

Klaus Michael Schulte (2005): Lernen durch Einsicht. Erweiterung des gestaltpsychologischen Lernbegriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/VVA, Reihe: «Forschung Pädagogik». 265 Seiten, 17 schw.-w. Abb., ISBN: 3531148699. € 29,20.

Klaus Martin Schulte legt eine Monographie vor, die das Lernen durch Einsicht, ein Herzstück der Gestaltpsychologie, untersucht. Ziel ist eine qualitative Systematisierung des Einsichtsbegriffs von Wolfgang Köhler. Damit, so Schulte, erfüllt er ein Desiderat gestaltpsychologischer Forschung, der bislang eine systematische Theorie einsichtigen Lernens fehlt (35). Eine solche Theorie setzt voraus, einsichtiges Lernen nicht nur in den Kategorien des Denkens und der Wahrnehmung zu interpretieren, sondern in der Kategorie des gesamten Seelenlebens als eines ganzheitlichen Zusammenhangs. Aus den Annahmen Wilhelm Diltheys, der Leipziger Schule der Gestaltpsychologie und der Sigmund Freudschen Tiefenpsychologie sowie hauptsächlich der psychologischen Morphologie von Wilhelm Salber entnimmt er seinen theoretischen Rahmen. Die von Salber in spezifischer Weise definierten Begriffe der Wirkungseinheit und der Gestaltfaktoren dienen ihm als Interpretamente zur qualitativen Analyse der Beschreibungen der Problemlöseprozesse von Wolfgang Köhler und Max Wertheimer. Die Prozessteile deutet Schulte als die einer dynamischen Wirkungseinheit aus, bei der das Aufbrechen eines Problems ('Nanu') und die Einsicht in die Lösung ('Aha') strukturell organisch verbunden sind.

In der Einleitung definiert Schulte vor dem Hintergrund der Köhlerschen Affenexperimente Lernen als 'Erfassen des Lebensraumes' mit dem Ziel 'strukturell zueinander gehörige Teile in Verbindung zu bringen bzw. eben wortwörtlich zusammen zu sehen' (10f). Schulte verweist einleitend darauf, dass dieses wesentlich Merkmal einsichtigen Lernens in der psychologischen Erforschung durch experimentelle Reduktion oder theoretische Abstraktion der ganzheitlich bestimmten seelischen Prozesse übergangen wird. Er belegt das anhand empiristischer und nativistischer Theorien der Psychologie. Beispiele für den Empirismus sind die Experimente Edward L. Thorndikes und Iwan Pawlows. Thorndike konstruiert keinen artspezifischen Lebensraum, der den Verhaltensdispositionen seiner Versuchstiere entspricht. Auch, so Schulte, genügt weder der Verweis auf Nachahmung als Erklärung für einsichtiges Verhalten,

GESTALT THEORY

© 2009 (ISSN 0170-057 X)

Vol. 31, No.1, 73-88

weil der Transfer des Gelernten auf eine andere Situation immer das einsichtige Erfassen der strukturellen Gleichartigkeit voraussetzt, noch die Erklärung durch Erfolg, weil Tiere auch gute Fehler machen, also der Situation partiell angemessenes Verhalten zeigen. Pawlows Versuchsbedingungen sehen eine Situation der Monotonie vor, in dem ein angeschnalltes Versuchstier nur wenige Reaktionen zeigen kann. Pawlows Lernmodell ist demnach nur eine Dressur, während lebensweltlich situierte Lernvorgänge zumeist über die als ungenutzte erlebte gegenwärtige Situation hinausgreifen, um so die Verhaltensmöglichkeiten zu erweitern. In vergleichbarer Weise zeigt sich auch der nativistische Ansatz der Informationstheorie in der Beschreibung kognitiver Prozesse als defizient, weil die Informationsverarbeitung nur distinkte seelische Verläufe erfasst. Für das Lernen sind auch die 'Zwielichtzonen des Erlebens und Verhaltens' (30) relevant, weil sie die Eigendynamik seelischer Prozesse entscheidend bestimmen können. Gerade Uneindeutigkeit kann den Menschen zur Tätigkeit veranlassen.

