

sich in einer solchen Form darbletet.“ P. J. Galperin, Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen, a.a.O., S. 395 f. Da in den meisten Fällen eine Untersuchung „von Anfang bis Ende“ unmöglich ist, wendet Galperin seinen Ansatz methodisch in eine Handlungsaufforderung: „Nicht die Entwicklung der Handlungen beobachten, sondern sie ausbilden!“ P. J. Galperin, Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen, a.a.O., S. 94.

43 Vgl. K. Marx, Nachwort zur zweiten Auflage des „Kapital“. In: MEW Bd. 23, S. 27. „Für Hegel ist der Denkprozeß, den er sogar unter dem Namen Idee in ein selbständiges Subjekt verwandelt, der Demturg des Wirklichen, das nur seine äußere Erscheinung bildet. Bei mir ist umgekehrt das Ideelle nichts andres als das im Menschenkopf umgesetzte und übersetzte Materielle.“ Die sowjetische Psychologie macht damit ernst und versucht die Gesetzmäßigkeiten dieses Umsetzungsprozesses zu bestimmen.

44 Gewissermaßen als permanentes Gefühl für den richtigen oder falschen Ablauf der Sprechfähigkeit.

45 S. L. Kabylnzkaja, Die experimentelle Herausbildung der Aufmerksamkeit. In: J. Lompscher (Hrsg.), Probleme der Ausbildung geistiger Handlungen, Berlin 1972, S. 24–40.

46 P. J. Galperin, Zum Problem der Aufmerksamkeit, In: ebd., S. 15–23, hier S. 17.

47 Ebd.

Bernhard Wilhelmer

Konsequenzen aus einer materialistischen Lernpsychologie

1. Zum gegenwärtigen Stand der „Kritischen Psychologie“ und lernpsychologischer Theorien

Die „Kritische Psychologie“, wie sie sich bislang in der Ausbildungskonzeption des Psychologischen Instituts der Freien Universität Berlin/West, in der Reihe „Texte zur Kritischen Psychologie“ und zuletzt auf dem Internationalen Kongreß Kritische Psychologie in Marburg 1977 dargestellt hat, ist überwiegend aus grundlagenorientierter, theoretischer Arbeit hervorgegangen¹. Vor kaum mehr als 10 Jahren gab die Studentenbewegung mit ihrer radikalen Kritik der vorherrschenden Wissenschaftspraxis und dem Hinweis auf gesellschaftliche Funktionen der Wissenschaft den Anstoß. Fragen nach der Relevanz der unüberschaubaren Fülle experimenteller Einzelergebnisse, wie sie gerade im Bereich der Lernpsychologie vorherrschen, standen anfangs im Vordergrund. Nach einer Konzentration der Diskussion auf den inneren Zusammenhang von nomothetischem Wissenschaftskonzept und

„verborgenen anthropologischen Voraussetzungen“ (Holzkamp) wurden die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Implikationen verschiedener psychologischer Konzeptionen, im Bereich der Lernpsychologie vor allem des Behaviorismus, herausgearbeitet. Hier konnte das „organismische“ Menschenbild aufgedeckt und erkannt werden, daß jede Psychologie, die den Menschen nicht in seinem historisch gewordenen gesellschaftlichen Wesen erfaßt, ihren Gegenstand letztlich verfehlen muß. Damit war die Aufgabe gestellt, die Grundlagen einer Wissenschaft zu erarbeiten, die – weder sozial- noch naturwissenschaftlich verkürzt – die psychische Entwicklung des Menschen unter den konkreten gesellschaftlichen Bedingungen begreifbar und im Sinne seiner allseitigen Entfaltung veränderbar erscheinen läßt.

Dazu hat die „Kritische Psychologie“ sowohl die Aufarbeitung der in den kapitalistischen Ländern vorherrschenden psychologischen Konzeptionen und ihre dialektische Negation in Angriff genommen als auch die kritische Auswertung der in den sozialistischen Ländern entwickelten Ansätze einer Psychologie auf dialektisch-materialistischer Grundlage begonnen. Daß eine direkte Übertragung psychologischer Theorien aus unterschiedlichen Gesellschaftsformationen die je konkreten gesellschaftlichen Bedingungen des jeweiligen Gegenstandsbereichs der Forschung vernachlässigen würde, ist dabei hinreichend hervorgehoben worden. (Vgl. Holzkamp/Schurig 1973, Holzkamp 1973, bes. S. 200 f., und Keseling u. a. 1974, S. 92 ff.)

Auf dem Marburger Kongreß charakterisierte Peter Keller den Stand der „Kritischen Psychologie“ im Blick auf die Entwicklung ihrer Methoden mit dem Hinweis auf Galperins Konzeption einer umfassenden Orientierungsgrundlage (Typ III, Galperin 1969) als Voraussetzung sinnvoller Lernhandlungen. Er wollte vor allem hervorheben, daß bislang die Grundlagen erforscht wurden, auf denen aufbauend nun die anwendungsbezogene Theorie und – in einem sehr breiten Anwendungsfeld – die Praxis folgen müsse. Die „Kritische Psychologie“ hat im Unterschied zu anderen Konzeptionen einen umfassenderen Praxisanspruch – die je zu verändernde entsprechende Wirklichkeit muß allerdings noch genauer erschlossen werden. Bereits aus ihrem historisch-materialistischen Wissenschaftsbegriff folgt, daß sie nicht ein abstraktes, isoliertes Individuum, sondern die menschliche Persönlichkeit in ihrer je konkreten gesellschaftlichen Existenzweise zum Gegenstand hat, und daß sich damit das Problem einer adäquaten Praxis umfassender und schärfer stellt. Der Rückzug positivistischer Wissenschaftskonzeptionen von dem Anspruch der Wissenschaft, wahre Erkenntnisse hervorzubringen und in diesem Sinne praktisch wirksam zu werden, ist häufig kritisiert worden. Inzwischen sieht sich die „Kritische Psychologie“ selbst dem Vorwurf der Praxisferne ausgesetzt. Aus der Berufspraxis von Psychologen und Pädagogen kommen Skepsis und Mißverständnisse auch da, wo keineswegs grundsätzliche Vorbehalte entgegenstehen (vgl. Brammerts u. a. 1976, S. 99 ff., und Christian 1973, S. 90 ff.). Anwendungsbezogene Fragen konnten bislang u. a. deshalb noch nicht zureichend beantwortet werden, weil die Durchsetzung kritisch-psychologischer Praxis durch politische Widerstände behindert wird. Die „Kritische Psychologie“ hat bereits mit ihrem ersten Praxisprojekt besonders massiv diese Erfahrung machen müssen (vgl. Haug 1971,

S. 389 ff.). Die Behinderung der wissenschaftlichen Arbeit spitzte sich seitdem bis zu den Berufsverboten zu. Wenn in unserer Gesellschaft eine Wissenschaft als Ursache von Einschränkungen und Fehlentwicklungen in ihrem Gegenstandsbereich die antagonistischen gesellschaftlichen Bedingungen nennt, werden Widerstände wirksam (vgl. Bernal 1970, Bd. 4, bes. S. 1052 ff.). Da diese nicht durch isolierte wissenschaftliche Arbeit zu beseitigen sind, ist die Weiterentwicklung einer kritischen und demokratischen Berufspraxis entscheidend auf die gewerkschaftliche Orientierung und Organisierung der Wissenschaftler und auf Kooperationsvereinbarungen zwischen Universitäten oder Instituten und den Gewerkschaften angewiesen.

