

Ralph Baller

Problematische Implikationen der Begründungslogik von Galperins Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen

I.

P.J.Galperins »Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen« wird in der BRD als eine auf der kategorialen Grundlage der Kulturhistorischen Schule (Wygotski, Leontjew) entwickelte Lerntheorie, in der der aktualempirisch erforschte Prozeß menschlichen Lernens verallgemeinert auf den Begriff gebracht ist, rezipiert (vgl. etwa Schmitz 1977, 65; Wilhelmer 1979, 161; Braun 1982, 253). Als Ausprägungsform marxistisch begründeter Psychologie wird ihr dabei eine im Vergleich zu den traditionellen Lerntheorien progressive Funktion beigemessen.

Sowohl der Stellenwert als auch die Eigenart von Galperins Theorie werden bei dieser Art der Rezeption jedoch mißverstanden: Diese ist keinesfalls die Lerntheorie der Kulturhistorischen Schule, sondern hat selbst einen »paradigmatischen« Anspruch. In ihr spiegelt sich eine bestimmte Herangehensweise an die Untersuchung der menschlichen Psyche wider, die Wege zur Lösung grundsätzlicher Probleme der Psychologie eröffnen soll. Dies wird besonders in Galperins wissenschaftsgeschichtlichen Ausführungen deutlich (vgl. 1969a; 1980a, Kap. 1.3; 1980b), in denen er sich — unter der Prämisse prinzipieller Würdigung — kritisch mit den Ansätzen Rubinsteins, Wygotskis und Leontjews auseinandersetzt, dort ungelöste Probleme aufzuweisen versucht, um schließlich seine Konzeption der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen als weiterführenden und integralen Ansatz in der sowjetischen Psychologie zu präsentieren. Durch die Theorie Galperins ziehen sich mithin implizite und explizite Widersprüche sowohl zu den anderen einschlägigen Grundpositionen der Kulturhistorischen Schule als auch zu dem zweiten zentralen Ansatz der sowjetischen Psychologie, der Rubinstein-Schule. Die adäquate Rezeption und kritische Einschätzung der »Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen« bedarf deshalb der Rekonstruktion der inneren Logik dieses Ansatzes innerhalb der sowjetischen Psychologie, wobei zu klären sein wird, in welchem Sinne und in welchen Grenzen Galperins Theorie als progressives lern- oder lehrpsychologisches Konzept betrachtet werden kann.

II.

Den logischen Ausgangspunkt von Galperins Theorie stellt das in den 30er Jahren in der Sowjetunion im Zuge einer materialistischen Begründung der Psychologie diskutierte »Tätigkeitsproblem« dar, in dessen Mittelpunkt die Frage nach

einer materialistischen Erklärung des Zusammenhangs zwischen Tätigkeit und Bewußtsein stand. Dadurch sollte sowohl die dem Introspektionismus als auch implizit dem Behaviorismus zugrundeliegende subjektivistische Bestimmung des Psychischen (als intersubjektiv/wissenschaftlich unzugänglich) überwunden werden. Die Bezeichnung »Tätigkeitsproblem« stand dabei für ein allgemeines Prinzip bzw. für ein generelles Herangehen in der psychologischen Forschung, dem die Überzeugung zugrunde lag, daß die reale, sinnliche Tätigkeit des Menschen der Schlüssel zum Verständnis des Psychischen ist. Die psychische Tätigkeit sollte von daher im Zusammenhang mit der zielgerichteten, gegenständlichen Aktivität des Subjekts analysiert werden. Der Begriff »bewußte Tätigkeit« kennzeichnete also den Menschen als aktiv tätiges Wesen und diente damit einer eindeutigen Distanzierung vom behavioristischen Verhaltensbegriff (vgl. Galperin 1980b, Budilowa 1975, Kap. IV). In Anlehnung an das von Rubinstein entwickelte methodologische Prinzip der Einheit von Tätigkeit und Bewußtsein formuliert Galperin: »Nicht 'Bewußtsein ohne Tätigkeit' und nicht 'Tätigkeit ohne Bewußtsein'..., sondern 'bewußte äußere, gegenständliche Tätigkeit' muß der Ausgangspunkt der psychologischen Forschung werden« (1980b, 179). Methodisch bedeutete dies für die Untersuchung des Psychischen: »Das Psychische ist nicht als 'Erscheinung' an sich zu untersuchen, sondern in der Tätigkeit, in bezug auf seine Rolle in dieser Tätigkeit, in Abhängigkeit von ihrem Charakter und ihrer Struktur« (ebd.).

III.

Der Schlüssel zur psychologischen Lösung des Tätigkeitsproblems liegt für Galperin in der Bestimmung des Psychischen als Orientierungstätigkeit. Aus dieser Perspektive werde deutlich, daß der gegenständliche Inhalt der Tätigkeit »in der Psychologie nicht an und für sich betrachtet werden (muß), sondern als Grundlage für die Orientierung des Subjekts in einer Situation und für die Steuerung der Handlungsausführung« (a.a.O., 195). Galperin zieht aus dieser Bestimmung des Psychischen die Schlußfolgerung, daß die spezifisch menschlichen psychischen Funktionen innere Formen der konkreten gegenständlichen Tätigkeiten sind.

Unter diesen Prämissen stellt Galperin die »Handlung«, die er als die »konkrete Erscheinung« der Tätigkeit begreift, als einheitsstiftende Grundkategorie seiner Theorie heraus und hebt in funktionaler Betrachtungsweise als Charakteristikum menschlicher Handlungen hervor, daß sie grundsätzlich antizipatorisch reguliert, also zielgerichtet seien. Da die Möglichkeit zur Antizipation die Fähigkeit impliziere, Handlungen gedanklich vollziehen zu können, seien »geistige Handlungen« notwendige Bedingung gegenständlichen Handelns. Entsprechend unterscheidet Galperin »zwischen dem inneren Modell der Handlung und der Handlung selbst ..., die nach diesem Modell realisiert und kontrolliert wird« (1979, 29). Geistige Handlungen sind also für Galperin die wesentliche

Bestimmung des Psychischen; er identifiziert weitgehend »geistige Handlungen« und »Psychisches«. Im Rahmen dieses Verständnisses des Psychischen als Mechanismus zur Steuerung der materiellen Handlungen wird, so Galperin, die psychologische Bedeutung des gegenständlichen Inhalts der Tätigkeit und damit zugleich das operativ-prozessuale Wesen des Psychischen evident.

In anthropogenetischer Sichtweise zeigt sich jedoch, daß Galperins rein operative Bestimmung des Psychischen die phylogenetisch entstandene »gesellschaftliche Natur« des Menschen nicht hinreichend charakterisiert: Die operativen Aktivitäten samt ihrer psychischen Regulation werden mit der evolutionären Herausbildung kooperativ-gesellschaftlicher Lebensgewinnungsformen, durch die es zu einer verallgemeinerten Vorsorge für die individuelle Existenz kommt, zu Untereinheiten von Handlungen, die durch gesellschaftliche Zielkonstellationen bestimmt und strukturiert sind. Der kognitive Funktionsaspekt des Psychischen bezieht sich mithin auf alle Momente, die zur Schaffung und Erhaltung der produzierten Lebensverhältnisse gedacht worden sind bzw. gedacht werden müssen. So muß gerade der allgemeine (Natur-)Zusammenhang zwischen den operativ hergestellten Resultaten (deren psychische Voraussetzungen Galperin ausschließlich thematisiert) und der durch sie geschaffenen verallgemeinerten Lebenssicherung im individuellen Denken notwendig realisierbar sein. Ebenso muß das Individuum den Zusammenhang zwischen dem kooperativ-gesellschaftlichen Lebensgewinnungsprozeß, seinem individuellen Beitrag dazu und der Absicherung seiner individuellen Existenz erkennen und in seinen Lebensaktivitäten widerspiegeln können (vgl. Holzkamp 1983, 283 ff.). Die Konzeptualisierung des Psychischen darf deshalb nicht wie bei Galperin auf die individuelle, sinnlich-stoffliche Einwirkung auf die Realität beschränkt werden.

