

Peter Keiler

Das Aneignungskonzept A.N. Leontjews

Entstehungsgeschichte, Problematik und Perspektiven

Vorbemerkung

Ebenso wie die Anlage-Umwelt-Problematik gehört auch die Frage nach den Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen der sogenannten höheren, d.h. spezifisch menschlichen psychischen Funktionen zu den klassischen Problemen der Entwicklungspsychologie. Dabei fallen die Antworten auf diese Frage je nach der psychologischen Grundrichtung recht verschieden aus und selbst innerhalb der gleichen Grundrichtung findet man häufig voneinander abweichende Vorstellungen über die Besonderheiten der menschlichen gegenüber der tierischen Individualentwicklung.

Im Anschluß an frühere grundlagenkritische Untersuchungen (vgl. insbes. Keiler & Schurig 1978) sollen im folgenden Bedeutung und Problematik einer Konzeption erörtert werden, die den Begriff der »Aneignung« zur zentralen Kategorie für die Bestimmung der Spezifik menschlicher Individualentwicklung macht.

Diese Konzeption, eng mit dem Namen und dem Werk des sowjetischen Psychologen A.N. Leontjew verknüpft und bei uns vor allem im Rahmen der Sammelpublikation »Probleme der Entwicklung des Psychischen« (1964ff.) bekanntgeworden, hat in den letzten zehn Jahren innerhalb der deutschsprachigen marxistischen Psychologie zunehmend an Bedeutung gewonnen, und zwar nicht nur als zentrales theoretisches Modell einer marxistisch orientierten Entwicklungspsychologie (vgl. H.-D. Schmidt 1979), sondern als ein Grundkonzept marxistisch fundierter Psychologie überhaupt (vgl. Holzkamp & Schurig 1973). Dabei ist das Aneignungskonzept in seinen Details durchaus nicht unumstritten, sondern es wird gerade von Autoren, welche seine theoretische Fruchtbarkeit ausdrücklich anerkennen bzw. es in ihrer eigenen Forschungsarbeit instrumentalisieren, immer wieder auf Inkonsistenzen in der Entfaltung dieses Konzepts durch Leontjew selbst hingewiesen und die Notwendigkeit seiner Differenzierung und Präzisierung betont. Eine eingehende theoriegeschichtliche Analyse des Aneignungs-Paradigmas steht allerdings bisher ebenso aus wie die Aufarbeitung einer die Leontjewsche Konzeption betreffende Kontroverse innerhalb der sowjetischen Psychologie, die bereits Ende der 50er Jahre einsetzte und zur Zurücknahme bzw. Abschwächung bestimmter Thesen durch Leontjew führte.

Indes setzt die Verfolgung solcher i.w.S. psychologiegeschichtlichen Fragestellungen nicht nur die Einsicht in ihre Notwendigkeit, sondern auch das Vorhandensein einer hinreichenden Menge auswertbaren Quel-

lenmaterials voraus. Gerade hier liegt jedoch ein wesentliches Problem der Leontjew-Rezeption überhaupt. Nur ein geringer Teil des Gesamtwerks liegt bisher in deutscher Übersetzung vor, darüber hinaus sind einige von den übersetzten Arbeiten heute nur noch schwer zugänglich. Ähnlich verhält es sich mit den Arbeiten anderer sowjetischer Autoren, die als Orientierungshilfe herangezogen werden könnten. Zwar ist mit dem Erscheinen einer weiteren Leontjew-Sammelpublikation (»Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit«, 1979) die Rezeptionsgrundlage nicht unerheblich erweitert worden, andererseits macht aber die kürzlich von G. Rückriem und J. Stary zusammengestellte Bibliographie deutlich, daß sich strenggenommen die Leontjew-Rezeption bei uns immer noch erst im Anfangsstadium befindet (vgl. FKP 10, 1982). Insofern ist denn auch der mittlerweile recht umfangreiche Katalog von mehr oder minder gravierenden Einwänden gegen das Leontjewsche Aneignungskonzept sowie von Vorschlägen zu seiner Erweiterung, Differenzierung oder Präzisierung zum gegenwärtigen Zeitpunkt weniger das Resultat einer qualifizierten Exegese als vielmehr Ausdruck von Bemühungen, ein offensichtlich unvollständiges Puzzle durch Nach- oder Hinzuerfinden nicht vorhandener Teile zu komplettieren. Der Wert einer solchen i.w.S. produktiven Auseinandersetzung mit der Konzeption Leontjews ist unter den gegebenen Bedingungen notwendig begrenzt und dürfte hauptsächlich in der Vorgabe von Detailfragestellungen für die systematische Rezeption liegen.

Nach allem kann dann auch mein eigener Beitrag nicht mehr sein als eine orientierende Untersuchung. Seinen Schwerpunkt habe ich in die Herausarbeitung der *Spezifika* des Leontjewschen Aneignungskonzepts gelegt. Dabei schien mir nicht nur die Frage von Interesse, inwieweit der Ansatz Leontjews in allgemeineren Konzeptionen der kulturhistorischen Richtung der sowjetischen Psychologie verankert ist und worin seine Besonderung gegenüber *diesem* Allgemeinen besteht, sondern ich hielt es auch für notwendig, sein Verhältnis zu konkurrierenden entwicklungs-theoretischen Ansätzen innerhalb der sowjetischen Psychologie, insbesondere dem der Schule S.L. Rubinsteins zu klären. Damit ist dann zugleich auch ein Orientierungsrahmen für die Auseinandersetzung mit den verschiedenen in der deutschsprachigen Literatur vorfindbaren Leontjew-Interpretationen geben.

I. Die Verankerung des Leontjewschen Aneignungskonzepts in den Auffassungen L.S. Wygotskis

1. »Aneignung« als über »Werkzeuge« vermittelte Umbildung natürlicher Psychismen in kulturell determinierte, »höhere« psychische Funktionen (Abriß der kulturhistorischen Theorie Wygotskis)

Entgegen einer weitverbreiteten Meinung ist die Verwendung des Aneignungsbegriffs keineswegs das Charakteristikum einer bestimmten entwicklungs- oder lernpsychologischen Theorie oder auch nur einer bestimmten entwicklungspsychologischen Richtung. Als Synonym für den aktiven Erwerb spezifisch menschlicher Verhaltensformen und -dispositionen ist dieser Begriff vielmehr Gemeingut einer ganzen Reihe von Entwicklungs- und Lerntheorien, deren grundlegende Gemeinsamkeit darin besteht, daß sie einerseits den phylogenetischen Entwicklungszusammenhang zwischen tierischen und menschlichen Verhaltensformen anerkennen, andererseits aber die Besonderheit der Bedingungen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens betonen.

Dabei sind Aneignungsbegriff und Entwicklungsgedanke nicht unmittelbar aufeinander bezogen, sondern über den Kulturbegriff vermittelt, und zwar auf eine Weise, die wesentlich durch das Kulturverständnis und den Fortschrittsbegriff der klassischen deutschen Philosophie vorgegeben ist. Kultur wird aufgefaßt als ein linear fortschreitender Prozeß der Ansammlung der jeweils besten Resultate individueller und kollektiver Tätigkeit in Wissenschaft, Kunst und Technik, wobei der im weitesten Sinne europäischen Kultur eine Schrittmacherfunktion zukommt. Wesentliches Kriterium des Fortschritts ist die wachsende Beherrschung und Kontrolle der äußeren und inneren Natur. Da dieses Kriterium auf die Entwicklung der Gattung und die Individualentwicklung gleichermaßen anwendbar ist, erscheint die individuelle »Aneignung« der Errungenschaften der Kultur vorwiegend als aktive Integration der Individuen in den allgemeinen Entwicklungsfortschritt der menschlichen Gattung. Unter dieser Perspektive besteht dann das Hauptproblem menschlicher Entwicklung in einer zunehmenden Diskrepanz zwischen der ständig wachsenden Menge bereits akkumulierter Kulturgüter und der beschränkten Kapazität der Individuen, sich diese Kulturgüter tatsächlich anzueignen und mit der individuellen Reproduktion etablierter Standards die Bedingungen für den weiteren Entwicklungsfortschritt zu schaffen. Besondere Betonung liegt dabei auf dem Faktor Zeit. So sieht beispielsweise S. Freud die »Schwierigkeit der Kindheit« darin, »daß das Kind in einer kurzen Spanne Zeit sich die Resultate einer Kulturentwicklung aneignen soll, die sich über Jahrtausende erstreckt, Triebbeherrschung und soziale Anpassung, wenigstens die ersten Stücke von beiden« (1932, zit. n. Freud 1975, 576). Und K. Koffka stellt in seinen »Grundlagen der psychischen Entwicklung« (1921) fest:

»Die Loslösung von der Wirklichkeit, wie sie unserm Denken möglich und geläufig ist, ist ein spezifisches Erzeugnis unsrer Kultur. Das Kind muß in kurzer Zeit einen ungeheuren Weg zurücklegen, wenn es sich unsre Art zu denken, die nicht die ihm natürliche ist, aneignet. Es auf diesem Weg so zu führen, daß es ein lebendiges Fortschreiten gibt, das ist die schwere, aber dankbare Aufgabe des Erziehers.« (zit. n. Koffka 1925, 254)

Auch Koffka verwendete also bereits den Aneignungsbegriff, und zwar auf eine Weise, die einige Jahre später für die spezifischen Fragestellungen einer Entwicklungskonzeption bestimmend wurde, die eng mit den Namen L.S. Wygotski, A.R. Luria und A.N. Leontjew verbunden ist.

Bekanntlich befaßte sich die von Wygotski begründete kulturhistorische Richtung unter i.e.S. entwicklungspsychologischer Perspektive im wesentlichen mit zwei Hauptproblemen:

1. Worin besteht die »Vermenschlichung« der psychischen Prozesse, welches sind die Bedingungen ihrer gesellschaftlich-historischen Entwicklung?

2. Welches sind die Bedingungen, unter denen die kulturellen Mechanismen zu individuellen und schließlich psychischen Mechanismen werden; wie kommt es im Verlauf der Ontogenese zur Umbildung der natürlichen Psychismen in kulturell determinierte, »höhere« psychische Funktionen?

In der von ihm Ende der 20er Jahre entworfenen Grundkonzeption identifizierte Wygotski den Knotenpunkt der psychischen Entwicklung, und zwar sowohl innerhalb der Entwicklung der menschlichen Gattung als auch der Individualentwicklung, mit dem »Augenblick, wo das Werkzeug in Anwendung kommt« (zit. n. Leontjew & Luria 1958, 169). Dabei waren »Werkzeuge« für ihn nicht nur die im Verlauf der Menschheitsgeschichte entwickelten materiellen Mittel, die der Mensch im Kampf mit der äußeren Natur einsetzt, sondern auch jene Hilfsmittel, die im Verkehr der Menschen untereinander eine Rolle spielen, also vor allem die Sprache, aber auch andere Formen von Zeichen und Symbolen. Als Bedeutungsträger sind diese Mittel des gesellschaftlichen Umgang nicht nur Mittel der Kommunikation, sondern sie können auch zu Mitteln der inneren, d.h. psychischen Tätigkeit werden. Kennzeichnend für die höheren, d.h. für den Menschen spezifischen psychischen Funktionen ist daher ihre Mittelbarkeit, ihre Abhängigkeit von der Verwendung von »Werkzeugen« i.w.S.

Wesentliches Merkmal der Zeichen und Symbole als der »Hilfsmittel der geistigen Produktion« ist ihr gesellschaftlicher Charakter. Die spezifisch menschlichen Psychismen können daher nur im Zusammenhang der gesellschaftlichen Tätigkeit der Menschen, im Verlauf ihrer Zusammenarbeit und ihres Verkehrs untereinander entstehen und sich entwickeln. Das Wort oder das mnemotechnische Zeichen hat primär die Funktion, die Tä-

tigkeit von mindestens zwei Menschen miteinander zu vermitteln, sekundär und historisch nachgeordnet werden die Zeichen und Symbole zu Mitteln der Organisation der Tätigkeit *eines* Menschen. Schließlich wandelt sich der Prozeß, der zunächst »dialogisch«, d.h. auf der äußeren Ebene zwischen zwei Menschen abgelaufen war, um in einen *inneren* Prozeß, eine psychische Funktion. Dieser Modellvorstellung entspricht auch das Aneignungskonzept Wygotskis: »Aneignung« wird als Grundmechanismus der individuellen psychischen Entwicklung verstanden, als ein Prozeß, der nacheinander auf zwei Ebenen abläuft. Zunächst macht sich das Individuum die sozialen, im gesellschaftlich-historischen Prozeß ausgebildeten, über Werkzeuge, verbale Begriffe oder andere Zeichen vermittelten Formen und Arten der Tätigkeit auf der äußeren Ebene zu eigen, später wandeln sich die in äußerer Form angeeigneten Prozesse in innere, geistige Vorgänge um. Dabei ist die Entwicklung des individuellen Bewußtseins von Anfang an mit dem Erwerb der Umgangssprache verbunden, wobei die Notwendigkeit, sprechen zu lernen, beim Kind in seiner Unselbständigkeit, seiner Abhängigkeit von den Erwachsenen begründet ist. Folgt man Wygotski, dann ist die Umwandlung der kulturellen Errungenschaften in individuelles »Eigentum« somit eine quasi zwangsläufige Konsequenz des Sachverhalts, daß das Kind nicht sich selbst überlassen oder der Zufälligkeit äußerer Umstände überantwortet ist, sondern von den Erwachsenen mehr oder weniger systematisch in die gesellschaftliche Wirklichkeit eingeführt wird. Die Aneignung der in der Menschheitsgeschichte akkumulierten Erfahrungen und Verhaltensstandards durch das Kind und damit die Herausbildung seiner höheren psychischen Funktionen sind also in Qualität und Quantität direkt davon abhängig, wie die Erwachsenen seine materiellen Beziehungen, seine praktischen Verbindungen zur Umwelt gestalten (vgl. zum vorangegangenen insbesondere Leontjew & Luria 1958).