Zu berücksichtigen ist ferner, daß Gegenstand und Methodologie der Psychologie zunächst umfassend neu bestimmt werden mußten. In einzelnen Anwendungsbereichen konnte daher bisher kaum schon eigenständige Arbeit geleistet werden. In der Lernpsychologie erfolgte die Rezeption Galperins besonders spät; die ersten Anwendungsversuche dieser materialistischen Lerntheorie wurden in der BRD bezeichnenderweise nicht von Psychologen, sondern von Sprachwissenschaftlern unternommen (Keseling u. a. 1974). – Prinzipiell schließlich ist zu bedenken, daß zwar jene Trennung von Wissenschaft als „reiner“ Forschung und Praxis als angewandter Technologie, die nachträglich durch äußere Nützlichkeits- oder Relevanzbeziehungen überbrückt werden muß, ein Bestandteil bürgerlicher Ideologie auf der Grundlage der gesellschaftlichen Teilung von Hand- und Kopfarbeit ist; daß jedoch die Einheit von Theorie und Praxis, auf welche das materialistische Wissenschaftsverständnis zielt, nicht deren unterschiedsloses Zusammenfallen meint. Die Spezifik der Wissenschaft besteht darin, systematische Erkenntnistätigkeit zu sein, die nicht *unmittelbar* praktische Veränderung bewirkt, sondern deren Ergebnisse zunächst in ideeller Form, in Begriffen und anderen Aussagesystemen hervorgebracht werden (vgl. Kröber/Laitko 1975). Die wissenschaftliche Tätigkeit vollzieht sich dabei notwendig auf einer anderen Handlungsebene als die des Berufspraktikers (vgl. Bromme u. a. 1976), und die Differenz ist weder durch das Ausstellen von Rezepten noch durch einen Rekurs auf die Alltagspsychologie (Laucken 1974) zu nivellieren, es gilt vielmehr, sie zu nutzen. Das erfordert allerdings, daß die wissenschaftliche Theorie nicht nur die wirkliche Praxis ihres Gegenstandes auf den Begriff bringt, sondern auch dazu beizutragen hat, daß die verallgemeinerte Erkenntnis tatsächlich praktische, handlungsorientierende Bedeutung erlangt. Dazu erscheint uns der Versuch nützlich, Konsequenzen anzugeben, die sich aus der allgemeinen Erkenntnis der psychischen Entwicklung des Menschen für den speziellen Bereich angeleiteter Lernprozesse ziehen lassen. Dieser Beitrag kann dazu nur Anregungen geben.

Der Disput der großen traditionellen Lerntheorien fand lange Zeit nicht mehr statt. Weder die Differenzen zwischen den Konzepten des klassischen, des operanten und des instrumentellen Konditionierens wurden explizit ausgetragen, noch wurde die in den zwanziger Jahren von der Gestaltpsychologie angeführte Kontroverse weiterentwickelt. Ihre heftige Kritik an den Assoziations- und den in den USA schnell verbreiteten Reiz-Reaktions-Theorien konnte sich nicht durchsetzen. In offenkundig idealistischer Weise wur-

den mit den Begriffen der inneren Gestaltung und der Einsicht wesentliche Elemente des menschlichen Lernens vorausgesetzt, deren Entstehung gerade erst durch Lernprozesse erklärt werden mußten. Erst 1960 trat aus den Reihen behavioristischer Forschung selbst (Miller/Galanter/Pribram 1973) wieder Kritik hervor, die grundsätzlichere Zweifel an den engen Grenzen des reduzierten Verhaltensbegriffs anmeldete. Daneben entstanden neue kognitive Lerntheorien (vgl. Lunzer/Morris 1976), die ebenso wie die Theorie Piagets immanent weiterentwickelt werden (vgl. Montada 1970). Die Grundlagen der verschiedenen Konditionierungstheorien und der zahlreichen Konzepte des Lernens durch Nachahmung, des Lernens am Modell (Bandura 1976), des kreativen, des „Entdeckenden Lernens“ (Bruner 1970, Neber 1975) oder des problemlösenden Lernens (vgl. zur Kritik: Seidel 1976) sind miteinander nicht vereinbar. Die Lernpsychologie entwickelt sich jedoch davon unbeeindruckt in einem pluralistischen Nebeneinander fort (vgl. Hilgard/Bower 1971).

Ein wenig am Rande dieser Entwicklung liegt die Kontroverse Bruner-Ausubel. Bruner hat trotz bildungspolitisch fortschrittlicher Ziele die systematische Wissensaneignung auf der Entdeckungsfahrt verloren, Ausubel versucht die Gegenstandssystematik im Lernprozeß an „Ankerbegriffen“ festzuhalten, billigt aber die Entwicklung zu kritischem, kreativem Denken nur begabten Kindern zu (Ausubel 1973). Bedeutsam erscheint hingegen, daß mit der Kontroverse um das „Entdeckende Lernen“ neben der Organisation der Wissensvermittlung die Ausbildung geistiger Fähigkeiten wieder ins Blickfeld gerückt wurde.

Die Feststellung der gegenseitigen Unvereinbarkeit verschiedener lerntheoretischer Positionen bedeutet selbstverständlich noch keine Entscheidung darüber, wieweit einzelne Konzeptionen die Psychologie menschlichen Lernens adäquat erfassen. Kennzeichnend ist allerdings, daß die Auseinandersetzung darüber nicht so geführt wird, daß Gegenstandsbestimmung und Methodologie offengelegt, kritisiert und verteidigt werden, sondern so, daß weiterhin die Erwartung vorherrscht, eine am Ideal physikalischer Experimente ausgerichtete Exaktheit der Methoden könne die Überlegenheit erweisen, und zum anderen solle die Konkurrenz um das Anwendungsfeld Schule der tragfähigsten Theorie zum Durchbruch verhelfen. Das eine schließt jedoch das andere in bestimmter Weise aus, und die verwertbaren Ergebnisse sind gemessen an der Quantität experimenteller Lernforschung außerordentlich gering. Cronbach (1964, S. 22) stellte fest, daß die Lernpsychologie unter dem Einfluß des Behaviorismus zu den Problemen des Unterrichts kaum noch etwas zu sagen hat, und Hilgard (1964; vgl. dagegen seine Vorschläge zur Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis, ders. 1973) kritisierte die Herstellung experimenteller Bedingungen mit immer geringerem Bezug zur Schulpraxis. Von der „Kritischen Psychologie“ wurde vielfältig hervorgehoben, daß die operational reduzierten Bedingungen des Laborexperiments, vor allem indem wesentliche soziale Verhaltensmöglichkeiten der Versuchsperson statistisch als „Störvariablen“ behandelt werden, zu Ergebnissen führen, welche die funktionalistischen Annahmen nur scheinbar bestätigen, die jedoch angesichts der gesellschaftlichen Wirk-

lichkeit, in der die psychischen Erscheinungen real auftreten, inadäquat sind (vgl. Holzkamp 1972 bes. S. 35–73 und Maschewski 1977).

Eine relativ breite Anwendung funktionalistischer Lernpsychologie ist zweifellos auf dem Gebiet des programmierten Unterrichts erfolgt. Trotz zahlreicher Varianten in der Programmgestaltung ist für die lerntheoretischen Grundlagen die Konzeption des operanten Konditionierens (Skinner) weiterhin bestimmend. Die Programme sind in bestimmter Weise effektiv, sofern die Lerngegenstände, zu denen der Stoff aufbereitet wird, systematischer zugänglich werden und die einzelnen Lernschritte adäquat aufeinander aufbauen – Bedingungen, die allerdings durch das programmierte Lernen selbst niemals kontrolliert werden können. Die Programmierung des Stoffes bleibt in jedem Fall äußerlich gegenüber der Anleitung des Lernprozesses. Der Vorzug beschränkt sich vor allem darauf, daß der Stoff gründlicher analysiert werden muß, um programmiert werden zu können. Außerdem wird der Lernende durch die Programmanweisungen zu konzentrierter Aktivität angeleitet, ein Effekt, der bei häufigem Lernen im programmierten Unterricht leicht wieder abklingen kann. Die Programme haben in der pädagogischen Praxis des Unterrichts die Erwartungen keineswegs erfüllt, in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit spielen sie fast gar keine Rolle. Wir halten dies weder für zufällig noch für den Ausdruck eines theoretischen Vorlaufs gegenüber der Anwendungspraxis: Der programmierte Unterricht spart ebenso wie das funktionalistische Konzept der Verhaltensmodifikation die bewußte Zielrichtung der Lernhandlung aus. Die Bekräftigung der „richtigen“ Antwortreaktion erfolgt bestenfalls über die vorgegebene Gegenstandssystematik im Programm, diese zu erkennen wird nicht gelernt, und somit wird zugleich auch am jeweiligen Gegenstand das Lernen nicht gelernt. Gegenüber der äußeren Verknüpfung (der richtigen und falschen Antworten im Programm) bleibt der Innere psychische Lernprozeß und die Ausbildung entsprechender geistiger Handlungen unerforscht und unentwickelt.