Diese Erkenntnis findet sich im Prinzip bereits in der von Leontjew zur Charakterisierung der gesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenzhaltung gemachten kategorialen Unterscheidung zwischen »Tätigkeit« und »Handlung«, auf deren Basis der Teilzielcharakter der operativ-ausführenden Handlungen im kooperativ-gesellschaftlichen Tätigkeitszusammenhang (durch den die jeweilige Handlung überhaupt erst ihren »Sinn« erhält) deutlich wird (vgl. Leontjew 1982, 102). Wenn Galperin diese Darlegungen Leontjews mit dem Argument zu verwerfen versucht, bei dieser Unterscheidung falle »der gegenständliche, operative Inhalt der Tätigkeit ... aus der psychologischen Theorie heraus« (1980b, 181), so handelt es sich hierbei um eine zirkuläre Argumentation, denn Galperin versucht, seine Kritik an Leontjew mit einer Aussage zu belegen, deren Problematik Leontjew gerade zur Differenzierung von »Tätigkeit« und »Handlung« veranlaßte.

Darüber hinaus ist zu beachten, daß mit der gesellschaftlich-historischen Entwicklung operative Realitätsveränderungen immer weniger dazu geeignet sind, die psychischen Lebensaktivitäten des Menschen zu charakterisieren; vielmehr wird die gesamtgesellschaftlich organisierte materielle Produktion

durch gegenständliche »Mittel« (mindestens seit dem Stadium der »großen Industrie«) zur Basis menschlicher Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung und Daseinserfüllung. Es bilden sich Formen von individuellen Handlungen heraus, die nur noch vermittelt mit dem so verallgemeinerten gesellschaftlichen Naturaneignungsprozeß zu tun haben, wobei die operative Ebene menschlicher Handlungen immer mehr zurücktritt. Gerade mit der Dominanz von symbolischen Handlungsmöglichkeiten verlieren die Operationen ihre Bedeutung für das Erreichen von personalen Handlungszielen (vgl. hierzu Holzkamp 1983, 307 ff.). Galperins Konzept des Psychischen als Regulationsmechanismus gegenständlich-praktischer Realitätseinwirkungen liegt somit eine reduktive Hypostasierung menschlichen Handelns als Handarbeit zugrunde, wodurch lediglich die sinnlich-materiellen Umweltbezüge des handelnden Individuums akzentuiert werden.

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, daß die in der Galperin-Rezeption bemängelte Vernachlässigung des emotional-motivationalen Funktionsaspekts des Psychischen (siehe etwa Keseling u.a. 1974, 106] nicht lediglich Folge einer Unausgeführtetheit von Galperins Theorie, sondern zwingendes Implikat der isolierten Betrachtung der operativen Funktionsebene ist: Den dargelegten kognitiven Strukturen, durch die der Zusammenhang zwischen individueller und gesellschaftlicher Reproduktion abbildbar wird, entspricht die Herausbildung von Bedürfnisstrukturen, durch die die Beteiligung an der Schaffung allgemeiner Lebensbedingungen zum zentralen Lebensbedürfnis wird. Aufgrund dieser Bedürfnisstruktur kann eine Aktivität nur dann motiviert verfolgt werden, wenn durch sie eine verbesserte Bedürfnisbefriedigung und Lebenserfüllung in verallgemeinerter Vorsorge antizipiert werden kann; menschliche Motivation bezieht sich also niemals auf die von Galperin ausschließlich thematisierten individuellen Antizipationen innerhalb operativer Untereinheiten. In ähnlicher Weise hat schon Leontjew (1982, 103) darauf hingewiesen, daß materielle Handlungen motivational nicht aus sich heraus bestimmbar sind, sondern nur in ihrer Eigenschaft als Komponenten motiviert verfolgter Tätigkeiten.

Die Problematik des Galperinschen Grundansatzes spitzt sich zu, wenn man sich vergegenwärtigt, daß die Entwicklung von Gesellschaftlichkeit als dominante Lebensgewinnungsform gegenüber dem phylogenetisch bestimmten Lebensprozeß beinhaltet, daß sich das arbeitsteilige gesellschaftliche System sozusagen selbständig erhält. Der Zusammenhang zwischen der individuellen Beteiligung an der gesellschaftlichen Produktion und der individuellen Existenzsicherung wird dadurch in seiner Unmittelbarkeit durchbrochen, er ist nun gesamtgesellschaftlich vermittelt. Auf der materiellen Grundlage dieser »gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenz« (vgl. Holzkamp 1983, 192 ff.) verändert sich die Beziehung der Individuen zu den gesellschaftlichen Handlungsanforderungen: Da die individuelle Existenz unabhängig von den jeweiligen Beiträgen zur gesamtgesellschaftlichen Reproduktion gesichert werden

kann, gewinnt der einzelne nun prinzipiell die Freiheit, in einer bestimmten Situation zu handeln oder es zu unterlassen. In dieser »Möglichkeitsbeziehung« liegt die materiell-ökonomische Voraussetzung der bewußten, »gnostischen« Welt- und Selbstbeziehung des Menschen: Die Menschen verhalten sich auf der Grundlage ihrer Fähigkeit, »den übergreifenden Zusammenhang zwischen den individuellen Existenz- und Entwicklungsumständen und dem gesamtgesellschaftlichen Prozeß verallgemeinert-vorsorgender Schaffung menschlicher Lebensmittel/-bedingungen zu erfassen« (a.a.O., 237), bewußt zu den ihnen gegebenen Bedeutungsbezügen (den subjektiv-handlungsrelevanten Aspekten der gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen) als ihnen gegebene Handlungsmöglichkeiten. In bezug auf die Theorie Galperins bedeutet dies, daß das Bewußtsein als spezifisch menschliche Weise des Welt- und Selbstbezugs unterbestimmt ist, wenn man es lediglich als individuelle Fähigkeit zur Antizipation und Kontrolle beim Vollzug der operativen Untereinheiten von Handlungen auffaßt. Aus dieser Perspektive verdeutlicht sich quasi reinterpretafiv der rationale Kern der Kritik Rubinstens und Budilowas hinsichtlich Galperins mangelnder Reflexion der gnostischen Beziehung des Individuums zur Außenwelt: Da die psychischen Prozesse als Widerspiegelung der materiellen Handlungen angesehen würden, »verlagert sich das Widerspiegelungscharakteristikum des Psychischen vom Objekt auf die Handlung« (Budilowa 1975, 232). Damit werde der Erkenntnisakt auf die geistige Reproduktion der praktischen Handlungen reduziert, wodurch »das gnoseologische Charakteristikum ... des Psychischen als dessen gnostische Beziehung zur Außenwelt« (a.a.O., 230) verloren gehe. Zwar versucht auch Galperin, eine gnostische Komponente des Denkens auszuweisen (vgl. 1969a, 390 ff.), indem er zwischen dem aus dem »Ausführungsteil« der konkreten materiellen Handlung entstehenden »Inhalt des Denkens« und dem »Denken an diesen Inhalt« als interiorisiertem »Kontrollteil« dieser Handlung differenziert. Letzterer reflexiver Aspekt des Denkens bezieht sich jedoch nur auf ein operativ hergestelltes Objekt, nicht aber auf die Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen individueller Existenz und gesellschaftlichem Prozeß.

