

# Inhaltsverzeichnis

|           |   |
|-----------|---|
| Editorial | 7 |
|-----------|---|

## Teil I

### **Das Tätigkeitskonzept** **23**

|              |    |
|--------------|----|
| Vorbemerkung | 25 |
|--------------|----|

|  |    |
|--|----|
| 1. Tätigkeit als philosophisch-methodologische Kategorie | 29 |
| 2. Tätigkeit als psychologische Kategorie                | 47 |
| 2.1. Tätigkeit und Psychisches                           | 47 |
| 2.2. Tätigkeit und Persönlichkeit                        | 76 |
| 3. Schlussfolgerungen für die Tätigkeitsanalyse          | 85 |
| 4. Tätigkeitskonzept und Pädagogische Psychologie        | 91 |

### **Anhang**

|                       |     |
|-----------------------|-----|
| Erläuterung zu Abb. 6 | 104 |
| Literaturverzeichnis  | 105 |

## Teil II

### **Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten im Unterricht: Versuche zu einer alternativen Lehrstrategie** **125**

|  |     |
|--|-----|
| Vorwort  | 127 |
| 1. Ausgangsabstraktionen und Konkretisierungsreihen    | 131 |
| 1.1. Naturkunde/Biologie/Physik                        | 131 |
| 1.2. Geographie  | 136 |
| 1.3. Mathematik  | 140 |
| 2. Lernaufgaben und Lernhandlungen                     | 145 |
| 2.1. Naturkunde/Biologie/Physik                        | 146 |
| 2.2. Geographie  | 151 |
| 2.3. Mathematik  | 153 |
| 3. Gestaltung der Lerntätigkeit                        | 157 |
| 3.1. Naturkunde/Biologie/Physik                        | 158 |
| 3.2. Geographie  | 170 |
| 3.3. Mathematik  | 174 |
| 4. Lernergebnisse                                      | 183 |
| 4.1. Verstehen von Naturvorgängen                      | 185 |
| 4.2. Verstehen geographischer Sachverhalte             | 194 |
| 4.3. Lösen mathematischer Sach- und Anwendungsaufgaben | 198 |
| 5. Nachwort  | 207 |
| Literaturverzeichnis                                   | 209 |

# Editorial

## Eine wichtige und moderne Schrift

Mit dem vorliegenden Band wird eine Schrift veröffentlicht, die JOACHIM LOMPSCHER bereits 1986 unter dem Titel „Tätigkeit - Lerntätigkeit - Lehrstrategie“ hatte publizieren wollen. Allein die Tatsache, dass es nicht dazu kam, wäre aus ideengeschichtlichen Gründen Anlass genug, die Schrift posthum zu veröffentlichen. Auf diesen Aspekt gehen wir weiter unten genauer ein. Darüber hinaus sind wir jedoch der Meinung, dass der Schrift eine grundsätzliche Bedeutung zukommt, die nicht auf den historischen Aspekt zu beschränken ist.

Der in ihr explizierte psychologisch-didaktische Ansatz und seine wissenschaftliche Erforschung im Rahmen von Unterrichtsversuchen ist weder veraltet noch ausgeschöpft und, obwohl es durchaus Rückmeldungen aus der national und international anerkannten Fachwelt gab,<sup>1</sup> keinesfalls ausreichend bekannt und ungeachtet seiner Aktualität nicht Gegenstand des laufenden wissenschaftlichen Diskurses. Beredtes Beispiel ist ein von DIETER KIRCHHÖFER und HANS MERKENS (2005) herausgegebenes Buch über „Vergessene Experimente. Schulversuche in der DDR“, in dem nun wiederum LOMPSCHERS Arbeiten vergessen wurden.

Die Autoren argumentieren völlig zu Recht,<sup>2</sup> dass angesichts des Innovationsdrucks, der auf der Erziehungswissenschaft lastet, verschiedene Ansätze innerhalb dieser Wissenschaft unvoreingenommen geprüft werden sollten und beziehen ausdrücklich die Ansätze in der DDR ein. Die Gründe, die die Herausgeber bewegen haben, LOMPSCHERS Ansatz nicht zu berücksichtigen, sind uns nicht bekannt. Qualität und Quantität der Forschungsarbeiten fallen als Begründung aus, denn einerseits gibt es genügend positive Bestätigung der Qualität auch aus der internationalen Fachwelt und andererseits sind auf seinem Hintergrund immerhin mehr als 20 Promotions- und Habilitationsarbeiten entstanden, was selbst in der DDR ohne Gleichen war. Ein Grund mag darin bestehen, dass diese Arbeiten stark psychologisch ausgerich-

---

<sup>1</sup> Im Nachlass von JOACHIM LOMPSCHER befinden sich sehr positive persönliche Rückmeldungen z.B. von R. FEUERSTEIN (Jerusalem), K.J. KLAUER (Aachen), R. KLUWE (Hamburg), BÄRMANN (Wuppertal), H. AEBLI (Bern), R. OERTER (München).

<sup>2</sup> Vgl. KIRCHHÖFER, D./H. MERKENS (Hrsg.): Vergessene Experimente. Schulversuche in der DDR. Hohengehren: Schneider, 2005, S. 18.

tet und der Tradition psychologischer Didaktik verhaftet sind, welche von Pädagogen wiederum kaum wahrgenommen werden.<sup>3</sup> Andererseits beklagt JOACHIM LOMPSCHER selbst die fehlende Zusammenarbeit mit Fachdidaktikern und Erziehungswissenschaftlern, die er immer angestrebt hatte, die aber von diesen nicht gewollt war. Ursachen hierfür liegen einerseits sicherlich in den ideologischen Bedingungen in der DDR,<sup>4</sup> andererseits aber auch in Verständnisproblemen und Missverständnissen, die in der unterschiedlichen Verwendung von Termini begründet sind. So wurde zum Beispiel der Terminus „Tätigkeit“ von Didaktikern und Erziehungswissenschaftlern in der DDR ganz in der Weise verwendet, wie ihn AEBLI und seine Schüler bis heute verwenden: im Sinne von Handlungen bzw. Teilhandlungen und Operationen, während Handlung dann die bewusste, intentionale Form der Aktivität darstellt.

Der Hauptgrund unserer Überzeugung von der aktuellen und – wie wir meinen – auch zukünftigen Bedeutung des hier veröffentlichten Ansatzes von JOACHIM LOMPSCHER ist seine *Innovativität*, und dass es sich tatsächlich um eine Innovation handelt, würden auch KIRCHHÖFER und MERKENS uneingeschränkt bestätigen müssen, verbinden sie doch Innovation mit den Momenten Versuch, Erprobung, Experiment, Vermittlung zwischen Idee und Praxis und argumentieren für die Bedeutung der Handlungsforschung, um das Theorie-Praxis-Problem innerhalb der Erziehungswissenschaft zu bearbeiten. Das aber trifft genau auf das Projekt JOACHIM LOMPSCHERS zu:

1. Es handelt sich um Unterrichtsversuche, in denen Versuchslehrgänge experimentell erprobt wurden, die darauf gerichtet waren, Unterricht in der Schulpraxis so zu verändern, dass seine Bildungswirksamkeit erhöht wird.
2. Nahezu alle Problemfelder, welche die internationalen Schulleistungstests (TIMSS, PISA, IGLU...) festgestellt haben, sind hier bearbeitet worden – so vor allem die Probleme des Umgangs mit der Heterogenität der Schülerschaft im Unterricht (Entwicklungsförderung), des kooperativen Arbeitens, des Problemlösens im Unterricht.
3. Kern des Projekts war die konstruktivistische Grundanlage der Experimente, also der Versuch, konsequent das Lernen des Kindes in den Mittelpunkt der Er-

---

<sup>3</sup> Vgl. zum Problem der „fremden Schwestern“ TERHART, E.: Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2002) 16, S. 77-86.

<sup>4</sup> Vgl. dazu weiter unten S. 11.

---

forschung und Ausbildung der Lerntätigkeit im Unterricht zu rücken. Dies geschah in komplexer Weise a) durch Einbeziehung vieler Fächer (Mathematik, Natur- und Gesellschaftswissenschaften, Mutter- und Fremdsprache) und b) durch eine z.T. längsschnittlich angelegte Untersuchung, die in der Forschungsschule des Instituts für Pädagogische Psychologie der APW (Max-Kreuziger-Oberschule), dessen stellvertretender Leiter JOACHIM LOMPSCHER war, möglich gemacht wurde. Auch in dieser Hinsicht muss man von einem innovativen Schulversuch sprechen.