Daran schließt sich eine ausführliche und übersichtliche Darstellung der Ehrenfels-Kriterien und der von Wertheimer formulierten Gestaltgesetze an. Schulte ist überzeugt, dass die Gestaltgesetze sich auf Grund der Experimente Wertheimers aus der Struktur der Wahrnehmung ableiten und verstehen lassen (70). In der nun folgenden Analyse der Lernbegriffe von Wertheimer und Köhler hält er als zentrale Auffassung Wertheimers fest, dass produktives Denken sich an der Struktur des Gegebenen orientiert, der Lösungsprozess sich durch einen geschlossenen Verlauf auszeichnet und einsichtiges Lernen durch eine strukturelle Störung in Gang gesetzt wird (79). Schulte wendet kritisch gegenüber Wertheimer ein, dass man zusätzlich diesen Prozess als ein Hin und Her zwischen konkurrierenden Tendenzen im Seelenleben des Lernenden begreifen müsse (84). Köhlers Experimente zeigen darüber hinaus, dass Problemlöseprozesse sich in geschlossenen Handlungs- und Wirkungsräumen vollziehen. Sie werden auch durch ein Vordergrund-Hintergrund-Schema bestimmt, das nach Schulte der tiefenpsychologischen Annahme unbewusster Wirksamkeiten verwandt ist (102). Beide Lernbegriffe sind für Schulte damit offen für eine vertiefende Interpretation des Seelenlebens als eines ganzheitlichen Zusammenhangs.

Das führt ihn zu Dilthey, einem maßgeblichen Vertreter der Lebensphilosophie (103). Durch Dilthey, der zeigen will, wie Seelisches aus Seelischem hervorgeht, gewinnt Schulte ein Konzept zur angemessenen Beschreibung der strukturellen Bedingungen des seelischen Geschehens. Die Basis ist das Erleben und dessen hermeneutische Analyse. Damit gewinnt Schulte seine methodische Grundlage, deren Gegenstand er im Anschluss an Felix Krüger und die Leipziger Schule als Erlebenskomplexe beschreibt (122). Mit diesem Begriff soll einerseits das Erleben als primärer Zugang zu Problemen beim einsichtigen Lernen gesichert werden. Andererseits vermag dieser Begriff die Dynamik des Übergangs von weniger klar Erlebtem, das eher dem Gefühlshaften zugänglich ist, zum klar

Wahrgenommenen bzw. Gedachten zugänglich zu machen, die ein wesentliches Merkmal für Problemlöseprozesse ist. Für Schulte geht die Leipziger Schule damit über das Modell der Berliner Schule hinaus (136). Die Ausrichtung auf das Erleben als letzter Grundlage der Analyse einsichtiger Lernprozesse begründet Schulte mit dem konsequenten Phänomenalismus Erwin Straus' und dessen Zuwendung zur menschlichen Lebenswelt (137). Dies erscheint sinnvoll, weil Straus die mechanistische Deutung der Pawlowschen Experimente kritisiert. An Stelle des Rückgangs hinter die Phänomene ist eine Totaleinheit von Ich und Welt anzusetzen (38). Das eröffnet Schulte auch später die Möglichkeit, die Tierexperimente Köhlers mit der Begrifflichkeit der psychologischen Morphologie zu interpretieren. Nicht überraschend ist der Rückgriff auf Freud, von dem her die Faktoren näher beschrieben werden, die die Dynamik des Seelenlebens bewirken (155). Schulte deutet die Traumbildung als Problemlöseprozess und sieht darin einen Beleg dafür, 'dass ein bedeutsamer Anteil gestaltpsychologischer Problemlöseprozesse unbewusst stattfindet' (175).