Mit den aufgewiesenen konzeptionellen Mängeln wird von Galperin zugleich die »subjektive Bestimmung« menschlichen Handelns verfehlt. Aufgrund der dargestellten »gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenz« kann der einzelne nur durch Teilhabe am gesellschaftlichen Gesamtprozeß »handlungsfähig« werden, d.h. Verfügung über seine individuell relevanten Lebensbedingungen gewinnen. Entsprechend treten die dargestellten menschlichen Bedürfnisstrukturen als subjektive Notwendigkeit der Bedingungsverfügung in Erscheinung. Subjekthaft-aktive Handlungen realisieren sich also in der Erweiterung der subjektiven Verfügung über die individuell relevanten gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Von daher fungieren die gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten als »Prämissen« »subjektiver Handlungsbegründungen«, das heißt, angesichts der dargestellten »Möglichkeitsbeziehung« erfolgt

die Umsetzung gegebener Handlungsmöglichkeiten nach dem inhaltlichen Kriterium der damit erreichbaren Bedürfnisbefriedigung und Lebenserfüllung in menschlicher Qualität verallgemeinerter Vorsorge. Auf der Basis dieser Ausführungen zeigt sich, daß durch Galperins isolierende Verabsolutierung des individuell-antizipatorischen Charakteristikums von Handlungen mit operativem Charakter gerade die spezifisch menschlichen Möglichkeiten und Notwendigkeiten »der Teilhabe an der bewußten Verfügung über den gesamtgesellschaftlichen Prozeß und produktiv-sinnlicher Daseinserfüllung samt deren historisch bestimmter Einschränkung ... in ihren subjektiven Konsequenzen unerfaßt« (Holzkamp 1983, 312) bleiben. Dies schließt ein, daß auch der Stellenwert der operativen Ebene als möglicher Teilaspekt der auf Bedingungsverfügung gerichteten Handlung nicht berücksichtigt wird. Wenn auch die von Galperin ausschließlich thematisierten Operationen für die stoffliche und symbolische Realitätsaneignung relevant sind (z.B. für die Entwicklung von Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen), die »subjektive Bestimmung« menschlichen Handelns läßt sich doch nicht aus ihnen ableiten.

An dieser Stelle sei noch eine kritische Anmerkung Leontjews zu Galperins Theorie erwähnt: Leontjew zufolge (vgl. 1982, 138 ff.) treten durch den Übergang von unmittelbar-gesellschaftlichen Formen der Produktion zu gesellschaftlich entfalteten Formen der Arbeitsteilung die gesellschaftlich erarbeiteten Bedeutungen vor dem Subjekt in ihrer unabhängigen Existenz auf, als »Objekt seines Bewußtseins«. Auf diese Weise werde eine besondere innere Beziehung des Subjekts zu den Bedeutungen geboren, so daß man die »erfaßte objektive Bedeutung und deren Bedeutung für das Subjekt« (a.a.O., 141) unterscheiden müsse. Dieselbe Bedeutung könne somit im Bewußtsein verschiedener Subjekte je nach ihrer subjektiven »Lebensbedeutung« einen unterschiedlichen »persönlichen Sinn« bekommen, so daß die objektiven Bedeutungen, sofern sie in die psychische Widerspiegelung einfließen, eine neue, von Galperin nicht reflektierte, Systemqualität erhielten. Von daher verdeutlicht sich für Leontjew die Begrenztheit der Ansicht Galperins, »die Bedeutungen im individuellen Bewußtsein seien nur mehr oder weniger vollständige ... Projektionen 'überindividueller' Bedeutungen« (a.a.O., 142). Diese Kritik Leontjews bleibt jedoch zu vage, da er sein Konzept des »persönlichen Sinns« nicht als Aspekt des Mensch-Welt-Zusammenhangs entfaltet, so daß unklar bleibt, »von welchen Beschaffenheiten der objektiven Bedeutungskonstellation die Eigenart des persönlichen Sinns abhängt« (Holzkamp-Osterkamp 1976, 149).

Von einem subjektwissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet (den Galperin durch die Adaption des Marxschen Tätigkeitsbegriffs selbst einzunehmen beansprucht), müssen bereits auf der ersten Begründungsebene der Theorie Galperins, auf der sie überhaupt noch nicht ihre im folgenden zu rekonstruierende Erscheinungsform gewonnen hat, wesentliche Unzulänglichkeiten in Rechnung gestellt werden. Bei Galperins Herausstellung der Orientierungstätigkeit als Wesen des Psychischen handelt es sich tatsächlich nur um eine abstrakt-allgemeine Bestimmung des Gegenstandes der Psychologie, in der die menschlich-gesellschaftliche Besonderheit des Psychischen reduktionistisch verfehlt wird, wodurch gleichzeitig die Vermittelbarkeit der angedeuteten allgemein-menschlichen Bestimmungen des Psychischen mit den konkret-historisch bestimmten psychischen Erscheinungsformen nicht zu leisten ist.

IV.

Für Galperin besteht nun die Hauptaufgabe der Psychologie darin, »die Struktur, die Gesetze und die Bedingungen der Orientierungstätigkeit, ihre Herausbildung, ihre Besonderheiten auf den verschiedenen Entwicklungsstadien der Persönlichkeit zu erforschen« (1980b, 196). Dabei gibt Galperin zu bedenken, daß die Orientierungstätigkeit nicht in »fertiger« Form erforscht werden könne, da in ihrem Herausbildungsprozeß eine systematische Veränderung ihrer Formen, ihrer Zusammensetzung und ihrer Struktur erfolge. Deshalb zieht er hinsichtlich einer adäquaten Untersuchungsmethode die Schlußfolgerung: »Die grundlegende Methode zur Untersuchung der Orientierungstätigkeit ist die Erforschung ihrer Herausbildung« (a.a.O., 197). Damit vollzieht Galperin aufgrund inhaltlich-methodologischer Überlegungen einen Wechsel von der funktionalen Analyse des Psychischen zu dessen genetischer Rekonstruktion, wodurch die »Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen« ihre eigentliche Charakteristik gewinnt.

Bei dieser »genetischen« Wendung seiner handlungsregulatorischen Überlegungen läßt sich Galperin von Wygotskis Interiorisierungskonzept anregen, durch dessen vermeintlich konsequent-materialistische Interpretation er eine logische Abfolge von materieller Handlung, Sprache und Psychischem/Denken in der individualgeschichtlichen Herausbildung des Psychischen annimmt, die für die Bestimmung der in seiner Theorie festgehaltenen Etappen der Bildung geistiger Handlungen (vgl. etwa 1969a, 375 ff) grundlegend ist. Hiernach spielt die entscheidende Rolle bei der Entwicklung der menschlichen Psyche die Bildung von sprachlichen Bedeutungen, von Begriffen als über Operationen vermittelte, verallgemeinerte Abbilder, die sich in einem Prozeß des »Hineinwachsens von außen nach innen« durch die Umwandlung »äußerer« Handlungen in extrem verkürzte geistige Handlungen herausbilden (Galperins Begriffskonzept hat mit hin, da er den Begriffsbildungsprozeß rein operativ bestimmt, die gleichen Mängel wie sein Handlungskonzept; die Bildung von Begriffen oder Begriffsdimensionen, die solche gegenständlich-sozialen Verhältnisse symbolisieren, die die sinnlich-operative Ebene überschreiten, bleibt unreflektiert). Nur unter dieser Voraussetzung können, so Galperin, die Begriffe die Grundlage für die Möglichkeit des Individuums bilden, sich in seiner Umwelt zu orientieren und in ihr tätig zu werden. Galperin zufolge bildet also die materielle Handlung die Grundlage für den Aufbau des Psychischen, das er, gemäß seiner dargestellten Vorstellung von Psychischen als Orientierungstätigkeit, als System »geistiger Handlungen« begreift: »Die gegenständliche Handlung und die gedankliche, geistige Handlung bilden also (Anfangs- und Endglied) ein und desselben Vorgangs und geben in ihrer genetischen Aufeinanderfolge ein Bild von der Umwandlung eines materiellen in einen psychischen Prozeß« (1969b, 1271).

Die Charakteristik der »Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen« kann nur dahingehend bestimmt werden, daß Galperin seine bisherige

funktionale Analyse menschlicher Handlungen »individual-genetisch« zu fundieren versucht. Seine psychologische Fragestellung lautet mithin: Wie wird der gegenständliche Inhalt einer Handlung, der zunächst ein System objektiver Beziehungen ist, zum Inhalt einer geistigen Handlung des Subjekts? Die folgende zentrale These seiner Theorie soll darauf Antwort geben: »Ihre Hauptthese besteht darin, daß die psychische Tätigkeit das Ergebnis der Übertragung des äußeren materiellen Handelns in die Form der Widerspiegelung ist — in die Form der Wahrnehmungen, der Vorstellungen und Begriffe. Eine solche Übertragung geht in einer Reihe von Etappen vor sich; in jeder erfolgt eine neue Widerspiegelung und Reproduktion der Handlung sowie ihre systematische Umwandlung« (1969a, 374).