4. In LOMPSCHERS theoretischer Begründung wird konsequent die Anwendung einer bestimmten Methodologie pädagogisch-psychologischer Forschung bearbeitet, die ihre Wurzeln in der kulturhistorischen Theorie und deren Tätigkeitstheorie hat. Gemeint ist die *kausal-genetische Methode*,<sup>5</sup> welche in der Scientific Community – jedenfalls der deutschen Erziehungswissenschaft – größtenteils unbekannt oder unverstanden geblieben ist. Das Wesen dieser Methodologie besteht darin, den Gegensatz zwischen naturwissenschaftlichem und gesellschaftswissenschaftlichem Paradigma mit Blick auf die Erforschung des Menschen dialektisch aufzuheben: Sie bezieht einerseits das (naturwissenschaftliche) Experiment in das Methodeninventar ein und gestattet andererseits Zugänge zum „Sinn“, beachtet also die Subjektivität ihres Forschungsgegenstands. „Sinn“ ist an den Menschen als Subjekt gebunden und mit naturwissenschaftlichen Methoden nicht zu erfassen, da diese ihren Untersuchungsgegenstand als Objekt und nicht als Subjekt betrachten. Hermeneutische Verfahren haben zwar den Vorteil, Zugänge zum Sinn zu stiften, sind aber wegen ihrer geringen Objektivität in der Kritik. Die kausal-genetische Methode verfolgt das Ziel, Entwicklungsvorgänge zu analysieren, indem diese auf ihre Bedingungen zurückgeführt werden. Dies versucht man auch im Rahmen empirisch-analytischen Vorgehens, welches in den letzten Jahrzehnten, bedingt durch die Möglichkeiten

---

<sup>5</sup> Vgl. etwa VYGOTSKIJ, L.S.: *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1 u. 2. Berlin: Volk und Wissen, 1985, 1987; DAVYDOV, V.V.: *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen, 1977; LOMPSCHER, J.: *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit*. Volk und Wissen, Berlin 1989; MERKYS, G.: *Kultur-historische Schule und Methodologie der pädagogisch-psychologischen Forschung*. In: J. LOMPSCHER (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht*, S. 143-162. Marburg: BdWi-Verlag, 1996. (*Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie*, Bd. 4/1); GIEST, H. (2004): *The Formation Experiment in the Age of Hypermedia and Distance Learning*. *European Journal of Psychology of Education* (2004) Vol. XIX, n 1, pp. 45-64.

des Einsatzes der Rechentechnik, enorme Fortschritte gemacht hat. Dennoch gibt es, neben der Schwierigkeit, den (subjektiven) Sinne zu messen, hier prinzipielle Grenzen, die darin bestehen, dass durch Pfad- bzw. Korrelationsanalysen, wie komplex diese immer auch sein mögen, Entwicklungsmodelle geprüft werden, bei denen vorausgesetzt wird, dass „große“ Ursachen immer auch „große“ Wirkungen haben. Damit fallen jedoch alle sich gerade in der Entwicklung befindlichen Prozesse aus der Analyse heraus. Diese bedürfen z.B. der sozialen Stützung (im Sinne des Konzepts der Zone der nächsten Entwicklung von VYGOTSKIJ) und sind noch nicht so ausgeprägt, dass sie vom lernenden Subjekt selbst vollzogen werden können; sie sind von daher mit den Messmethoden empirisch-analytischer Forschung nicht messbar oder eben so schwach ausgeprägt, dass ihnen für Modellannahmen keine Bedeutung zugewiesen wird. Im Rahmen der kausal-genetischen Methode wird das naturwissenschaftliche Experiment in spezifischer Weise auf den humanwissenschaftlichen Gegenstand angewandt. Psychische Strukturen und Prozesse werden erforscht, indem sie experimentell erzeugt, ausgebildet und nicht post hoc aus Pfaden bzw. Zusammenhangsanalysen rekonstruiert werden. Auf diese Weise ist man in der Lage, zu beobachten, was aus den gestalteten Bedingungen heraus erzeugt wird, wozu nun alle zur Verfügung stehenden Methoden (empirisch-analytische, hermeneutische, klinische ...) zum Einsatz kommen können.

Erforschung der Lerntätigkeit durch ihre gezielte Ausbildung im Rahmen von Feldversuchen, so könnte man die Methode beschreiben. Der Terminus „Ausbildung“ darf jedoch nicht im Sinne einer linear verstandenen Lehrwirkung missdeutet werden, sondern ist im Sinne der Entwicklung zu verstehen, die unter theoretisch begründeten, wohldefinierten pädagogisch gestalteten Entwicklungsbedingungen verläuft, in denen Lernende und Lehrende wechselseitig als Subjekte agieren können (gemeinsame Tätigkeit).

Anzumerken bleibt, dass die kausal-genetische Methode auch gegenüber der Handlungsforschung eine Innovation darstellt, denn sie überwindet die Schwierigkeiten der Aktionsforschung (theoretische Defizite und die Zufälligkeiten des jeweils zwischen Forschern und „Beforschten“ ablaufenden Gruppenprozesses) und bewahrt die für wissenschaftliche Forschung erforderliche Distanz zum Forschungsgegenstand.

5. Schließlich sind wir der Überzeugung, dass die Publikation zum Anlass genommen werden sollte, um eine bilanzierende Zusammenschau aller Ansätze und Arbeiten zur Weiterentwicklung der Unterrichtsforschung und der Praxis des

---

Unterrichts mit dem Ziel vorzunehmen, Schlussfolgerungen für die Lösung aktueller Bildungs- und Unterrichtsprobleme abzuleiten. Dass es derer in Massen gibt, muss ebenso wenig belegt werden wie die Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft händeringend nach Lösungen sucht, wie das die letzten Jahrgänge der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften hinreichend belegen. Obwohl die hier versammelten Diskurse inzwischen die Ergebnisse und Ansätze der Hirnforschung, Evolutionstheorie und des Konstruktivismus einbeziehen, findet man keine auch nur annähernde Berücksichtigung des von LOMPSCHER so eindrucksvoll praktizierten Tätigkeitsansatzes. Nicht zuletzt dieser Sachverhalt hat uns darin bestärkt, die vorliegende Schrift zu veröffentlichen.

Jedoch soll noch einmal ausdrücklich auf die historischen Bedingungen des hier dargestellten Ansatzes hingewiesen werden. Dazu gehört, dass unbedingt in Erinnerung gerufen werden muss, dass JOACHIM LOMPSCHER mit seiner 1986 nicht zufällig in Form eines Literaturberichtes verfassten Darstellung des Tätigkeitsansatzes anhand vorwiegend russischer Literatur in erster Linie auf die Diskussionen der Pädagogischen Psychologie und Didaktik in der DDR zielte und sich für sie unter den ideologischen Bedingungen der späten DDR (vgl. JANTZEN 2006, S. 37-55) verständlich machen musste. Dazu gehört andererseits aber auch, deutlich zu machen, dass ihm dies nicht ohne Brüche und Inkonsistenzen gelang. Auf beide Aspekte wird daher noch einzugehen sein.

## Zur Geschichte der Schrift

JOACHIM LOMPSCHER hatte sie 1986 unter den Titel „Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie“ der Publikationspraxis der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR folgend beim Präsidium der APW eingereicht und auch die Gutachter<sup>6</sup> vorgeschlagen, die das Manuskript und seine Publikationswürdigkeit beurteilen sollten. Die Publikation wurde zusammen mit dem Plan eines weiteren unter seiner Leitung entstandenen und ebenfalls von ihm herauszugebenden Sammelbandes<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> In seinem Ankündigungsschreiben an den Präsidenten der APW vom 9. 6. 1986 benennt er: NEUNER, KIRCHHÖFER, MEIXNER, DIETRICH, RIECHERT, DREWS, ROSSA, FUHRMANN, VOLLSTÄDT, KOSSAKOWSKI, PIPPIG, BAUMANN, JANTOS, FORST.

<sup>7</sup> Diese von LOMPSCHER so bezeichnete „kollektive Monographie“ wurde von den Mitarbeitern (JANTOS, HINZ, JÜLISCH, SCHEIBE, WAGNER, KOMAROWA) der Abtei-

beantragt, da dieser „unmittelbar an das oben genannte Buch anschließt und beide sich wechselseitig ergänzen“.<sup>8</sup> Beide Schriften beschäftigten sich mit den unter seiner Leitung durchgeführten umfangreichen Forschungen zur Entwicklung und Ausbildung der Lerntätigkeit in den Klassen der Mittelstufe,<sup>9</sup> in Anwendung der von ihm<sup>10</sup> und V. V. DAVYDOV<sup>11</sup> so bezeichneten Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten.<sup>12</sup> Mit dieser Doppelpublikation sollten die Ergebnisse

---

lung „Psychologie der Lerntätigkeit“ des (von ADOLF KOSSAKOWSKI geleiteten) Instituts für Psychologie erarbeitet.