Schulte wendet nun Salbers Beschreibung seelischer Verläufe mittels der Konstrukte 'Wirkungseinheit' und 'Gestaltfaktoren' auf Problemlöseprozesse an, um hier zu einer systematisierenden Beschreibung zu gelangen. Er interpretiert einsichtiges Lernen als eine Einheit, die von dem in ihm Wirksamen her zu begreifen ist (181). Dieses Wirksame lässt sich durch die Gestaltfaktoren, also Gestaltungsgesetze seelischer Entwicklung, differenziert beschreiben. Schulte nutzt insbesondere Köhlers Darstellung der Tierversuche auf Teneriffa als 'rohes empirisches Material' (188) sowie die Beschreibung des Parallelogrammbeispiels aus Wertheimers Produktivem Denken, um sie im Sinne der Gestaltfaktoren zu interpretieren. Mit diesem Ansatz differenziert sich das Bild von einem Problemlöseprozess weiter – es erscheint als ein dramatisches Geschehen. Einsichtiges Lernen wird erst durch den Gestaltfaktor 'produktive Störung' ausgelöst, die als strukturelle Störung psychisch erlebt werden muss (S. 190). Diese Störung, das 'Nanu-Erlebnis', wird als Erweiterung des Handlungs- und Betrachtungsspielraums gedeutet, das Explorationsverhalten hervorbringt (Gestaltfaktor 'aufregende Anfänge'). Schulte macht hier eine Lücke in der gestaltpsychologischen Forschung aus, die seiner Meinung nach 'an keiner Stelle ausdrücklich betont, dass einsichtiges Lernen überhaupt nur zustande kommen kann, wenn die natürlichen, gewohnten Abläufe durch eine Störung unterbrochen werden' (193). Für Schulte müsste die Theoriebildung diese Störungen als strukturellen, dynamischen und sinnvollen Bestandteil des Problemlöseprozesses deuten, der auf die Lösung hinführt, und nicht als bloß überflüssige Lernblockade. Im Lichte des Gestaltfaktors 'Aufbrechen von Gestalten' wird sichtbar, dass der produktiven Störung eine eigenständige Phase folgt, in der eine bestehende funktionale Bindung von Teilen einer Gestalt gelockert werden muss. Das kann sogar das Aufnehmen einer anderen Tätigkeit oder das Abwenden vom Problem

über einen längeren Zeitraum sein. Schulte postuliert in dieser Phase auch die Wirkung des Zufalls, allerdings in einem anderen Sinne als im Behaviorismus (208): Das zufällige Finden eines Lösungsteils bleibt in den Gesamtprozess eingebunden, so dass dieser Schritt produktiv als sinnvoll in Bezug auf die Gesamtlösung erkannt wird. Der Gestaltfaktor 'Spielraum' (216) macht deutlich, wie wesentlich für das Gewinnen von Einsichten ein großer geistiger Bewegungsspielraum ist, bei dem sich der Problemlöser vom unmittelbaren Eindruck löst und zugleich zielabhängig nach neuen Funktionen suchen kann. Das Suchen nach neuen Funktionen im Gegebenen wird als Gestaltfaktor 'Anknüpfen und Weitergestalten' (228) bezeichnet, so dass Hierarchien von Teilzielen und Zwischenschritten gebildet werden können. Das ist aber nur unter deutlich gelockerten Funktionsbindungen, den erweiterten Spielräumen, möglich. Der Gestaltfaktor 'Drang nach Geschlossenheit' hebt hervor, dass einsichtiges Lernen zielbezogen und im Allgemeinen nicht blind zufällig erfolgt. Es werden nicht gegeneinander isolierte Handlungen beim Lernen gesetzt, aus denen dann überraschend die richtige Lösung entsteht. Dieser Drang entspricht dem, was die Gestaltpsychologie als Tendenz zur guten Gestalt oder Prägnanztendenz beschreibt. Schulte sieht darin eine den 'ganzen Wirkungsraum durchdrängende und beherrschende' Kraft, die den Lernenden von Anfang an antreibt und steuert (239). Allerdings ist Schultes Interpretation dieses Gestaltfaktors als Entsprechung zum Gestaltgesetz der Geschlossenheit nicht zuzustimmen (234f). Überraschend und zugleich erhellend ist die Deutung des Findens einer Lösung (Aha-Erlebnis) mittels des Gestaltfaktors 'Aufregende Anfänge' (241): Die Problemlösung ist nicht das Erledigen einer Aufgabe wie das Beherrschen eines Dressurkunststückes, sondern führt zum Erleben eines erweiterten Handlungsspielraums, der den Lernenden reicher macht und neue Horizonte erschließt.

Schultes Buch bietet eine Vielfalt von Anregungen, die für die weitere Grundlagenforschung aber auch für die didaktische Anwendung von Bedeutung sind. Auf zwei sei hier verwiesen: Schulte zeigt überzeugend auf, dass eine ganzheitliche Analyse seelischer Prozesse auf die 'Sprache der Phänomene' (219) hören sollte, um schließlich zu einer schlüssigen Theorie zu gelangen. Zweitens ist im Anschluss an Schulte eine ganz andere Gestaltung schulischer Lernprozesse zu fordern, als es die klassischen, auf der Lerntheorie oder dem Strukturalismus basierenden Didaktiken tun. Von größtem Interesse könnte es sein, reformpädagogische Ansätze und Schultes Strukturmodell miteinander zu verbinden, um der Reformpädagogik eine tragfähigere Grundlage zu geben als es derzeit der Konstruktivismus zu tun vorgibt.