Mit dieser Herausstellung des Interiorisierungsvorgangs als Entstehungsmechanismus des Psychischen gerät Galperin — indem er die Einheit von psychischer, (die er, wie aufgewiesen, mit individuell-antizipatorischer Tätigkeit identifiziert), und »äußerer« Tätigkeit auseinanderreißt — in Widerspruch zu seiner eigenen funktionalen Analyse menschlicher Handlungen. Damit ergibt sich zugleich ein weiteres grundsätzliches Problem dieser sozusagen »generativen« Betrachtungsweise Galperins, nämlich die Vorstellung, daß das Psychische bzw. die geistige Tätigkeit total durch die äußere Tätigkeit determiniert ist, womit die auf der Handlungsregulationsebene noch verbleibenden subjekthaft-aktiven Bestimmungen menschlicher Tätigkeit und damit Subjektivität als Gegenstand der Psychologie von vornherein kategorial eliminiert werden.

In diesem Sinne kritisiert auch Rubinstein, daß Galperin die Interiorisierung als Mechanismus darstellt, durch den die psychische Tätigkeit überhaupt erst entsteht. Dadurch würden bei Galperin die psychischen Komponenten von der äußeren praktischen Tätigkeit abgelöst und als innere, geistige Prozesse hypostasiert, die außerhalb der äußeren Tätigkeit vollzogen würden. Das Psychische erscheine so als Epiphänomen. Dagegen betont Rubinstein, daß jede äußere Tätigkeit bereits in sich psychische Komponenten enthält, durch die sie gesteuert wird (vgl. Rubinstein 1963, 211 ff.). Weiterhin weist Rubinstein darauf hin, daß die Vorstellung, die Entwicklung des Psychischen sei nur von außen bestimmt, eine Implikation des Galperinschen Interiorisierungskonzepts ist, die dazu führt, daß Galperin die Determination des Inneren durch das Äußere einseitig unterstreicht, ohne die innere Bedingtheit dieser äußeren Determination zu reflektieren.

Zugleich wird hier deutlich, daß Galperins »genetische« Methode der Erforschung der Herausbildung der Orientierungstätigkeit keineswegs historisch ist im Sinne von Leontjews »historischem Herangehen« (vgl. 1973, 262 ff.), durch das die innere Einheit von naturgeschichtlicher, gesellschaftlich-historischer und individualgeschichtlicher Entwicklung logisch-historisch rekonstruiert wird, sondern der methodologische Ausdruck eines unterstellten generativen Interiorisierungsprozesses in der individualgeschichtlichen Entwicklung.

V.

Auf der Grundlage seiner problematischen handlungsregulatorischen und »genetischen« Ausführungen findet nun — als nächste logische Stufe der Entfaltung der »Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen« — Galperins Rezeption von Leontjews Aneignungstheorie statt, in deren Folge sich die dargestellten konzeptionellen Mängel in der endgültigen Erscheinungsform von Galperins Theorie manifestieren.

Durch die Heraushebung der Gesetzmäßigkeiten des Aneignungsprozesses als Gegenstand seiner Theorie versucht Galperin, die psychische Entwicklung bzw. die Entwicklung geistiger Handlungen im Zusammenhang der gesellschaftlichen Reproduktion abzubilden (und damit zugleich, seine Fassung des in den 50er Jahren in der sowjetischen Psychologie diskutierten Problems der sozialen Determination des Psychischen zu entwickeln). Dieser eigentliche Fortschritt in der Argumentation Galperins in Richtung auf die psychologische Reflexion des inneren Zusammenhangs zwischen individueller und gesellschaftlicher Lebenserhaltung, durch die im Prinzip die isoliert-unhistorische Betrachtung der individuellen Entwicklung überwindbar wird, führt jedoch, da er mit den dargestellten Grundanschauungen kontaminiert ist, zu charakteristischen Reduktionen des Aneignungsbegriffs, in deren Folge eine Substituierung der Psychologie durch Pädagogik bzw. Didaktik erfolgt und Galperins Grundansatz endgültig zu einer Psychologie ohne Subjekt wird.

Galperins Rezeption von Leontjews Aneignungskonzept beschränkt sich auf zwei — aus dem Leontjewschen Begründungszusammenhang isolierte — Aspekte: 1. Aus Leontjews Formulierung, daß die objektiven Erscheinungen der Umwelt dem Menschen nicht gegeben, sondern »aufgegeben« sind (siehe 1973, 281), schließt Galperin, daß menschliche Handlungen — wie er sie versteht — »immer im voraus aufgegeben (sind), entweder 'augenscheinlich' als Modell oder nicht offen sichtbar als Problemstruktur der Situation« (1967, 91). Psychische Entwicklung bedeutet mithin für Galperin die sukzessive handelnde Aneignung gesellschaftlich »aufgegebener« und bestimmten Problemsituationen angemessener Handlungen. 2. Leontjew betont die entscheidende Rolle der Unterstützung bei der Aneignung der gesellschaftlichen »Sachlogik« von Gegenständen (siehe 1973, 284). Für Galperin bedeutet diese Aussage, daß der Prozeß der handelnden Aneignung notwendig an ein bestimmtes Vermittlungssystem gebunden ist, in dem die für den Erfolg der Aneignung notwendigen Bedingungen geschaffen werden. Aus diesen beiden Aspekten zieht Galperin die folgende Konsequenz: »Daher ist der Unterricht, ob er nun organisiert oder unorganisiert ist, die allgemeine Aktivitätsform, in der sich die psychische Entwicklung vollzieht« (1980a, 41); seine Aufgabe bestehe darin, »Handlungsformen mit bestimmten, vorher festgelegten Eigenschaften anzuerziehen« (1969b, 1271); »der pädagogische Prozeß ist die echte Realität der Herausbildung und Entwicklung der Psyche« (Galperin, zit.n. Budilowa 1975, 227). Die Aneignungstheorie wird

also von Galperin derart ausgelegt, als ob erstens das Resultat der Aneignung, die Entwicklung bestimmter psychischer Eigenschaften, mit Notwendigkeit feststehe und zweitens der Unterricht notwendig das Medium dieser Entwicklung sei. Unter diesen Prämissen bleibt als psychologisches Problem nur noch die Frage der rationellen Steuerung des Weges zu diesem Resultat durch die Perfektionierung der Lernbedingungen unter Berücksichtigung »widerständiger« Momente bei den Lernenden übrig.

Diese Entwicklung in der Argumentation Galperins ist durchaus nicht zufällig, sondern wird spätestens im Zusammenhang mit der Analyse der sozialen Determination des Psychischen zwingendes Implikat der Vorstellung, daß das Psychische durch die Verinnerlichung von Handlungen mit operativem Charakter entsteht. Galperin ist unter diesen Voraussetzungen gezwungen, Unterricht bzw. unterrichtende Personen als notwendige Bedingung der psychischen Entwicklung unter gesellschaftlichen Lebensbedingungen anzusehen, da er aufgrund der dargestellten subjektwissenschaftlichen Unterbestimmtheit seines Grundansatzes auf andere Weise die gesellschaftliche Reproduktion nicht mehr erklären kann. Durch seine Interpretation des Aneignungskonzeptes werden »intersubjektive Kommunikation« (Wygotski) oder »Unterstützung« (Leontjew) beim Aneignungsvollzug zwangsläufig zur »Ausbildung« geistiger Handlungen. Der mit Galperins Interiorisierungskonzept gesetzte Außendeterminismus konkretisiert sich als »Herstellung«, als Lenkung und Gestaltung der individuellen psychischen/geistigen Entwicklung durch Ausbilder. Damit gewinnt Galperins Konzeption eindeutig pädagogischen Charakter. Eine als grundlegender Ansatz intendierte psychologische Theorie reduziert sich auf eine Lehrtheorie.