<sup>8</sup> So in seinem Schreiben vom 9. 6. 1986.

<sup>9</sup> Das sind die Klassen 4-6 in der DDR.

<sup>10</sup> Vgl. dazu seine vor allem außerhalb der DDR erschienenen Veröffentlichungen: „Conditions and potentialities of the formation of learning activity“. In: R. GLASER/J. LOMPSCHER (Eds.), *Cognitive and motivational aspects of instruction*. Berlin 1982, pp. 45-55; „Problems and results of experimental research on the formation of theoretical thinking through instruction“. In: M. HEDEGAARD/P. HAKKARAINEN/Y. ENGESTRÖM (Eds.), *Learning and teaching on a scientific basis*. Aarhus 1984, pp. 293-357; „Formation and learning activity – a fundamental condition of cognitive development through instruction“. In: E. BOL/J.P.P. JAENEN/M.A. WOLTERS (Eds.), *Education for cognitive development*. Den Haag 1985, pp. 21-37; „Formation of learning activity in pupils“. In: H. MANDL/E. DE CORTE/N. BENNETT/H.F. FRIEDRICH (Eds.), *Learning and instruction. European research in an international context*. Oxford 1989, vol. II.2, pp. 47-66; „Concept and strategy acquisition in pupils – intergroup differences in the formation of learning activity“. In: *Multidisciplinary Newsletter of Activity Theory*. 1992, 11/12, pp. 8-12; „The sociohistorical school and the acquisition of mathematics“. In: R. BIEHLER/R.W. SCHOLZ/ R. STRAESSER/ B. WINKELMANN (Eds.), *Didactics of mathematics as a scientific discipline*. Dordrecht 1994, pp. 263-276; *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht*. Hrsg. von J. LOMPSCHER. Marburg 1996; J. LOMPSCHER, „Motivation and activity“. In: *European Journal of Educational Research. (Special issue)*. (1999) 1, pp. 11-22. Ders., „Learning activity and its formation: Ascending from the abstract to the concrete“. In: M. HEDEGAARD/J. LOMPSCHER (Eds.), *Learning activity and development*, pp. 139-166. University Press, Aarhus 1999.

<sup>11</sup> „The psychological structure and contents of the learning activity in school children“. In: R. GLASER/J. LOMPSCHER (Eds.), *Cognitive and motivational aspects of instruction*. Berlin 1982, pp. 37-44; „Problems of developmental teaching“. In: *Soviet Education*, 30 (1988), 8, pp. 15-97; 9, pp. 3-83; 10, pp. 3-77; „The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology“. In: *Studies in Soviet Thought*, 36 (1988) 3, pp. 169-202.

<sup>12</sup> Vgl. J. LOMPSCHER, „Ausbildung der Lerntätigkeit durch Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten. In: *Pädagogische Forschung*, 19 (1978) 4, S. 103-111; ders., „Das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten als Lehrstrategie der Ausbildung



---

des bis dahin in zahlreichen Dissertationen durchgeführten Forschungsprojektes einerseits theoretisch verallgemeinert und andererseits didaktisch ausgewertet werden, das als psychologisch-didaktisches Großprojekt in dieser Form und diesem Umfang in der Forschungsgeschichte einmalig ist.<sup>13</sup>

Beide Texte wurden jedoch – nicht nur in der APW der DDR und nicht nur unter den Gutachtern – einerseits als Beitrag zur Diskussion um wichtige Fragen der Entwicklung des Unterrichts vor allem im Zusammenhang mit der Erhöhung seiner Wirkungen auf die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens bei Schülerinnen und Schüler gewürdigt, sondern andererseits auch heftig – wenn auch nicht gänzlich unerwartet – attackiert, stellten sie doch wichtige schulpolitische Grundpositionen im Verständnis der Funktion der Schule und des Unterrichts in der DDR in Frage. Das betraf insgesamt die vom Ministerium für Volksbildung favorisierte Konzeption des geschlossenen Unterrichts mit seiner dominierenden und zudem überwiegend ideologisch begründeten Fremdsteuerung der Schüler und Lehrer durch zentral entwickelte Materialien und Instanzen (Lehrplan, Unterrichtshilfen, Lehrbücher, Fachberater usw.). Da bisher weder der Wortlaut der Gutachten noch die abschließende Stellungnahme NEUNERS veröffentlicht wurden,<sup>14</sup> gehen wir hier auf einige der wichtigsten strittigen Punkte etwas näher ein, soweit die Unterlagen im Archiv LOMPSCHERS dies ermöglichen.

Für die APW-Leitung war nicht akzeptabel, dass LOMPSCHERS Modell nicht nur die führende Rolle des Lehrers, das erwartete Lernverhalten der Schüler, die Rolle der bis in Einzelheiten fixierten und vorgegebenen Lehrpläne und die nur von der Fachsystematik geprägte Lehrgangsgestaltung relativierte. LOMPSCHER kritisierte darüber hinaus zumindest implizit auch die herrschende didaktische Auffassung und ihre weitgehend ohne jede Beachtung der (kulturhistorischen) Lernpsychologie<sup>15</sup> erfolgende Theoriebildung und favorisierte eine Didaktik, die sich nicht in erster Linie auf den Gegenstand, sondern auf den Schüler und die psychologischen Gesetzmäßigkeiten seiner Lerntätigkeit konzentriert.

Mit dieser Orientierung an der Tätigkeitstheorie LEONT'EVs und der Didaktik DAVYDOVs brachte er sich in strikten Gegensatz zu der vom Ministerium für Volks-

---

der Lerntätigkeit. In: Pädagogische Forschung, 24 (1983) 3, S. 82-97. DAWYDOW, W. W./J. LOMPSCHER/A. K. MARKOWA (Hrsg.), „Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern“. Berlin: Volk und Wissen, 1982.

<sup>13</sup> Vgl. die Aufzählung der Dissertationen im Literaturverzeichnis des II. Teils.

<sup>14</sup> Von dem Graudruck der internen Broschüre abgesehen (vgl. Materialien 1986).

<sup>15</sup> Vor allem VYGOTSKIJ, LEONT'EV, GAL'PERIN, DAVYDOV.

bildung und vom Präsidium der APW vertretenen Orientierung an der Theorie RUBINŠTEJNS.<sup>16</sup> Entschiedenster Vertreter dieser Richtung unter LOMPSCHERS Gutachtern war der Vizepräsident der APW, K.-H. GÜNTHER (dem das Manuskript auf Anweisung NEUNERS ebenfalls vorgelegt wurde), der seine Vorbehalte in einer Stellungnahme zu LOMPSCHERS Auffassung von Lerntätigkeit auch schon anlässlich einer anderen Veröffentlichung formuliert hatte.<sup>17</sup> Kern seiner Kritik war daher – in allerdings offenkundigem Unverständnis der von ihm zu begutachtenden Monographie und der darin so umfangreich wie differenziert dargelegten Theorie der Lerntätigkeit – die in „konsequenter Einseitigkeit“ bzw. „in Hypertrophierung der Idee der Tätigkeit“ verfolgte Subjektorientierung im Konzept der Lerntätigkeit LOMPSCHERS. Folgerichtig sah GÜNTHER in LOMPSCHERS Überzeugung – die didaktische Gestaltung der Lerntätigkeit dürfe sich „nicht einfach auf den Lerngegenstand und seine Präsentation, also auf das Handeln des Lehrenden“ konzentrieren, sondern müsse vielmehr „auf die zur Aneignung des Lerngegenstandes erforderliche Tätigkeit des Lernenden und die zur psychischen Regulation dieser Tätigkeit erforderlichen (psychischen) Komponenten gerichtet sein“ – eine klare Abweichung von der verbindlichen Grundposition des Ministeriums für Volksbildung, dass der Pädagoge den „gesellschaftlichen Auftrag“ habe, „Kenntnisse usw. zu *vermitteln*, sich also in einer durchaus aktiv *belehrenden* Funktion gegenüber dem Schüler befinden“ müsse, wenn er seine Aufgabe erfüllen wolle, so dass von diesem Standpunkt des Lehrers aus „das Kind durchaus Objekt“ sei, wenn es auch als sich entwickelndes Subjekt „in all seiner Individualität verstanden und ‚behandelt‘ werden“ müsse.<sup>18</sup> GÜN-

<sup>16</sup> Vgl. A. KOSSAKOWSKI: Die Rolle der Pädagogischen Psychologie im Bildungssystem der DDR. In: H. GIEST (Hrsg.), Erinnerung für die Zukunft. Pädagogische Psychologie in der DDR. Berlin: Lehmanns Media, LOB.de, 2006, S. 9-22. (ICHS – International Cultural-historical Human Sciences, Bd. 17.) Zur Einschätzung des „Herrschaftsdiskurses“ in der Psychologie der DDR vgl. W. JANTZEN: Kulturhistorische Psychologie in der späten DDR – Allgemeines und Persönliches. In: H. GIEST (Hrsg.), Erinnerung für die Zukunft. Pädagogische Psychologie in der DDR. Berlin: Lehmanns Media, LOB.de, 2006, S. 37-55. (ICHS – International Cultural-historical Human Sciences, Bd. 17.)