Gegenüber dem eingangs erläuterten, allgemeinen Aneignungsbegriff stellen die von Wygotski mit dem Terminus »Aneignung« verknüpften Vorstellungen einen erheblichen konzeptionellen Fortschritt dar, weil in der Zentrierung auf den Erwerb der Sprache und anderer gesellschaftlicher Zeichensysteme zugleich die Perspektive einer detaillierten Analyse der *Mechanismen* des Aneignungsprozesses enthalten ist. Darüber hinaus ermöglicht diese Zentrierung die Einsicht in eine eigentümliche Dialektik: Sprache und andere Zeichensysteme gewinnen ihre fundamentale Bedeutung für die individuelle psychische Entwicklung nicht so sehr als *Gegenstand* der Aneignung, sondern als deren *Mittel*: Erst die Beherrschung der konventionellen Zeichensysteme eröffnet dem Individuum nämlich den Zugang zu den eigentlichen Kulturgütern. Damit ist nicht der Spracherwerb als solcher bereits Ausdruck einer »Vermenschlichung« der psychischen Prozesse, sondern erst der reflektierte, vom Kind aktiv betriebene Spracherwerb. Wygotski bezieht sich in diesem Zusammenhang explizit

auf W. Stern, K. Bühler und K. Koffka. Stern hatte die sich von Generation zu Generation wiederholende Entdeckung des funktionellen Charakters der Sprache als »die größte Entdeckung im Leben eines Kindes« bezeichnet (vgl. Stern 1927) und Bühler sowie im Anschluß an ihn auch Koffka hatten die Auffassung vertreten, in psychologischer Hinsicht sei diese Entdeckung des Kindes direkt vergleichbar mit den von W. Köhler beschriebenen »Werkzeug«-Erfindungen der Schimpansen. Indem Wygotski diese Auffassungen übernahm, übernahm er zugleich auch jene These Bühlers, wonach das »Werkzeugdenken« logisch-historisch der Ausbildung der Sprache im spezifisch menschlichen Sinne vorangehe (vgl. hierzu Bühler 1924 sowie Wygotski 1929a und 1929b).

Wesentliches Moment der Konkretisierung des Aneignungsbegriffs in Richtung auf eine explizite *Konzeption* der Aneignung ist der Gedanke, daß die gesellschaftlichen »Werkzeuge« aller Art erst dann wirklich ihre Funktion als »Hilfsmittel der geistigen Produktion« erfüllen können, wenn sie »interiorisiert«, d.h. auf die innere, die geistige Ebene übertragen worden sind. Exemplarische Bedeutung hat hier wiederum die Sprache, bei der sich dieser Übergang genau verfolgen läßt. Bereits J.B. Watson hatte die Auffassung eines genetischen Zusammenhangs zwischen Sprechen und Denken vertreten und im Flüstern das vermittelnde Glied zwischen der gewöhnlichen Sprache und dem Denken als innerer, lautloser Sprache gesehen. Zwar ging auch Wygotski davon aus, daß der Vorgang der Verinnerlichung in drei Etappen erfolgen müsse, wählte für die Bestimmung dieser Etappen jedoch in Abweichung von Watson kein physiologisches, sondern ein psychologisches Kriterium. Dabei stützte er sich im wesentlichen auf Piagets Untersuchungen zur egozentrischen Sprache des Kindes, in der er, hierin wiederum über Piaget hinausgehend, die gesuchte Übergangsetappe zwischen Sprechen und Denken ausmachte:

»Die egozentrische Sprache ist eine ihrer Funktion nach innere Sprache, eine Sprache für sich, eine Sprache, die für die Umgebung schon zur Hälfte unverständlich, schon tief nach innen in das Verhalten des Kindes hineingewachsen ist — und doch ist es physiologisch noch eine äußere Sprache, die keine Tendenz zur Umwandlung in ein Flüstern oder eine andere Form der halblautlosen Sprache zeigt.« (Wygotski 1929b, 613)

Der Gedanke, daß alle höheren Psychismen des Kindes im Prozeß des sozialen Umgangs entstehen; die Vorstellung, daß eine Funktion, die sich zunächst als äußere Funktion zwischen zwei Menschen entwickelt, später zu einer inneren, einer geistigen Funktion des Kindes wird; der Leitsatz schließlich, daß die über die Sprache vermittelte Aneignung der allgemeinemenschlichen Erfahrungen der wichtigste Faktor der individuellen psychischen Entwicklung ist — all dies ist charakteristisch für jene Modellvorstellung der psychischen Entwicklung des Kindes, wie sie Jahrzehnte über den Tod Wygotskis (1934) hinaus für alle Vertreter der kulturhistorischen Richtung verbindlich ist.¹

2. Leontjews Beitrag zur Entfaltung und Präzisierung der kulturhistorischen Grundauffassungen von »Aneignung«

Aufs Ganze gesehen, sind dann auch die bis Mitte der 50er Jahre publizierten Arbeiten Leontjews, die auf die eine oder andere Weise die Aneignungsproblematik thematisieren, weit eher eine empirische Konkretisierung und theoretische Ausweitung der von Wygotski formulierten Grundidee, als daß man in ihnen Ansätze zu einem neuen, eigenständigen Aneignungskonzept erblicken könnte.

So findet sich beispielsweise in seiner 1932 im *Journal of Genetic Psychology* publizierten experimentellen Arbeit über die »Entwicklung der willkürlichen Aufmerksamkeit beim Kind« der explizite Hinweis darauf, daß diese Arbeit nur auf der Grundlage der von Wygotski entwickelten kulturhistorischen Theorie Bedeutung gewinne (a.a.O., 54). Die zentrale These seiner Untersuchung besteht denn auch in der Annahme, daß die Entwicklung der willkürlichen Aufmerksamkeit lediglich die Entwicklung anderer höherer psychischer Funktionen wiederhole. Unwillkürliche Aufmerksamkeit verwandelt sich in willkürliche Aufmerksamkeit durch den Einsatz »psychologischer Werkzeuge«, die als äußerlich sichtbare Merkmale zunächst im Umgang mit anderen Menschen angewendet werden und später in das Individuum »hineinwachsen«, wobei sie nicht nur ihre ursprüngliche Form verlieren, sondern auch neue, eigentümliche Qualitäten annehmen. Ausführlicher dargelegt und ebenfalls an empirischem Material verdeutlicht, findet sich der gleiche Gedanke in einer umfangreichen, 1931 publizierten Arbeit über die »Entwicklung des Gedächtnisses«, aus der dann später ein längeres Kapitel in die Sammelpublikation »Probleme der Entwicklung des Psychischen« (1959) aufgenommen wird.

a) Spieltätigkeit und »persönlicher Sinn«

Zwei entscheidende Präzisierungen der von Wygotski formulierten Auffassung von individueller psychischer Entwicklung als »Aneignung« datieren aus den 40er Jahren. Die erste besteht in einer genaueren Bestimmung des kindlichen *Spiels* als der für das Vorschulalter charakteristischen Form der Aneignung der menschlichen Wirklichkeit, die zweite in der für die weitere Entwicklung der Leontjewschen Konzeption wesentlichen Unterscheidung zwischen formaler Aneignung der in den konventionellen Zeichensystemen, insbesondere der Sprache, zu »Bedeutungen« kristallisierten allgemeinmenschlichen Erfahrung und jener *wirklichen* Aneignung, in der die erworbenen Kenntnisse für das Kind zu »lebendigen Kenntnissen«, zu »echten 'Organen seiner Individualität'« werden (vgl. 1979, 280).

Die in der Arbeit über »psychologische Grundlagen des Spiels im Vorschulalter« (1944) entwickelten Gedanken wurden von Leontjew explizit als Weiterverfolgung der von Wygotski über das kindliche Spiel entwickelten Hypothesen ausgewiesen (vgl. etwa Wygotski 1980). Die zentrale Idee

dieser Arbeit, in der Leontjew sich auf empirische Untersuchungen seiner Mitarbeiter Fradkina, Elkonin und Lukow stützt, besteht in der Erkenntnis, daß das Kind im Spiel einen für sein aktuelles Entwicklungsstadium charakteristischen Entwicklungswiderspruch löst. Bereits das Vorschulkind strebt danach, seinen Handlungsbereich ständig auszudehnen und dabei mit den Gegenständen seiner Umwelt »wie die Erwachsenen« umzugehen, die ihm als »Beherrscher der Gegenstände« erscheinen (vgl. 1973a, 378). Dem Bedürfnis, möglichst alles selbst zu tun, steht aber die tatsächliche Unfähigkeit des Kindes gegenüber, die für eine adäquate Handhabung der Gegenstände erforderlichen Operationen wirklich zu vollziehen. Im Spiel nun findet das Kind die Möglichkeit, diesen Widerspruch zu lösen. Da das Motiv des Spiels ja nicht im materiellen Resultat der Handlung liegt, sondern in ihrem *Inhalt*, ist es nicht notwendig, all jene Verfahren und Operationen zu beherrschen, die im Ernstfall unerlässlich sind und durch die realen Bedingungen der Handlung bestimmt werden:

»Beim Spiel werden die erforderlichen Operationen und gegenständlichen Bedingungen einfach durch andere Operationen und Bedingungen ersetzt, während der Inhalt der Handlung erhalten bleibt. Das Kind kann sich auf diese Weise einen Bereich der Wirklichkeit aneignen, der ihm sonst nicht unmittelbar zugänglich ist.« (a.a.O., 379)

In seinem Ursprung ist damit das kindliche Spiel lediglich eine besondere Form eines allgemeineren, für die individuelle Entwicklung als »Aneignung« äußerst wichtigen Phänomens, der *willkürlichen Nachahmung* der gegenständlichen Tätigkeit der Erwachsenen. Dieses Phänomen hat einen eigentümlichen Doppelcharakter: Indem das Kind mehr oder weniger genau die Handlungen der Erwachsenen reproduziert, nähert es sich nicht nur dem Ideal an, so zu sein wie sie, sondern es erfährt zugleich auch etwas über die Eigenschaften der *Gegenstände*, mit denen die Erwachsenen umgehen, »das heißt, es erkennt sie als menschliche Gegenstände mit *gesellschaftlichen* Funktionen, die an ihnen fixiert sind« (1951a, 79). Dabei läßt sich die Nachahmung gegenständlicher Tätigkeiten schon in einem relativ frühen Entwicklungsstadium, d.h. gewöhnlich noch vor Ende des 1. Lebensjahres beobachten, ist in diesem Stadium allerdings an bestimmte Situationen gebunden. Das Kind reproduziert nämlich die Handlungen Erwachsener mit Gegenständen nicht zu beliebiger Zeit und spontan, sondern es tut dies »zunächst nur gemeinsam mit den Erwachsenen und auf ihre Initiative, das heißt, während des gegenständlichen Verkehrs mit Erwachsenen« (a.a.O., 80). Zwar tritt auch unter diesen Bedingungen schon »ein eigenartiges *Spielen* mit den Gegenständen oder genauer, ein *Manipulieren* mit ihnen« auf (vgl. ebd.), Spieltätigkeit i.e.S., etwa als vom Auftreten einer spezifischen Situation und der Anwesenheit eines bestimmten Menschen unabhängiges *Sujet-Spiel*, ist jedoch erst zu Beginn des »Kindergartenalters« (um das 3. Jahr) zu beobachten (a.a.O., 81).

Bei seiner Charakterisierung des Spiels als der vor allem dem Vorschulkind eigentümlichen »Methode«, sich die gesellschaftliche Wirklichkeit anzueignen, weist Leontjew noch auf einen anderen wichtigen Punkt hin, der von seinen Kritikern häufig übersehen wird: Im Spiel erwirbt das Kind nicht nur »instrumentelle«, sondern auch *soziale* Kompetenz. Es ist »eine Art Schule, in der sich das Kind schöpferisch die Regeln und Normen des menschlichen Verhaltens, die gegenseitigen Beziehungen der Menschen aneignet« (Leontjew 1951b, 64). Nur zu Beginn stehen nämlich die Beziehungen zu den *Dingen* im Vordergrund des Spiels, besteht das spezifisch Menschliche der Tätigkeit des Kindes darin, daß es den betreffenden Gegenstand »wie ein Mensch« gebraucht und so als »menschlichen Gegenstand« erfaßt (1973a, 378). Schon auf einer relativ frühen Entwicklungsstufe der Spieltätigkeit aber »sieht das Kind in einem Gegenstand nicht nur die *Beziehung des Menschen zu diesem Objekt*, sondern auch *Beziehungen von Menschen zueinander*« (a., a.O., 391). In kollektiven Spielen, bei denen die Kinder nicht mehr nebeneinander, sondern in wechselnder Übernahme der verschiedenartigsten »Rollen« miteinander spielen, reproduzieren sie das Typische und Allgemeine der verschiedensten für die jeweilige Gesellschaftsform charakteristischen sozialen Beziehungen.

Hatte Wygotski in der »Bedeutung«, dem durch das Wort repräsentierten Begriff, den Schlüssel zur Struktur des Bewußtseins und in der Begriffsentwicklung das wichtigste Glied der psychischen Entwicklung gesehen (vgl. Galperin 1969, 368), so weist Leontjew in seiner erstmals 1947 publizierten Untersuchung über Probleme des »bewußten« Lernens darauf hin, daß individuelle Entwicklung als »Aneignung« sich eben nicht in der bloßen Übernahme von Begriffen erschöpft. »Es genügt nicht«, schreibt er, »Worte zu vermitteln, es genügt nicht, Worte zu verstehen, es genügt sogar nicht einmal, die in ihnen enthaltenen Gedanken und Gefühle zu erfassen, diese Gedanken und Gefühle müssen die Persönlichkeit in ihrem Inneren bestimmen.« (1979, 224) Diese These ist nicht einfach nur eine Umformulierung des Interiorisationskonzepts, sondern weist auf ein bisher nicht behandeltes Problem hin: Welchen *persönlichen Sinn* haben die angeeigneten Begriffe und Kenntnisse für das je konkrete Kind? Die in ihnen verallgemeinerten Erfahrungen existieren ja objektiv, d.h. unabhängig von den individuellen Beziehungen des einzelnen Menschen zu der ihn umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit. Inwieweit diese allgemeinen Erfahrungen nun nicht bloß als leere Formeln mechanisch »angelernt«, sondern wirklich *angeeignet*, als *inneres Eigentum* zum organischen Bestandteil des Lebens eines Menschen werden, das hängt, so Leontjew, wesentlich von den konkreten Motiven des jeweiligen Lernprozesses ab. Im Unterschied zur Bedeutung fungiert so der »Sinn« im menschlichen Bewußtsein als das, »was die eigentlichen Lebensbeziehungen des Menschen unmittelbar widerspiegelt und in sich trägt« (a.a.O., 261).

b) Die Hypothese von der Systemstruktur der psychischen Funktionen und die Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen
 Nicht unerheblich vorangetrieben wurde der innere Ausbau des kulturhistorischen Grundmodells der psychischen Entwicklung als »Aneignung« durch die Einführung bzw. Vervollkommnung von drei weiteren Teilkonzeptionen: 1. der Hypothese von der Systemstruktur der psychischen Funktionen (Fähigkeiten), 2. der Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen, 3. der kategorialen Unterscheidung von drei Typen von Erfahrungen.

Der empirische Ausgangspunkt für die Hypothese von der Systemstruktur der psychischen Funktionen liegt im wesentlichen in den von Leontjew und Saporoshez schon während des zweiten Weltkrieges durchgeführten Untersuchungen über die Regeneration motorischer Prozesse. Ihr allgemeiner theoretischer Orientierungsrahmen sind Wygotskis Auffassung von der Systemstruktur des menschlichen Bewußtseins (vgl. hierzu Leontjew & Luria 1958) sowie die gegen Ende der 40er Jahre reaktualisierte Diskussion über die Bedeutung der Lehren Setschenows und Pawlows für die Psychologie.

Der Grundgedanke dieser von Leontjew erstmals auf dem 14. Internationalen Psychologie-Kongreß in Montreal (1954) einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellten Hypothese besteht darin, »daß alle psychischen Eigenschaften und Prozesse des Menschen das Produkt dynamischer Systeme von Verbindungen im Gehirn, von bedingten Reflexen, darstellen, die sich im Laufe des Lebens gebildet haben« (zit. n. Leontjew 1956, 5). Wenn Leontjew hier von den psychischen Eigenschaften »des« Menschen spricht, so sind damit in der Tat ganz allgemeine und universelle Eigenschaften gemeint wie z. B. »die Fähigkeit zur optischen Wahrnehmung der räumlichen Eigenschaften der Dinge, zur räumlichen Schallokalisation usw.« (a.a.O., 7). Da sich solche grundlegenden Fähigkeiten »unter dem Einfluß von Bedingungen bilden, die auf alle Menschen in gleicher Weise einwirken, sind sie auch unter normalen Umständen bei allen Menschen gleich«. Von diesen »einfachen und allgemeinen (universellen) Eigenschaften unterscheiden sich«, so Leontjew weiter, »wesentlich jene Eigenschaften, die nicht bei allen Menschen zu beobachten sind« und deren Besonderheit darin besteht, »daß die Bildung der reflektorischen Systeme, die ihnen zugrunde liegen, nur unter ganz bestimmten Bedingungen erfolgt. Deshalb entwickeln sie sich nicht immer und können bei verschiedenen Menschen unterschiedliche Struktur haben« (ebd.).

Die »funktionalen Systeme«, wie diese den psychischen Fähigkeiten zugrunde liegenden Mechanismen in Übernahme eines von dem Pawlow-Schüler P.K. Anochin bereits 1935 geprägten Begriffs auch genannt werden, sind in jedem Falle »das Produkt der Verbindung von Reflexen zu einem ganzheitlichen System«. Im Prozeß der Vereinigung der betreffenden Reflexe werden deren effektorische

Glieder gehemmt und reduziert: »Sie nehmen die Form intrazentraler Hirnprozesse an« (zit. n. 1973b, 304). Im Unterschied zu den einfachen bedingten Reflexen sind die funktionalen Systeme relativ beständig, dabei aber keineswegs starr und unveränderlich, sondern durchaus der Umgestaltung fähig: »Einzelne ihrer Komponenten können durch andere ersetzt werden, wobei das funktionale System als Ganzes erhalten bleibt. Sie zeigen also eine außerordentliche Fähigkeit zur Kompensation.« (1973c, 456) Da sie immer als einheitliches Ganzes reguliert werden, unterscheiden sie sich erheblich von den bedingten Kettenreflexen, wie sie etwa im Zusammenhang der Bildung motorischer »Fertigkeiten« auftreten. Daraus ergibt sich eine eigenartige Dynamik solcher funktionalen Systeme: »Wird das Endglied des Systems bekräftigt, dann wird eine immer größere Anzahl seiner Glieder gehemmt und das ganze System zusammengedrängt. Wird das Endglied dagegen nicht bekräftigt, dann führt das zur Enthemmung der einzelnen Glieder. Hemmung des Endgliedes bewirkt offensichtlich nach dem Gesetz der Induktion eine Erregung der gehemmten Glieder.« (a.a.O., 457)

Die grundlegende Bedeutung dieser Hypothese von der Systemstruktur der psychischen Funktionen für das Aneignungskonzept tritt noch stärker hervor, wenn man sie im Zusammenhang mit der von P.J. Galperin und anderen Mitarbeitern Leontjews zeitlich parallel zu ihr entwickelten Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen betrachtet. Diese Theorie stellt eine Konkretisierung jener bereits in der Frühzeit der kulturhistorischen Schule aufgestellten Hypothese dar, derzufolge »die inneren, intellektuellen Prozesse durch Umwandlung aus Prozessen hervorgehen, die ursprünglich als Handlungen auf äußere Gegenstände gerichtet waren« (Leontjew 1956, 9). In seinem bereits erwähnten Referat auf dem 14. Internationalen Psychologie-Kongreß geht Leontjew auch auf die von Galperin und anderen durchgeführten Untersuchungen ein und stellt deutlich den inneren Zusammenhang zwischen diesen Untersuchungen, dem Aneignungskonzept sowie der von ihm entwickelten Hypothese der Systemstruktur der psychischen Fähigkeiten heraus.

Wie die experimentelle Analyse der Entstehung geistiger Handlungen zeigt, »beginnt die Bildung innerer, geistiger Prozesse tatsächlich mit dem Erlernen äußerer Manipulationen mit Gegenständen.« (1956, 9) In der darauffolgenden Phase verliert der Prozeß immer mehr den Charakter einer äußeren Handlung mit Gegenständen. »Er wird nun im 'äußeren' Sprechen angeeignet, dann im 'inneren' Sprechen.« Dadurch erfolgt eine Loslösung von den konkreten, gegenständlichen Bedingungen, die Handlung »bekommt einen stärker verallgemeinerten Charakter«. Allerdings ändert sich in dieser Phase noch nicht die Struktur des Prozesses, vielmehr behält er die allgemeine Struktur der entsprechenden äußeren Operationen. »Die entscheidende Veränderung erfolgt erst auf der dritten Stufe. Hier erfolgt eine spezifische Verkürzung des ganzen Prozesses und damit seine Automatisierung, sein Übergang zum dynamischen Stereotyp. Und das ist der Moment, in dem sich jener Mechanismus bildet, der der 'psychischen Funktion' entspricht.« (a.a.O., 10) Durch die Verkürzung der Handlung, die jetzt bereits zu einem inneren Prozeß geworden ist, verändert sich wesentlich deren Struktur. Da

es beim Operieren mit Vorstellungen und Begriffen als verallgemeinerter Widerspiegelung der Gegenstände nicht notwendig ist, alle Phasen zu reproduzieren, die bei einer Handlung mit realen Gegenständen erforderlich sind, erhalten viele Glieder des Prozesses keine Bekräftigung mehr, werden gehemmt und fallen aus. »Gleichzeitig mit dieser spezifischen Verkürzung des Prozesses wird das nunmehr stark reduzierte System der entsprechenden reflektorischen Verbindungen zu einem fixierten Stereotyp.« (ebd.) Als Resultat dieser strukturellen Veränderungen »erhält der Prozeß den Anschein eines momentanen 'psychischen Aktes'«, den Anschein der »Äußerung einer besonderen Fähigkeit des Verstandes, quantitative, räumliche und andere Beziehungen zu erfassen und unmittelbar von den Ausgangsdaten zur 'Einsicht' (insight) in die Lösung überzugehen« (ebd.). Tatsächlich sind aber solche scheinbar unvermittelten psychischen Akte »nichts anderes als ein Erfahrungsprodukt erlernter Handlungen, das im Kopf des Menschen wiedergespiegelt und umgewandelt worden ist. Es muß besonders betont werden, daß diese Handlungen von jedem einzelnen Menschen *angeeignet*, das heißt von anderen Menschen gelernt werden; geschaffen wurden sie sozial-historisch, im Entwicklungsprozeß der gesellschaftlichen Praxis der Menschen.« (ebd.)

c) Die kategoriale Unterscheidung von drei Typen von Erfahrungen als anthropologische Rahmentheorie des Aneignungskonzepts

Auf der Grundlage dieser Bestimmungen wird es nun möglich, das Verhältnis zwischen tierischen Lernformen und der spezifisch menschlichen Lerntätigkeit (Leontjew nennt sie auch »Lernen im engeren und eigentlichen Sinne des Wortes«) noch präziser zu fassen. Leontjew vollzieht diese Präzisierung 1957, und zwar sowohl in einem Referat auf dem Straßburger Kongreß der Gesellschaft französischsprachiger Psychologen (vgl. Leontjew 1977) als auch, teilweise in direkter textlicher Übereinstimmung mit diesem Referat, in einem in den *Voprosy psichologii* publizierten Aufsatz (vgl. Leontjew 1972) sowie in seinem Redebeitrag auf dem IX. Philosophie-Kongreß in Aix-en-Provence (vgl. Leontjew 1957). Ausgangspunkt für die Bestimmung der Besonderheiten menschlichen Lernens ist dabei die kategoriale Unterscheidung zwischen drei Arten der Erfahrung.

Das Verhalten der Tiere hängt grundsätzlich von zwei Klassen der Erfahrung ab: erstens von der durch den Erbgang in den unbedingten Reflexen fixierten Erfahrung, die ihrem Inhalt nach Gattungserfahrung ist; zweitens von der individuellen Erfahrung, die im Verlauf der Ontogenese durch die Bildung bedingter Reflexe erworben wird (vgl. 1972, 20f., sowie 1977, 54). Auch beim Menschen gibt es erblich fixierte Erfahrungen, gegenüber dem Verhalten der Tiere haben sie jedoch für das menschliche Verhalten einen gänzlich anderen Stellenwert. Das menschliche Verhalten hängt überwiegend von der Erfahrung ab, die in der Ontogenese erworben wurde. Diese ihrerseits beschränkt sich nicht auf die individuelle Erfahrung nach Art der Tiere.

»Sie wird durch eine andere Erfahrung, die es beim Tier nicht gibt, wesentlich ergänzt, und zwar durch die Arterfahrung (genauer: durch die gesellschaftlich-historische Erfahrung), die jedoch in Form individueller Erfahrungen erworben wird.« (1972, 21)

Aufs Ganze gesehen, fällt so »Lernen« in seinen ursprünglichen Formen mit dem Prozeß der Bildung der bedingten Verbindungen, der Signalverbindungen zusammen. Mit der Entwicklung und der Differenzierung der Anpassung des tierischen Verhaltens an kompliziertere Lebensbedingungen entwickeln und differenzieren sich auch die Lernformen. Die Lernmechanismen werden komplexer, sie spezialisieren sich. Die einzelnen bedingten Reflexe verbinden sich zu dynamischen Systemen, die aus relativ selbständigen Verhaltensgliedern bestehen, zwischen denen sich innere Wechselbeziehungen etablieren. Beim Menschen erlangen die Lernprozesse die qualitativ neue Form der Übermittlung und der Aneignung der gesellschaftlichen Erfahrung, und diese Tatsache verändert in entscheidender Weise den gesamten Lernprozeß und »hebt« seine Funktion auf ein höheres Niveau. Diese »Anhebung« der Funktion findet ihren Ausdruck darin, daß sich das Lernen nicht mehr nur darauf beschränkt, das »natürliche« Verhalten zu modifizieren, zu entfalten und zu perfektionieren. Vielmehr schafft es neue, spezifisch menschliche Verhaltensformen wie z.B. die Herstellung von Werkzeugen, die sprachliche Kommunikation und die inneren, geistigen Handlungen.

Die objektiven Resultate dieser neuen Verhaltensformen sind dann die Voraussetzung sowohl für die Bestätigung als auch für die Weiterentwicklung jener Fähigkeiten, durch die der Mensch sich vom Tier unterscheidet. So kann etwa ein Individuum nur *schöpferisch tätig* sein, wenn es sich die von der Menschheit im Laufe ihrer Geschichte geschaffenen materiellen und geistigen Reichtümer aneignet, so daß also seine schöpferischen Fähigkeiten jene Fähigkeiten reproduzieren, die von der Menschheit entwickelt worden sind. »Man kann sagen, daß das Individuum diese im Laufe der Geschichte gebildeten Fähigkeiten *erbt*.« (1957, 186) Ein solches »Erben« von Fähigkeiten der menschlichen Gattung als für den Menschen charakteristische Form der Erfahrungsbildung ist ein spezifischer Prozeß, »in dem sich das Individuum die objektiven Ergebnisse der Tätigkeit vorangegangener Generationen aneignet«. Daher »entwickeln sich beim Individuum die für den Menschen spezifischen motorischen Fähigkeiten erst, wenn es gelernt hat, Gebrauchsgegenstände und Werkzeuge zu handhaben«, und »nur die objektive Existenz von Kunstwerken erlaubt es dem Individuum, seine ästhetischen Aktivitäten zu entwickeln« (ebd.). Anders ausgedrückt: »Die Existenz einer objektiven (materiellen und geistigen) von der Menschheit geschaffenen Welt ist die unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung und Manifestation von schöpferischen Kräften und Fähigkeiten des Individuums.« (a.a.O., 186f.) Dabei ist es

notwendig, daß der Mensch, um sein Schöpfertum zu entwickeln, mit der Welt der materiellen und geistigen Produkte *praktisch* in Wechselwirkung treten können muß und daß sich in dieser Wechselwirkung eine *adäquate Beziehung* zu den Objekten ausdrückt. Daher müssen etwa die Beziehungen zu Kunstwerken ästhetischer Art sein, »das heißt Beziehungen der *Aneignung* des Inhaltes und der Form dieser Werke und nicht Beziehungen beispielsweise des bloßen Besitzens ästhetischer Gegenstände« (a.a.O., 187). Der Prozeß der Aneignung der Errungenschaften der historischen Entwicklung der Menschheit durch das Individuum ist also gleichzeitig der Prozeß der Bildung seiner Fähigkeiten bzw., auf der Ebene der neuro- und sinnesphysiologischen Funktionen, »der Prozeß der Bildung von tätigkeitsspezifischen 'funktionellen' Organen«. Die besondere Eigenart dieser »Organe« bzw. »funktionalen Systeme« (vgl. oben 98f.) ermöglicht einen »neuen, dem Menschen eigentümlichen Typ der Anpassung, dank dessen sich die gesellschaftlich-historische Entwicklung unvergleichlich schneller vollzieht als der Prozeß der biologischen Evolution« (a.a.O., 187).