Als Implikation der Vorstellung von Aneignung als Entstehungsmechanismus des Psychischen verschwindet so bei Galperin im Verlauf der Entwicklung seiner theoretischen Vorstellungen die Erörterung psychologischer Grundfragen hinter der Frage, welcher Unterricht der geeignete zur Ausbildung bestimmter geistiger Fähigkeiten ist. Aneignung wird damit im Grunde als Objekt-Subjekt-Objekt-Beziehung gefaßt, wobei das Subjekt nicht das aneignende Individuum ist, sondern ein Pädagoge, der sozusagen ein gegenständliches Objekt durch die Lenkung von Handlungen in ein psychisches Objekt zu verwandeln bzw. in einem solchen abzubilden versucht. Die Subjektivität der Betroffenen reduziert sich auf eine unspezifische Eigenaktivität in bezug auf einen Lerngegenstand.

Wenn Galperin schreibt: »Die Bildung geistiger Operationen ist vollständig determiniert sowohl durch das System von Forderungen, die an die Handlung gestellt werden, als auch durch das System von Voraussetzungen und Verfahren, mit deren Hilfe eine solche Handlung anerzogen werden kann« (1969a, 399 f.), dann wird die seinen Anschauungen implizite pädagogisierende Eliminierung menschlicher Subjektivität evident, der — wie aufgewiesen — Galperins handlungsregulatorische und »genetische« Ausführungen nicht nur keine Wider-

stände entgegensetzen können, sondern diese umgekehrt präjudizieren. Unter diesen Prämissen scheint sich Subjektivität erst durch pädagogische Maßnahmen zu konstituieren. Bei anthropogenetischer Betrachtungsweise zeigt sich jedoch die Unhaltbarkeit dieser Auffassung schon darin, daß die Entwicklung menschlicher Subjektivität an die Existenz irgendwelcher Pädagogen gebunden wäre. Wenn Galperin Unterricht als notwendige Voraussetzung geistiger Entwicklung hypostasiert, ist er in der Konsequenz gezwungen, »die Gesellschaft in zwei Teile — von denen der eine über ihr erhaben ist — (zu) sondieren« (MEW 3; 6). Daraus folgt, daß auch bei Galperin »der mögliche Widerspruch zwischen eigenen und aufgeherrschten Lerninteressen ... grundsätzlich nicht abbildbar ist« (Holzkamp 1987b, 9).

Vor diesem kategorialen Hintergrund rückt schulischer Unterricht als vermeintlich optimisierbarer organisierter Unterricht in den Mittelpunkt der konkreten psychologischen Forschungsarbeiten Galperins. Schulisches Lernen wird dabei identifiziert mit idealtypischer, experimentell kontrollierbarer psychischer Entwicklung unter gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Es verwundert von daher nicht, daß Galperin seine als umfassende Theorie psychischer Entwicklung konzipierte Konzeption ausschließlich in der Schule und an Schülern konkretisiert bzw. konkretisieren kann und somit faktisch den Schüler mit dem Menschen schlechthin identifiziert. Galperin verkürzt psychische Entwicklung bzw. Aneignung auf die Erfüllung fremdgesetzter Anforderungen in der Schule und ist somit gezwungen, die »vergegenständlichten Wesenskräfte des Menschen« (Marx) als quasi unverfügbaren Behälter operativer Handlungen und als Inbegriff fremdgesetzter Normen anzusehen, und kann sie daher nicht als Medium von Einflußmöglichkeiten des Subjekts auf seine Lebensverhältnisse begreifen. Gesellschaft wird bei Galperin — davor hat Leontjew gewarnt — als »äußeres Milieu« des Menschen angesehen, dem er sich anzupassen hat, womit im Grunde eine »äußerliche Beziehung zwischen Mensch und ihm entgegenstehender Gesellschaft« (1982, 84 f.) angenommen wird. »Aufgeben« im Sinne Galperins sind nun nicht mehr die vergegenständlichten Errungenschaften der Menschheit, durch deren Aneignung das Individuum seine Handlungsfähigkeit erweitern kann, sondern die Bewältigung einer didaktisch konstruierten Problemsituation, in der die Aneignung einer bestimmten Handlung primär ein von außen gesetztes Ziel ist. In der Pädagogik wird diese Form der Aneignung »indirektes Lernen« genannt, bei dem »die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten objektiv nur Ziel des Pädagogen« (Lompscher 1966, 15) ist. Galperin kann so nicht die Tatsache realisieren, daß der Mensch seine Lebensverhältnisse nicht nur abbilden muß, sondern sie auch schafft, so daß notwendig ein wechselseitiger Vermittlungsprozeß zwischen objektiven Lebensbedingungen und psychischer Widerspiegelung angenommen werden muß.

Zwar hat Galperin recht, wenn er davon ausgeht, daß Aneignung eine gesellschaftlich notwendige Tätigkeit ist, die von Individuen realisiert werden muß.

Die aufgewiesene Elimination von Subjektivität setzt sich aber in Galperins Gesellschaftsbegriff fort, da er gesamtgesellschaftliche Reproduktionsnotwendigkeiten kurzschlüssig und unvermittelt auf ontogenetische Prozesse projiziert. Tatsächlich steht das Subjekt — von dessen Standpunkt aus analysiert — aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit seines individuellen Lebens in einer »Möglichkeitsbeziehung« zu den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen, in deren Medium seine Aneignungstätigkeit am Maßstab menschlicher Lebensentfaltung »begründet« ist (s.o.). Menschliche Handlungen unterliegen damit notwendig dem Begründetheits- und dem Verständlichkeitskriterium. Menschliche Aktivitäten, die nicht am Maßstab ihrer Begründetheit/Verständlichkeit intersubjektiv reguliert werden, sind nicht sinnvoll als menschliche Handlungen auf subjektiv-intersubjektivem Beziehungsniveau zu betrachten: »Man hat es dann ... mit einem unspezifischen, entsubjektivierten bzw. depersonalisierten Modus des Umgangs zwischen Menschen zu tun« (Holzkamp 1987a, 28). Genau dieser Modus des Umgangs findet sich in der Theorie Galperins: Lernhandlungen der Schüler werden nicht hinsichtlich ihrer subjektiven Gründe analysiert (was auch die Reflexion »dynamischer Selbstbehinderungen« einschließt) und in dieser Form als Grundlage einer den jeweiligen Lerngegenständen und den gesellschaftlich-historisch entwickelten Modi lernender Bedeutungsrealisierung (einschließlich ihrer jeweiligen »sozialen« Aspekte) angemessenen, handlungsorientierten Lerntheorie genommen, sondern die Aktivitäten werden unter Ausklammerung des subjektiven Eigeninteresses am Lernen »von außen« in ein bestimmtes Schema gepreßt. »Lernen« muß aber stattdessen grundsätzlich als Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit in Realisierung gesellschaftlicher Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten begriffen werden (siehe hierzu Holzkamps »Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie«, 1987b).

VI.

Die Herausstellung der Gesetzmäßigkeiten fremdbestimmter »Ausbildung« geistiger Handlungen manifestiert sich in Galperins methodologischen Überlegungen zum psychologisch-empirischen Forschungsprozeß. Galperins Untersuchungsmethode, die Lompscher zutreffend als »pädagogisches Experiment« bezeichnet, ist methodologisch dadurch charakterisiert, daß Einsichten in die Gesetzmäßigkeiten der psychischen und geistigen Entwicklung im Prozeß der Gestaltung und Veränderung des Bildungs- und Erziehungsprozesses unter schulischen Bedingungen gewonnen werden sollen.