<sup>17</sup> KARL-HEINZ GÜNTHER. Bemerkungen zu: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch für die Ausbildung von Diplomlehrern. Hrsg. von A. KOSSAKOWSKI. 20. 5. 1987. Maschinenschriftlicher Durchschlag im Archiv LOMPSCHER.

<sup>18</sup> „Es kann doch wohl nicht sein, dass die pädagogisch-psychologische Definition der Aufgabe des Lehrers ... derart weit von jenen pädagogischen Notwendigkeiten entfernt ist, die für das nächste Jahrzehnt erkannt und formuliert worden sind.“ Günther

HER sah geradezu Parteitagsbeschlüsse verletzt, wenn LOMPSCHER „eine Minderung ‚pädagogischer Steuerung‘ ... pauschal zugunsten eigenständiger Regulation“ verlange und erklärte in konsequenter Fortsetzung seiner bekannten Kritik an der reformpädagogischen Wertschätzung der Schüleraktivität: „Ich kann das nur als unbedachte Tendenz zu einer Spontaneitätspädagogik verstehen, der ich entschieden widersprechen würde.“ Aber er tat mehr als das. Mit dem Hinweis darauf, dass bei LOMPSCHER der Terminus „kommunistische Erziehung überhaupt nicht“ auftauche, forderte er eine „Verständigung über theoretische Grundauffassungen“ und eine strikte Orientierung an den Positionen des Präsidiums der APW und verlangte ausdrücklich, sicherzustellen, „daß die bildungspolitischen Ziele und Aufgaben und die ihnen entsprechenden Ziele und Aufgaben der Pädagogischen Wissenschaften verbindlicher Ausgangspunkt auch der [von LOMPSCHER vertretenen] Pädagogischen Psychologie sind und sie zu ihrer Erfüllung unter ihrer spezifischen wissenschaftlichen Sicht unmittelbar beizutragen hat.“<sup>19</sup> Eben dieser skeptische Hinweis auf „die Stellung einer solchen Veröffentlichung in der tatsächlichen schulpolitischen Entwicklung“ bzw. in der pädagogischen Praxis, in der die von LOMPSCHER vertretene Lehrstrategie „weder erwartet noch verlangt“ werde, war auch der wichtigste Vorbehalt GÜNTHERS, den er als Teilnehmer des Kolloquiums so formulierte, dass vor einer Genehmigung des Manuskriptes „sehr sorgfältig überlegt werden“ müsse, „wie sich dieses wissenschaftliche Experiment und seine Darstellung in die schulpolitische Aufgabenstellung richtig einordnen“ (a.a.O., S. 25).

Das Hauptargument, mit dem die Leitung der APW der DDR – d.h. vor allem ihr Präsident GERHARD NEUNER – die Veröffentlichung der geplanten Monographie ablehnte, bestand daher in dem Hinweis darauf, dass diese Veröffentlichungen „die Lehrer von der Aneignung und Umsetzung des neuen offiziellen und von der APW und dem Ministerium für Volksbildung sanktionierten Lehrplanwerkes“ ablenken würde (vgl. LOMPSCHER, in diesem Band, S. 127). Natürlich gab es neben offenkundigen Missverständnissen<sup>20</sup> auch eine Reihe sachlicher, psychologischer und

---

beruft sich dabei ausdrücklich auf M. HONECKER, Zur Bildungspolitik und Pädagogik. Berlin: Volk und Wissen 1986. Kursivierung im Original unterstrichen.

<sup>19</sup> Zitiert nach dem Durchschlag im Archiv.

<sup>20</sup> Vgl. die sehr hilfreiche Zusammenstellung im Gutachten von GÜNTER PIPPIG (Information des Präsidiums der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 4/1986. Materialien der Beratung beim Präsidenten der Akademie am 2. Oktober 1986 zum Buchmanuskript „Tätigkeit, Lerntätigkeit, Lehrstrategie“ von Prof.

didaktischer Einwände,<sup>21</sup> aber diese waren wohl für die Ablehnung der Publikation letztlich nicht ausschlaggebend. Mit anderen Worten: Das Buch war aus ideologischen Gründen unerwünscht, es passte nicht in die schulpolitische Linie und hätte möglicherweise tatsächlich die ideologischen Hardliner irritiert und die kritischen Kräfte ermutigt. Alle Versuche LOMPSCHERS, die Kritik an seinem tätigkeitstheoretischen Verständnis durch verstärkte Einbeziehung der sowjetischen Psychologie der kulturhistorischen Schule zu beruhigen und die Vorbehalte und Einwände sachlich zu entkräften bzw. durch Kompromisse und Korrekturen aufzufangen,<sup>22</sup> blieben erfolglos.

So wurde auf dem Kolloquium schließlich ein Vorschlag von ADOLF KOSSAKOWSKI beschlossen, der nach einer pauschalen Würdigung der wissenschaftlichen Leistung LOMPSCHERS doch die meisten Missverständnisse und Einwände der Diskussionsrunde übernahm und vorschlug, die Darstellung des Tätigkeitskonzeptes (also praktisch das gesamte erste Manuskript selbst) aus der Publikation herauszunehmen und noch einmal gesondert zu diskutieren, den praktischen Teil nach Maßgabe der vorgetragenen Einwände zu überarbeiten und die beiden Manuskripte zu einem Buch zu vereinigen: „Dafür könnte auf schulpolitisch und didaktisch als problematisch angesehene Darstellungen verzichtet und der psychologische Aussagewert der gesamten Publikation erhöht werden“ (a.a.O., S. 42).

So wurde verfahren. Auf dem nächsten Kolloquium der APW vom 2. 10. 1986 wurde das Tätigkeitskonzept als Inhalt eines eigenen Bandes endgültig begraben.<sup>23</sup>

---

Dr. J. LOMPSCHER, S. 38-40) sowie die Erwiderung von LOMPSCHER im selben Heft (a.a.O., S. 46-52).

<sup>21</sup> Vgl. z.B. das Protokoll der Konferenz der Arbeitsstelle für Unterstufe gemeinsam mit Vertretern des Instituts für Psychologie vom 27. 6. 1986 im Archiv von J. LOMPSCHER.

<sup>22</sup> Vgl. dazu die umfangreichen Notizen und Entwürfe zur Umarbeitung im Nachlass.

<sup>23</sup> Vgl. dazu die Erinnerung KOSSAKOWSKIS: „Da unser Konzept auf die Herausbildung der Subjektposition der Heranwachsenden, auf die Entwicklung möglichst selbständigen und verantwortungsbewussten Handelns der Schüler gerichtet war, entsprach es – trotz anders gerichteter Verlautbarungen – nicht „der Linie der Partei“, die in der Realität auf die Erziehung angepasster, die Parteilinie mehr oder weniger bewusst realisierender Mitläufer orientiert war und in der Pädagogik durch Stoff- und Normvermittlung (nicht Normaneignung!), durch Gängelei und Indoktrination realisiert werden sollte, gerieten wir mit unseren theoretischen Ansichten und unserer Forschungsorientierung sowie in unseren Publikationen immer wieder ins Kreuzfeuer der Kritik.“

---

Die „zusammenfassende Darstellung der Anlage, Realisierung und Ergebnisse der einzelnen Unterrichtsversuche auf der Grundlage einer größeren Anzahl von Dissertationen und Forschungsberichte“ (LOMPSCHER, in diesem Band, S. 127) als Inhalt eines zweiten Bandes wurde ebenfalls abgelehnt. Am 17. 12. wurde das reformulierte Konzept zur Umarbeitung<sup>24</sup> des 2. Bandes offiziell genehmigt und seine Beratung auf den 23. 4. 1987 festgelegt. Am 25. 3. 1987 reichte LOMPSCHER die umgearbeiteten Teile ein, die dann am 23. 4. 1987 trotz noch immer vorhandener Vorbehalte genehmigt und 1989 unter dem Titel „Psychologische Analysen der Lerntätigkeit“ veröffentlicht wurden.<sup>25</sup>

---

Besonders offensichtlich wurde dies auf einem Kolloquium, ich glaube 1987 oder 1988, in einer Reihe, die GERHARD NEUNER zur Diskussion theoretischer Fragen der Pädagogik mit führenden Pädagogen und Psychologen der DDR eingerichtet hatte. JOACHIM LOMPSCHER und ich waren aufgefordert, unser „Tätigkeitstheoretisches Konzept und seine Bedeutung für die Pädagogik“ darzustellen. Wir hatten dazu einen größeren Artikel erarbeitet. Als ich dazu (eine nicht ganz geglückte) Einführung gegeben hatte, zerpflückte NEUNER die Konzeption und endete mit der Feststellung, dass diese „gegen die Linie der Partei in der Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten“ gerichtet sei. In der Diskussion des Für und Wider unserer Ansichten waren die Meinungen recht gespalten, viele progressive Pädagogen unterstützten uns, andere ließen sich von NEUNERS „vernichtender“ Feststellung doch recht stark beeindrucken, denn in dieser Zeit galt es auch für Wissenschaftler immer noch als nicht opportun, „von der Parteilinie“ abzuweichen.