Da aber beim Menschen das Lernen die besondere Form der Vermittlung historisch akkumulierter Erfahrungen von einem Menschen zum anderen annimmt, »erfordern selbst die einfachsten Formen des Lernens einer Handlung die aktive 'Intervention' des Erziehers. Um beispielsweise ein Kind zu lehren, sich eines Löffels zu bedienen, gibt der Erwachsene ihm diesen in die Hand, korrigiert die Position, hilft ihm, ihn horizontal zu halten, etc.« (1977, 55). Diese Etappe des Lernens, in der die Handlung gleichsam zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden aufgeteilt wird, hatte Wygotski seinerzeit als »Stadium der Zusammenarbeit« bezeichnet. Zwar können das Ausmaß und die Formen der Teilnahme des Erziehers an den Handlungen des zu Erziehenden sehr verschieden sein und häufig vollzieht sich diese Teilnahme nur auf der sprachlichen Ebene, dennoch gibt es unter den Bedingungen des Lernens im eigentlichen Sinne des Wortes immer ein Stadium, das die Teilnahme des Erziehers erfordert. Dieses Stadium ist deshalb so wichtig, weil in ihm der *Inhalt* der anzueignenden Handlung aufgebaut wird. Bei alledem impliziert das Lernen im engeren Sinne immer »die Widerspiegelung der Realität in Form des Bewußtseins, anders ausgedrückt, die Mitwirkung kognitiver Mechanismen, die aus dem Erwerb der Sprache resultieren« (a.a.O.).

Die Erscheinungsformen der Sprache stellen für jedes Individuum jenes besondere System von Reizen dar, das Pawlow das *zweite Signalsystem der Wirklichkeit* genannt hatte. In ihm »wirken nicht die Eigenschaften, Verbindungen und Beziehungen der realen Objekte als Reize, sondern die in den Sprachlauten oder Buchstaben fixierten Eigenschaften, Verbindungen und Beziehungen«. Daher bilden sie für den Menschen ein besonderes System der Wirklichkeit. »Es ist die Wirklichkeit der von der Gesellschaft gewonnenen Kenntnisse und Vorstellungen, die

in Wortbedeutungen ausgedrückt werden. Es ist die Wirklichkeit des *gesellschaftlichen Bewußtseins* ... Mit Hilfe der sprachlichen Kommunikation eignet sich der Mensch die von der Gesellschaft in ihrer jahrhundertelangen Praxis gesammelten Kenntnisse an. Die Widerspiegelung der Wirklichkeit in seinem Gehirn ist daher erheblich vollständiger, als es die Daten seiner unmittelbaren persönlichen Erfahrung allein zuließen.« (1972, 20) Dabei signalisiert das Wort einem Kleinkind, das erst sprechen lernt, »zunächst nur den konkreten Gegenstand, mit dem die Erwachsenen gewöhnlich das betreffende Wort verbinden. Auf dieser Etappe ändert das Wort kaum die Prozesse des Erfahrungserwerbs. Seine spezifische Rolle tritt erst zutage, wenn es vom Kinde auch auf andere konkrete Gegenstände bezogen wird, die mit diesem Wort bezeichnet werden. Das Kind benennt jetzt mit einem Wort eine Gruppe verschiedener Objekte, die es in bestimmter Hinsicht als gleichartig betrachtet, und grenzt sie damit von anderen Objekten ab, auch von solchen (das ist besonders wichtig), die den Gegenständen dieser Gruppe äußerlich ähnlich sind.« (a.a.O., 22f.)

Leontjew läßt keinen Zweifel daran, daß dieses »Übernehmen« des Wortes von den Erwachsenen »kein passiver Prozeß, sondern eine aktive Handlung« ist:

»Benennt der Erwachsene einen neuen Gegenstand, dann signalisiert das Wort dem Kind das Vorhandensein von Eigenschaften, mit denen es dieses Wort bereits verbunden hat. Dieses Signal lenkt die Orientierungstätigkeit des Kindes darauf, in dem unbekanntem Objekt jene Eigenschaften zu finden und hervorzuheben. Geschieht das nicht, dann abstrahiert das Kind auch nicht die Eigenschaften der gegenübergestellten Objekte; es fixiert sie nicht in der Bedeutung des Wortes und wird sich ihrer nicht bewußt. Die erforderlichen Verbindungen können sich also nicht bilden.« (a.a.O., 23)

Auch bei der Aneignung der Sprache durchläuft der Lernprozeß jenes wichtige Stadium, das für jedes Lernen im engeren Sinne charakteristisch ist, das Stadium der gemeinsamen Handlung, der »Zusammenarbeit« (worunter Leontjew »alle Formen des unmittelbar sozial gesteuerten Handelns« versteht).

»Bei der Aneignung des Wortes ist dieses Stadium jedoch maskiert, weil die Handlung in diesem Falle nicht entfaltet ist und nicht nach außen zutage tritt.« (ebd.)

Ein weiteres wesentliches Moment des Spracherwerbs ist

»das Zusammenwirken zwischen den Signalen des ersten und denen des zweiten Signalsystems ... das Wort (gewinnt) nur über seine Verbindung mit den einwirkenden Objekten Bedeutung. Die *Quelle* des Inhalts, der in der Wortbedeutung widergespiegelt wird, liegt also nicht im Wort selbst, sondern in der von ihm bezeichneten Wirklichkeit.« (ebd.)

Neben der Präzisierung des Unterschiedes zwischen tierischen und menschlichen Lernformen sowie der Spezifizierung der Funktion der Sprache und der Mechanismen ihrer Aneignung enthalten das Psychologiekongreß-Referat und der *Voprosy*-Artikel noch eine weitere, nicht

minder bedeutsame Präzisierung. Sie betrifft das Interiorisationskonzept, und zwar in zweifacher Hinsicht. Zum einen geht es um eine Verdeutlichung der Aufgabenstellung der von Galperin und anderen durchgeführten Untersuchungen gegenüber der Aufgabenstellung der Untersuchungen Piagets und seiner Mitarbeiter, zum anderen um eine innere Differenzierung der Galperinschen Konzeption.

Piaget beschränke sich, so Leontjew, bei der Erforschung der Interiorisation auf die Umbildung des objektiven gegenständlichen Inhalts der Handlung. Dabei erscheine der gesamte Prozeß als ein Vorgang, »in dem sich dieser Inhalt allmählich von seinen konkreten Zügen befreit, das heißt als etappenweise Umbildung in logische Operationen« (1972, 26). Das theoretische Rahmengerüst solcher Forschungen sei dann eher als »genetische Logik« denn als Psychologie zu charakterisieren (1977, 58). Demgegenüber liege die Betonung der Untersuchungen Galperins und seiner Mitarbeiter eindeutig auf i.e.S. psychologischen Fragestellungen, deren Behandlung inzwischen zur Identifizierung dreier weiterer Parameter des Interiorisierungsprozesses geführt habe. Der erste dieser Parameter ist der *Grad der Verallgemeinerung* einer Handlung. Er erfaßt, »in welchem Umfang das Kind eine Handlung, die an einem bestimmten Material und in einer konkreten Situation erarbeitet wurde, auf andere Bedingungen zu übertragen vermag«. Der zweite Parameter ist die *Verkürzung* der Handlung. »Ein Kind, das zum Beispiel die Summe zweier Gruppen von Gegenständen nennen soll, zählt zunächst nur einerweise. Nach und nach geht es dazu über, gruppenweise zu addieren.« Der dritte Parameter schließlich ist der *Grad der Aneignung* der Handlung. »Auf jeder beliebigen Etappe ihrer Verallgemeinerung oder Verkürzung kann die Handlung durch unterschiedliche Aneignungsgrade gekennzeichnet sein. Ein Kind ist zum Beispiel schon in der Lage, unter Aufsicht des Lehrers Gegenstände gruppenweise zu addieren. Ist es sich aber selbst überlassen, greift es auf das einerweise Zählen zurück, das es besser beherrscht.« (1972, 26)

II. Das Aneignungskonzept Leontjews in der Version von 1959

1959 legt Leontjew eine überarbeitete Version des Aneignungskonzepts vor, die einerseits verschiedene bereits etablierte Teilkonzeptionen wieder in Frage stellt, andererseits einen Ansatz weiterverfolgt, dessen Umriss sich (rückblickend) schon 1957 in Leontjews Referat auf dem Philosophie-Kongreß in Aix-en-Provence abzeichnen. Tragweite und Problematik dieser konzeptionellen Änderungen können nicht in ihrem vollen Umfang begriffen werden, wenn man sie lediglich im Rahmen des bisher zugrundegelegten Bezugssystems (das von Wygotski entworfene kulturhistorische Grundmodell der psychischen Entwicklung des Kindes) betrachtet. Es wird daher notwendig sein, stärker den übergreifenden Diskussionszusammenhang zu berücksichtigen, innerhalb dessen sich die Entwicklung der Leontjewschen Auffassung von »Aneignung« in den 50er Jahren vollzog, wobei — der von Leontjew in seinen Arbeiten von 1959² selbst vorgenommenen Akzentsetzung folgend — das Hauptaugenmerk auf die Her-

ausarbeitung der Spezifik des Leontjewschen Ansatzes gegenüber i.w.S. »biologistischen« Entwicklungskonzeptionen zu richten ist.

1. Die wesentlichen Veränderungen gegenüber der Fassung von 1957

Die wohl wichtigste Veränderung gegenüber den bis 1957 publizierten Versionen des Aneignungskonzepts besteht darin, daß Leontjew erstmals explizit den *psychologischen* Aneignungsbegriff mit dem von K. Marx in seinen ökonomischen und philosophischen Analysen verwendeten Begriff der Aneignung in Beziehung bringt und dabei »Aneignung« kategorial als Gegenbegriff zur »Vergegenständlichung« bestimmt.³ »Vergegenständlichung« ist nun für Leontjew *der* Schlüsselbegriff, um jene dritte Form von Erfahrungsbildung zu begründen, durch die sich der Mensch grundsätzlich vom Tier unterscheidet und die nur unter den Bedingungen menschlicher Gesellschaft möglich ist. »Diese neue Form, phylogenetische Erfahrungen zu sammeln«, schreibt er, »wurde beim Menschen möglich, weil seine Tätigkeit im Gegensatz zu der der Tiere produktiven Charakter hat.« (1973b, 279) Die Arbeit als die Hauptform menschlicher Tätigkeit, so Leontjew weiter, »fixiert sich in ihrem Produkt« (ebd.). Als Ableitungsgrundlage für diese Bestimmung dient ihm dabei jener Satz aus dem 1. Band des »Kapital«, in dem Marx das Resultat des Arbeitsprozesses unter dem Gesichtspunkt eines *anschaulichen* Resultats wie folgt charakterisiert hatte: »Was auf seiten des Arbeiters in der Form der Unruhe erschien, erscheint nun als ruhende Eigenschaft, in der Form des Seins, auf seiten des Produkts.« (MEW, Bd.23, 195) Unter psychologischer Perspektive, so nun Leontjew, offenbare sich die Umwandlung der Arbeit aus einer Tätigkeitsform in eine gegenständliche Form, eine Form des Seins, als *Verkörperung und Vergegenständlichung geistiger Kräfte und Fähigkeiten in den Arbeitsprodukten*: »Die Geschichte der geistigen und materiellen Kultur erschließt sich dann als ein Prozeß, der in äußerer, materialisierter Form die Entwicklungsgeschichte menschlicher Fähigkeiten ausdrückt.« (1973b, 280) *Unter diesem Gesichtspunkt* kann dann jeder Schritt in der Vervollkommnung und Präzisierung der Produktionsinstrumente »als Ausdruck eines bestimmten Entwicklungsniveaus psychomotorischer Funktionen der Menschenhand« betrachtet werden; erscheint die komplizierte Phonetik der Sprachen »als Ausdruck für höher entwickelte Artikulation und ein besseres phonematisches Gehör«; zeugt die Vervollkommnung des künstlerischen Schaffens »von der ästhetischen Entwicklung der Menschheit«; selbst in den einfachsten produzierten Dingen »haben wir vergegenständlichte menschliche Fähigkeiten, haben wir die 'Wesenskräfte des Menschen' vor uns« (ebd.). Anders ausgedrückt: »In jedem von Menschen geschaffenen Gegenstand, sei es ein einfaches Werkzeug oder eine moderne elektronische Rechenmaschine, ist die historische Erfahrung der Menschheit enthalten. Zugleich sind in ihm die im Laufe dieser Erfah-

rung erworbenen geistigen Fähigkeiten verkörpert. Das gleiche gilt, vielleicht noch offensichtlicher, für die Sprache, für die Wissenschaft und für die Kunst.« (1973c, 451)

Durch die »Vergegenständlichung« der menschlichen Fähigkeiten in den Arbeitsprodukten ist die menschliche Umwelt eine durch die menschliche Tätigkeit umgewandelte Welt. Damit tritt jedes menschliche Individuum im Laufe seiner Entwicklung notwendig in Beziehungen zu Dingen und Erscheinungen, die von früheren Generationen geschaffen wurden und »die sich im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern«. Als eine Welt gesellschaftlicher Gegenstände ist die menschliche Umwelt dem Individuum jedoch »nicht unmittelbar gegeben«, sondern sie offenbart sich »jedem einzelnen Menschen als Aufgabe«. Dies gilt selbst für die einfachsten Werkzeuge und Gegenstände des täglichen Bedarfs, denen ein Kind in seiner Umwelt begegnet. Um sie »in ihrer spezifischen Qualität« zu erschließen, muß das Kind an diesen Dingen »eine praktische oder kognitive Tätigkeit vollziehen, die der in ihnen verkörperten menschlichen Tätigkeit *adäquat* (obwohl natürlich mit ihr nicht identisch) ist« (1973b, 281). Eben diese *Erschließung* der »spezifischen Qualität« der gesellschaftlich produzierten Gegenstände durch die Individuen ist das, was Leontjew in der Folge wesentlich unter »Aneignung« versteht.