2. Was leisten der Aneignungsbegriff und die Handlungskonzeption für den Abbau von Lernbarrieren?

Außerhalb spezialisierter Lernpsychologie wurde die Besonderheit menschlichen Lernens als ein wesentlicher Bestandteil der Entwicklung des Menschen historisch-materialistisch bestimmt (vgl. Lompscher 1975 u. die Quellenhinweise dort). Zum Kern dieser Theorie gehört das Begriffspaar: Vergegenständlichung und Aneignung. Aus der phylogenetischen Rekonstruktion wird die kooperative Werkzeugherstellung als das vorwärtsweisende Element zur Entwicklung der menschlichen Arbeit und der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung des Menschen hervorgehoben. Über die biologischen Veränderungen durch Mutation und Selektion hinaus wird außerhalb des einzelnen Organismus die bearbeitete Natur und die Gesellschaft für die Entwicklung bestimmend. Indem der Mensch „auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur“ (MEW 23, S. 192). Um am gesellschaftlichen Lebensprozeß und seiner Weiterentwicklung teilzuhaben und damit das Individuelle Leben zu sichern, be-

darf es der Aneignung des von anderen Menschen bereits Vergegenständlichten, des gesellschaftlichen Erbes in seinen vielfältigen Formen. Die Aneignung vollzieht sich sowohl in unmittelbar praktischer Auseinandersetzung in der Arbeit (das heißt in neuer Vergegenständlichung) wie auch in einer daraus abgeleiteten vorbereitenden Form des Lernens. Sie muß je individuell vollzogen werden, obwohl sie nicht nur individuelle, sondern vor allem auch gesellschaftlich-historische Erfahrung zum Gegenstand hat. Damit erhält das Lernen eine umfassende Bedeutung für den Menschen. Das Ergebnis ist sowohl die Entwicklung einer menschlichen Persönlichkeit mit bestimmten, nämlich historischen, d. h. durch neue Vergegenständlichungs- und Aneignungsprozesse jeweils modifizierten Fähigkeiten als auch – durch die Vergegenständlichung im Prozeß der Arbeit – ein veränderter, weil bearbeiteter Gegenstand (Produkt). Auf diese Weise wird über die individuelle Existenz hinaus ein Beitrag zur historischen Kontinuität und zur gesellschaftlichen Entwicklung geleistet, der wiederum zum Bestandteil des anzueignenden Erbes der Menschheit wird.

In der Bestimmung von Aneignung und Vergegenständlichung sind die funktionalistischen Konzeptionen individueller Lernprozesse kritisch aufgehoben. Auch läßt sich bereits erkennen, daß die Gegenüberstellungen: Anlage – Umwelt, Begabung – Lernen, Reifung – Entwicklung und die Versuche faktorieller Verknüpfung zur Erklärung menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung zu kurz greifen (Skowronek 1973, vgl. Holzkamp-Osterkamp 1975). Demgegenüber verweist der Aneignungsbegriff auf die natürliche Bedingung und die gesellschaftliche Bestimmung menschlicher Lernprozesse – und zwar nicht nur ihrem Inhalt nach, sondern auch nach ihren unterschiedlichen, ebenfalls historisch hervorgebrachten Formen. Somit lassen sich Lernbarrieren, Behinderung, Isolation vom Aneignungsprozeß als gesellschaftlich abgeleitete bestimmen. Mit Sève heben wir hervor, daß nicht das Genie als Ausnahme einer besonderen Erklärung bedarf, sondern „die gewaltige Mehrheit der übrigen Menschen, (die) durch die gesellschaftlichen Bedingungen verkrüppelt wird.“ (Sève 1972, S. 203)

Die konkrete Bestimmung der historisch-genetischen Lernentwicklung liegt erst in Ansätzen vor (vgl. Schurig 1975 u. Holzkamp-Osterkamp 1975 u. 1976), und die Klassifikationen sind noch uneinheitlich (vgl. Keller/Schurig 1977). Insofern dürfen auch die Grenzen, die einer Anwendung der Theorie Galperins durch ihren hypothetischen Charakter gesetzt sind, nicht übersehen werden.

Wir haben uns im nächsten Schritt der Konkretion zu fragen, auf welche Weise sich Aneignung und Vergegenständlichung vollziehen und wie sich die psychische Form dabei verändert. Der allgemeine Begriff, der diesen Prozeß umfaßt, ist der der Tätigkeit. Die Bedeutung des Tätigkeitskonzepts ist bereits im Argument 91 hervorgehoben worden, wir können uns deshalb auf wenige Aussagen beschränken (Gleiss 1975; Malers 1975; vgl. auch Leontjew 1977). Die Tätigkeit, praktische wie theoretische, stellt die reale Verbindung zwischen Mensch und Welt her. Ihre Analyse umfaßt weit mehr als den Gegenstandsbereich der Psychologie, aber für diese kann sie zum Schlüssel für das Verständnis der psychischen Entwicklung werden. Mit der Bestimmung der Tätigkeit wird die sowohl im kognitionstheoretischen wie

im behavioristischen Verständnis auseinandergerissene Einheit von Bewußtsein und äußerem (beobachtbarem) Verhalten theoretisch hergestellt. Leontjew bezeichnet die Tätigkeit als eine „durch die psychische Widerspiegelung vermittelte Lebensäußerung“ und hebt die orientierende Funktion des Psychischen hervor (1977, S. 23). Die Ausbildung psychischer Fähigkeiten wird auf dieser Grundlage vor allem damit erklärt, daß die Tätigkeit gleichzeitig vom konkreten Menschen mit Muskeln und Hirn und vom Gegenstand abhängig ist, sie also vermittelndes Glied zwischen äußerem Gegenstand und innerem psychischem Abbild darstellt. Gegenstandslose Tätigkeit existiert nicht, mehr noch, Tätigkeit muß sich nach der Beschaffenheit und den Bedingungen des Gegenstandes ausrichten, wenn sie nicht ins Leere greifen will.

Die Tätigkeit stellt aber keine isolierte, sondern eine gesellschaftliche Beziehung zur Natur her, und die der menschlichen Tätigkeit unterworfenen Gegenstände existieren als bearbeitete nicht nur stofflich zugleich auch im Bewußtsein. Die spezifisch menschliche Tätigkeit ist vor allem gesellschaftliche Arbeit: „Im Arbeitsprozeß bewirkt ... die Tätigkeit des Menschen durch das Arbeitsmittel eine von vornherein bezweckte Veränderung des Arbeitsgegenstandes“ (MEW 23, S. 195). Damit hat der kooperativ bearbeitete Gegenstand eine gesellschaftliche Bedeutung erhalten, die nun nicht mehr allein durch praktische Tätigkeit erschlossen werden kann². Dazu bedarf es vielmehr der sprachlichen Vermittlung und der bewußten Erkenntnis. Die Höherentwicklung der psychischen Formen wird so als ein notwendiges Resultat menschlicher Tätigkeit erklärt. In der Differenzierung der Tätigkeit vollzieht sich nach Leontjew (1973) die gesamte psychische Entwicklung, sowohl der Übergang von materiell Äußerem zu Ideellem, als auch von der gegenständlichen Tätigkeit zur psychischen Widerspiegelung. Für Rubinstein (1970) entsteht die psychische Widerspiegelung und Regulation bereits in der praktischen Tätigkeit. Von ihr unterscheidet er die theoretische als Analyse- und Synthesetätigkeit. Der psychische Entwicklungsprozeß vollzieht sich im wesentlichen von einer äußeren Tätigkeit und ihren Bedingungen ausgehend – in einer schrittweisen Verlagerung und Umwandlung in innere psychische Formen, als Interiorisierung. Galperin hat diesen Prozeß als etappenweise Ausbildung für das menschliche Lernen beschrieben (1967, 1969, 1974, vgl. Keseling u. a. 1974).

Um durch bewußte und orientierende Anleitung Lernprozesse verbessern zu können, erscheint es uns unerläßlich, die gesellschaftlich bestimmte Tätigkeit genauer auf die Bestandteile hin zu bestimmen, durch die sie unmittelbar realisiert wird. In unterschiedlichen Konzeptionen wird für diesen Vorgang der Begriff der Handlung (teilweise auch synonym mit Tätigkeit) gebraucht. Eine Annäherung an die Handlungskonzeption ist nicht nur durch die übergeordnete Erfassung der Wesensmerkmale menschlicher Tätigkeit möglich, sondern auch durch ein erweitertes Aktivitätsverständnis, wie es etwa Miller/Galanter/Pribram (1973) mit der Regulation der Handlungsstruktur in geplanten, zielgerichteten Operationen zum Ausdruck bringen³. Hacker bezeichnet den Handlungsbegriff als den wichtigsten innerhalb einer Psychologie der Tätigkeit und ordnet einem hierarchisch gegliederten Zielkomplex Tätigkeiten, Handlungen, Operationen u. a. zu (1973, S. 70).

