

dene Lerngesetze aufstellte (| Konditionierungstheorie). Diese Art des Konditionierens (Bedingens) wird nicht deshalb als instrumenteil bezeichnet, weil THORNDIKE Instrumente, z. B. Problemkäfige, für seine lernpsychologischen Untersuchungen an Tieren (vor allem Katzen und Ratten) benutzte. Die Bezeichnung des instrumenteilen Konditionierens ergibt sich vielmehr daraus, daß die Reaktion (R), die für das Tier mit einem positiven Nacheffekt verbunden ist (z. B. Auffinden des Futters), zu einem *Mittel* (engl., instrument) für die Bedürfnisreduzierung wird und damit eine Verfestigung des Gelernten erfolgt. In seiner 1951 entwickelten *Zweifaktoren-Theorie* unterscheidet MOWRER die Geltungsbereiche des *klassischen* und des *instrumenteilen Lernens* wie folgt: Emotionen, vegetative Reaktionen und Bewegungen der glatten Muskulatur werden nach dem Kontiguitätsprinzip gelernt, während die willkürlichen Reaktionen, die Bewegungen der gestreiften Muskulatur, durch instrumenteiles Lernen erworben werden. Eine weitere Zweifaktoren-Theorie wird von E. W. SPENCE (1960) vorgeschlagen. Die *Verstärkungstheorie*, auch *Theorie der Verstärkung von Reaktionstendenzen*, begründete HULL (1940). In dieser behavioristischen Theorie (| Behaviorismus) wird das Zustandekommen von Lernleistungen auf positive, d. h. bekräftigende Folgen eines Verhaltens, einer Reaktion zurückgeführt. Im Zentrum der Theorie HULLs steht eine neuere und präzisere Fassung des Effektgesetzes von THORNDIKE (f Konditionierungstheorien). Danach wird der Lernprozeß als eine *selektive Veränderung von Reaktionswahrscheinlichkeiten in Abhängigkeit von Erfolgs- bzw. Mißerfolgs-erfahrungen* gedeutet. Die Bedürfnislage und die Motivation werden in der Theorie HULLs als wichtige innere, Lohn und Strafe als äußere Determinanten des Lernens betrachtet. Trotz der Komplexität der L. von HULL beruht sie auf wenigen *unabhängigen* und *abhängigen* und mit diesen funktional verknüpften, jedoch nicht unmittelbar beobachtbaren *intervenierenden Variablen*. Als *unabhängige Variable* gelten unter anderem Reize (stimuli, S) und die Anzahl der bisherigen Verstärkungen, d. h. der bedürfnismindernden Folgen einer bestimmten Reaktion. Ihnen stehen als *abhängige Variable*, unter anderem gegenüber: die Reaktionslatenz, die Reaktionsamplitude und die Reaktionsfrequenz. Dazu kommen als wichtigste *intervenierende Variable* z. B.: die Antriebsstärke, die Gewohnheitsstärke (habit), die reaktive Hemmung, die konditionierte Hemmung, das Reaktions- und Hemmungspotential eines Organismus (Ā Lernen, tierisches). Nach der *kognitiven Lerntheorie* TOLMANs ist jede Situation für den Organismus durch verschiedene *Zeichen* (signs) gegliedert, die den Weg zu bestimmten Zielen oder Zielobjekten *bezeichnen*. Zeichen und Bezeichnetes stehen in räumlicher Beziehung zueinander.

Diese Lerntheorie wird deshalb auch *Zeichen-Gestalt-Theorie* genannt. Verfügt der Organismus für eine gegebene Situation über keine spezifische Zeichen-Gestalt, dann werden *Erwartungen* aktiviert. Diese dürfen nicht als bewußte Antizipationen aufgefaßt werden, sie sind vielmehr als Zeichen-Gestalten zu verstehen, die in früheren, ähnlichen Situationen ausgebüdet wurden. Je nachdem, ob der auf Grund der Erwartung eingeschlagene Weg zum Ziel führt oder nicht, wird die Erwartung und damit indirekt das Verhalten bestätigt bzw. nicht bekräftigt. Bei ersterem wächst die Tendenz, bei Wiederholung der Situation das Ziel mit den gleichen Handlungen anzustreben. Die Lerntheorie TOLMANs wird deshalb auch oft als *Erwartungstheorie* bezeichnet. Entscheidend für die Erklärung von Lernprozessen sind die Einbeziehung *kognitiver* und *motivierender* Komponenten und die im Organismus vorhandenen Zustände und Prozesse, die — ebenso wie bei HULL — als *intervenierende Variable* bezeichnet und vor allem als Einstellungen (set) verstanden werden. Die Lerntheorie TOLMANs hebt sich von dem orthodoxen S-R-Modell ab und steht den gestalttheoretischen L. nahe. Die *Gestalttheorie des Lernens* (KÖHLER, 1928, KOFFKA, 1925, METZGER, 1954, WERTHEIMER, 1957) bzw. die *Feldtheorie* (LEWIN, 1926) stehen im Gegensatz zur mechanistischen Assoziationstheorie (I Gestaltpsychologie). Lernen wird nicht mehr als Resultat von Zusammenhängen zwischen einzelnen Elementen der Umwelt (den Reizen) und Elementen des Verhaltens (den Reaktionen) betrachtet. *Lernen erfolge durch Einsicht in Beziehungszusammenhänge*. Einsicht sei dann vorhanden, wenn der Vp. die Struktur einer Sache durchsichtig geworden ist. Unter dem Aspekt von *probabilistischen L.* sind die Versuche einer wahrscheinlichkeitstheoretischen Modellierung von ESTES (1950) und von BUSH und MOSTELLER (1955) zu betrachten (| Lernmodell). Die bisher dargestellten L., die besonders in der ersten Hälfte des 20. Jh. von verschiedenen psychologischen Schulen aufgestellt wurden, basieren zum größten Teil auf den theoretischen Positionen des Behaviorismus bzw. Neobehaviorismus. Es handelt sich dabei um positivistisch bzw. neopositivistisch orientierte Auffassungen, die nicht mit der Philosophie des Marxismus-Leninismus vereinbar sind. Einzelne lernpsychologische Erkenntnisse sind jedoch für eine marxistisch-leninistische Lerntheorie, deren Positionen bei der Behandlung des Begriffes I Lernen dargestellt sind, zu akzeptieren. Sowjetische Psychologen (LEONTJEW, GALPERIN, ELKONIN, TALYSINA) entwickelten eine von marxistisch-leninistischen philosophischen Grundprinzipien ausgehende *Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen*. Nach den Untersuchungen von GALPERIN (1966) erweist es sich als zweckmäßig, *drei Handlungsphasen* bei der