

Manolis Dafermos und Athanasios Marvakis

Vermitteltes Erkennen der Welt

Lernen nach Sergei L. Rubinstein

„Aber die Fragen der hohen Theorie sind ... zugleich auch praktische Fragen von großer Bedeutung.“

S. L. Rubinstein (Sein und Bewußtsein, S. 1)

1. Zur Einleitung und zum wissenschaftlichen Werdegang von Sergei L. Rubinstein

In den letzten Jahren können wir erfreulicherweise sowohl innerhalb der Psychologie als auch in der Pädagogik ein zunehmendes internationales Interesse für den kultur-historischen bzw. tätigkeitstheoretischen Ansatz verzeichnen, insbesondere, wenn es darum geht, Lernen zu verstehen oder zu untersuchen (vgl. z.B. Hedegaard 2001; Hedegaard & Lompscher 1999; Wertsch 1996; Engeström 1991; Kozulin 1986). Dabei wird der kultur-historische bzw. tätigkeitstheoretische Ansatz keineswegs als distinkte oder gar einzelne Theorie, sondern vielmehr als theoretischer *Rahmen* angesehen. Für Engeström (1991) handelt es sich um eine „multi-voiced theory“, und für Wertsch (1981) ist dieser Ansatz sogar eher ein „set of major features“ als eine geschlossene Theorie.¹ Grundlegend für diesen Ansatz ist der Versuch, das Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt als Tätigkeit zu konzipieren, entlang der Vorschläge, die Marx in seinen Thesen zu Feuerbach unterbreitete (Tolman & Piekola 1989, 44).

Die Ursprünge des kultur-historischen bzw. tätigkeitstheoretischen Ansatzes werden üblicherweise in den Arbeiten von Alexei N. Leontjew gesucht, inzwischen auch im Werk von Lew S. Wygotski (z.B. Davydov & Radzikhovskii, 1985). Nach Sichtung der relevanten Literatur fällt auf, dass trotz des zunehmenden Interesses für diesen Ansatz im *englischschreibenden* Teil unserer Zunft der Beitrag von Sergei L. Rubinstein zur Formulierung der Tätigkeitstheorie nur als Marginalie behandelt wird und, wenn es um das Themengebiet ‚Lernen‘ geht, es nur einzelne verstreute, mehr oder weniger zufällige und eher zurückhaltende Andeutungen denn explizite Bezugnahmen auf seine Arbeiten gibt. Eine wichtige und erwähnenswerte Ausnahme bildet hier die Doktorarbeit von Payne (1968) an der Universität von Fribourg in der Schweiz, der

¹ Für die deutschsprachige Diskussion vgl. z.B. Stadler & Seeger, 1981.

das Werk Rubinsteins im Rahmen der sowjetischen Philosophie insgesamt diskutiert und würdigt.²

Die Sachlage in der *deutschsprachigen* Diskussion stellt sich etwas anders dar: Durch die sehr guten Übersetzungen vieler russischen Veröffentlichungen von Rubinstein in der ehemaligen DDR wurde auch im westlichen Teil Deutschlands die Rezeption seines Werkes zumindest ermöglicht. Diese Diskussion ist allerdings längst vergangen, und eine detaillierte neue Aufarbeitung könnte sicherlich wertvolle und auch nützliche Einsichten liefern.

Ohne Verschwörungstheorien eine Bühne geben zu wollen, möchten wir hier festhalten, dass die sozusagen ohrenbetäubende abwesende Anwesenheit von Rubinstein und seines Werkes Unbehagen bei jedem erzeugt, der auch nur einen kurzen Blick in die Geschichte der sowjetischen Psychologie wirft. Sie hinterlässt aber auch die Hypothek, nach möglichen anderen als verschwörungstheoretischen Gründen zu suchen, die die Rezeption und Bezugnahme auf das Werk von Rubinstein, wenn schon nicht versperrten, so doch schwierig machten und, wie es scheint, immer noch machen. Insbesondere wenn wir bedenken, dass Rubinstein einer der ersten und exponiertesten war, der einerseits zur Formulierung, andererseits aber auch zur philosophisch-politischen Absicherung und akademischen Etablierung jenes Ansatzes in der Sowjetunion beitrug, der auf den Namen „Tätigkeitstheorie“ hört. Durch seine Forschungen und zusätzlich durch seine wissenschaftsorganisatorische Tätigkeit hatte er wesentlichen Anteil daran, dass die sowjetische Psychologie insgesamt ihre disziplinäre Autonomie beibehielt und sie trotz der konzentriert konzentrierten Aktionen in den späten 1940ern nicht zu einer Abteufelung der Physiologie degradiert wurde.

Es würde sich also lohnen, weiterzudenken und anderswo nach Gründen zu suchen, die zu einer solchen marginalen Bezugnahme auf Rubinstein führten und führen. Und das insbesondere nach der ‚Entdeckung‘ von L. S. Wygotski im englischschreibenden Teil des ‚Westens‘ und der Umwandlung von Wygotski in einen Kaugummi für jedermann, jeden Tag und jede Gelegenheit. Hierbei ist die historische Sachlage bei Rubinstein sicherlich komplexer und widersprüchlicher, weil Rubinstein – im Gegensatz zu Wygotski – nicht für Jahrzehnte von der Bühne verschwunden war, sondern trotz der wiederholten antisemitisch und poli-

² Eine weitere (kleine) Ausnahme ist hier Klaus F. Riegel, der, vermittelt durch sein Interesse an Hegel, auch Rubinstein rezipiert. Den Hinweis auf Paynes Dissertation über Rubinstein verdankt er Robert Wozniak (Meacham 1999, S. 136, Fußnote 2). Für das neuere Interesse im englischsprachigen Raum vgl. z.B. Brown & Strickland (2007).

Von einem wachsenden Interesse auch in Frankreich zeugt beispielsweise die Herausgabe von ausgewählten Texten Rubinsteins durch Nosulenko & Rabardel (2007).

tisch motivierten Vertreibungen, die er erleiden musste, für viele Jahre an der akademischen und wissenschaftlich-institutionellen Spitze der sowjetischen Psychologie stand. Rubinstein ist keine terra incognita – es gibt wohl eher wenig in seinem Werk, das erst in irgendwelchen politischen Giftschränken oder Archiven zu entdecken wäre, weil sozusagen alles schon da ist.

Auch ist es keinesfalls dem Zufall geschuldet, dass ein zunehmendes öffentliches Interesse für das Werk von Rubinstein in der Sowjetunion erst *nach* dem Tod von A. N. Leontjew Ende der 1970er sich zu entfalten begann. