. aktivieren Menschen im Falle des Scheiterns zunächst meist eine „retrospektive (oder: misserfolgsbezogene) Handlungsorientierung“ (Kuhl/Kazén 2003, S. 207). Jemand will z. B. durch Reflexion auf ein Scheitern und durch erneuten Versuch lernen. Dies setzt aber voraus, dass das Subjekt negativen Affekt aushält, relativiert, im Prozess der Selbsterkenntnis auf eine Weise wendet und positiven Affekt zum Handeln generiert. Ohne Frustrationstoleranz und ohne die Relativierung des eigenen Scheiterns kann es zu einer Fixierung auf eine misserfolgsbezogene Lageorientierung kommen, wodurch die Person passiviert wird. Eine „prospektive Handlungsorientierung“ wird systemisch unterbunden – man könnte auch sagen: im psychodynamischen Geschehen verlernt.

Im Extensionsgedächtnis kann sich so das Gefühl der eigenen Ohnmacht und Abhängigkeit verankern – und es ist keine Tautologie, zu sagen, dass dies ein Grund für weitere Ohnmachts- und Abhängigkeitserfahrungen ist, weil das Selbst nicht „wachsen“ kann (vgl. Seligmans Begriff der „erlernten Hilflosigkeit“ [Seligman 1979]).

Verschränkt mit diesen Wechselwirkungen kann aber auch ein etwas anders gelagerter Fall von Fixierung eintreten, der insbesondere für Herausforderungen im wissenschaftlichen Studium bedeutsam ist. Wenn sich in Bezug auf die Objektwahrnehmung die Aufmerksamkeit durch eine misserfolgsbezogene Lageorientierung zu stark auf Einzelheiten richtet, ohne diese in einen Gesamtzusammenhang oder mit einer übergreifenden Bedeutung oder einem allgemeineren Sinn in den eigenen Erfahrungshorizont einordnen zu können, so dominiert das Objekterkennungssystem gegenüber dem Extensionsgedächtnis.

Ohne die Aktivierung des Extensionsgedächtnisses kann aber die Erfahrung am einzelnen, abgesonderten Objekt nicht mit einem übergeordneten oder verallgemeinerten Wissen abgeglichen werden. Die Erfahrung bleibt isoliert und wird so nicht zur Grundlage und zum Anlass für weiteres Handeln.

Gemachte Erfahrungen in einer neuen Situation sinnvoll aktivieren, integrieren und für vernunftgeleitete Entscheidungen nutzen zu können, hängt davon ab, dass die Verbindung und der Austausch zwischen den psychischen Erkenntnissystemen nicht gehemmt oder blockiert sind.

Ansonsten sind Wissen und Handlungsbereitschaft dissoziiert. Eine gewisse Urteilsfähigkeit gegenüber Können und Nichtkönnen ist vielleicht partiell vorhanden, wird aber innerhalb der insgesamt hemmenden Psychodynamik nicht praktisch wirksam und kann nicht weiterentwickelt werden.

Entscheidend ist also – insbesondere für die Verwissenschaftlichungsprozesse von Denken und Handeln –, ob und wie die psychischen Erkenntnissysteme interagieren. Eine Fixierung auf Lageorientierung kann das Problem einer Dissoziation von Wissen und Können implizieren, kann aber potenziell in einer Wendung der Psychodynamik auch wieder gelöst werden. Mit Blick auf kooperatives Lernen und Arbeiten erscheint es wichtig, das psychosoziale Zusammenspiel von Lage- und Handlungsorientierung zu beachten.

Das flexible Wechseln und Variieren der Orientierung und des Aufmerksamkeitsfokus ist aber – je nachdem, was in einer Situation als angemessen angesehen wird – insgesamt nur vorstellbar, wenn Menschen sich überhaupt als Teil eines gemeinsamen Zusammenhangs betrachten und wenn sie ihre Perspektiven miteinander verschränken. Erweitern sie dadurch ihre Denk- und Handlungsfähigkeit, können sie genau daraus wieder

positiven Affekt und Willensstärke gewinnen. Analog zur Steigerung der Willensstärke in der nicht hemmenden Wechselwirkung von Intentionsgedächtnis und intuitiver Verhaltenssteuerung ergeben sich also bei gelungener Interaktion von Extensionsgedächtnis und Objekterkennungssystem eine „Selbstentwicklung“ (Kuhl/Strehlau 2011, S. 178) und eine Erfahrung der „Selbstkongruenz“. Beides steht eng mit einer selbstbestimmten Form von Handlungsfähigkeit in Beziehung.