Ich war darüber so verärgert, dass ich das „ZK-Mitglied“ und den Präsidenten GERHARD NEUNER persönlich scharf angriff. Ich erklärte ihm, dass er und seinesgleichen, die die oben genannte konservative Theorie vertreten, die Lehr- und Erziehungspläne entsprechend erarbeiten, sie dem pädagogikunkundigen Politbüro unterschieben und von ihm sanktionieren lassen, das Ganze dann als „Linie der Partei“ deklarieren und seine Einhaltung durch Andersdenkende verlangen würden.

Nach Abschluss der Veranstaltung kritisierte mich der „Präsident“ und verbat sich gegen ihn (und die Partei) gerichtete Äußerungen in der Öffentlichkeit, vor allem in einem so bedeutsamen Wissenschaftlergremium. Ich konterte mit dem Hinweis, dass ich dies immer wieder tun werde, wenn ich in der Öffentlichkeit, von wem auch immer, in der von ihm vorgenommenen Weise diskreditiert würde.

Einige Freunde befürchteten Konsequenzen für meine Position, die aber ausblieben. (Zitiert nach einem bisher unveröffentlichten Manuskript.)

<sup>24</sup> Der Gesamtumfang der Umarbeitungen ist in den Manuskripten nachvollziehbar, die im Archiv aufbewahrt werden.

<sup>25</sup> Vgl. dazu auch die Stellungnahme des Verlagsleiters von Volk und Wissen vom 24. 5. 1987, in der die wichtigsten Vorbehalte noch einmal aufgelistet werden, und die abwägende Antwort von LOMPSCHER, in der die akzeptierten Korrekturerechnungen

---

Auf die in diesem Zusammenhang – sei es unterlaufene, sei es beabsichtigte – Theorieverschiebung soll am Beispiel der Begriffe „Lerngegenstand“ und „Lehrgegenstand“ abschließend eingegangen werden.

## **Kritik und offene Fragen**

Die kulturhistorische Theorie der Lerntätigkeit definiert klar, unter welchen Bedingungen ein Inhalt für einen Lernenden zum Lerngegenstand wird. Stark vereinfacht dargestellt, muss der Lernende auf dem Hintergrund seiner Lernbedürfnisse auf einen Gegenstand treffen, von dem er deren Befriedigung erwarten kann. Dann entsteht ein auf die Aneignung dieses (nun Lern-)Gegenstands gerichtetes Lernmotiv, welches die Lerntätigkeit antreibt und den Lernenden dazu veranlasst, Lernziele zu bilden und sich entsprechende Lernaufgaben zu stellen, die über geeignete Lernhandlungen realisiert werden. Dies gilt nicht nur für die bereits angeeignete und eigenreguliert vollzogene Lerntätigkeit, sondern prinzipiell auch für deren Ausbildung im Unterricht: Der Lerngegenstand und die darauf bezogenen Lernziele können nicht einfach vorgegeben, sondern sie müssen als Ergebnis der Lerntätigkeit (in der Zone der aktuellen Leistung) vom Lernenden konstruiert werden. Damit hängt die Zone der nächsten Entwicklung des Lernenden, das, was ein Lernender in Kooperation mit einem kompetenteren Partner hinzu lernen kann, neben den auf den Gegenstand bezogenen Vorkenntnissen wesentlich davon ab, wie der Lernende eine Lernsituation erlebt, welchen Sinn er diesbezüglich konstruieren kann. Es genügt nicht, kognitive Leistungsdispositionen (z.B. Komponenten wissenschaftlichen Denkens, die Aneignung wissenschaftlicher Begriffe, formallogisches Schließen,

---

gen, aber auch die theoretischen Streitpunkte benannt werden, in denen er nicht zustimmen konnte und keine Veränderungen vorgenommen hatte. (Zitiert aus den Archivunterlagen.) Obwohl die gesamte ursprünglich geplanten Monographie in der DDR nicht mehr erscheinen konnte, bot sich JOACHIM LOMPSCHER 1990, im letzten, jetzt zuweilen durch Offenheit und Innovationsbestreben, aber auch Verunsicherung und Abwicklung gekennzeichneten Jahr der Existenz der APW, die Möglichkeit, den Theorieteil („Das Tätigkeitskonzept, Grundlagen, Potenzen, Konsequenzen – Eine Literaturstudie“) und den zweiten eher praktischen Teil („Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten im Unterricht: Versuche zu einer alternativen Lehrstrategie“) als zwei Teile in der vom Fachinformationszentrum Bildung der APW herausgegebenen „grauen“ Reihe „Fortschrittsberichte und Studien“ im Manuskriptdruck in einer kleinen Auflage zu publizieren, die die Öffentlichkeit aber nicht mehr erreichte.

---

die Anwendung der experimentellen Methode usw.) im Unterricht auszubilden, sondern diese müssen auch vom Lernenden lebensweltlich sinnvoll erlebt werden, für ihn persönlich valent sein.

Obwohl JOACHIM LOMPSCHER an verschiedenen Stellen diesen Sachverhalt genau so beschrieben hat, geht er in seiner Schrift auch ohne parteipolitische Anweisung eine Kompromisslinie ein, die sich aus der von ihm maßgeblich mitbegründeten und entwickelten Lerntheorie nicht begründen lässt.

Ein Hauptproblem der Experimente besteht darin, dass der Lehrgegenstand als Lerngegenstand gesetzt und nur die Frage beantwortet wird, wie der Lehrer diesen gesetzten Lerngegenstand den Schülern „schmackhaft“ machen kann. Valenzerleben und damit der eigentliche Anknüpfungspunkt für ein sinnkonstruierendes Lernen werden zu wenig thematisiert. Dass heißt, nicht die beim Kind vorhandenen Lernbedürfnisse waren wirklicher Ausgangspunkt, sondern der durch den (wenn auch erkenntnistheoretisch wohlbegründet strukturierten) Lehrgang, also von außen gesetzte Lehrgegenstand sollte als persönlich sinnstiftend, d.h. in seiner „objektiven“ Bedeutung erlebt werden. Die Kinder sollten der Faszination des Gegenstandes an sich erliegen, kaum jemals spielte jedoch sein subjektiver Sinn für das eigene Leben eine Rolle. Da es in den Experimenten um die Einführung in die Fachwissenschaft ging, ist das natürlich verständlich. Was aber verabsäumt wurde, ist die genaue Klärung der Frage, worin denn die Zone der aktuellen Leistung und jene der nächsten Entwicklung der Kinder mit Blick auf ihre Lerntätigkeit bestehen. Diese sind aber durch die besondere Art und Weise des Erlebens von Lernsituationen, d.h. davon abhängig, welchen Sinn diese auf dem Hintergrund der bereits gemachten Erfahrungen für die Kinder besitzen.

Dabei ist nicht die Frage entscheidend, ob die Kinder kognitiv in der Lage sind, bestimmte Anforderungen im Unterricht zu bewältigen, sondern ob die Bewältigung dieser Anforderungen sinnhaft ist, d.h. für das Kind eine personale Bedeutung hat. Davon nämlich hängt ab, ob etwas langfristig behalten wird, oder ob es in Vergessenheit gerät, wie dies bereits mehrfach bei der Untersuchung von Fragen der Begriffsbildung<sup>26</sup> festgestellt werden konnte: Es kommt nicht zu einer dauerhaften Entwicklung der im Unterricht ausgebildeten Leistungsdisposition, weil diese für das Kind nur im Rahmen des Unterrichts, in dem sie ausgebildet wird, einen Sinn hat. Der aber ging sofort verloren, als die Anforderung nicht mehr Gegenstand des

---

<sup>26</sup> Vgl. GIEST, H.: Entwicklungsfaktor Unterricht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik e.V., 2002.