In Korrespondenz zur erkenntnistheoretisch bestimmten Dialektik von Eingreifen und Erkennen schreibt Galperin: »Die Erziehung zu der geforderten Handlung ist ... für uns im wesentlichen das einzige Mittel zur Analyse und zum Beweis für ihre Natur« (1969a, 400). Die inhaltliche Fragestellung nach der Genese geistiger Handlungen gewinnt damit folgende methodische Form: »Was ist

notwendig, um ganz bestimmte Handlungen mit ganz bestimmten Eigenschaften zu entwickeln?' Es geht also darum, nicht von den Bedingungen zu den Handlungen, sondern von den geforderten Handlungen zu den Bedingungen zu gelangen, die deren Entwicklung garantieren. Nicht die Handlung beobachten, sondern sie ausbilden! ... Das ist der methodologische Ausdruck des grundlegenden Unterschieds in der Auffassung der Handlung selbst: Sie ... ist ein objektiv aufgegebener Prozeß, der einen äußeren Plan voraussetzt« (1967, 93 f.). Zwar erscheint diese gestaltende oder eingreifende Methode auf den ersten Blick marxistisch, tatsächlich aber wird der Zusammenhang zwischen Erkennen und Verändern für die lernenden Subjekte suspendiert, da diese nur als Objekte pädagogischer Einwirkungen begriffen werden. Damit ist von vornherein ein für den subjektwissenschaftlichen Forschungsprozeß notwendiges intersubjektives Beziehungsniveau zwischen Forscher und Betroffenen von der Methode her unterschritten. In dieser Hinsicht unterscheidet sich Galperins Vorgehensweise nicht von der Variablenpsychologie, die Menschen unter Bedingungen setzt und dann Veränderungen in deren Verhalten registriert. Daran ändert sich auch nichts, wenn, wie bei Galperin, die Forschung ergebnisorientiert ist, d.h. durch Führung der Tätigkeit bestimmte vorher festgelegte geistige Handlungen ausgebildet werden sollen. Bei dieser Art von Forschung wird das, Handeln unter fremdgesetzten Bedingungen methodisch universalisiert, so daß im Forschungsprozeß mit struktureller Notwendigkeit der Standpunkt von »Kontrollierenden« gegenüber »Kontrollierten« durchschlägt. Sofern das Subjekt jenseits der kontrollierten Ausbildung lernt oder sich entwickelt, kann Galperin lediglich ein »spontanes Lernen« konstatieren, ohne Möglichkeiten zu einer wissenschaftlichen Analyse zu haben. Im pädagogischen Experiment ist also der Mensch-Welt-Zusammenhang auf den Einfluß von Außenweltbedingungen auf die menschliche Aktivität verkürzt. Der Mensch tritt in Gestalt des Schülers als bestimmten, vorgegebenen Lebens- bzw. Lernbedingungen individuell unterworfen in Erscheinung, ohne daß er als möglicher Produzent seiner dieser Bedingungen erfaßt werden kann. Lernen oder Entwicklung als selbstorganisierter Prozeß, Lernen vom Standpunkt des Subjekts aus, kann auf diese Weise weder theoretisch abgebildet noch aktualempirisch erforscht werden. Da aber menschliches Handeln grundsätzlich in den gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten subjektiv »begründet« ist (s.o.), »kann Entwicklung/Lernen in seiner menschlichen Spezifik nur von 'Standpunkt des (sich entwickelnden bzw. lernenden) Subjekts' erfahren und wissenschaftlich erforscht werden« (Holzkamp 1987b, 15).

In diesem Zusammenhang ist auch Leontjews Hinweis relevant, daß bei Galperin der Untersuchungsgegenstand von Anfang an theoretisch und methodisch stark eingegrenzt worden sei »auf das Problem der zielgerichteten, 'nichtspon-tanen' Ausbildung geistiger Prozesse nach von außen vorgegebenen 'Matrizen', 'Parametern'. Entsprechend konzentrierte sich die Analyse auf die Ausführung vorgegebener Handlungen. Ihr eigentliches Entstehen, das heißt der Prozeß der

Zielbildung und die Motivation der ... Lerntätigkeit, blieb außerhalb der direkten Untersuchung« (1982, 139).

VII.

Die aufgewiesene problematische Argumentationsweise Galperins steht in engem Zusammenhang mit der Ermangelung einer historischen Fundierung seiner Theorie. Galperin definiert in der dargestellten Weise ohne historisch-empirische Begründung psychische Widerspiegelung im Sinne seiner Konzeption als Resultat unterrichtsbedingter Interiorisierungen »äußerer« Handlungen. Der reale Zusammenhang zwischen naturgeschichtlicher, gesellschaftlich-historischer und individueller Entwicklung des Psychischen bleibt unreflektiert. Der in der materialistischen Dialektik begründete Widerspiegelungsbegriff fungiert damit bei Galperin nicht als gnoseologisch-methodologische Grundkategorie, die zwingend ein »historisches Herangehen« an die Untersuchung des Psychischen einschließt. Auf diese Implikation weist Leontjew hin, wenn er betont, »daß im Widerspiegelungsbegriff der Gedanke der Entwicklung, der Existenz verschiedener Ebenen und Formen der Widerspiegelung enthalten ist«, woraus sich für die Psychologie die Aufgabe ergebe, »die Besonderheiten und die Funktion der verschiedenen Widerspiegelungsebenen zu untersuchen, die Übergänge von ihren einfacheren Ebenen und Formen zu den komplizierteren zu verfolgen« (1982, 52). Dem Widerspiegelungskonzept liegt also die Annahme einer genetischen Spezifizierung von Widerspiegelungsbeziehungen zugrunde.

Die Bestimmung der Spezifik der psychischen Widerspiegelung beim Menschen bedarf deshalb der logisch-historischen Analyse. Dabei gilt es zunächst, da diese Spezifik nur durch die kategoriale Aufschlüsselung des Zusammenhangs zwischen gesellschaftlicher und individueller Reproduktion des Lebens erfaßt werden kann, die evolutionär im phylogenetischen Prozeß entwickelte »gesellschaftliche Natur« des Menschen (die spezifisch-menschlichen, allgemeingesellschaftlichen Charakteristika des Psychischen), von der zu bestimmenden Grundform des Psychischen ausgehend, genetisch zu rekonstruieren. Da es mit dem Dominantwerden des durch die Menschen produzierten gesellschaftlich-historischen Prozesses zu einer Durchbrechung der Unmittelbarkeitsbeziehung zwischen individueller und gesellschaftlicher Reproduktionen kommt (s.o.), sind weitere qualitative gesellschaftliche Spezifizierungen des Psychischen als Moment des objektiven Verhältnisses Individuum/gesellschaftlich-historischer Gesamtprozeß zu bestimmen. Von daher müssen die zu gewinnenden psychologischen Grundbegriffe »nicht nur die neue Qualität der vorgängig ausdifferenzierten psychischen Funktionsaspekte beim Umschlag zur gesellschaftlichen Entwicklungsstufe erfassen, sie müssen darin zugleich Vermittlungskategorien darstellen, in welchen die Vermittlung zwischen den objektiven ... und den psychischen Bestimmungen des gesellschaftlichen Mensch-Welt-Zusammenhangs adäquat begrifflich abgebildet ist« (Holzkamp 1983, 192) (zentral sind hierbei die oben angeführten kategorialen Vermittlungsebenen der

»Möglichkeitsbeziehung« und der »subjektiven Handlungsgründe«). Nur mit einer derartigen historischen Herangehensweise ist eine nichtsubjektivistische Konzeption menschlicher Subjektivität zu gewinnen und damit der Standpunkt und die phänomenale Struktur unmittelbarer subjektiver Erfahrung kategorial-analytisch »einzuholen«.

Dieser durch Leontjew angeregte wissenschaftliche Status materialistisch-psychologischer Begriffsbildung bleibt bei Galperin unerreicht. Aufgrund der mangelnden historischen Fundierung gelingt es ihm nicht, einen konsistenten Begriff der subjektiven Aspekte individueller Lebens- und Lerntätigkeit zu entwickeln. Er schwankt zwischen inhaltlich-unbestimmter, äußerlicher und unhistorischer Setzung von Subjektivität und vermeintlich materialistischer »pädagogistischer« Entsubjektivierung. Weder die Analyse der naturgeschichtlichen noch der gesellschaftlich-historischen Dimension individualgeschichtlicher Entwicklung, durch die allein die »subjektive Bestimmung« individueller Lebenstätigkeit begreiflich wird, haben in Galperins System ihren notwendigen Stellenwert. Nur über die Analyse dieser Dimensionen lassen sich aber die Voraussetzungen klären, deren mangelnde Reflexion Rubinstein bei Galperin kritisiert, wenn er betont, daß dort der Unterricht keine Voraussetzungen im Individuum hat, womit Galperin »jede Dialektik des Äußeren und Inneren, des Gesellschaftlichen und Natürlichen im Menschen aus(schaltet)« (1981, 179).