Die Frage, wie die psychische Widerspiegelung mit zugleich regulativer Funktion für das Handeln (Rubinstein 1970, S. 240 ff.) erfolgt, wird hypothetisch mit einem „Probearbeiten im Abbildbereich vor der praktischen Ausführung“ (S. 93) beantwortet. Dieses innere Modell beschreibt Hacker als ein operatives Abbildsystem (OAS), das als Teil der psychischen Struktur in der kognitiven Ausführungsregulation von Arbeitstätigkeiten wirksam ist. In arbeitspsychologischen Analysen erweist sich der praktische Nutzen des entwickelten Systems. Da als kognitive Anforderung die ideelle Vorwegnahme des Produkts als Ziel, „das regulative Funktion für die gesamte Tätigkeit erlangt“ (S. 62), hervorgehoben wird, messen wir dieser Konzeption auch besondere Bedeutung für die systematische Anleitung von Lernprozessen bei. Die geistigen Handlungen, die es lernend zu entwickeln gilt, sind nicht allein von Kopf zu Kopf übertragbar. Erkenntnisse müssen mit Handlungsprozessen verknüpft werden, durch welche die Aneignung aktiv – sei es direkt im Arbeitsprozeß, sei es an eigens dafür hergestellten Lerngegenständen – vollzogen werden kann. Keine kompliziertere Berufstätigkeit ist ohne vorgängiges Lernen unmittelbar auszuführen; die Entwicklung der notwendigen Fähigkeiten aber erfolgt auch durch die entsprechenden Handlungen. Auch die intellektuelle, die politische oder die gewerkschaftliche Tätigkeit zeichnen sich durch die Beherrschung entsprechender zielgerichteter Handlungen aus. Durch die Ableitung aus dem übergeordneten gesellschaftlichen Tätigkeitszusammenhang, wie sie bei Hacker bezogen auf arbeitspsychologische Untersuchungen, bei Leontjew als Gesamtkonzeption psychischer Entwicklung, in der Lerntheorie Galperins allerdings nur implizit vollzogen wird, scheint uns die Gefahr gebannt, die Ausbildung menschlicher Handlungsmöglichkeiten auf die Verhaltensmodifikation des menschlichen Organismus zu reduzieren. Sofern die Handlungskonzeption selbst erfaßt, daß äußerlich gleiche Handlungen je nach gesellschaftlichem Zusammenhang unterschiedliche Bedeutungen haben können, bedarf sie der Konkretion im Sinne der Analyse der jeweiligen Handlungsbedingungen, nicht aber einer Ergänzung mit Hilfe der Konstruktion eines „psychologischen Produkts“ als „Gesamtheit der Resultate aller Art, zu denen eine Handlung ... führt“ (Sève 1972, S. 326)*. Mit der Bestimmung der wesentlichen Handlungsbedingungen werden auch die Barrieren aufweisbar, die einer verbesserten Lernentwicklung entgegenstehen. In diesem Sinne hebt Volpert (1975) die Partialisierung des Handelns für den Arbeiter unter kapitalistischen Bedingungen hervor und betont, daß diese nicht nur das Ziel, sondern auch die Struktur selbst betrifft. Der „Plan“ des Handelns liegt außerhalb des Lernenden, „die Handlung des Lernenden ist weithin auf die Verrichtung einzelner Teiltätigkeiten als „Lernschritte“ reduziert. So werden verdinglichte „Fakten“ angeeignet, jedoch keine – oder nur elementare – geistige Handlungen, welche eigenständige Handlungsregulation und Handlungsentwicklung ermöglichen“ (S. 172). Die Aufhebung der gegenüber den gesellschaftlich entwickelten Möglichkeiten eingeschränkten Handlungskompetenz kann nicht durch veränderte Konzeptionen des Lernens erfolgen, eine Erweiterung der Lernhandlungen und der Aktivität der Lernenden kann aber einen Beitrag dazu leisten. In experimentellen Untersuchungen zur Aktivität im Lernprozeß (Löwe 1972, S. 198 ff.) und zur „eigenständigen Handlungs-

regulation“ (Kossakowski/Etrich 1973) wurde die besondere Bedeutung dieses Aspekts zur Verbesserung der Lernentwicklung hervorgehoben.

Wenn wie hier die bewußte Zielgerichtetheit der Handlung betont wird, lassen sich auch die Irrwege der intrinsisch – extrinsisch motivierenden Konzepte (McClelland 1967) klären. Das erhabene pädagogische Ziel einer intrinsischen Motivierung konnte deshalb nie erreicht werden, weil es nicht nur von den persönlichen Zwecken des Lernenden absah, sondern die Lernprozesse auch aus ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang herauslöste. Eine inhaltsreiche Motivierung ist erst durch den Aufweis des *Zusammenhangs* zwischen objektiver gesellschaftlicher *Bedeutung* einer Lernhandlung und ihrer *subjektiven Bedeutsamkeit* (persönlichem Sinn) zu erreichen. Dem sind in einer antagonistischen Klassengesellschaft so lange enge Grenzen gesetzt, wie die Ziele nicht von denen bestimmt werden, die die Handlungen zu realisieren haben. Das gilt vor allem für die lohnabhängige Arbeit, vermittelt aber auch für das Lernen unter den institutionellen Bedingungen der Schule. Im Rahmen gewerkschaftlicher Arbeit werden dagegen die Handlungs- und Lernziele weitgehend selbst bestimmt, hier ist es möglich, jenen Zusammenhang zu verdeutlichen. Holzkamp-Osterkamp (1976) hebt gegenüber Leontjew hervor, daß, da die Herstellung eines subjektiven Sinns immer nur über die Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung möglich ist, die übergeordnete Ausrichtung nicht durch das Motiv (Leontjew), „sondern durch das gesellschaftliche Ziel, zu dem . . . ein ‚produktiv‘ motivierter Beitrag zu leisten ist“ (S. 144)³, erfolgt. Wir können „intrinsische“ Motivierung somit nur als Aneignung oder „Interiorisation extrinsischer Motivation“ (Kleiber 1977, S. 304) verstehen.

Deren Wirksamkeit hängt allerdings entscheidend davon ab, wieweit eine Kritik der äußeren gesellschaftlichen Ziele möglich und eine Identifikation mit veränderten gesellschaftlichen Zielen durch deren demokratische Bestimmung erreichbar ist.

3. Ansätze zur konkreten Verbesserung von Lernprozessen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Durch die Studentenbewegung beeinflußt, erfolgte in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in den letzten 10 Jahren eine Umorientierung, die zu einer relativ breiten Anwendung einer bestimmten Methode des exemplarischen Lernens führte (Negt 1972). Gegenüber dem früher vorherrschenden Prinzip der isolierten Wissensvermittlung durch einzelne Referenten wurde zweifellos ein Fortschritt erzielt. Die Grenzen einer exemplarischen Methode, die die Systematik des Lerngegenstands und die Ausbildung entsprechender Abstraktionsleistungen der unmittelbaren Anschauung und Erfahrung opfert, traten aber in der Praxis inzwischen auch deutlicher hervor (Werner 1975). Während das Ziel: gemeinsam lernen, solidarisch handeln (Achten 1976) klar bestimmt ist, ist die Suche nach einer neuen Methode für den derzeitigen Stand der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit kennzeichnend.