Unterrichts war. Damit hat sie nicht wirklich in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes gelegen.

Dieser Aspekt wurde in den Untersuchungen LOMPSCHERS und seiner Mitarbeiter nicht konsequent beachtet, wobei dahin gestellt bleiben mag, ob dies nur wegen der oben beschriebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht geschah.

LOMPSCHER schreibt beispielsweise (siehe unten S. 145):

„Mit den Ausgangsabstraktionen und Konkretisierungsreihen ist zunächst nur die Grobstruktur des Lerngegenstands markiert, wobei die Wechselbeziehung mit der Lerntätigkeit noch sehr global gefasst ist. Um zu sichern, dass dieser Lerngegenstand tatsächlich angeeignet, die dazu erforderliche Lerntätigkeit tatsächlich ausgeführt und ausgebildet wird, muss sie selbst in ihrer Struktur und ihrem Verlauf (bezogen auf den Lerngegenstand) ‚konstruiert‘ werden.“

Es handelt sich hier nicht zufällig um eine missverständliche Verwendung des Begriffes *Lerngegenstand*, sondern dieser verselbständigt sich in der Argumentation, weil er nicht aus Sicht des Subjekts hinterfragt, sondern nur in seiner objektiven Form betrachtet wird. In Wirklichkeit ist hier der *Lehrgegenstand* analysiert worden und er wird nicht per se zum Lerngegenstand, sondern nur in dem Maße, in dem er in die Lerntätigkeit als Strukturkomponente integriert wird. Hinter dieser Argumentation steht eine Bildungsauffassung, in der, weitgehend ohne Mitwirkung des Subjekts, bestimmt wird, was Bildungswert hat und erst im Nachhinein werden Bedingungen gestaltet, um die Subjektrolle des Lernenden zu stärken. Mit anderen Worten, wenngleich behauptet wird, von der Subjektposition auszugehen, geschieht dies doch nur bis zur abstrakt bleibenden Auffassung, dass Lernen/Lerntätigkeit eine Funktion des Subjekts ist. Konsequenterweise hätte dann aber auch Berücksichtigung finden müssen, dass subjektives, sinnhaftes Erleben in der Lerntätigkeit auch bedeutet, dass das lernende Subjekt schon bei der Bestimmung der Ziele und Inhalte des Unterrichts hätte einbezogen werden müssen. Das aber war natürlich im Rahmen eines autoritär organisierten Staates nicht möglich, der das Recht beanspruchte, allein zu bestimmen, was gelehrt und gelernt werden sollte.

Die Lehrstrategie war insofern von zwei Seiten her nicht konsequent: Zum einen ging sie tatsächlich nur auf den Aspekt der Lerntätigkeit bzw. Erkenntnis- und Lernlogik ein, thematisierte nicht konkrete Bildungsfragen, z.B. das Problem der historisch-konkreten Grundbildung bzw. Allgemeinbildung. Zum anderen wurde der wissenschaftliche Gegenstand ausschließlich aus der Perspektive der anzueignenden Wissenschaft bestimmt. Die Frage, ob und ggf. wie aus einem Lehrgegenstand ein als sinnvoll erlebter Lerngegenstand wird, wurde nicht beantwortet. Das



---

kommt in der begrifflichen Vermengung von Lehrgegenstand und Lerngegenstand zum Ausdruck. Es gibt eine Wechselbeziehung der Lerntätigkeit mit dem Lehrgegenstand, nicht jedoch mit dem Lerngegenstand, denn dieser ist Komponente und integraler Bestandteil der Lerntätigkeit. Zur „Konstruktion“ der (abstrakten, potenziellen) Lerntätigkeit gehört die zentrale Frage, wie ein Lehrgegenstand zum (potenziellen) Lerngegenstand werden kann. Tatsächlich ist er dann jedoch nur abstrakt, in der Potenz, Lerngegenstand zu werden, betrachtet worden. Zum Lerngegenstand wird er aber nur durch die Lerntätigkeit des Lernenden. Hierbei kommt der gemeinsamen Tätigkeit von Lehrenden und Lernenden eine entscheidende Bedeutung zu. Diese hat zu gewährleisten, dass gemeinsame Ziele bestimmt und angestrebt werden. Solche gemeinsamen Ziele sind jedoch nur erreichbar, wenn die Lernbedürfnisse der Lernenden berücksichtigt und geweckt werden.<sup>27</sup> In seinen Ausführungen zur praktischen Umsetzung der Lehrstrategie betont LOMPSCHER zwar, dass nichts einfach vorgegeben, sondern z.B. Lernmodelle „gemeinsam“ mit den Lernenden erarbeitet werden sollen (vgl. in diesem Band, S. 132). Von einer wirklichen gemeinsamen Tätigkeit, zu der immer auch gehört, dass Lernende und Lehrende verhandeln, was Gegenstand des Unterrichts sein soll und warum, kann aber keine Rede sein.<sup>28</sup>

So könnte man sagen, dass die Lehrstrategie LOMPSCHERS in diesem Band, vom Design her betrachtet eine Position zwischen der Instruktionspsychologie und dem gemäßigten Konstruktivismus einnimmt. Sie verbindet den Aspekt der subjektiven Konstruktion mit der Lehrbarkeit eines Gegenstands, die dadurch bereits gegeben ist, dass ein Lehrgegenstand durch Analyse der Lerntätigkeit in eine lernbare Form gebracht werden kann, d.h. zu einem Lerngegenstand gemacht werden kann. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrbarkeit bzw. Lernbarkeit eines Gegenstandes nicht durch die Sachanalyse, d.h. durch eine möglichst systematische Darstellung und Präsentation der Sachstruktur, sondern durch das Analysieren der erforderlichen Lernstruktur möglich wird. Diese ist nicht identisch mit einer (didaktisch) vereinfachten Sachstruktur, sondern berücksichtigt vor allem Struktur-

---

<sup>27</sup> Vgl. GIEST, H./J. LOMPSCHER: *Lerntätigkeit – Lernen aus kulturhistorischer Perspektive*. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Berlin: Lehmanns Media – LOB.de, 2006. (ICHS – International Cultural-historical Human Sciences, Bd. 15.)

<sup>28</sup> Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass LOMPSCHER die Grundlagen seines Ansatzes bereits Anfang der 70er Jahre entwickelt und in schulpraktischen Experimenten erprobt hat.

komponenten der Lerntätigkeit (Lernsubjekt, Lerngegenstand, Lernmotiv, Lernmittel). Die im vorliegenden Band dargestellte Theorie beschreibt den Weg dorthin. Daher ist die methodische Herangehensweise an die Ausbildung der Lerntätigkeit und besonders ihrer Komponenten von bleibendem Wert, wobei insbesondere deutlich wird, wie man vorgehen muss, um nicht didaktische Vereinfachung mit stofflicher Reduktion gleichzusetzen und die Lernstruktur unmittelbar mit einer („didaktisch“ vereinfachten) Stoffstruktur zu identifizieren. Dabei wird gleichzeitig die Dignität pädagogischer Arbeit, der Planung und Realisierung von Unterricht mit dem Ziel der Ausbildung der Lerntätigkeit sichtbar. Sichtbar werden auch die enormen wissenschaftlichen Anforderungen, vor denen eine Lehrkraft steht, wenn sie Unterricht nach der hier dargestellten Konzeption gestalten will.

Wenngleich insofern offen bleibt, inwieweit der hier praktizierte Didaktikansatz (Lehrgänge, die nach der Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten konzipiert werden) für die Auswahl und Anordnung von Bildungsinhalten und curricularen Entscheidungen bedeutsam ist, sind jenseits dieser Entscheidungen die psychologisch-didaktischen Aspekte, das pädagogische Vorgehen bei der Ausbildung der Lerntätigkeit von innovativem Wert. In vielen weiteren Untersuchungen und in der Schulpraxis (vor allem in Russland) konnte dies überzeugend nachgewiesen werden.

HARTMUT GIEST & GEORG RÜCKRIEM

# **Teil I**

## **Das Tätigkeitskonzept**

**Grundlagen, Potenzen, Konsequenzen**

**— Eine Literaturstudie —**



## Vorbemerkung

Wir stehen heute vor der Notwendigkeit einer konsequenten Demokratisierung und Humanisierung des Bildungswesens. Damit ist eine prinzipielle Um- oder Neuorientierung – man könnte auch sagen, ein Paradigmenwechsel – verbunden: Im Zentrum des schulischen Lebens steht nicht der Lehrplan und auch nicht der Lehrer oder ein anderer Vertreter der Erwachsenengeneration, sondern der Schüler, um dessen Entwicklung, Erziehung, Bildung willen alle pädagogischen Bemühungen unternommen werden (sollten). Die bisher vorherrschende Orientierung auf den Stoff und seine Übermittlung an den Schüler (selbst im Bereich der Weltanschauung), auf die Organisation von „Maßnahmen“ und anderen Formen äußerer Einwirkung, auf zentrale Vorgaben und deren „Umsetzung“ nach dem Prinzip „mit allen alles“ ließ die Entwicklungsbedürfnisse und -potenzen, die Entwicklungsunterschiede und -besonderheiten der Heranwachsenden in den Hintergrund pädagogischen Denkens und Handelns treten. Damit wurden der Entwicklung von Aktivität und Schöpfer-tum, der Ausprägung der Subjektposition, der optimalen Persönlichkeitsentwicklung – trotz guter Absichten und vieler Deklarationen – enge Grenzen gesetzt. Die Alternative dazu kann allerdings nicht die eine oder andere Variante einer Pädagogik vom Kinde aus sein – man überwindet ein Extrem nicht dadurch, dass man ins Entgegengesetzte verfällt!

Eine konsequente Demokratisierung und Humanisierung der Schule und anderer Bildungs- und Erziehungsinstitutionen setzen ein hohes Verständnis dafür voraus, dass die Persönlichkeit nicht schlechthin entwickelt wird, sondern sich entwickelt – und zwar in der Vielfalt ihrer, aktiven Beziehungen zu ihrer Welt, d.h. in der eigenen Tätigkeit. Dafür günstige, entwicklungsfördernde Bedingungen zu schaffen – was die differenzierte Berücksichtigung der subjektiven Voraussetzungen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten erfordert – ist die vornehmste Aufgabe des Pädagogen. Das ist zwar keine neue Einsicht, aber es wäre wohl übertrieben, wollte man behaupten, dass sie konsequent zur Grundlage pädagogischen Denkens und Handelns geworden sei. Obwohl es in der psychologischen und pädagogischen Literatur der zurückliegenden Jahre vielfältige differenzierte Aussagen zum Tätigkeitsproblem gibt, wurden die Erkenntnisse nur zum Teil genutzt oder auch ganz ignoriert, und es gab und gibt viele Unsicherheiten in dieser Hinsicht. Es ist wahrscheinlich auch kein Zufall, dass gerade in den letzten Jahren mehrfach (z. B. auf der Brandenbur-

---

ger Konferenz 1987) von führenden Vertretern der bisherigen Bildungs- und Schulkonzeption gegen die Tätigkeitskonzeption polemisiert wurde. So wurde vor einer „Tätigkeits- bzw. Handlungswelle“, vor einer „Tätigkeitseuphorie“, vor einer „Überziehung des Tätigkeitsbegriffs“ gewarnt. Ganz sicher kann nicht die ganze Komplexität und Vielschichtigkeit der Persönlichkeitsentwicklung unter pädagogischen oder anderen Bedingungen mit einem Begriff – und sei er noch so umfassend – abgedeckt werden. Aber wenn es beispielsweise bei den Bemühungen um Konkretisierung des Tätigkeitskonzepts bei Lehrplanbearbeitungen und -umsetzungen zu Stoffausweitungen und zur Zuspitzung des Stoff-Zeit-Problems oder zur Verstärkung äußerer Geschäftigkeit kam, so liegt die Ursache wohl weniger im Tätigkeitskonzept, als vielmehr in seiner oberflächlichen, inadäquaten Anwendung. Es gab und gibt auch in theoretischen Aussagen Tendenzen sowohl verabsolutierender Gegenüberstellung als auch der Identifizierung von Tätigkeit und Widerspiegelung, Tätigkeit und Persönlichkeit, Tätigkeit und Kommunikation, Tätigkeit und Handlung. Schließlich wird der Tätigkeitsbegriff z. T. ganz unspezifisch verwendet. So findet man Aussagen über psychische, geistige, technisch-konstruktive, Lern-, Denk-, Gedächtnis-, Orientierungs-, Kontroll-, Bewertungstätigkeit u. a. Inhalt und Stellung in einem Begriffssystem bleiben häufig unklar. Zu einigen dieser Diskussionspunkte haben wir unsere Positionen dargestellt (KOSSAKOWSKI/LOMPSCHER 1988; vgl. auch HENTSCHEL 1988).

Tätigkeit ist allerdings nicht einfach ein fachspezifischer Begriff der Psychologie oder der Pädagogik oder einer anderen Einzelwissenschaft, sondern ist zunächst und vor allem ein philosophisch-methodologischer Begriff. 1985 führte die Zeitschrift „Voprosy filosofii“ eine Diskussion über mehrere Hefte zum Thema „Philosophische Probleme der Tätigkeit“ durch, in der die grundlegende Bedeutung der Kategorie Tätigkeit für das marxistische Herangehen an Probleme der gesellschaftlichen Entwicklung, der Produktion, der Erkenntnis, der Kultur, der Persönlichkeit u. a. sowie die Notwendigkeit der vertieften und differenzierten weiteren Analyse der Tätigkeitsproblematik als wichtige Voraussetzung der Qualitäts- und Effektivitätssteigerung aller Formen der Tätigkeit der Menschen herausgearbeitet wurden. Unter Hinweis auf solche zentralen Probleme der modernen Wissenschaften vom Menschen wie das der subjektiven Realität, des Bewusstseins und Selbstbewusstseins, der Reflexion, des Verstehens, der Kommunikation stellt die Redaktion der Zeitschrift in ihrem Fazit der Diskussion u. a. fest:

---

„Die Entwicklung des tätigkeitsorientierten Herangehens kann zu tieferem Verständnis all dieser Phänomene führen, an denen das Interesse im Zusammenhang mit der Verstärkung der Rolle des menschlichen Faktors in der Entwicklung der modernen Gesellschaft und Kultur sowie im Zusammenhang mit der intensiven Entwicklung der Wissenschaften vom Menschen, die der Methodologie eine ganze Reihe neuer Fragen stellt, stark zunimmt“ (Dejatel’nost’ 1985, S. 96).

Es ist deshalb auch kein Zufall, dass 1986 in Westberlin der 1. Internationale Kongress zur Tätigkeitstheorie unter Teilnahme von Vertretern unterschiedlicher Wissenschafts- und Praxisbereiche, in der Mehrheit aus westeuropäischen Ländern, stattfand (vgl. HILDEBRAND-NILSHON/RÜCKRIEM 1988) und inzwischen eine internationale Vereinigung für Forschungen auf dem Gebiet der Tätigkeitstheorie gegründet wurde, die eine Zeitschrift herausgibt und den 2. Internationalen Kongress im Mai 1990 in Lahti (Finnland) durchführte.

Insbesondere in der sowjetischen philosophischen und soziologischen Literatur etwa der letzten zwei Jahrzehnte ist die Kategorie Tätigkeit einer sehr differenzierten und gründlichen Analyse unter den verschiedensten Aspekten unterzogen worden.<sup>1</sup> Ein gewisses Fazit der bisherigen Analyse zog DEMIN (1984). An der Ausarbeitung dieser allgemeintheoretischen Grundlagen hatten auch Psychologen einen wesentlichen Anteil, vor allem RUBINSTEIN (1962, 1963, 1973), LEONTJEW (1979 a, b), ANZYFEROWA (1974), ANANJEW (1974, 1984).

Ich hatte 1986 bereits ein größeres Manuskript zu Problemen des Tätigkeitskonzepts fertig gestellt, dessen Publikation jedoch von der damaligen Leitung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) abgelehnt wurde (vgl. Materialien 1986). Es hat seine Aktualität nicht verloren – eher im Gegenteil. Deshalb lege ich es den interessierten Lesern mit geringfügigen Ergänzungen und Korrekturen vor in der Hoffnung, dass es in der weiteren Diskussion um Grundprobleme unserer Forschung und Schulentwicklung nützlich sein und Anregungen vermitteln kann. Für Meinungsäußerungen dazu bin ich dankbar.

Berlin im Herbst 2005<sup>2</sup>

JOACHIM LOMPSCHER

---

<sup>1</sup> Vgl. KAGAN 1974, JUDIN 1977, 1978, BUEVA 1978, LEKTORSKIJ 1976, 1980, NIKOLOV 1984, ŠVYREV 1976, 1984 u.a.