1957 hatte Leontjew menschliches Lernen als »Aneignung« noch in einem wesentlichen Punkt lediglich als Sonderform einer »universellen Erscheinung im Leben der Organismen« begriffen, nämlich als die für den Menschen charakteristische Form »individueller Anpassung« an die Umwelt. »Die Aneignung«, hatte er geschrieben, »zu der es während des Lernprozesses kommt, ist ebenfalls eine Anpassung an die Wirklichkeit. Sie entspricht aber der Spezifik der menschlichen Existenz, einer Existenz nicht nur in der gegenständlichen Welt, sondern auch in einer Welt menschlicher Beziehungen, in einer Welt von Vorstellungen, Begriffen und Kenntnissen, die die Erfahrungen der gesellschaftlichen Praxis widerspiegeln.« (1972, 28f.) 1959 nun bemüht sich Leontjew, das, was er bisher lediglich als Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen begriffen hatte, als einen kategorialen *Gegensatz* zu etablieren: »Der Aneignungsprozeß unterscheidet sich grundsätzlich von dem Vorgang der individuellen Anpassung an die natürliche Umwelt. Wir betonen das ganz besonders, da man im allgemeinen den Begriff der Anpassung, der Gleichgewichtseinstellung zur Umwelt, vorbehaltlos auf die gesamte Ontogenese des Menschen auszudehnen pflegt.« (1973b, 282) Eine solche undifferenzierte Anwendung des Begriffs »Anpassung« führe aber zu konzeptionellen Ungeheimheiten. Könne man denn, so fragt Leontjew, »mit den Termini 'Anpassung' oder 'Gleichgewichtseinstellung' eine Tätigkeit bezeichnen, die dem kognitiven Bedürfnis nach Kenntnissen entspricht, die in sprachlicher

Form vorliegen«? Schließlich vollziehe doch ein Mensch, »der sein Bedürfnis nach Kenntnissen befriedigt und dabei einen gegebenen Begriff zu *seinem* Begriff macht, das heißt dessen Bedeutung beherrschen lernt«, einen Prozeß, »der dem der Anpassung, der Gleichgewichtseinstellung nicht im geringsten ähnelt«. So gesehen, wären »'Anpassung an einen Begriff' oder 'Gleichgewichtseinstellung zu einem Begriff' völlig sinnlose Ausdrücke« (ebd.). Was für die Beziehungen zu den Begriffen gelte, gilt, so Leontjew weiter, »auch für die Beziehungen des Individuums zu materiellen Gegenständen, beispielsweise zu Werkzeugen, die Produkte menschlicher Tätigkeit sind«. Im Gegensatz zum Tier ist für einen Menschen ein Werkzeug »nicht schlechthin ein Ding von bestimmter Form und mit bestimmten mechanischen Eigenschaften, sondern ein Gegenstand, in dem gesellschaftlich geschaffene Arbeitsverfahren und Arbeitsoperationen fixiert sind« (a.a.O., 282f.). Darum äußert sich die »adäquate Beziehung« eines Menschen zu einem Werkzeug darin, daß er sich, entweder praktisch oder theoretisch, »die in ihm fixierten Operationen aneignet und seine menschlichen Fähigkeiten daran entwickelt« (a.a.O., 283).

Der prinzipielle Unterschied zwischen »Aneignung« und den »Anpassungsprozessen im eigentlichen Sinne des Wortes« besteht dann, nach allem, in folgendem:

»Bei der biologischen Anpassung *verändern* sich die Arteigenschaften und das Artverhalten des Individuums. Beim Aneignungsprozeß *reproduziert* dagegen das Individuum die historisch gebildeten Fähigkeiten und Funktionen. Durch diesen Prozeß wird in der Ontogenese des Menschen das erzielt, was beim Tier durch die Vererbung erreicht wird: Die Entwicklungsergebnisse der Art werden in den Eigenschaften des Individuums verkörpert.« (ebd.)

In Sinne dieser zu einer Gegensatzbestimmung verschärften Charakterisierung des Unterschiedes zwischen »Anpassung« und »Aneignung« ist es dann auch notwendig, den Unterschied zwischen menschlichen und tierischen Formen der *Nachahmung* präziser zu fassen. Leontjew bestreitet nicht, daß Nachahmung auch in der Individualentwicklung der Tiere eine gewisse Rolle spielen kann, vertritt jedoch die Auffassung, daß ihre Bedeutung ungerechtfertigt überschätzt werde: »Viele Reaktionen, die man auf diesen Mechanismus zurückführt, bilden sich in Wirklichkeit ohne ihn.« (a.a.O., 293) Und selbst dort, wo Nachahmung zweifelsfrei nachgewiesen ist, äußere sich, so Leontjew, bei den betreffenden Tieren »lediglich der angeborene Nachahmungsreflex«, können sich daher durch Nachahmung im allgemeinen »keine neuartigen Handlungen« bilden (vgl. ebd.). Prinzipiell anderen Charakter habe dagegen die Nachahmung beim Menschen:

»Obwohl es beim Kinde auch Erscheinungen reflektorischer Nachahmung, beispielsweise in Form der Echokinese, der Echomimie oder der Echolalie, gibt, verlieren diese im zweiten Lebensjahr an Bedeutung. Zugleich zeigen sich spezifisch

menschliche Arten der Nachahmung, die sogenannte intellektuelle Nachahmung, die Nachahmung nach einem vorgestellten Muster.« (a.a.O., 294) Gegenüber den genetisch früheren Formen der Nachahmung sind die Nachahmungshandlungen nach einem vorgestellten Muster durch folgende Besonderheit gekennzeichnet: »Sie werden bei ihrer Bildung nicht durch irgendeinen Reiz bekräftigt, der als Ergebnis ihres Vollzugs wirkt, sondern durch das Zusammenfallen der Handlung mit der Vorstellung des gegebenen Vorbildes.« (a.a.O., 294f.)

Unter normalen Bedingungen werden die Beziehungen eines Kindes zu seiner gegenständlichen Umwelt stets durch sein Verhältnis zu anderen Menschen und damit zur Gesellschaft vermittelt. Bereits im Säuglingsalter sind seine praktischen Beziehungen zu den gesellschaftlich produzierten Gegenständen zwangsläufig in seinen Umgang mit den Erwachsenen einbezogen.

»Dieser Umgang hat von Anfang an die für die menschliche Tätigkeit charakteristische Struktur des mittelbaren Prozesses, der in seinen ersten, ursprünglichen Formen jedoch nicht durch das Wort, sondern durch den Gegenstand vermittelt wird. Ein Kind in den ersten Entwicklungsphasen vermag nur mit Hilfe der Erwachsenen zu den Gegenständen in Beziehung zu treten. Der Erwachsene reicht ihm das Ding, zu dem es hinstrebt, er füttert es mit dem Löffel, er setzt ein Spielzeug in Gang, das sich geräuschvoll bewegt.« (a.a.O., 284f.)

Da sich also die gegenständliche Wirklichkeit dem Individuum schon in den ersten Phasen seiner Entwicklung über die Beziehungen zu seinen Mitmenschen erschließt, offenbart sie sich ihm nicht nur in ihren sachlichen Eigenschaften (z.B. Größe, Form, Farbe) und in ihrem biologischen Sinn (etwa als Nahrung), sondern auch »als eine Welt von Gegenständen«, die ihm »in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung durch seine menschliche Tätigkeit allmählich zugänglich wird« (a.a.O., 295). Die über die sozialen Beziehungen des Kindes vermittelte »Erschließung« der gesellschaftlichen Bedeutung der Gegenstände seiner Umwelt ist dann auch »die erste Grundlage, auf der sich die Aneignung der Sprache und der sprachliche Umgang aufbauen« (ebd.).

Daß sich hinter letzterer Bestimmung wiederum eine konzeptionelle Änderung gegenüber der von Leontjew noch 1957 vertretenen Auffassung verbirgt, wird noch deutlicher, wenn man die nachfolgende Charakterisierung des Stellenwerts der Sprache im Gesamt des Aneignungsprozesses zur Kenntnis nimmt. Danach gilt zwar weiterhin, daß mit Hilfe der Sprache dem Individuum »die Erfahrungen der gesellschaftlich-historischen Praxis überliefert werden«; daß sie, als Mittel des Umgangs, »eine Bedingung für den Erwerb dieser Erfahrungen« ist und schließlich auch »die Form, in der diese Erfahrungen im Bewußtsein existieren« — aber bei alledem »ist sie nicht der *Demiurg* des Menschlichen im Menschen« (ebd.). Noch schärfer formuliert heißt das: »Die psychische Entwicklung des Kindes geht nicht auf den Einfluß sprachlicher Reize an sich zurück, sondern ist das Ergebnis des oben geschilderten spezifischen Aneignungsprozesses,

der durch *alle* Entwicklungsumstände des Individuums in der Gesellschaft bestimmt wird.« (a.a.O., 286) Der Spracherwerb ist also nicht mehr die *conditio sine qua non* jeder »Aneignung« als spezifisch menschlicher Lernform (vgl. oben S.93f. sowie S.102), sondern der Erwerb der Sprache ist seinerseits lediglich *ein* Aneignungsprozeß *neben* anderen. Wie andere Aneignungsprozesse auch ist er die individuelle Reproduktion einer allgemeinmenschlichen, historisch gebildeten Fähigkeit, und zwar der Fähigkeit, »die Sprache zu verstehen und sich ihrer zu bedienen« (ebd.).

2. Das Aneignungskonzept als Gegenmodell zu biologistischen Interpretationen der Entwicklung des Psychischen

Bei alledem stehen die deutliche Relativierung der Rolle der Sprache im Aneignungsprozeß sowie die Etablierung eines kategorialen Gegensatzes von »Anpassung« und »Aneignung« offensichtlich in einem direkten Zusammenhang mit den Bemühungen Leontjews, das Aneignungskonzept auf allen Ebenen als Gegenmodell zu »biologistischen« Interpretationen der Entwicklung des Psychischen durchzusetzen. Ein Anspruch, der sich in seiner Arbeit über die historische Methode in der Psychologie bereits in den Eingangskapiteln andeutet, wo er sich äußerst kritisch mit den Wesensmerkmalen jener psychologischen Grundrichtung auseinandersetzt, die die Gesetzmäßigkeiten der psychischen Entwicklung des Menschen unmittelbar aus den Prinzipien der biologischen Evolution abzuleiten versucht und dabei die gesellschaftlichen Lebensbedingungen als quasi natürliches »Milieu« auffaßt, das sich von der natürlichen Umwelt letztlich nur in quantitativer Hinsicht unterscheidet.

»Nach dieser Ansicht«, schreibt Leontjew, »lebt der Mensch im Gegensatz zum Tier nicht nur in seiner natürlichen, sondern auch in einer 'überorganischen', sozialen Umwelt, die ständig auf ihn wirkt und an die er sich anpassen muß. Dabei bleiben aber die Gesetze und Mechanismen dieser Anpassung, insbesondere der Erwerb persönlicher Erfahrungen, beim Übergang vom Tier zum Menschen im Prinzip unverändert. Sie werden — wie man annimmt — lediglich komplizierter, indem neue Faktoren, beispielsweise die Sprache und verschiedenartige soziale Institutionen⁴, zu wirken beginnen. Bei der Erforschung des Menschen müsse man demnach alle Grundbegriffe der biologischen Evolution beibehalten: den Begriff der Anpassung an die Umwelt und an die Lebensbedingungen, den der Integration und Differenzierung der Organe und Funktionen sowie den der zwei Arten von Erfahrungen — der individuellen und der angeborenen Arterfahrung. Diese Anpassungsprozesse, und zwar sowohl die der Art als auch die des Individuums, werden — wie man glaubt — beim Übergang vom Tier zum Menschen lediglich in quantitativer Hinsicht komplizierter ... Unter den Faktoren, die das Verhalten 'vermenschlichen', wird gewöhnlich der Sprache die entscheidende Bedeutung zugeschrieben. Mit dem Aufkommen der Sprache (sowie des entsprechenden Systems inneren und äußeren sprachlichen Verhaltens) glaubt man die spezifischen menschlichen Fähigkeiten ... erklären zu können.« (1973b, 262f.)

Zwar erläutert Leontjew die Merkmale und weltanschaulichen Implikationen biologistischer Ansätze in der Psychologie ausschließlich am Beispiel anglo-amerikanischer Autoren, läßt in der Folge jedoch keinen Zweifel daran, daß er dabei zugleich auch aktuelle Tendenzen innerhalb der sowjetischen Psychologie im Auge hat (vgl. a.a.O., 272f.). Tatsächlich waren nämlich durch die gegen Ende der 40er Jahre reaktualisierte Diskussion über die Bedeutung der Lehre Pawlows für die Psychologie sowie die parallel dazu sich entwickelnde Diskussion über die Konsequenzen der entwicklungsbiologischen Lehren Mitschurins und Lyssenkos für pädagogische und entwicklungspsychologische Fragestellungen (vgl. hierzu u.a. Leontjew 1951c, Posnanski 1951 sowie Kostjuk 1951) Bedingungen geschaffen worden, die unter dem Argument der »Verwissenschaftlichung« der Psychologie eine biologistische Ausdeutung der Entwicklungsproblematik außerordentlich begünstigten (vgl. hierzu auch Schurig 1972, 49; sowie Budilowa 1975, 171ff.). Insofern, als auch verschiedene der Anfang bis Mitte der 50er Jahre vollzogenen Präzisierungen des Aneignungskonzepts sich nicht nur terminologisch, sondern eindeutig auch konzeptionell an der Lehre Pawlows orientierten, ist dann die von Leontjew 1959 vorgenommene formelle Abgrenzung gegenüber »objektiv biologistische(n) und positivistische(n) Tendenzen« (vgl. 1973b, 273) zugleich eine Distanzierung von bestimmten Interpretationsmöglichkeiten in Hinblick auf seine eigene Entwicklungskonzeption.

Den letzten Anstoß für diese Bemühungen, den eigenen Standort deutlicher als bisher zu explizieren, dürften einige jener Argumente gegeben haben, mit denen Leontjew 1957 auf dem Straßburger Kongreß im Anschluß an sein Referat konfrontiert wurde. So sah beispielsweise R. Zazzo in der Konzeption Leontjews im wesentlichen den »Versuch, *auf der Ebene des zweiten Signalsystems* die Lehren Pawlows und Wygotskis zu vereinigen; auf der einen Seite die reflexologische Grundlage, auf der anderen Seite die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Einflüsse, die in die Entwicklung des Kindes hineinwirken« (Zazzo 1977, 67). Zwar mochte Leontjew in seiner direkten Erwiderung auf Zazzo eine solche Charakterisierung nicht gelten lassen (vgl. a.a.O., 81); aber die Tatsache, daß es offensichtlich immerhin möglich war, seine Konzeption in dieser Weise aufzufassen⁵, machte die Standortbestimmung zu einem akuten Problem, das auf die Dauer nicht durch abstrakte Deklarationen gelöst werden konnte, sondern Präzisierungen konzeptioneller Art erforderte, und dies um so mehr, als innerhalb der sowjetischen Psychologie zu jenem Zeitpunkt tatsächlich eine Strömung existierte, die der von Zazzo auf Leontjew gemünzten Etikettierung genau entsprach.