Ende 1974 wurde erstmals in der BRD eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem DGB und einer Universität (Oldenburg) beschlossen. Sie initi-

lerte u. a. Curriculumprojekte zur Betriebsräteschulung und gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Aus einem an der „Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen“ (Galperin) orientierten Versuch, den Baustein „Kritische Bilanzanalyse“ zu erarbeiten, sollen hier zwei Bestandteile des *lernmethodischen* Vorgehens verallgemeinernd dargestellt werden: 1. die Erarbeitung einer möglichst umfassenden Orientierungsgrundlage der Handlung (OH), 2. die Herstellung von Kartenmaterial als Lernhilfe für die Etappe praktischer Lernhandlungen. Galperins Theorie entsprechend unterschieden wir für die Ausbildung zielgerichteter geistiger Handlungen zwischen dem Orientierungsteil der Lernhandlung und ihrer Ausführung in mehreren Etappen. Während der Aufbau der Hauptetappen: materielle, sprachliche, geistige Handlungen aus der grundlegenden materialistischen Analyse der allgemeinen Entwicklung des Psychischen (Leontjew 1973) abgeleitet ist und vor allem entwicklungspsychologische Bedeutung hat, konzentriert sich die Erarbeitung der Orientierungsgrundlage der Handlung auf den pädagogisch angeleiteten Prozeß des Lernens. Mit ihr sollen die subjektiven und objektiven Bedingungen für eine dem Lerngegenstand adäquate Handlungsausführung geschaffen werden.

Als wir versuchten, den Typ, der die umfassendste Anleitung darstellen soll (nach Galperin 1969 Typ III), auf unseren Gegenstandsbereich Bilanzanalyse anzuwenden, stellten wir fest, daß der Orientierungsteil umfangreicher sein muß als die konkret darauf folgenden Lernhandlungen. Zwar muß er mit den Handlungsbedingungen übereinstimmen, aber nicht im Sinne einer empirisch, sondern im Sinne einer rational verarbeiteten, begrifflich erfaßten Realität. Die Verallgemeinerbarkeit soll dadurch erhöht und die Anwendung auf unterschiedliche Lernbereiche durch das Begreifen der realen Zusammenhänge erzielt werden. Dies ist auf unterschiedliche Weise, in Abhängigkeit vom Gegenstandsbereich und von den subjektiven Voraussetzungen zu erreichen. In unserem Anwendungsversuch umfaßt die OH: 1. Bestandteile der zugrundeliegenden Lerntheorie zur Erklärung des vom üblichen Kursverlauf abweichenden Vorgehens, 2. Bestandteile der marxistischen Kritik der politischen Ökonomie und Material zu den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Aktiengesellschaften in der BRD Bilanzen veröffentlichen, 3. Anleitungen zu den praktischen Schritten in den einzelnen Etappen der Lernhandlung mit vorbereitetem Lernmaterial. Die Probleme eines so umfassenden Orientierungsteils stellen sich hier sehr deutlich: Weder aus der gewerkschaftlichen Praxis noch aus der betrieblichen Anschauung ist die Entstehung des Profits sinnlich konkret erfaßbar. Auch aus den veröffentlichten Bilanzen, in denen auf der Seite der „Passiva“ ein Gewinn auftritt, ist er immanent nicht erklärbar. Erst wenn über die Darstellung in der Bilanz und in der Gewinn- und Verlustrechnung hinaus die wirkliche ökonomische Bewegung erfaßt wird, kann der reale Gehalt der ausgewiesenen Beträge ermesen werden. Da die ökonomische Bewegung als Kapitalverhältnis aber nur in begrifflicher Form rational faßbar ist, kann die Bilanzanalyse überhaupt erst durch einen umfassenderen Orientierungsteil zu einer Profitanalyse werden. Erst aus der Kritik der politischen Ökonomie ist die Erkenntnis zu gewinnen, daß der Profit, der in der kapitalistischen Warenproduktion erzielt wird, nur aus der wertschaffenden Arbeit

stammen kann. Die Erklärung der Erzeugung des Mehrwerts und des Profits als einer von dessen Erscheinungsformen muß also im Orientierungsteil begrifflich vorweggenommen werden.

Der Nachvollzug der begrifflichen Abstraktion stellt aber keinen in sich widerspruchsfreien *Neulern*prozeß dar, vielmehr ist häufig zunächst ein *Umlernen* erforderlich, um die Verkehrung der Verhältnisse, den falschen Schein, wie er an der Oberfläche der bürgerlichen Gesellschaft hervortritt, zu entschleiern. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit findet nicht im Lernlabor statt. Daher sind die spezifischen Bedingungen der lernenden Kollegen auch nicht als „Störbedingungen“ zu fassen; diese Bedingungen müssen vielmehr in den Aufbau des Orientierungsteils eingehen, wenn das objektiv Wesentliche auch zum subjektiv Wesentlichen werden soll. Dazu erwies es sich als erforderlich, zugleich das einzubeziehen, was der Lernende zunächst für wesentlich hält. Vor allem für die zeitlich eng begrenzten gewerkschaftlichen Lehrgänge mit an geistige Arbeit wenig gewöhnten Lernenden muß die Illusion aufgegeben werden, man könne von den bereits vorhandenen handlungsleitenden Vorstellungen zugunsten einer Gegenstandssystematik einfach absehen. Zu einer Systematik ist vielmehr nur unter Einbezug der unterschiedlichen Voraussetzungen in einem handlungsorientierten Lernprozeß zu gelangen.

Es ist allerdings durchaus möglich, mit einem auf mechanisch zu vollziehende Lernhandlung reduzierten Orientierungsteil in kürzerer Zeit Fertigkeiten auszubilden, die ohne bewußte Fähigkeiten anwendbar sind. So fällt es etwa nicht schwer, auf dieser Grundlage eine Fertigkeit im Lesen einer veröffentlichten Bilanz, das Auffinden einzelner Posten und ihre Zusammenstellung und Verrechnung unter bestimmten Kategorien zu erreichen. Werden jedoch die betriebswirtschaftlichen Bezeichnungen der Posten nicht als verschleierte Ausdruck einer bestimmten Kapitalbewegung erkannt, wird auch die Bilanzanalyse nur scheinbar gelernt. Als Voraussetzung der Entwicklung begreifender Erkenntnis mit zielgerichteten Handlungskonsequenzen ist dagegen ein umfangreicherer Orientierungsteil erforderlich, der sich nicht auf die unmittelbar auszuführenden Lernhandlungen beschränkt und insofern auch zeitlich aufwendiger ist. Soll er der Erkenntnis realer Widersprüche, die nicht unmittelbar sinnlich faßbar sind, dienen, muß in ihr bereits die gesammelte Erfahrung über den Lerngegenstandsbereich in abstrakter Form enthalten sein.

Was im einzelnen inhaltlich im Orientierungsteil vermittelt wird, braucht hier nicht dargestellt zu werden, es unterscheidet sich nicht grundsätzlich von dem, was in einem umfassenden Einführungsreferat über den Gegenstandsbereich enthalten sein müßte. Der Unterschied besteht lernmethodisch vor allem darin, daß der Orientierungsteil nicht Teil eines rezeptiven Lernvorgangs ist, sondern über das orientiert, was im folgenden in etappenweisen Lernschritten angeeignet werden soll. In den Etappen tritt das Wesentliche, auf das zunächst die Aufmerksamkeit gelenkt wurde, wieder auf, in unserem Fall als Hinweise auf die ökonomische Bewegung, soweit sie sich in den Posten der Gewinn- und Verlustrechnung ausdrückt. Um das, was der Orientierungsteil leisten soll, zu verdeutlichen, können wir ihn mit einem Brennglas vergleichen. Es muß auf den Lerngegenstand ausgerichtet

werden, aber seine Beschaffenheit ist mit diesem nicht identisch. Wenn der Lerngegenstand verdeutlicht werden soll, muß es vielmehr nach den Gesetzmäßigkeiten geschliffen werden, die für das menschliche Erkennen gelten. Grundsätzlich kann nur diejenige Seite eines Erkenntnisobjekts erschlossen werden, auf welche die Tätigkeit des Subjekts gerichtet ist. Wenn aber Lektorski (1968, S. 130 ff.) darauf verweist, daß nicht das einzelne Individuum das erkennende Subjekt ist, sondern die Gesellschaft, so hat dies – allerdings immer unter Berücksichtigung der Dialektik von Subjekt und Objekt – Konsequenzen für die Aneignungsmöglichkeiten: Die gesellschaftliche Erfahrung hat das Brennglas geschliffen, durch welches das individuelle Auge blickt. Als historischen Niederschlag dieser Erfahrung besitzen wir ein gesellschaftliches Wissen nicht nur über die Gegenstände menschlicher Tätigkeit, sondern zunehmend auch über die Gesetzmäßigkeiten menschlichen Denkens, das es für den Aufbau der Orientierungsgrundlage zu nutzen gilt. Soweit man sich dabei von den objektiven Lerngegenständen entfernt und auf die in sprachlicher Form fixierten Begriffe stützt, ist damit allerdings auch das Problem des Verbalismus und der Übernahme inadäquater ideeller Abbildung verbunden (vgl. Keseling u. a. 1974, S. 21). Dieser Gefahr muß durch eine transparente Methode, die zur ständigen Hinterfragung der vermittelten Inhalte durch den Rückbezug auf den objektiven Lerngegenstand auffordert, begegnet werden. Die Möglichkeit der rationalen Orientierung hingegen unter dem Postulat der unmittelbaren Anschauung und Erfahrung des Lernenden vernachlässigen, heißt die gesammelte Erfahrung geringschätzen und der Weiterentwicklung geistiger Handlungen die Grundlage entziehen.

Während herkömmliche Lernprozesse bei der Vielzahl des Konkreten beginnen und dann zu Klassifizierungen und Verallgemeinerungen als Ergebnis führen, wird mit Hilfe des umfassenden Orientierungsteils das Allgemeine begrifflich vorgegeben, um dann durch das Einordnen in konkrete Bezüge durch die Lernhandlungen angeeignet zu werden. Durch die Anwendung soll für den Lernenden das ursprünglich Abstrakte zum Konkreten werden, Aneignung und Anwendung bilden somit eine Einheit in der Ausbildung umfassender Lernhandlungen. Dies hat im übrigen weitgehende methodische Konsequenzen für die Lernerfolgsmessung.

Wir haben diese erweiterte Forderung an die bewußte Ausbildung geistiger Handlungen allerdings nicht den Ausführungen Galperins zu den verschiedenen Typen der Orientierungsgrundlage der Handlung entnehmen können, sondern dazu auf die von Marx beschriebene Methode des Aufstiegs vom Abstrakten zum Konkreten zurückgegriffen. Um den Lerngegenstand als ein „geistig Konkretes zu reproduzieren“ (MEW 13, 632), wird die Abstraktion im Orientierungsteil zum Ausgangspunkt genommen⁷. Wenn die Ausbildung nicht unwissenschaftlich erfolgen soll, muß die Erkenntnis des Gegenstandes und seine adäquate Abbildung vorgegeben werden. Im Rahmen des Orientierungsteils bedeutet dies aber keinen passiv-rezeptiven Nachvollzug, denn mit ihm ist nicht der Lernprozeß selbst gegeben, vielmehr erfolgt erst in der darauf aufbauenden Lernhandlung die Aneignung durch die aktive Anwendung des Begriffs, der dabei im Rückbezug auf die objektive Realität seine Adäquatheit erweisen muß.

Die entscheidende Weiterentwicklung erfolgt in den folgenden Etappen der Lernhandlung und ihrer Anwendung. Indem an jedem einzelnen Posten der Gewinn- und Verlustrechnung der Rückbezug auf die wirkliche, dahinterstehende ökonomische Bewegung, die durch die Darstellung in der veröffentlichten Form verdeckt ist, erforderlich ist, um die ausgewiesenen Beträge zuordnen zu können, werden die realen Widersprüche nicht eliminiert, sondern begrifflich erfaßt.

Die auffälligste Besonderheit trat in unserem Anwendungsversuch in der Etappe der „materialisierten Form“ der Lernhandlung hervor. Nach Galperin (1972, S. 37) ist die „materialisierte Form“ (Modelle, Karten, Skizzen, Tabellen usw.) vor allem ein Ersatz für die reale Ursprungsform, wo diese nicht zugänglich ist (also eine Landkarte statt einer Reise in das Land). Aus unseren Überlegungen zur gesellschaftlich hervorgebrachten theoretischen Erkenntnis folgt jedoch, daß die „materialisierte Form“ immer dann effektiver ist, wenn durch sie die wesentlichen Merkmale theoretisch verallgemeinernd hervorgehoben werden können, ohne daß für den Lernenden der Rückbezug auf die objektive Realität verlorengeht. Weiterhin muß die Unklarheit, die im Begriff des Gegenständlichen und des Materiellen bei Galperin besteht, beseitigt werden. Da es zweifellos ideale Lerngegenstände gibt, kann die Suche nach der materiellen Form auch in die Irre führen. Die Erkenntnis der kapitalistischen Produktionsweise hat in der Analyse der Wertform der Ware, nicht aber im praktischen Betrachten einzelner Waren ihren Ausgangspunkt. Diese ökonomische Zellform kann nicht mit dem Mikroskop, sondern nur mit Hilfe der Abstraktionskraft analysiert werden (vgl. MEW 23, S. 11 f. und Haug 1974, S. 28 ff.). Die unreflektierte Vorstellung von einer Analogie zwischen unmittelbar praktischen Lernhandlungen und der Ausbildung theoretischer Begriffe (vgl. Dawidow 1973) muß ebenso aufgegeben werden wie die zwischen Lernhandlungen und Arbeitshandlungen, welche ja doch spätestens seit der kapitalistischen Form der Arbeitsteilung nicht mehr identisch sind. Auch das Lernziel solidarischen gewerkschaftlichen Handelns erfordert keine analogen Lernhandlungen, etwa als Rollenspiel!

Sollen theoretische Begriffe angeeignet werden, so ist die „materialisierte Form“, in der einzelne Lernhandlungen anfangs ausgeführt werden, nicht mehr und nicht weniger als eine effektive Lernhilfe. Sie ist allerdings keine beliebige, aus einem unerfindlichen didaktischen Geschick heraus entwickelt, sondern folgt aus der materialistischen Erkenntnis der Entwicklung geistiger Handlungen. Ohls (1973) Unterrichtsversuche belegen deutlich, daß sie da besonders nützlich ist, wo bestimmte geistige Operationen bislang wenig systematisch ausgebildet wurden. In unserem Anwendungsversuch haben wir als Lernhilfe für die „materialisierte Form“ verschiedenfarbige Karten entwickelt, von denen 32 mit den nach § 157 des Aktiengesetzes vorgeschriebenen Posten der Gewinn- und Verlustrechnung beschriftet sind; einige weitere dienen der Umgruppierung und Berechnung. Die Kategorien, nach denen die Zuordnung und Bewertung vorgenommen wird, wurden vom IMSF (*1975) entwickelt. Des weiteren haben wir die Karten mit formelhaften Hinweisen auf die Kapitalbewegung, die sich in verschiedenen Posten ausdrückt, versehen. Was wird durch eine derartige „materialisierte Form“ der Lernhandlung erreicht?

Mit Hilfe der Handhabung der Karten werden die Orientierung in der Gewinn- und Verlustrechnung, die vor allem bei Unkenntnis betriebswirtschaftlicher Rechnungslegung erschwert ist, und die Erkenntnis der dahinterstehenden ökonomischen Bewegung auf unterschiedliche Ebenen verlagert. Es wird eine praktische Unterscheidung zwischen den auf geistige Operationen und den auf die objektive Realität bezogenen Orientierungsproblemen hergestellt. Der Abfolge der Posten in der Gewinn- und Verlustrechnung kann Schritt für Schritt nachgegangen werden, weil die Zuordnung zu den Kategorien durch die unterschiedliche Ablage der Karten nach Farben anschaulich wird. Ist die Zuordnung nicht verständlich, so kann die Bedeutung des Postens, also die Entschleierung der in ihm ausgedrückten ökonomischen Bewegung, „an Hand der Karte“ diskutiert werden. Dazu können diejenigen in der Lerngruppe unterstützend beitragen, die schon weitere Lernschritte vollzogen haben. Wird keine Klärung erreicht, wird die entsprechende Karte nicht zugeordnet und das Problem auf diese Weise für einige Lernschritte zurückgestellt. Bereits die sprachlichen Wendungen „herausgreifen – zurückstellen – wieder aufgreifen“ drücken aus, welche Operationen hier exteriorisiert sind.

Da derartige Operationen, wie hinlänglich geklärt, sich nicht ursprünglich im Kopf befinden, ist ihre Ausbildung anhand der „materialisierten Form“ ein wesentlicher Vorzug der angewandten Methode. Es handelt sich dabei nicht um die Ausbildung der begreifenden Erkenntnis der Profitanalyse selbst; auch können Erwachsene eine Reihe dieser Lernhandlungen bereits unmittelbar im Kopf ausführen. Daß Orientierungsprobleme aber tatsächlich bestehen, zeigt die Beobachtung, daß häufig versucht wird, fragliche Zuordnungen in der Gewinn- und Verlustrechnung mit dem Finger festzuhalten, was bei 32 Posten an natürliche Grenzen stößt, vor allem aber dann unzureichend wird, wenn innerhalb einer Lerngruppe die Probleme nicht für alle Lernenden an derselben Stelle auftreten. Sobald sich aber die Orientierungsprobleme in den Lernhandlungen mit den inhaltlich begrifflichen vermischen, geraten diejenigen Lernenden in Nachteil, die nicht bereits an anderen Lerngegenständen die geistige Orientierung relativ systematisch erlernt haben. Soll also für alle, deren geistige Abstraktionskraft weniger geübt ist, zumindest diese spezifische Benachteiligung aufgehoben werden, so muß während des inhaltlichen Lernprozesses die orientierende Funktion des Denkens ausgebildet werden. Da in unserem Anwendungsversuch nicht nur eine Lernhilfe entwickelt wurde, die in vorgegebener Form wiederholt anwendbar ist, sondern über die schrittweise Verkürzung und Verallgemeinerung eine allmähliche Interiorisierung der zunächst materiellen Orientierungsstütze erreicht wird (die ausführliche sprachliche Form, schließlich die Übertragung der Anwendung auf die ausgewiesenen Beträge, die Überprüfung der Größenordnung usw., können hier nicht dargestellt werden), kann von einer Ausbildung orientierender Denkhandlungen, wenn auch in begrenztem Umfang, gesprochen werden. Sofern diese erfolgreich ist, wird damit auch die geistige Handlungskompetenz erweitert, anderes statistisches Material zu überprüfen und ebenso wie die Profitanalyse für die gewerkschaftlichen Handlungsziele auszuwerten.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß die in unserem Anwendungsversuch enthaltenen Ansätze zur Verbesserung von Lernprozessen auf die Dringlichkeit zurückverweisen, eine einheitliche, handlungsorientierte Lerntheorie zu erarbeiten. Der Theorie Galperins konnten wir wesentliche Anregungen entnehmen, sie stellt jedoch selbst keineswegs die Lösung unserer Probleme dar. Mit der von uns hervorgehobenen Aneignung im gesellschaftlichen Tätigkeitszusammenhang des Menschen läßt sich zusammen mit der Betonung der konkreten Handlungsbedingungen der Weg aus der Sackgasse verkürzter mechanistischer Konzeptionen, auf die die früheren Kontroversen fixiert blieben, aufweisen. Aus diesen grundlegenden Bestandteilen ergeben sich bereits Konsequenzen für den Abbau von Lernbarrieren, lassen sich Aktivität und Motivation neu bestimmen. Zugleich wird deutlich, daß eine rezeptmäßige Anwendung unabhängig von gesellschaftlichen Zielbestimmungen nicht erwartet werden darf. Die Konsequenz, zu der wir vor allem aus der Theorie Galperins geführt wurden, besteht in der umfassenden Orientierung des Lernenden mit Hilfe der gesellschaftlich bereits hervorgebrachten Erkenntnisse über den Lerngegenstand und seine geistige Aneignung. Die „materialisierte Form“ der Lernhandlung ist als Lernhilfe nutzbar zu machen, um die Grundlagen für eine handlungsorientierte begreifende Erkenntnis zu entwickeln.

Nimmt man eine materialistische Lernkonzeption ernst, so ist auch die begreifende Erkenntnis nicht das ganz Andere – für ein die realen Widersprüche begreifendes, dialektisches Denken ist die systematische Ausbildung orientierender Lernhandlungen, die diese Widersprüche aufgreifen, notwendige Voraussetzung.

Anmerkungen

1 Die Texte zur Kritischen Psychologie erschienen zuerst im Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M., sodann in der Reihe Studium des Campus Verlag, Frankfurt/M. Die ersten Kongreßberichte finden sich in: Das Argument 103, 19. Jg. (1977) und in: Demokratische Erziehung 4, 3. Jg. (1977), die Materialien des Kongresses werden im Pahl-Rugenstein Verlag 1977 u. 1978 veröffentlicht.

2 Holzkamp betont in diesem Zusammenhang die „Gegenstandsbedeutung“, Hacker hebt entsprechend die erweiterten „Handlungsforderungen“ hervor.

3 Der dort entwickelte Rückkoppelungskreis: TOTE (Test-Operate-Test-Exit), in dem die zweite Testphase als Kontrollhandlung bestimmt ist, wird von Hacker zu einer Vergleichs-Veränderungs-Rückkopplungseinheit (VVR) weiterentwickelt. In der Lerntheorie Galperins finden wir die Unterscheidung in Form der Orientierungsetappe, dem Handlungsvollzug und der Kontrollphase. In der Terminologie Galperins werden ursprünglich bewußt vollzogene Handlungen im Parameter der Verkürzung zu automatisierten Operationen.

4 Versuche einer Verbindung der Konzeption Hackers und Sèves finden sich bei Volpert (1975, S. 79 ff.), der selbst kritische Einschränkungen vornimmt, und in Autorenkollektiv (1975, S. 143 ff.), erbringen jedoch wenig konkrete Ergebnisse. Gründe dafür deckt die Kritik an Sève auf, die Holzkamp-Osterkamp (Bd. 2, 1976, S. 150 ff.) leistet. Die spekulative Analogiebildung zur Politischen Ökonomie geht bei Sève (1972, S. 369) bis zu einem „tendenziellen Fall der Fortschrittsrate“ ... „weil der Ertrag derselben Menge von Lernhandlungen fällt“.

5 In ihrer Kritik an der Trennung von Motiv und Ziel, deren Zusammenhang bei Leontjew nicht deutlich wird, kommt Holzkamp-Osterkamp (Bd. 2, 1976, S. 143 f.) zu dem Schluß, daß die Unterscheidung zwischen Handlung und Tätigkeit auch entfallen könne. Wir halten diese Konsequenz nicht für zwingend. Immerhin wird mit Verweis auf Leontjews berühmtes Beispiel vom Jäger und Treiber festgestellt, daß in den „Teilbeiträgen erst Treiben, dann Töten... ein operationales Problem der Handlungsausführung...“ liegt. Nach unserem Verständnis realisieren die anzuleitenden Lernhandlungen den übergeordneten Tätigkeitszusammenhang.

6 In unserem Fall waren es vor allem Illusionen über den Lohn als Preis für die geleistete Arbeit und Vorstellungen von einem Vermögen, das als Grundkapital immer schon vorhanden, dessen Entstehung durch Arbeit also nicht aufzudecken sei.

7 Ein Anwendungsversuch auf dieser Grundlage wurde von Ohl (1973) zur Ausbildung geographischer Begriffe unternommen. Der Unterschied zwischen Lernhandlungen mit theoretischen gegenüber empirischen Begriffen wird von Dawidow (1973) hervorgehoben.