<sup>2</sup> [Wir gehen davon aus, dass nur der letzte Abschnitt dieser Vorbemerkung erst im Jahr 2005 entstanden ist. Inzwischen folgte dem Kongress in Lahti 1994 der Kon-





# 1. Tätigkeit als philosophisch-methodologische Kategorie

Der Mensch kann als gesellschaftliches Wesen nur existieren, indem er seine Lebensbedingungen selbst produziert. Er nimmt die Welt nicht einfach hin, wie sie ist, und passt sich ihr nur an, sondern tritt ihr aktiv-verändernd gegenüber, passt sie – bis zu einem gewissen Grade und historisch in zunehmendem Maße – sich, seinen Bedürfnissen und Zielen an, d.h., er eignet sich die Wirklichkeit praktisch und geistig an. Menschliche Tätigkeit realisiert sich nicht als Selbstzweck, sondern stellt das grundlegende Medium der Lebenserhaltung und -erweiterung, die grundlegende Form der Beziehung zwischen Mensch und Welt, die Grundbedingung der Entwicklung und Weiterentwicklung der menschlichen Persönlichkeit dar.

Die Beziehung des Menschen zur Welt ist keine unmittelbare. Sie ist immer vermittelt durch die von Menschen geschaffenen Gegenstände, Verfahren, Normen und Werte, durch die ganze bisherige Kultur, die Erfahrungen vorangegangener Generationen, die Beziehungen der Menschen zueinander. Durch die aktiv umgestaltende und Neues schaffende Tätigkeit dringt der Mensch in die objektiven Gesetzmäßigkeiten von Natur und Gesellschaft ein, und diese Erkenntnis ist wesentliche Grundlage und Voraussetzung für die Bildung und Realisierung weiterreichender Tätigkeitsziele (einschließlich der Erhaltung der natürlichen und gesellschaftlichen Existenzbedingungen). In diesem Prozess wird er sich zunehmend seiner selbst, seiner Stellung in der Welt, seiner Möglichkeiten und Bedingtheiten als Subjekt der Tätigkeit bewusst.

Mit JUDIN (1978, S. 268) kann man Tätigkeit definieren als

„die spezifisch menschliche Form der aktiven Beziehung zur Welt, deren Inhalt die zielgerichtete Veränderung und Umgestaltung dieser Welt auf der Grundlage der Aneignung und Weiterentwicklung der vorhandenen Formen der Kultur ist.“

Bereits in den „Ökonomisch-philosophischen Manuskripten“ von 1844 formuliert MARX:

„In der Art der Lebenstätigkeit liegt der ganze Charakter einer species, ihr Gattungscharakter, und die freie bewußte Tätigkeit ist der Gattungscharakter des Menschen. ... Eben in der Bearbeitung der gegenständlichen Welt bewährt sich der Mensch daher erst wirklich als ein Gattungswesen. Diese Produktion ist sein werktätiges Gattungsleben. Durch sie erscheint die Natur als sein Werk und seine Wirklichkeit. Der Gegenstand der Arbeit ist daher die Vergegenständlichung des Gattungslebens des Men-

---

schen, indem er sich nicht nur wie im Bewußtsein intellektuell, sondern werktätig, wirklich verdoppelt und sich selbst daher in einer von ihm geschaffenen Welt anschaut" (MARX 1981 b, S. 516-517).

Die MARXsche Tätigkeitsauffassung ist weit mehr als eine Aktivitätskonzeption, wie sie bereits aus der klassischen bürgerlichen Philosophie bekannt ist. Sie ist notwendige Folge und Bestandteil des materialistischen Herangehens an die Gesellschaft von einem revolutionären Klassenstandpunkt aus.<sup>3</sup> Die menschliche Tätigkeit wurde von MARX und anderen Klassikern konsequent materialistisch – als gegenständliche Tätigkeit realer Menschen in der gegenständlichen Wirklichkeit, als revolutionäre, „praktisch-kritische“ (weltverändernde) Tätigkeit – und das Subjekt der Tätigkeit konsequent gesellschaftlich-historisch – als vom Stand der Produktivkräfte und der Produktionsverhältnisse und von den darauf beruhenden politischen, ideologischen, kulturellen und anderen gesellschaftlichen Verhältnissen bestimmt – interpretiert. Es sei nur an die erste FEUERBACH-These oder an die Aussage von ENGELS erinnert:

„Vom Feuerbachschen abstrakten Menschen kommt man aber nur zu den wirklich lebendigen Menschen, wenn man sie in der Geschichte handelnd betrachtet“ (ENGELS 1962 d, S. 290).

Die Grundlage der menschlichen Gesellschaft, auf der die ganze Vielfalt des menschlichen Lebens beruht und aus der sich auch die Vielfalt von Tätigkeitsformen und -arten ergibt, wird durch die materielle, praktisch-gegenständliche Tätigkeit gebildet, d.h. durch die Herstellung materieller Produkte und die Gestaltung und Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Um das Wesen menschlicher Tätigkeit adäquat zu kennzeichnen, muss man von ihren grundlegenden, allgemeinsten Merkmalen und Relationen ausgehen. Eine erste Bestimmung besteht darin, dass Tätigkeit eine Einheit von Subjekt-Objekt- und Subjekt-Subjekt-Relationen darstellt. Diese beiden Klassen von Grundrelationen lassen sich zwar gesondert analysieren, existieren jedoch in Wirklichkeit nur als Einheit – sie ergänzen und durchdringen sich wechselseitig, die eine ist ohne die andere nicht möglich. In und durch Tätigkeit wird der Mensch zum Subjekt, indem er Ausschnitte der Wirklichkeit zu seinem Objekt macht, auf das er entsprechend seinen Zielen, Bedürfnissen und Möglichkeiten einwirkt und das er sich in diesem

---

<sup>3</sup> Vgl. z.B. MARX/ENGELS 1957, S. 204; MARX 1958, S. 5, 20 ff; 1980, S. 548 f., 554 f; 1982, S. 362 ff; 1981 b, S. 537 ff, 574 ff; 1974, S. 13 ff, S. 312 f.

Prozess praktisch und/oder geistig aneignet. Dies ist jedoch nur deshalb möglich, weil der Mensch als gesellschaftliches Wesen existiert, durch gemeinschaftliche, produktive Tätigkeit seine Lebensbedingungen schafft und weiterentwickelt, sich die von vorangegangenen Generationen geschaffene Kultur aneignet, sie produktiv einsetzt und weiterführt. Nicht ein isoliertes, abstraktes menschliches Individuum fungiert als Subjekt der Tätigkeit, sondern der gesellschaftliche Mensch auf einem historisch-konkreten Entwicklungsniveau und unter entsprechenden konkreten Existenzbedingungen. Deshalb gilt der Subjektbegriff sowohl für die Gesellschaft als Ganzes, für gesellschaftliche Klassen und für den einzelnen Menschen als Glied der Gesellschaft und der jeweiligen Klassen und Gruppen. Subjekt-Objekt-Beziehungen werden immer durch Beziehungen zu anderen Subjekten vermittelt, wie Subjekt-Subjekt-Beziehungen andererseits nicht außerhalb des Bezuges zu Objekten existieren und sich entwickeln.

FEDOSSEJEW u.a. (FEDOSSEJEW 1983, S. 143-144) betonen unter Hinweis auf MARX' Auffassungen, dass der Mensch nur in dem Maße Subjekt wird:

„wie er in die soziale Tätigkeit der Umgestalt der äußeren Welt einbezogen ist und wie er sich die Methoden der praktischen und Erkenntnistätigkeit angeeignet hat. Das Objekt einerseits ist nicht einfach mit der objektiven Realität identisch, sondern ist jener Teil, der in Wechselwirkung mit dem Subjekt steht, wobei die Auswahl des Erkenntnisobjektes selbst mit Hilfe der durch die Gesellschaft erarbeiteten Formen der praktischen und Erkenntnistätigkeit realisiert wird, die Eigenschaften der objektiven Realität widerspiegeln.“ (Vgl. auch LEKTORSKIJ 1985; Dejatel'nost' 1985 u.a.).

Wenn menschliche Tätigkeit als gegenständliche Tätigkeit bezeichnet wird, so sind damit zumindest die folgenden Aussagen verbunden:

- Es gibt keine inhaltsleere oder gegenstandslose Tätigkeit als Aktivität aus sich heraus.
- Tätigkeit ist auf Gegenstände gerichtet, die in dieser oder jener Form menschliche Bedürfnisse befriedigen können.
- Tätigkeit bezieht Gegenstände ein, die als Mittel und Bedingungen der Zielerreichung fungieren.
- Tätigkeit erzeugt und modifiziert Gegenstände als antizipiertes und angestrebtes Produkt der Tätigkeit.
- Tätigkeit passt sich der Struktur und den Eigenschaften der Gegenstände an, um sie ziel- und bedingungsadäquat verändern bzw. verwerten zu können.