Sowohl in historisch-systematischer als auch inhaltlich-systematischer Hinsicht ist in diesem Zusammenhang ein Aufsatz von Interesse, der im Herbst 1957 von der Zeitschrift *Sowjetskaja pedagogika* im Rahmen der

offiziellen Diskussion über das Problem der Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Entwicklung publiziert wurde und dessen Autor, G.D. Pirjow, sich die Aufgabe gestellt hatte, »die Wechselbeziehung zwischen Entwicklung und Erziehung und die führende Rolle der letzteren auf der Grundlage der Lehre Pawlows zu begründen« (Pirjow 1958, 59).

a) Der Ansatz G.D. Pirjows —

Beispiel der Möglichkeiten und Grenzen des Neopawlowianismus

Nach Pirjow besteht der Hauptgedanke der Pawlowschen (Entwicklungs)-Lehre in der Annahme, »daß der Organismus mit seiner Umwelt eine Einheit bildet« und »daß es vor allem die höhere Nerventätigkeit ist, die diese Einheit herstellt, erhält und vervollkommnet« (a.a.O., 60). Dabei ist »Einheit« identisch mit »Gleichgewicht«, so daß Existenzerhaltung und Entwicklung eines Organismus unmittelbar davon abhängen, inwieweit er in der Lage ist, »sich an seine Umwelt ständig anzupassen und mit ihr ein Gleichgewicht herzustellen« (ebd.). Äußere Erscheinungsform dieser Anpassung bzw. »Gleichgewichtseinstellung« sind zwar die Verhaltensänderungen eines Organismus, ihr eigentliches Organ sind jedoch die Großhirnhemisphären. Sie sind, wie Pawlow es bereits 1913 auf dem Internationalen Physiologie-Kongreß formulierte,

»das Organ des Tierorganismus, das darauf spezialisiert ist, ständig ein immer vollkommeneres Gleichgewicht zwischen Organismus und Umwelt herzustellen, das Organ der entsprechenden unmittelbaren Reaktion auf die verschiedensten Kombinationen und Schwankungen der Umwelterscheinungen, bis zu einem gewissen Grade das spezielle Organ für die ununterbrochene Weiterentwicklung des Tierorganismus« (zit. n. Pawlow 1953, 196).

Aus dieser Betonung der großen Bedeutung der Großhirnhemisphären »sowohl für die Gleichgewichtseinstellung als auch für die Entwicklung« folge, so nun Pirjow, »der untrennbare Zusammenhang, die Einheit der Gleichgewichtseinstellung mit der Entwicklung« (Pirjow a.a.O., 60; Hervorh.d. Verf.).

Daß es sich bei alledem um *universelle* Prinzipien handelt, die auf »Organismen« generell, d.h. ohne Einschränkung auch auf den Menschen anwendbar sind, daran läßt Pirjow keinen Zweifel. Der *Unterschied* zwischen tierischen und spezifisch menschlichen Lern- bzw. Anpassungsformen äußert sich für ihn wesentlich als Unterschied von »Dressur« und »Erziehung«:

»Im Sinne der Pawlowschen Lehre müssen wir die Dressur, die auf Verbindungen des ersten Signalsystems beruht, von der Erziehung abgrenzen, die nur stattfinden kann, wenn das zweite Signalsystem vorhanden ist. Wir können die Tiere ohne Worte dressieren; ohne Sprache und ohne bewußte Beteiligung der Schüler ist jedoch eine Erziehung undenkbar ... Psychologisch gesprochen, haben wir es in beiden Fällen mit Lernvorgängen zu tun, die sich jedoch auf zwei qualitativ verschiedenen Stufen vollziehen.« (a.a.O., 61)

Dabei gebe, so Pirjow an späterer Stelle, die von Pawlow getroffene Unterscheidung der drei »Instanzen« in der Entwicklung der Gleichgewichtseinstellung zwischen Organismus und Umwelt (unbedingte Reflexe, bedingte Reflexe, bedingte Reflexe des zweiten Signalsystems) nicht nur Aufschluß über die *Phylogenese* der höheren Nerventätigkeit, sondern sie weise zugleich auch den Weg, wie die Frage der Periodisierung der menschlichen *Individualentwicklung* genauer zu klären sei (vgl. a.a.O., 66ff.). Zwar könne man »mit der Theorie von den drei Instanzen allein die kindliche Entwicklung kaum gliedern«, die gründliche Untersuchung insbesondere der »Wechselbeziehungen zwischen den Instanzen in der Ontogenese und deren Einfluß auf die psychische Entwicklung« ermögliche es aber, »sowohl die einzelnen Entwicklungsperioden exakter zu bestimmen, als auch ihre Besonderheiten besser zu erfassen« (a.a.O., 68).

Diese Wechselbeziehungen zwischen den »Instanzen« bilden sich bei einem Kind nicht automatisch, sondern *unter dem Einfluß der Erziehung*.

»Das gilt insbesondere für *das zweite Signalsystem, das sich nicht durch persönliche Erfahrungen allein bilden kann*, ohne daß ein Kind systematisch erzogen wird. Deshalb ist *der soziale Kontakt*, der insbesondere durch den Unterricht und die Erziehung gelenkt wird, für die kindliche Entwicklung unerlässlich. Er *übermittelt dem Kinde auch vor allem verallgemeinerte Erfahrungen*.« (a.a.O., 69; Hervorh.d.Verf.)

Im Hinblick auf einen Modellvergleich zwischen dem von Pirjow vertretenen Ansatz und dem Aneignungskonzept Leontjews sind dann vor allem die von Pirjow unter Berufung auf Pawlow entwickelten Vorstellungen über den *Zusammenhang zwischen Ontogenese und Phylogenese* von Interesse.

In dem bereits erwähnten Vortrag Pawlows von 1913 findet sich im unmittelbaren Anschluß an die Charakterisierung der spezifischen Funktionen der Großhirnhemisphären folgende, eher beiläufige Bemerkung: »Man kann annehmen, daß sich einige der neugebildeten bedingten Reflexe später durch Vererbung in unbedingte verwandeln.« (zit. n. 1953, 196) Pirjow nun interpretiert diesen Sachverhalt dahingehend, daß »Pawlow schon im Jahre 1913 den darwinistischen Standpunkt (vertrat), als er die Frage beantwortete, ob erworbene Eigenschaften vererbt werden« (a.a.O., 62). Aufbauend auf dieser Interpretation, entwirft er dann das folgende Entwicklungsmodell:

»Bekanntlich erwerben Menschen und Tiere die bedingten Reflexe im Laufe ihres individuellen Lebens, während die unbedingten angeboren sind und in der Stammesentwicklung (Phylogenese) herausgebildet wurden. Geht ein erworbener bedingter Reflex in den Bestand der unbedingten Reflexe ein, dann bleiben die erworbenen Eigenschaften nicht nur Besitz eines einzelnen Individuums, sondern beeinflussen auch die weitere Stammesentwicklung.« (a.a.O., 63). Bei alledem, so

Pirjow weiter, dürfe man Pawlows Annahme, einige bedingte Reflexe würden sich durch Vererbung in unbedingte verwandeln, »nicht mechanistisch auslegen«. Es sei vielmehr davon auszugehen, daß Pawlow es »nicht für ausgeschlossen« hielt, »daß einige Veränderungen und Eigenschaften, die das Zentralnervensystem im Laufe des individuellen Lebens erwirbt, vererbt werden können«, was aber wiederum davon abhängig sei, »ob die Umwelt die Entwicklung der jeweiligen Eigenschaften auch weiterhin« fordere oder nicht. Für »überflüssig« erworbene Veränderungen gelte, daß »sie sich weder entwickeln noch festigen, sondern verkümmern« und folgerichtig auch »nicht weitervererbt« werden (ebd.). Festzuhalten ist, daß es sich bei diesen »Eigenschaften« nicht um »Fähigkeiten«, sondern um »Anlagen« handelt. Und so ergibt sich als Resümee der vorausgegangenen Gedankenkonstruktion eine Schlußfolgerung, die zugleich auch einen Ausblick auf die Problematik des Verhältnisses von individueller und Gattungsentwicklung beim Menschen freigibt: »Die Anlagen sind also bleibende Veränderungen des Zentralnervensystems, insbesondere der Großhirnrinde, die sich in der Vergangenheit ausgebildet haben und von einem Geschlecht auf das andere vererbt werden. Gehen wir von der führenden Rolle des Nervensystems in der menschlichen Tätigkeit aus, so wird uns klar, welche Bedeutung die Anlagen für die gesamte Entwicklung haben. Allerdings können sie sich nur unter günstigen Lebens- und Erziehungsbedingungen weiterentwickeln.« (Pirjow, a.a.O., 63)

Dieses relativ einfache Modell, in dem das Zentralnervensystem als jenes spezielle Organ auftritt, das nicht nur die individuelle Entwicklung als kontinuierliche Gleichgewichtseinstellung des Organismus zur Umwelt reguliert, sondern letztlich auch die Stammesentwicklung (zumindest mit-) determiniert, verkompliziert sich durch eine offene »Anleihe« beim Aneignungskonzept, so daß sich am Ende die Vorstellung ergibt, die Vererbung erworbener Eigenschaften vollziehe sich beim Menschen gleichzeitig auf zwei Ebenen — als Vererbung von »Anlagen« auf der biologischen und als Vererbung von »Kenntnissen, Fertigkeiten und Gewohnheiten« auf der sozialen Ebene:

»Die Eigenschaften, die der Mensch durch seine Tätigkeit und durch die Erziehung erworben hat, bleiben jedoch nicht auf ihn beschränkt. Einerseits werden erworbene Eigenschaften (Kenntnisse, Erfahrungen, Überzeugungen) den Nachkommen hauptsächlich durch die Erziehung und den Unterricht übermittelt. Die neue Generation eignet sich das kulturelle und gesellschaftliche Erbe an, sie vervollkommnet es und gibt es an das nächste Geschlecht weiter. Andererseits vollziehen sich im Menschen durch die geistige und praktische Tätigkeit auch Veränderungen, die auf die Nachkommen übertragen werden.« (a.a.O., 64)

Nachdem durch solcherart »Ausführungen über die Vererbung oder die führende Rolle der Erziehung« nicht nur »eine neue naturwissenschaftliche Begründung des pädagogischen Optimismus« gegeben (a.a.O., 66), sondern »gleichzeitig auch die gesellschaftliche Determiniertheit in der menschlichen Entwicklung« bestätigt ist (a.a.O., 64), stellt sich am Ende hinsichtlich der »Aufgabe der Erziehung« eine vollständige Kompatibilität

der Auffassungen Pirjows mit den Positionen der kulturhistorischen Richtung her:

»Jede junge Generation eignet sich Kenntnisse und Fähigkeiten an und trägt damit auch zugleich zur Phylogenese bei, denn die kommenden Geschlechter können sich dadurch immer höher entwickeln. Je höher eine Gesellschaft materiell und kulturell vorangeschritten ist und je wirksamer sie der jungen Generation die Erfahrungen übermittelt, die die früheren Geschlechter gewonnen haben, desto günstiger wird sich in ihr jeder einzelne Mensch entwickeln.« (Pirjow, a.a.O., 65)

b) Arbeit als Faktor der biologischen Evolution

vs. Arbeit als »Übergang des Subjekts in das Objekt«

Von zentraler Bedeutung für die Abgrenzung Leontjews gegenüber i.w.S. »biologistischen« Interpretationen der psychischen Entwicklung des Menschen ist die erstmals 1959 in aller Deutlichkeit formulierte Auffassung, »daß das, was in der historischen Entwicklung des Menschen weitergegeben wird, *nicht auf dem Wege der biologischen Vererbung geschieht*« (zit. n. Leontjew 1961, 27; Hervorh.d. Verf.). Stattdessen soll sich diese Weitergabe ausschließlich »durch eine besondere Form der Übertragung, die nur durch die menschliche Gesellschaft möglich wird«, vollziehen: »Die neuen Errungenschaften werden also nicht in morphologischen Veränderungen fixiert und der nachfolgenden Generation übertragen, sondern mit Hilfe der materiellen und ideellen Produkte der menschlichen Tätigkeit.« (ebd.) Dies hervorzuheben, ist deshalb notwendig, weil Leontjews Position in dieser Frage keineswegs immer eindeutig war, er vielmehr mit seinen bereits in den 40er Jahren zum Problem der *Anthropogenese* entwickelten Vorstellungen durchaus noch in der Nähe von Auffassungen stand, die die Kontinuität in der psychischen Entwicklung der menschlichen Gattung *sowohl* auf die Mechanismen sozialer Überlieferung *als auch* die Eigenart der durch den Arbeitsprozeß historisch geschaffenen neuen (biologischen) Erbmöglichkeiten zurückführten.

Ein prägnantes Beispiel für solche »zweigleisigen« Modelle, deren verstärktes Auftreten Ende der 40er, Anfang der 50er Jahre mit der Durchsetzung der Mitschurin-Lyssenko-Linie in der sowjetischen Biologie zusammenfällt, liefert G.S. Kostjuk, der in einem programmatischen Artikel über »Probleme der Persönlichkeitsbildung beim Kinde« auch ausführlich auf die Frage eingeht, wie denn die Geschichte der vorangegangenen menschlichen Geschlechter auf die Geschichte einer individuellen Persönlichkeit einwirke:

»Indem *Marx* und *Engels* diese Frage klärten, unterstrichen sie vor allem die entscheidende Bedeutung der Tatsache, daß sich die neuen Generationen unter *den* Verhältnissen entwickeln, die durch die Tätigkeit der vorher lebenden Menschen verändert wurden; die neuen Generationen '... *übernehmen die Produktivkräfte*

und Gesellschaftsformen und werden von diesen in ihren eigenen Verhältnissen bestimmt'. Damit sind zugleich auch die historischen Veränderungen der körperlichen Voraussetzungen in der individuellen Entwicklung gemeint. Es unterliegt keinem Zweifel, daß sich die historische Veränderung der Natur des Menschen auch auf die Vererbung ausgewirkt hat. Die Vererbung ist beim Menschen nicht nur das Produkt einer biologischen Evolution, sondern auch einer langen historischen Entwicklung des Lebens der Menschen. Hierauf bezieht sich *Engels*, wenn er den historischen Prozeß der 'Menschwerdung des Affen' betrachtet und die Bedeutung der erblichen Übertragung der im Arbeitsprozeß entstandenen Veränderungen in der physischen Organisation, bei der Entwicklung der Hand, des Gehirns und des gesamten Organismus aufzeigt. Diese These *Engels'* stimmt völlig mit den Schlußfolgerungen der Mitschurinschen Theorie überein, die die Vererbung als ein Produkt der Lebensentwicklung und als eine Eigenschaft des lebendigen Körpers ansieht, der sich, indem er sich entwickelt, auch verändert. Die historische Entstehung der Veränderungen in der Natur des Menschen war mit einer radikalen Umgestaltung seiner Lebensweise, der Form der Ernährung und des Stoffwechselltyps verbunden. Es ist selbstverständlich, daß diese Veränderungen, die im Laufe von Hunderttausenden von Jahren angehäuft wurden (...), auf die Prozesse einwirken konnten, die zu einer Regeneration der Geschlechtszellen führen und die solche Veränderungen somit erblich machen. Die klassischen Untersuchungen über die höhere Nerventätigkeit der Tiere von *I.P. Pawlow* und seinen Schülern führen zu den gleichen Schlußfolgerungen. Sie stellen fest, daß eine erbliche Festigung der Resultate bei der Entwicklung des Nervensystems, die durch die Arbeit als notwendige Voraussetzung für den Stoffwechsel hervorgerufen werden, möglich ist ... Die Großhirnrinde als das Organ einer feinen Analyse und Synthese der Eindrücke, die von außen empfangen werden und als das Organ für die Bildung zahlreicher neuer Nervenverbindungen, wirkt auch auf die inneren organischen Prozesse ein. Die Rindenimpulse, die unter dem Einfluß der Wechselwirkung von Organismus und Umwelt entstehen, führen zur Bildung verschiedener bedingter, introzeptiver Verbindungen, die sich auch in den Veränderungen der hormonalen und trophischen Prozesse und anderer Stoffwechselprozesse auswirken. All das wirft ein Licht darauf, wie die Veränderungen bei der Entwicklung des Organismus, im Prozeß der Arbeit bei unseren Vorfahren entstanden, vererbt werden konnten.« (Kostjuk 1951, 84f.)