Literatur

- Achten, U., *Gemeinsam lernen, solidarisch handeln*, Köln-Frankfurt/M. 1976.
- Ausubel, D. P., Entdeckendes Lernen, in: Neber, H. a.a.O. 1973 und ders., Die Verwendung von „Advance Organizers“ beim Lernen und Behalten von bedeutungsvollem sprachlichem Material, in: *Pädagogische Psychologie 2, Lernen und Instruktion*, M. Hofer und F. E. Weinert (Hrsg.), Frankfurt/M. 1973, S. 218–227.
- Autorenkollektiv *Wissenschaftspsychologie, Materialistische Wissenschaft und Psychologie*, Köln 1975.
- Bandura, A., *Lernen am Modell*, Stuttgart 1976.
- Bernal, J. D., *Wissenschaft, Reinbek bei Hamburg 1970* (Orig. London 1954).
- Brammerts, H., G. Gerlach, N. Trautwein, *Lernen in der Gewerkschaft*, Frankfurt/M.–Köln 1976.
- Bromme, R., E. Hömberg, *Einführende Bemerkungen zum Problem der Anwendung psychologischen Wissens (Technologieproblem)*, Bielefeld 1976.
- Bruner, J. S., *Der Prozeß der Erziehung*, Berlin/West 1970.
- Christian, W., *Probleme des Erkenntnisprozesses im politischen Unterricht*, Köln 1974.
- Cronbach, L. J., *The Psychological Background for Curriculum Experimentation*, in: *Modern Viewpoints in the Curriculum*, New York u. a. 1964.
- Dawidow, W. W., *Über das Verhältnis zwischen den abstrakten und den konkreten Kenntnissen im Unterricht*, in: J. Lompscher a.a.O. (1973).
- Deppe-Wolffinger, H., *Gewerkschaftliche Jugendbildung und politisches Bewußtsein*, in: F. Deppe, *Das Bewußtsein der Arbeiter, Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins*, Köln 1971, S. 301–359.
- Deppe-Wolffinger, H., *Arbeiterjugend – Bewußtsein und politische Bildung*, Frankfurt/M. 1972.
- Galperin, P. J., *Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen*, in: E. A. Budilowa u. a., *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*, Berlin/DDR 1967, S. 81–119.
- Ders., *Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen*, in: H. Hiebsch (Hrsg.), *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*, Stuttgart 1969, S. 367–405.
- Ders., *Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen*, in: ders. u. A. N. Leontjew u. a., *Probleme der Lerntheorie*, Berlin/DDR 1974 (1. Aufl. 1967), S. 33–65.
- Gleiss, I., *Verhalten oder Tätigkeit?* In: *Das Argument* 91, 17. Jg. (1975), S. 440–456.

- Hacker, W., *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*, Berlin/DDR 1973.
- Haug, W. F., *Der sexuell-politische Skandal als Instrument antidemokratischer Kampagnen*, in: Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin, Schülerladen Rote Freiheit, Frankfurt/M. 1971, S. 389-464.
- Ders., *Vorlesungen zur Einführung ins „Kapital“*, Köln 1974.
- Holzkamp, K., *Kritische Psychologie, Vorbereitende Arbeiten*, Frankfurt/M. 1972.
- Ders., *Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*, Frankfurt/M. 1973.
- Ders./V. Schurig, *Zur Einführung in A. N. Leontjews „Probleme der Entwicklung des Psychischen“*, in: A. N. Leontjew a.a.O., 1973, S. XI-LII.
- Holz kamp-Osterkamp, U., *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung I u. 2*, Frankfurt/M. 1975 u. 1976.
- Hilgard, E. R., *Twenty Years of Learning Theory in Relation to Education*, in: *Theories of Learning and Instruction*, Chicago 1964.
- Ders., *Zur Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis*, in: *Pädagogische Psychologie 2*, a.a.O., S. 12-27.
- Ders./G. H. Bower, *Theorien des Lernens I u. II*, Stuttgart 1971.
- Institut für Marxistische Studien und Forschungen (IMSF), *Informationsbericht Nr. 16, Gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit, Zur Entwicklung ihrer Inhalte und Methoden*, Frankfurt/M. 1975.
- Ders., *Entschleierte Profite, Bilanzlesen leichtgemacht*, Frankfurt/M. 1975 (1. Aufl. 1971)
- Keller, P./V. Schurig, *Einige Grundlagenprobleme der Naturgeschichte des Lernens* (unveröffentl. Manuskript Berlin/West 1977).
- Keseling, G., u. a., *Sprach-Lernen in der Schule*, Köln 1974.
- Kleiber, D., *Information und Motivation – Institutionelle und individuelle Bedingungen des Studienhandelns*, Diss. Münster 1976.
- Kossakowski, A./K. U. Ettrich, *Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation*, Berlin/DDR 1973.
- Kröber, G./H. Laitko, *Wissenschaft*, Berlin/DDR 1975.
- Kussmann, Th., *Sowjetische Psychologie: Auf der Suche nach der Methode*, Bern 1974.
- Laucken, U., *Naive Verhaltenstheorie*, Stuttgart 1974.
- Lektorski, W. A., *Das Subjekt-Objekt-Problem in der klassischen und modernen bürgerlichen Philosophie*, Berlin/DDR 1968.
- Leontjew, A. N., *Probleme der Entwicklung des Psychischen*, Frankfurt/M. 1973.
- Ders., *Das Lernen als Problem der Psychologie*, in: *Probleme der Lerntheorie a.a.O.* (1974) S. 11-32.
- Ders., *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*, Stuttgart 1977.
- Lompscher, J., *Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten*, Berlin/DDR 1975.
- Ders., (Hrsg.), *Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie, Die Schule P. J. Galperins*, Köln 1973.
- Löwe, H., *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*, Berlin/DDR 1972.
- Lunzer, E. A./J. F. Morris (Hrsg.), *Das menschliche Lernen und seine Entwicklung*, Stuttgart 1976.
- Malers, W., *Normalität und Pathologie des Psychischen*, in: *Das Argument 91*, 17. Jg. (1975), S. 457-493.
- Marx, K., *Das Kapital, Kritik der politischen Ökonomie*, Bd. 1 in: *Marx/Engels, Werke*, Bd. 23, Berlin/DDR. 1969 (=MEW 23).
- Ders., *Einführung zur Kritik der politischen Ökonomie*, in: *MEW 13*.
- Maschewski, W., *Das Experiment in der Psychologie*, Frankfurt/M. 1977.
- McClelland, D. C., *Motivation und Kultur*, Bern 1967.

- Miller, G. A./E. Galanter/K. H. Pribram, *Strategien des Handelns*, Stuttgart 1973.
- Montada, L., *Die Lernpsychologie Jean Piagets*, Stuttgart 1970.
- Neber, H., (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen*, Weinheim u. Basel 1975.
- Negt, O., *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, Frankfurt/M.³ 1972.
- Ohi, W., *Aneignungsprozeß Wissenserwerb Fähigkeitsentwicklung*, Berlin/DDR 1973.
- Rubinstein, S. L., *Sein und Bewußtsein*, Berlin/DDR 1970.
- Schurig, V., *Naturgeschichte des Psychischen 2*, Frankfurt/M. 1975.
- Seidel, R., *Denken, Psychologische Analyse der Entstehung und Lösung von Problemen*, Frankfurt/M. 1976.
- Sève, L., *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*, Frankfurt/M. 1972.
- Skowronek, H., (Hrsg.), *Umwelt und Begabung*, Stuttgart 1973.
- Volpert, W., *Die Lohnarbeitswissenschaft und die Psychologie der Arbeitstätigkeit*, in: P. Groskurth/ders., *Lohnarbeitspsychologie*, Frankfurt/M. 1975, S. 13–196.
- Werner, H., *Zum exemplarischen Prinzip bei Oskar Negt*, in: *Demokratische Erziehung 4* (1975), S. 41–50.

Ulrich Schmitz

Interiorisation und Widerspruch

Zur Diskussion der Galperinschen Lerntheorie

Galperin hat eine experimentell untermauerte und pädagogisch erprobte Lerntheorie entwickelt¹, welche die marxistisch-anthropologische Auffassung vom menschlichen Wesen als dem ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse² und die sprachtheoretischen Implikationen der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie³ für praktische Zwecke fruchtbar zu machen verspricht. Danach sind die zunächst außerhalb des lernenden Individuums gegebenen natürlichen Lebensbedingungen und durch vorherige Prozesse der gesellschaftlichen Arbeit in der materiellen Realität vergegenständlichten Gebrauchswerte in ihrer Bedeutung vom Lernenden anzueignen, der dabei einem etappenweisen und wesentlich über die Sprache vermittelten Prozeß der Interiorisation folgt. Dieser für die Selbsterhaltung der Gattung unerläßliche Vorgang der Aneignung des phylogenetisch herausgebildeten menschlichen Wesens durch die einzelnen Angehörigen je neuer Generationen⁴ nimmt stets seinen Ausgang in praktischer, bereits gesellschaftlich strukturierter Tätigkeit⁵, wird grundsätzlich sprachlich begleitet und kann, das ist der Springpunkt der Galperinschen Theorie, zumindest ab einem gewissen Lebensalter und zumindest bis zu einem erheblichen Grade didaktisch rationalisiert werden.

Gegen diese Theorie, die hier nicht im einzelnen vorgestellt⁶ und diskutiert⁷ werden kann, sind nun vor allem zwei Einwände vorgetragen worden.