Vor dem Hintergrund des kühlschen Modells lässt sich die Verwissenschaftlichung von Denken und Handeln mit jener Dialektik von Affekten verknüpfen, die in Bezug auf den sozialen Raum, in sozialen Beziehungen entstehen und sich genau hier verändern. Insofern das Affektgeschehen auf das eigene Vermögen nicht nur unkontrolliert wirkt, sondern auch gezielt bestimmte Wahrnehmungen hemmen und fördern kann, um in noch unbekanntem Situationen adäquat handeln zu können, tritt die praktische Bedeutung von emotional-motivationalen Wertungen hervor.

Es ist eine überaus wichtige Einsicht, dass die konkreten gesellschaftlichen Erfahrungen von Menschen in ihre Persönlichkeitsstruktur eingehen, dass sie dabei nicht bloß registriert, sondern vermittelt positiven und negativen Affekts kognitiv und emotional-motivational verarbeitet werden. Es ist eine ebenso wichtige Erkenntnis, dass Menschen Erfahrungen unterschiedlich in die Persönlichkeit integrieren und ihnen die Bewältigung von negativem Affekt ohne ein kongruentes und positiv besetztes Selbstgefühl schwerer gelingt.

Kuhl weist nach, dass es Menschen bei einer misserfolgsbezogenen Lageorientierung schwererfällt, beim Handeln einen intuitiven Bezug zum Extensionsgedächtnis herzustellen, weshalb ihnen eine überblicksartige Wahrnehmung fehlt und sie Entscheidungen, mit denen sie sich nicht mehr als selbstkongruent erfahren, nicht so deutlich von Selbstkongruenz bewahrenden Handlungsmöglichkeiten trennen. Daher erscheint die klinisch gemachte Beobachtung plausibel, dass es solchen Personen auch in Bezug auf Erwartungen vergleichsweise schwererfällt, fremde und eigene Ziele auseinanderzuhalten, und sie Handlungen häufiger bereuen (Kuhl/Strehlau 2011, S. 177).

Es ist davon auszugehen, dass dieser Zusammenhang auch dort relevant ist, wo Menschen versuchen, ein Urteilsvermögen auf einem Gebiet weiterzuentwickeln und die eigene Urteilsfähigkeit mit ihrem Handeln korrespondieren zu lassen. Damit ist im Umkehrschluss nicht gesagt, dass irgendein positiver Affekt unmittelbar zu Urteilsfähigkeit führte. Im Gegenteil: Ohne Krisen des Selbst wird wahrscheinlich kein kritisches Ver- und Umarbeiten von Erfahrungen angeregt. Ob dies im Sinne von Selbstkongruenz gelingt, ist eine empirisch offene Frage.

Herrschaftsverhältnisse haben deshalb (Selbst-)Entfremdungseffekte zur Folge, die sich ins Selbsterleben und Selbstbewusstsein von Menschen einschreiben. Sie zeichnen sich mitunter dadurch aus, dass fremde Interessen zu ihrer Durchsetzung und Akzeptanz zu Allgemein- oder Eigeninteressen umgedeutet werden und dass das Verfolgen eigener Handlungs- und Erkenntnisziele beschränkt oder sanktioniert wird und so langfristig verhindert wird, dass die Einzelnen ein Selbstwachstum erfahren. Sie lernen dadurch implizit und explizit, Herausforderungen, an denen sie wachsen könnten, schon von sich aus zu meiden und sich in Abhängigkeitsstrukturen einzurichten.

5 Eine neue Kompetenzorientierung für Lehr- und Studierkulturen

Während heute in Kompetenzansätzen die Volition vielfach stark beachtet wird, stellt sich durch die Einsichten der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie aber die Frage, wie Selbstwachstum und Selbstregulation im kompetenzorientierten Studieren vorkommen.

Bei der Diskussion dieser Frage stellt man fest, dass Lehr- und Studierkulturen heute keineswegs an einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet sind. Das outputorientierte Studium ist so gestaltet, dass man prüfungsbedingt nur unmittelbar verwert- oder abprüfbare „Kompetenzen“ vor Augen hat. Dies impliziert mit Kuhl gesprochen eine vereinseitigte Fokussierung auf das psychodynamische Geschehen, das beim Bilden von Absichten, beim Planen und Umsetzen aktiv ist. Studierenden wird vor allem diese Fähigkeit zur Willensstärke abverlangt, und zwar ganz egal, ob sie damit persönlich sinnvolle Ziele verbinden oder nicht, denn mit der Modularisierung geht eine starke Reglementierung des Studierverhaltens einher. Durch die durchschnittliche Berechnung und Verteilung des Workloads wird Studierenden nahegelegt, nur strategisch prüfungsrelevantes Wissen abzugreifen. Und wo ihnen jeder Mehraufwand und jeder Umweg als Verschwendung suggeriert wird, arbeiten sie nur so weit an sich selbst, dass sie den gesetzten Plan von Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen möglichst effektiv absolvieren. Lernprozesse z. B. durch Krisen oder mit unkalkulierbaren Herausforderungen erscheinen hier kontraproduktiv, als ein zu vermeidendes Übel.

Erfahrungen mit größeren Herausforderungen wären aber im Sinne des Selbstwachstums wichtig, denn nur dann, wenn Menschen sich in solchen mitunter krisenhaften Prozessen reflektieren, können sie eine klarere Vorstellung davon gewinnen, wer sie selbst sein wollen, welchen Platz sie in der Gesellschaft für erstrebenswert halten, was sie dabei im Sinne der Selbstkongruenz wirklich als ihre eigenen Ziele und Interessen nennen können und unter welchen Bedingungen sie fremdbestimmt sind. An diesen

Erfahrungszusammenhängen wächst auch gerade im Umfeld der Wissenschaften die Urteilsfähigkeit, die sich nicht nur durch das Anwenden von Regeln und fertigen Wissensbeständen herausbildet. Urteilsfähigkeit hängt davon ab, Situationen einschätzen, unterschiedliche Kriterien reflektieren, abwägen und sich vom eigenen Standpunkt dezentrieren zu können. Voraussetzungen dafür sind insgesamt ein erweiterter Denkhorizont und eine Motivation, den eigenen Denkhorizont zu erweitern.

Damit kommt das kreativere und stärker an Selbstbestimmung orientierte psychodynamische Geschehen des Selbstwachstums wieder in den Blick, bei dem eine vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Gegenständen (einer Disziplin oder eines Forschungsprojektes) der Ausgangspunkt ist, um damit gemachte Erfahrungen in einen größeren Zusammenhang zu stellen.

Genau deshalb lassen sich Selbstwachstum und die Fähigkeit zur Selbstregulation an den Herausforderungen wissenschaftlichen Denkens und Forschens gut herausbilden. Für diesen Entwicklungsprozess sollte man den früher erwähnten Begriff der Verwissenschaftlichung von Denken und Handeln reservieren. Der damit gemeinte Fähigkeitszuwachs bezieht sich – ähnlich wie der heutige Kompetenzbegriff – nicht nur auf Wissen, sondern auch auf das gesamte Können. Allerdings meint Kompetenz dabei nicht nur ein Vorhandensein stabiler Merkmale, sondern schließt auch das flexible, kreative und dynamische Geschehen mit ein, wenn Menschen beim Handeln auch noch reflektieren, sich größere und komplexere Zusammenhänge erschließen und Sachverhalte darin einordnen können (z. B. ein Verständnis für die kulturelle Bedeutsamkeit der Sprache statt Sprachkompetenz auf den instrumentellen Einsatz des Sprachgebrauchs für vorgegebene Ziele zu reduzieren). Ob dies unter den Vorzeichen eines verwaltungstechnisch festgeschriebenen Kompetenzdenkens wirklich gefördert wird, ist fraglich. Somit könnte man im Umkehrschluss sagen, dass das heutige wissenschaftliche Studium sogar einer echten Verwissenschaftlichung von Denken und Handeln entgegensteht.

6 Literatur

Brandstätter, Veronika et al. (2013): Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor. Berlin, Heidelberg.

Holzamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York.

- Kuhl, Julius/Kazén, Miguel (1994):** Self-discrimination and memory: State orientation and false self-ascription of assigned activities. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, S. 1103–1115.
- Kuhl, Julius/Kazén, Miguel (1999):** Volitional facilitation of difficult intentions: joint activation of intention memory and positive affect removes Stroop interference. In: *Journal of Experimental Psychology*, 128, S. 382–399.
- Kuhl, Julius/Kazén, Miguel (2003):** Handlungs- und Lageorientierung: Wie lernt man, seine Gefühle zu steuern? In: Stiensmeier-Pelster, J./Rheinberg, F. (Hrsg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen u. a., S. 201–219.
- Kuhl, Julius/Strehlau, Alexandra (2011):** Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI). In: Birgmeier, Bernd (Hrsg.): *Coachingwissen*. Wiesbaden, S. 173–184.
- Langemeyer, Ines (2005):** Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie. Münster.
- Langemeyer, Ines (2013):** Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung. *REPORT Weiterbildung*, 1, S. 15–24.
- Langemeyer, Ines (2015):** Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Münster.
- Langemeyer, Ines (2017):** Das forschungsbezogene Studium als Enkulturation in Wissenschaft. In: Mieg, Harald A./Lehmann, Judith (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Lehre und Lernen erneuern*. Frankfurt am Main (im Erscheinen).
- Seligman, Martin E. P. (1979):** *Erlernte Hilflosigkeit*. München, Wien, Baltimore.
- Vygotskij, Lev S. (1996):** *Vorlesungen über Psychologie*. Marburg [Original russ. 1932].
- Vygotskij, Lev S. (2003):** Die psychischen Systeme. In Lompscher, J. (Hrsg.), *Lev S. Vygotskij: Ausgewählte Schriften*, Bd. 1 (S. 319–352). Berlin [Original russ. 1930].