VIII.

In der Konsequenz der grundsätzlichen Kritik, daß es sich bei Galperins »Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen« weder um ein weiterführendes psychologisches Paradigma noch um eine Lerntheorie vom Standpunkt des Subjekts handelt, beantwortet sich keineswegs selbstredend die Frage, was Galperins Theorie als didaktisches Konzept des Lehrens unter institutionalisierten Lernbedingungen zu leisten vermag.

Galperin selbst hat mit der Entwicklung der Lehre von den Orientierungstypen, die er relativ unabhängig von den oben kritisierten verallgemeinernden Aussagen formulierte, versucht, seine Theorie als praktikable Unterrichtsmethodik auszugestalten. In dieser Lehre von den Orientierungstypen differenziert er zwischen auf empirischer und auf rationaler Basis gebildeten »Orientierungsgrundlagen«, die er jeweils als das vom Pädagogen für den Interiorisierungsprozeß bereitgestellte Bezugssystem versteht, auf das sich das Individuum bei der etappenweisen Aneignung stützen kann. Bei einer empirischen Orientierungsgrundlage müsse die Gesamtheit der Bedingungen, an denen sich der Lernende im Aneignungsprozeß praktisch orientiere, für jede Aufgabe einzeln aufgezeigt werden; im Gegensatz dazu gewährleiste eine auf die begrifflichen Grundeinheiten eines Gegenstandsbereichs gerichtete rationale Orientierungsgrundlage, daß Lernhandlungen vom Schüler selbständig und rational gemäß der Grundstruktur des Lerngegenstandes ausgeführt werden können (vgl. etwa 1969, 1273).

Im folgenden ist nun vor dem Hintergrund der voranstehenden kritischen Anmerkungen danach zu fragen, inwieweit Galperins Theorie auf der Ebene der Didaktik/Methodik einen relativen Fortschritt z.B. gegenüber Reiz-Reaktions- oder traditionellen kognitionstheoretischen Ansätzen im schulischen Bereich darstellt bzw. in welcher Weise sie in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zur Überwindung von Mängeln dort verbreiteter Konzepte wie z.B. des »Erfahrungsansatzes« relevant ist.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung muß man sich vergegenwärtigen, daß prinzipiell im Lernprozeß eine jeweils gegebene Diskrepanz zwischen den im Lerngegenstand beschlossenen und den schon vom Individuum realisierbaren Handlungsmöglichkeiten aufgehoben wird, wodurch das Individuum seine personale Handlungsfähigkeit entsprechend den im Lerngegenstand vergegenständlichten Handlungsmöglichkeiten erweitern kann. Das lernende Subjekt kann dabei auf gesellschaftlich-historisch herausgebildete, unterschiedlich effektive Formen der lernenden Bedeutungsrealisierung zurückgreifen. Zu diesen »Transformationsmodi« gehören mehr oder minder gegenstandsadäquate »soziale Hilfen« (von Nachahmung bis zum institutionalisierten Lehren), deren Verwissenschaftlichung das Feld didaktisch-methodischer Theorienbildung darstellt. Lernen unter institutionellen Bedingungen ist demnach in seiner Bedeutung für den Lernenden aus dem Kontext des allgemeinen lebenspraktischen Lernprozesses zu entwickeln, das heißt, es ist von einem allgemeinen Konzept menschlichen Lernens im subjektiven Lebens- und Erfahrungszusammenhang zur Charakterisierung pädagogisch kanalisierten Lernens voranzuschreiten. Von daher gilt es, jeweils unter Berücksichtigung der konkreten praktischen und symbolischen Bedeutungsaspekte des Lerngegenstandes, zu überprüfen, inwieweit die »Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen« als didaktisch-methodisches Konzept tatsächlich beim subjektiv begründeten Versuch angeleiteter lernender Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit funktional ist oder ob sie einen solchen Prozeß eher behindert. In einem abschließenden Exkurs zur Rezeption von Galperins Theorie in der BRD soll diese Fragestellung für einen bestimmten Gegenstandsbereich ansatzweise geklärt werden:

Das Ziel der Auseinandersetzung mit Galperins Ansatz in der BRD war es, das von Holzkamp entwickelte Konzept des »begreifenden Erkennens im Alltag der bürgerlichen Gesellschaft« auf den angeleiteten Lernprozeß in Schule und Gewerkschaften zu beziehen. Galperins Theorie sollte von dieser Position aus im Hinblick auf ihre Unterstützungsfunktion bei »der Veränderung utilitaristischer Praxis in Richtung auf bewußt-kritische, von begreifender Erkenntnis geleitete gesellschaftliche Praxis« (1973, 362) nutzbar gemacht werden, wobei ihre didaktischen Momente faktisch aus ihrer im Text dargestellten allgemeinspsychologischen Fundierung herausgelöst wurden. Dabei müßte einerseits überprüft werden, ob sich die »Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen« so weit explizieren läßt, daß mit ihrer Hilfe im angeleiteten Lernprozeß die Auf-

deckung von objektiven Scheinhaftigkeiten, Widersprüchen und Verkehrtheiten bürgerlicher Lebenswirklichkeit leistbar ist (etwa durch eine organisierte Konfrontation mit den real existierenden Widersprüchen); andererseits galt es zu analysieren, inwieweit man auf dieser Basis die Lernenden unterstützen kann, im Ansatz an dem entwickelten Bewußtsein solcher Realwidersprüche in dialektischem Denken ihre eigene gesellschaftliche Existenzweise in ihrer historischen Bestimmtheit angemessener zu begreifen.

Gisbert Keseling u.a. entdeckten in dem nach den Prinzipien der von Galperin dargestellten rationalen Orientierungsgrundlage aufgebauten Interiorisierungsprozeß bereits den geforderten emanzipatorischen Gehalt seiner Theorie: Da sich in der Orientierungsgrundlage die begriffliche Analyse des jeweiligen Stoffs niederschlägt, mit deren Hilfe der Schüler Aufgaben selbständig lösen könne, gewährleiste Galperins Ansatz eine bewußte begriffliche Erfassung des Lerngegenstandes. Auf diese Weise werde dem Schüler eine theoretische Einstellung sowohl zu den Lerngegenständen als auch zu seiner eigenen Lerntätigkeit vermittelt, wodurch er Verständnis und Einsicht in seine Tätigkeit und deren Zusammenhänge gewinne und somit zunehmend selbständig an die Lösung von Aufgaben und Problemen herangehen könne. Die Galperin-Methode sei deshalb kein Verfahren der technokratischen Effektivierung beliebiger Lernprozesse, sondern der Schüler werde durch ihre Anwendung daran gewöhnt, »die Kriterien seines Lernens und die Prinzipien seines Verhaltens aus der Einsicht in die Eigenschaften und Bedingungen des jeweiligen Gegenstandes und nicht von einer Autoritätsperson her zu nehmen bzw. zu bekommen« (1974, 51).

Bei ihrem Versuch, mit Hilfe der Theorie Galperins die Entwicklung der Fähigkeit zum Entdecken von gesellschaftlichen Realwidersprüchen (als erster Phase begreifender Erkenntnistätigkeit) didaktisch zu unterstützen, kamen Keseling u.a. jedoch zu einer ersten Problematisierung der von Galperin vorgeschlagenen Etappenfolge: da es sich bei der Widerspruchsentsdeckung um einen Umlernprozeß handle, stellten nicht die materiellen Handlungen, sondern die bisher leeren und oberflächlichen Begriffe des Kindes den Ausgangspunkt des Lernprozesses dar. Diese Modifikation wurde von Ulrich Schmitz (1977, 68) in ihren pädagogisch-psychologischen Dimensionen, die bei Galperins Etappenfolge theoretisch unreflektiert bleiben, expliziert: Durch die »Exteriorisierung« des von Ideologemen durchsetzten Wissens werde es möglich, das Niveau zu klären, auf dem die Unterrichtssequenz anzusetzen habe; weiterhin ließen sich so die Interferenzen zwischen außerschulischen Vorstellungen und neu zu lernendem Wissen explizieren und damit die Voraussetzung schaffen, diese im Unterricht zum Verschwinden zu bringen; zudem ermögliche dieses Vorgehen, an der alltäglichen Erfahrungswelt anzuknüpfen und damit die Motivation der Schüler zu fördern; schließlich werde es hierbei möglich, durch Konfrontation gegensätzlicher Auffassungen Widersprüche zwischen verschiedenen sprachlichen Interpretationen sowie im jeweiligen Sachverhalt selbst aufzudecken.