Ausgehend vom Stoffwechsel als einer universellen Erscheinungsform der Wechselbeziehungen zwischen Organismus und Umwelt, charakterisiert Kostjuk dann das Bedingungsgefüge spezifisch menschlicher Individualentwicklung als eigentümliche Synthese aus basalen biologischen Prozeßformen, der Verwirklichung gesellschaftlich erzeugter (biologischer) Erbmöglichkeiten sowie der individuellen Aneignung der in der Gesellschaft vorhandenen materiellen und geistigen Reichtümer (wobei hier der Aneignungs-Gedanke bereits in einer Weise formuliert wird, die bei Leontjew erst viel später zum Tragen kommt):

»Die psychischen Prozesse und Eigenschaften entstehen beim Kinde durch seine tätigen Bindungen zur Umwelt. Seine Welt besteht nicht nur aus den Gegenständen und Erscheinungen der Natur, sondern auch aus den Menschen; dazu gehö-

ren die von den Menschen geschaffenen Dinge, deren Produktionsweise, die gesellschaftlichen Beziehungen, Kultur, Sprache, Ideologie. Das Kind wird in der Gesellschaft geboren und lebt und entwickelt sich in ihr. In ihr und durch sie erkennt es die Umwelt und eignet sich die in dieser Gesellschaft vorhandenen materiellen und geistigen Reichtümer an. Nur wenn es sich diese 'menschlichen Wesenskräfte' (*Marx*) aneignet, die in den Ergebnissen der Arbeit der Menschen, in den von ihnen geschaffenen Werken der Technik, Wissenschaft, Literatur und Kunst verkörpert sind, kann es seine eigenen Kräfte entwickeln, seine Anlagen zu Fähigkeiten umwandeln und so zu einem menschlichen Wesen werden ... Das gleiche gilt auch für die Aneignung der anderen Errungenschaften der menschlichen Arbeit. Demzufolge besteht die Eigenart der beim Arbeitsprozeß historisch geschaffenen Erbmöglichkeiten darin, daß sie nur in den menschlichen, durch die gleiche Arbeit geschaffenen Existenzbedingungen ihre Verwirklichung finden können und finden.« (a.a.O., 94f.)

Auch Leontjew berief sich in der Frage nach der »Ursache für die Menschwerdung unserer tierischen Vorfahren« wiederholt auf die Schrift von Engels über den »Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen« und betonte in diesem Zusammenhang die direkte Abhängigkeit der Veränderung und »Vermenschlichung« des Gehirns, der Tätigkeits- und Sinnesorgane von der Entstehung und Entwicklung der Arbeit; so bereits 1947 im »Abriß der Entwicklung des Psychischen« (vgl. 1973d, 198ff.) sowie 1948 in dem der »Entwicklung der Psyche« gewidmeten Kapitel des von Kornilow, Smirnow und Teplov herausgegebenen Psychologie-Lehrbuches (vgl. 1951a, 56f.). Im Unterschied zu anderen Autoren ließ Leontjew allerdings die Frage nach dem konkreten Mechanismus der Abhängigkeit der phylogenetischen Organentwicklung von der Entwicklung der Tätigkeit offen, so daß bei ihm die lamarckistischen Implikationen der von Engels entwickelten Vorstellungen (vgl. MEW, Bd.20, 445f.) auch weniger durchschlagen als etwa bei Kostjuk, Posnanski (1951) oder Pirjow (a.a.O.).⁶ Die übergreifende Gemeinsamkeit Leontjews mit diesen Autoren besteht aber darin, daß Arbeit vor allem als Faktor der *biologischen* Evolution des Menschen, d.h. der Evolution seiner *anatomisch-physiologischen* Organisation aufgefaßt wird (vgl. Leontjew 1973d, 200), wobei gleichzeitig *innerhalb des Arbeitsbegriffs der Aspekt der Gebrauchswertproduktion weitgehend hinter den Aspekt der Bewegung der Organe der Tätigkeit zurücktritt*. Im Rahmen einer solchen Konzeption ist es dann aber nur konsequent, nicht nur die Entstehung, sondern auch die *Weiterentwicklung* des Menschen durch Arbeit als biologische Evolution aufzufassen (vgl. Posnanski, a.a.O., 43), als (in welchem Grade und in welcher Form auch immer vererbtes) Resultat der Anpassung seiner anatomisch-physiologischen Organisation an immer neue und immer verwickeltere Formen der Tätigkeit. — 1959 nun durchbricht Leontjew diese Vorstellungen, indem er unter Berufung auf den Anthropologen J.J. Roginski für die Entwicklung der menschlichen Gattung drei Phasen annimmt:

1. die Phase der ausschließlich biologischen Höherentwicklung, die auch die »erblich fixierten morphologischen Veränderungen« einbegreift, »die sich im Zusammenhang mit der Arbeit und dem sprachlichen Umgang, das heißt bereits unter dem Einfluß sozialer Faktoren vollzogen«; 2. ein Übergangsstadium, in dem sowohl biologische als auch soziale Gesetze wirken; 3. das Stadium »des biologisch völlig ausgebildeten Menschen von heute«, in dem »die gesellschaftlich-historische Entwicklung ... gänzlich von ihrer früheren Abhängigkeit von der morphologischen Entwicklung (befreit)« ist, die »Ära, in der einzig und allein die sozialen Gesetze herrschen« (vgl. 1973b, 277).

Folgerichtig ist dann auf der Entwicklungsstufe des »Menschen im eigentlichen Sinne« (a.a.O., 278) der Aneignungsprozeß im Gesamtzusammenhang der psychischen Individualentwicklung nicht einfach nur *ein* Faktor neben anderen, sondern »erfüllt die *wichtigste* Notwendigkeit und verkörpert das *wichtigste* ontogenetische Entwicklungsprinzip des Menschen« (a.a.O., 286; Hervorh.d.Verf.). Konzeptionelle Grundlage dieser Auffassung, derzufolge im Verlauf der Herausbildung der Gattung *homo s. sapiens* »Aneignung« sich gegenüber anderen, konkurrierenden Prinzipien als *das* Prinzip der spezifisch menschlichen Individualentwicklung durchsetzt, ist einerseits die Annahme, daß seit dem Cromagnonmenschen »die Individuen über alle morphologischen Eigenschaften für die weitere unbegrenzte gesellschaftlich-historische Entwicklung (verfügen), bei der es keiner Veränderung der vererbten Natur mehr bedarf« (a.a.O., 278), und andererseits die Bestimmung, daß »die gesellschaftliche Umwelt des Menschen anders aufzufassen (ist) als die biologische Umwelt, die als Bedingung betrachtet wird, der sich der Organismus anpaßt« (a.a.O., 286). Dabei besteht die Andersartigkeit der gesellschaftlichen gegenüber der biologischen Umwelt vor allem darin, daß sie ihr Entstehen und ihre »Evolution« der menschlichen *Arbeit* verdankt, als deren objektives Resultat sie »jeder Generation von ihrer Vorgängerin überliefert wird« (vgl. MEW, Bd.3, 38). Wenn es nun aber denkbar ist, daß sich die im Zusammenhang mit der Arbeit entwickelten menschlichen Fähigkeiten und Eigenschaften auf der Subjektseite in den Erbstrukturen fixieren — sollte es dann nicht (gewissermaßen in direkter Umkehrung der biologistischen Sichtweise) ebenso denkbar sein, daß sie sich »in einer äußeren Form«, d.h. auf der Objektseite fixieren und so die Generationen überdauern (vgl. Leontjew 1973b, 279; sowie 1973c, 450)? Dies angenommen, ist es wiederum nur konsequent, wenn Leontjew die »tatsächliche Umwelt, die das menschliche Leben am meisten bestimmt«, nicht nur als eine Welt ausweist, »die durch die menschliche Tätigkeit umgewandelt wurde«, sondern sie darüber hinaus als eine Welt von Gegenständen auffaßt, »die die im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern« (1973b, 281).

Bei der Herausbildung dieser Vorstellungen kommt mit einiger Wahr-

scheinlichkeit die Schlüsselfunktion einem Aufsatz von S.L. Rubinstein zu, der psychologischen Problemen in den Arbeiten von K. Marx gewidmet ist. Leontjews Hinweis darauf, daß diesem bereits 1934 in der Zeitschrift *Psichotechnika* publizierte Artikel »leider nicht die Beachtung geschenkt (wurde), die ihm gebührte«, daß die »prinzipielle Bedeutung dieser Arbeit«, soweit ihm bekannt sei, »nur in einem historischen Überblick gewürdigt (wurde)«, und zwar in B.M. Teplows »30 Jahre sowjetische Psychologie« (1947; vgl. Leontjew 1973b, 271), läßt die Vermutung zu, daß auch Leontjew sich erst bei der Sichtung des Materials zu jenem Unterkapitel seines Artikels, das einen Abriss der Entwicklung der historischen Untersuchungsmethode in der sowjetischen Psychologie gibt, mit Rubinsteins Analysen befaßt hat. Für uns ist allerdings nicht nur die Frage von Interesse, *wann* Leontjew den Aufsatz Rubinsteins rezipiert hat, sondern vor allem *mit welchem Resultat*.

»Für K. Marx«, hatte Rubinstein 1934 geschrieben, »ist die gesamte Tätigkeit des Menschen die Vergegenständlichung selbst oder, anders gesagt, der Prozeß der objektiven Äußerung seiner 'Wesenskräfte'. Bei der Analyse der Arbeit im 'Kapital' sagte Marx einfach, daß in der Arbeit 'das Subjekt in das Objekt übergeht'. Die Tätigkeit des Menschen«, so Rubinstein weiter, »ist also keine Reaktion auf einen äußeren Reiz, sie ist nicht das Tun, wie es die äußere Operation des Subjekts an einem Objekt ist, — sie ist 'der Übergang des Subjekts in das Objekt'. Damit aber schließt sich die Verbindung nicht nur zwischen dem Subjekt und seiner Tätigkeit, sondern auch die Verbindung zwischen der Tätigkeit und ihren Produkten. Die Auffassung der Tätigkeit als Vergegenständlichung beinhaltet bereits diesen Gedanken: Marx spitzt ihn zu und hebt ihn hervor, wenn er bei der Analyse der Arbeit im 'Kapital' sagt, daß 'Tätigkeit und Gegenstand einander gegenseitig durchdringen'. Sofern die Tätigkeit des Menschen seine Vergegenständlichung, Objektivierung oder der Übergang des Subjekts in das Objekt, die Offenbarung seiner Tätigkeit, seiner Wesenskräfte, darunter seiner Sinne, seines Bewußtseins in den Objekten ist, ist das gegenständliche Dasein der Industrie das aufgeschlagene Buch der menschlichen Wesenskräfte, die sinnlich vorliegende Psychologie ... Daher kann 'eine Psychologie, für welche dies Buch, also grade der sinnlich gegenwärtigste, zugänglichste Teil der Geschichte zugeschlagen ist, ... nicht zur wirklichen inhaltvollen und realen Wissenschaft werden'...« (zit. n. Rubinstein 1979, 15f.)

Lesen sich Leontjews Bestimmungen der »Vergegenständlichung« als »Verkörperung geistiger Kräfte und Fähigkeiten in den Arbeitsprodukten« nicht wie eine radikale Fortführung jener Vorstellungen, die Rubinstein mit dem Begriff der Vergegenständlichung als »Übergang des Subjekts in das Objekt« verbindet? Rubinstein hatte zu den menschlichen »Wesenskräften« auch die Sinne und das Bewußtsein gerechnet und mit dieser Subsumtion jenem Satz aus den »Pariser Manuskripten«, wonach das gegenständliche Dasein der Industrie das aufgeschlagene Buch der menschlichen Wesenskräfte, die sinnlich vorliegende Psychologie sei, unmittelbare Relevanz für die Psychologie i.e.S. verliehen. Auch Leontjew

betont, daß es sich bei den in den Arbeitsprodukten »vergegenständlichten« menschlichen Fähigkeiten um »psychische Fähigkeiten der Menschen« handele:

»Der Komplex von Fähigkeiten, die das Individuum bei der Arbeit einsetzt und die im Arbeitsprodukt fixiert werden, muß natürlich auch körperliche Kräfte und Fähigkeiten umfassen, die jedoch die spezifische Seite menschlicher Arbeit, die ihren psychologischen Inhalt ausdrückt, lediglich praktisch realisieren. Deshalb«, so Leontjew weiter, »bezeichnet *Karl Marx* das gegenständliche Sein der Produktion als *Psychologie*, die sich unseren Sinnen darbietet.« (1973b, 280)

Diese Kontinuität der Fortführung des Gedankens ist, obwohl Leontjew sich hier nicht explizit auf Rubinstein bezieht, sicherlich kein Zufall. In zwei Punkten gibt es jedoch Unterschiede. Zum einen identifiziert Leontjew die »Wesenskräfte« mit den »Fähigkeiten«, zum anderen läßt er den von *Marx* noch in den »Pariser Manuskripten« in Charakterisierung der Hegelschen »Phänomenologie des Geistes« als Gegenbegriff zu »Vergegenständlichung« verwendeten Begriff »*Entgegenständlichung*« unberücksichtigt. Rubinstein hatte geschrieben: »In den 'Ökonomisch-philosophischen Manuskripten aus dem Jahre 1844' bestimmt *Marx* unter Verwendung der Terminologie *Hegels* die menschliche Tätigkeit als Vergegenständlichung des Subjekts, die zugleich auch Entgegenständlichung des Objekts ist.« (a.a.O., 15) Deshalb sei, so Rubinstein an späterer Stelle, die »Vergegenständlichung oder Objektivierung« keineswegs »der 'Übergang in das Objekt' eines bereits fertigen, unabhängig von der Tätigkeit gegebenen Subjekts, dessen Bewußtsein lediglich nach außen projiziert wird«, vielmehr bilde sich »in der Objektivierung, im Prozeß des Übergangs in das Objekt ... das Subjekt selbst heraus« (a.a.O., 16).