Bei allen Verdiensten ist nicht zu verhehlen, dass diese Arbeit nicht das ganze Spektrum der gestaltpsychologischen Diskussion des einsichtigen Lernens berücksichtigt. So fehlen insbesondere Fillbrandt (1989, 1992), aber auch

Herget (2000). Unglücklicherweise wird nur eine Veröffentlichung Wolfgang Metzgers zitiert, die sich nur am Rande mit dem einsichtigen Lernen befasst. Gänzlich fehlen die Mitschriften der Vorlesungen Wertheimers (Luchins 1970, insbesondere Vol I), die eine differenzierte, wenngleich noch nicht gänzlich systematisierte Forschung und Theoriebildung zum produktiven Denken und Lernen belegen. Das hätte den Verfasser vor einigen apodiktischen Formulierungen zur Gestaltpsychologie (193, 233) bewahren können (Fixierung der Gestaltpsychologie auf die Wahrnehmungspsychologie; die Festlegung auf das Aha-Erlebnis im Bühlerschen Sinne). Nur kurz kann hier darauf hingewiesen werden, dass eine umfassendere philosophische Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Voraussetzungen dieser Arbeit notwendig wäre. Bereitet der zugrundeliegende Phänomenalismus nicht letztlich einer asubjektiven Erkenntnistheorie den Boden, der einen - allerdings unbewussten - Pantheismus voraussetzt? Dies wäre einer differenzierten metaphysischen Reflexion zu entnehmen, die auch die Psychologie gelegentlich nutzen darf.

Bleibt zu fragen, ob die Zielsetzung des Buches, eine Erweiterung des gestaltpsychologischen Einsichtsbegriffs und damit eine weitergehende Systematisierung, erreicht wurde. Die gerade schon benannten Defizite in der Rezeption der gestaltpsychologischen Forschung machen eine klare Antwort schwierig. Erreicht wurde diese Erweiterung in dem Punkt dahingehend, dass die strukturell wirksamen Faktoren des einsichtigen Lernens nicht allein in den Kategorien von Wahrnehmung und Denken zu beschreiben sind. Vielmehr ist das Problemlösen als ein Gesamtprozess zu begreifen, bei dem auch Wirkgrößen wie Gefühle und Erfahrungen eine Rolle spielen. Die Gestaltpsychologie der Berliner Schule sollte diese Anregungen für ihre eigene Forschungsarbeit aufgreifen, auch wenn sie sich in ihren Grundauffassungen etwa von den Leipziguern oder der Tiefenpsychologie deutlich unterscheidet. Im Sinne eines aufregenden Anfangs können aus Schultes Buch neue Aufgaben für die Forschung abgeleitet werden: Die Gestaltfaktoren des Problemlösens sollten mit Begriffen wie 'funktionaler Bindung', 'Zug des Ziels', 'Prägnanz', 'Rückwärtsplanung und Vorwärtsrealisierung', 'Strukturierung von Situationen' oder den 'strukturellen Operationen des Denkens' in Beziehung gesetzt werden, um zu einer distinkteren Verwendung und erweiterten Analyse des einsichtigen Lernens zu gelangen. Hier eine Parallelität im Forschungsobjekt zwischen Gestaltpsychologie und psychologischer Morphologie aufgewiesen zu haben, ist eines der wesentlichen Verdienste Schultes.

Dr. Ferdinand Herget, München

Dr. Ferdinand Herget, geb. 1956, arbeitet als wissenschaftlicher Referent für berufliche Schulen am RPZ in Bayern. Schwerpunktmäßig befasst er sich mit dem einsichtigen Lernen und dessen Anwendung bei der didaktisch-methodischen Gestaltung von Unterricht.

Adresse: Religionspädagogisches Zentrum in Bayern, Schrammerstraße 3, 80333 München, Deutschland.
E-Mail: herget@rpz-bayern.de