(M.E. wird hier deutlicher als bei Galperin dem Umstand Rechnung getragen, daß Lernen unter pädagogisch gestalteten Bedingungen in seiner Bedeutung für den Lernenden aus dem Kontext des allgemeinen lebenspraktischen Lernprozesses zu entwickeln ist.)

Bernhard Wilhelmer, der im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nicht nur wie Keseling u.a. die erste Phase begreifenden Erkennens zu organisieren versuchte, sondern auch die für den Begreifensprozeß notwendigen theoretischen Begriffe vermitteln wollte, stieß auf einen weiteren, zentralen Mangel von Galperins Theorie als didaktisch-methodischem Konzept: Diese erfasse nicht die Aneignung theoretischer Begriffe; mit dieser Methodik ausgebildete Begriffe entsprächen allenfalls dem Niveau empirischer Verallgemeinerungen. Theoretische Begriffe, mit denen die realen materiellen Verhältnisse begriffen werden könnten, seien nur mit Hilfe der »Abstraktionskraft« zu gewinnen und existierten nicht materiell, sondern sprachlich und würden auch in dieser Form angeeignet. Deshalb könne für den Nachvollzug der Ergebnisse der Abstraktionskraft auch keine grundlegende gegenständliche Handlung als Ausgangspunkt konstruiert werden.

Vor diesem Hintergrund kam Wilhelmer zu einer Neubestimmung der Funktion der Orientierungsgrundlage und der materiellen Handlung in dem für die Entwicklung begreifender Erkenntnis notwendigen Prozeß der Aneignung theoretischer Begriffe: Wenn sich die Orientierungsgrundlage »auf die Weiterentwicklung geistiger Fähigkeiten zur begreifenden Erkenntnis realer Widersprüche, die nicht konkret-sinnlich faßbar sind, beziehen soll, muß in ihr bereits die gesammelte Erfahrung über den Lerngegenstandsbereich in abstrakter Form vermittelt über theoretische Begriffe enthalten sein« (1979, 206 f.). Der Lernprozeß sei deshalb so zu organisieren, daß zunächst die in der Orientierungsgrundlage gegebenen theoretischen Begriffe mit Hilfe der Abstraktionskraft nachvollzogen werden. Die anschließenden in materialisierter Form ausgeführten Lernhandlungen üben dann lediglich eine Kontrollfunktion gegenüber der vorangegangenen Vermittlung theoretischer Kenntnisse aus, wobei sich aber in dieser materiellen Kontrollhandlung das eigentliche Begreifen der auf der Ebene der Orientierung herausgearbeiteten Widersprüche vollziehe, da diese nun von der Ebene der Abstraktion ausgehend in dialektischer Analyse gedanklich aufgehoben würden.

In kritischer Aufhebung des »Erfahrungsansatzes« präziserte Harald Werner Wilhelmers Versuch einer Didaktisierung der von Marx entwickelten Methode des »Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten«: Da das Abstrakte nichts anderes als eine Form des Konkreten sei, dürften die Ausgangsabstraktionen nicht als Definitionen eingeführt, sondern müßten inhaltlich dargestellt werden. Die am Anfang der gedanklichen Reproduktion der Wirklichkeit stehende konkrete Erscheinung müsse also zugleich konkret und abstrakt, zugleich eine bekannte Tatsache und eine Abstraktion sein, in der als logisch-elementarem

Tatbestand der Schlüssel für das Aufsteigen zum Konkreten liege. Der Prozeß begreifenden Erkennens sei deshalb so zu organisieren, »daß die inhaltlich reale Abstraktion mit den sinnlich konkreten Erfahrungen der Teilnehmer konfrontiert und als ein gedanklich Konkretes reproduziert wird« (1981, 47). Auf diese Weise würden die sinnlichen Erfahrungen, die den Gegenstand des Erkenntnisprozesses darstellten, »unter dem rekonstruierenden Einfluß des theoretischen Begriffs ... in theoretisches Wissen verwandelt« (ebd.).

Die Rezeptionsgeschichte der »Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen« in der BRD resümierend bleibt festzustellen, daß diese für den Versuch, den Prozeß begreifenden Erkennens durch einen didaktisch organisierten Prozeß zu unterstützen, eine gewisse Bedeutung erlangt hatte, zumal andere Unterrichtsmethodiken für dieses Vorhaben untauglich waren (vgl. etwa Werners Kritik am »Erfahrungsansatz«, 1981, 15 ff.). Allerdings hatte Galperins Konzeption hierbei nur eine transitorische Funktion, da in seinem didaktischen Ansatz der zur Organisation begreifenden Erkennens notwendige Erkenntnisgang des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten keinen adäquaten Niederschlag findet, im Gegensatz zu den Arbeiten von W.W.Dawidow (vgl. ders., 1977), der inzwischen zunehmend für unterrichtsmethodische Überlegungen herangezogen wird (siehe etwa bei Werner, 1981).

Literaturverzeichnis

- Braun, K.-H., 1982: Genese der Subjektivität. Köln
- Budilowa, J.A., 1975: Philosophische Probleme in der sowjetischen Psychologie. Berlin (DDR)
- Dawidow, W.W., 1977: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin (DDR)
- Galperin, P.J., 1967: Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Bildung geistiger Handlungen. In: Budilowa, E.A. u.a.: Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie, Berlin (DDR) 81-119
- Galperin, P.J., 1969a: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H. (Hg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart, 367-405
- Galperin, P.J., 1969b: Zur Untersuchung der intellektuellen Entwicklung des Kindes. Sowjetwissenschaft: Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 1270-1283
- Galperin, P.J., 1979: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: ders. u.a.: Probleme der Lerntheorie, Berlin (DDR), 29-42
- Galperin, P.J., 1980a: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln.
- Galperin, P.J., 1980b: Das Problem der Tätigkeit in der sowjetischen Psychologie. In: ders.: 1980a, 175-198
- Holzkamp, K., 1973: Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M.
- Holzkamp, K., 1983: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.
- Holzkamp, K., 1987a: Die Verknennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung als Folge von Begriffsverwirrung. Forum Kritische Psychologie 19, 23-58

- Holzkamp, K.*, 1987b: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. *Forum Kritische Psychologie* 20, 5-36
- Holzkamp-Osterkamp, U.*, 1976: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung II. Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse — Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse. Frankfurt/M.
- Keseling, G. u.a.*, 1974: Sprach-Lernen in der Schule. Köln
- Leontjew, A.N.*, 1973: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M.
- Leontjew, A.N.*, 1982: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln
- Lompscher, J.*, 1966: Kenntniserwerb und geistige Entwicklung in der Unterstufe. Berlin (DDR)
- Rubinstein, S.L.*, 1963: Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie. Berlin (DDR)
- Rubinstein, S.L.*, 1981: Das Problem der Fähigkeiten und Fragen der psychologischen Theorie. In: ders.: Probleme der allgemeinen Psychologie, Darmstadt, 174-186
- Schmitz, U.*, 1977: Interiorisation und Widerspruch. Zur Diskussion der Galperinschen Lerntheorie. *Kritische Psychologie* II, 65-71
- Werner, H.*, 1981: Erfahrung, Erkenntnis und Motivation in der Arbeiterbildung. Köln
- Wilhelmer, B.*, 1979: Lernen als Handlung. Köln