Der terminologischen Vereinfachung zur Dyade »Vergegenständlichung-Aneignung« entspricht dann bei Leontjew zugleich eine konzeptionelle Abänderung. Sie besteht darin, daß er aus *einem* Vorgang mit zwei gegenläufigen *Aspekten*, *zwei* gegenläufige, zeitlich auseinanderfallende *Vorgänge* macht, die sich zudem auch noch in der Größenordnung erheblich voneinander unterscheiden: Subjekt der »Vergegenständlichung« ist die menschliche *Gattung*, Subjekt der »Aneignung« das *Individuum*; das Individuum kann sich nur das »aneignen«, was die *Gattung vorher* »vergegenständlicht« hat; »Vergegenständlichung« ist an *gesellschaftliche Produktion* gebunden, »Aneignung« an *individuelle Konsumtion*.

Aber es sind ja nicht nur die allgemeinmenschlichen Erfahrungen, die nach der Vorstellung Leontjews in den Resultaten der produktiven Tätigkeit der Menschen »vergegenständlicht« und in der »äußerlich gegenständlichen, exoterischen Form von Generation zu Generation weitergegeben« werden (Leontjew 1960, zit. n. Leontjew 1974, 176), sondern auch die »geistigen Kräfte und Fähigkeiten«. »Folglich«, so die Rubinstein-Schülerin J.A. Budilowa in ihrer Charakterisierung der Leontjewschen

Konzeption, »weist das Psychische verschiedene Existenzformen auf — im Menschen und in den materiellen und ideellen objektiven Produkten der menschlichen Tätigkeit. Indem der Mensch diesen Produkten gegenüber eine Tätigkeit verrichtet, die der adäquat ist, durch die sie geschaffen wurden, 'eignet' er sich das in ihnen eingeschlossene und außerhalb von ihm bewahrte Psychische 'an'.« (Budilowa 1975, 272) Im Sinne dieser Interpretation besteht demnach eine wesentliche Implikation des Leontjew'schen Aneignungskonzepts in der Fassung von 1959 in der »unmittelbare(n) Ableitung des Psychischen aus dem Objekt, das als Träger des Psychischen angesehen wird. Im Objekt als dem Produkt der Tätigkeit der Menschen ist deren Psyche verkörpert, die danach durch eine sekundäre Umgestaltung, durch die 'Aneignung' erneut den Menschen zu eigen wird.« (a.a.O., 275)

Unter der Perspektive eben dieser Implikation wurde das Aneignungskonzept noch im gleichen Jahr zum Gegenstand einer heftigen Kontroverse innerhalb der sowjetischen Psychologie, die sich bis in die 70er Jahre hinzog und zur Zurtücknahme bzw. Abschwächung bestimmter Thesen durch Leontjew selbst führte. Die Nachzeichnung dieser Kontroverse, die ihren Ausgang von jenem Referat nahm, das Rubinstein für den I. Kongreß der Uniongesellschaft der Psychologen vorbereitet hatte, ist jedoch ein neues, umfangreiches Kapitel in der Rekonstruktion der Geschichte des entwicklungspsychologischen Aneignungskonzepts. *(wird fortgesetzt)*

Anmerkungen

- 1 Mit aller Deutlichkeit dokumentiert sich die Kontinuität dieser Tradition in jenen drei von D.B. Elkonin unter Mitarbeit von L.J. Boshowitsch und A.W. Saporoshez verfaßten Kapiteln des 1956 von Smirnow, Leontjew, Rubinstein und Teplov herausgegebenen Psychologie-Lehrbuches, die der psychischen Entwicklung des Kindes gewidmet sind.
- 2 Vgl. vor allem den ausführlichen für den Sammelband »Die psychologische Wissenschaft in der UdSSR« verfaßten Aufsatz »Über die historische Methode in der Psychologie« sowie das von Leontjew auf einem internationalen Seminar der WHO in Mailand gehaltene Referat über die »Prinzipien der psychischen Entwicklung des Kindes und das Problem des geistigen Zurückbleibens«, beide aufgenommen in die »Probleme der Entwicklung des Psychischen«.
- 3 Zwar sind bereits die Kernthesen von »L'individu et les oeuvres humaines« (so der Titel des von Leontjew auf dem Philosophie-Kongreß in Aix-en-Provence gehaltenen Referats) unschwer als Paraphrase bestimmter Passagen der »Ökonomisch-philosophischen Manuskripte aus dem Jahre 1844« (»Pariser Manuskripte«) identifizierbar (vgl. MEW, Ergbd. I, 538ff. sowie 541f.); es fehlt ihnen jedoch noch jene für das Aneignungskonzept in der Version von 1959 charakteristische Entschiedenheit, mit der Leontjew versucht, »die historisch-materialistischen Analysen Marx', speziell seine politisch-ökonomischen Untersuchungen, die um die dialektischen Relationen Vergegenständlichung, Eigentum, Entfremdung, Aneignung kreisen, konsequent für die entwicklungspsychologische Modellbildung nutzbar zu machen« (vgl. H.-D. Schmidt 1979, 261f.).
- 4 Im Original findet sich an dieser Stelle das Wort »Instruktionen«; wie der Vergleich mit einem Paralleltext (Leontjew 1969, 1) jedoch deutlich macht, handelt es sich dabei offensichtlich um einen Satzfehler.

- 5 Zazzo war nicht der einzige, der Leontjew in die Nähe jener Entwicklungskonzeptionen rückte, die dieser zwei Jahre später als »biologisch« denunzierte. So wies etwa P. Oléron in seinem Diskussionsbeitrag darauf hin, daß Leontjew die Sprache als Kriterium spezifisch menschlicher Lernprozesse überbewerte: »Es scheint mir eine ziemlich ernste Gefahr für die Psychologie, jedesmal die Sprache zu bemühen, wenn man bei menschlichen Subjekten einen Verhaltenstyp — in diesem Fall das Lernen — feststellt, den es beim Tier nicht gibt und der demzufolge die Möglichkeiten des Tieres übersteigt. Es ist außerdem eine Attitüde, die man beinahe schon als 'klassisch' bezeichnen könnte, da man sie bereits bei verschiedenen Zeitgenossen Pawlows oder sogar noch früheren Autoren antrifft.« (a.a.O., 73)
- 6 Man muß wissen, daß im vorliegenden Problemzusammenhang die Vorstellungen von Engels häufig als Präzisierung eines Gedankens interpretiert wurden, den Marx in seiner Charakterisierung der allgemeinen Merkmale des Arbeitsprozesses formuliert hatte, des Gedankens nämlich, daß der Mensch, indem er auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, zugleich auch seine eigene Natur verändert (vgl. etwa Posnanski, a.a.O., 37f.; sowie Pirjow, a.a.O., 64).

Literaturverzeichnis

- Budilowa, J.A., 1975: Philosophische Probleme in der sowjetischen Psychologie, Berlin (DDR)
- Bühler, K., 1924: Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena
- Elkonin, D.B., 1962: Allgemeine Charakteristik der psychischen Entwicklung des Kindes — Die psychische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule — Die psychische Entwicklung des Schülers, in: Smirnow, A.A., A.N. Leontjew, S.L. Rubinstein, B.M. Teplow (Hrsg.): Psychologie, Berlin (DDR)
- Engels, F., 1972: Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen, in: MEW, Bd.20, Berlin (DDR)
- Freud, S., 1975: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (Neue Folge), Studienausgabe, Bd.1, Reihe Conditio Humana, Frankfurt/M.
- Galperin, P.J. 1969: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen, in: Hiebsch, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart
- Holzkamp, K., und V. Schurig, 1973: Zur Einführung in A.N. Leontjews »Probleme der Entwicklung des Psychischen«, in: Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt/M.
- Keiler, P., und V. Schurig, 1978: Einige Grundlagenprobleme der Naturgeschichte des Lernens, in: Forum Kritische Psychologie (FKP) 3, 91-150
- Koffka, K., 1925: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck
- Kostjuk, G.S., 1951: Probleme der Persönlichkeitsbildung beim Kinde, in: Beiträge aus der Sowjetpsychologie, Berlin/Leipzig
- Leontjew, A.N., 1931: Die Entwicklung des Gedächtnisses, Moskau (russ.). Daraus: Die Entwicklung höherer Gedächtnisformen, in: Leontjew A.N., 1973: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt/M.
- Leontiev, A.N., 1932: The Development of Voluntary Attention in the Child, in: Journ. Genet. Psychol. 40, 52-81
- Leontjew, A.N., 1951a: Die Entwicklung der Psyche, in: Kornilow, K.N., A.A. Smirnow, B.M. Teplow (Hrsg.): Psychologie, Berlin (DDR)
- Leontjew, A.N., 1951b: Die geistige Entwicklung des Kindes, in: Beiträge aus der Sowjetpsychologie, Berlin/Leipzig
- Leontjew, A.N., 1951c: Die Gegenwartsaufgaben der Sowjetpsychologie. Schlußfolgerungen aus der Diskussion über die Situation in der sowjetischen Biologie, in: Beiträge aus der Sowjetpsychologie, Berlin/Leipzig
- Leontjew, A.N., 1956: Die psychischen Eigenschaften und Prozesse des Menschen und ihre Entwicklung, in: Fähigkeiten und Fertigkeiten (Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratie, H.16), Berlin (DDR)

- Léontief, A., 1957: L'individu et les oeuvres humaines, in: Les études philosophiques 12, H.3, 186-188
- Leontjew, A.N., 1961: Über die Entwicklung von Fähigkeiten, in: Beiträge zum Begabungsproblem, Berlin (DDR)
- Leontjew, A.N., 1969: Der historische Aspekt bei der Untersuchung der menschlichen Psyche, in: Hiebsch, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart
- Leontjew, A.N., 1972: Das Lernen als Problem der Psychologie, in: Galperin, P.J., A.N. Leontjew u.a.: Probleme der Lerntheorie, Berlin (DDR)
- Leontjew, A.N., 1973a: Psychologische Grundlagen des Spiels im Vorschulalter, in: Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen
- Leontjew, A.N., 1973b: Über das historische Herangehen an die Untersuchung der menschlichen Psyche, in: Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen
- Leontjew, A.N., 1973c: Die Prinzipien der psychischen Entwicklung des Kindes und das Problem des geistigen Zurückbleibens, in: Probleme der Entwicklung des Psychischen
- Leontjew, A.N., 1973d: Abriss der Entwicklung des Psychischen, in: Probleme der Entwicklung des Psychischen
- Leontiev, A.N., 1974: Lo biológico y lo social en el psiquismo del hombre, in: Leontiev, A.N.: Problemas del desarrollo del psiquismo, La Habana
- Leontiev, A.N., 1977: Reflejos condicionados, aprendizaje y conciencia, in: Seis conferencias sobre conceptos básicos de la psicología general, La Habana
- Leontjew, A.N., 1979: Psychologische Fragen der Bewußtheit des Lernprozesses, in: Leontjew, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit, Berlin (DDR)
- Leontjew, A.N., und A.R. Luria, 1958: Die psychologischen Anschauungen L.S. Wygotskis, in: Z. Psychol. 162, 165-205
- Marx, K., 1962: Das Kapital, 1.Bd., MEW, Bd.23, Berlin (DDR)
- Marx, K., 1968: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, in: MEW, Ergbd. 1., Berlin (DDR)
- Marx, K., und F. Engels, 1973: Die deutsche Ideologie, in: MEW, Bd.3, Berlin (DDR)
- Oléron, P., 1977: Beitrag zur Diskussion im Anschluß an: Leontiev, A.N.: Reflejos condicionados, aprendizaje y conciencia, La Habana
- Pawlow, I.P., 1953: Die Erforschung der höheren Nerventätigkeit, in: Pawlow, I.P.: Sämtliche Werke, Bd.III/1, Berlin (DDR)
- Pirjow, G.D., 1958: Zur Frage der Wechselbeziehung zwischen Entwicklung und Erziehung der Kinder, in: Über die Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Entwicklung (Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratie, H.22), Berlin (DDR)
- Posnanski, N.F., 1951: Vererbung, Umwelt und Erziehung in der Entwicklung und Formung des Menschen nach der materialistischen Lehre, in: Beiträge aus der Sowjetpsychologie, Berlin/Leipzig
- Rubinstein, S.L., 1979: Probleme der Psychologie in den Arbeiten von Karl Marx, in: Rubinstein, S.L.: Probleme der Allgemeinen Psychologie, Berlin (DDR)
- Schmidt, H.-D., 1979: Zur Präzisierung des entwicklungspsychologischen Aneignungskonzepts, in: Z. Psychol. 197, 261-275
- Stern, W., 1927: Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig
- Schurig, V., 1972: Die Entwicklung der Psychologie in der Sowjetunion, in: Psychologie als historische Wissenschaft, Pressedienst Wissenschaft der FU Berlin/West, 8
- Vygotskij, L.S., 1929a: The Problem of the Cultural Development of the Child, in: Journ. Genet. Psychol. 36, 415-434
- Wygotski, L.S., 1929b: Die genetischen Wurzeln des Denkens und der Sprache, in: Unter dem Banner des Marxismus 3, 450-469, 607-624
- Wygotski, L.S., 1980: Aus den Vorlesungsskripten zur Psychologie des Vorschulalters — Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes, in: Elkonin, D.B.: Psychologie des Spiels, Köln
- Zazzo, R., 1977: Beitrag zur Diskussion im Anschluß an: Leontiev, A.N.: Reflejos condicionados, aprendizaje y conciencia, La Habana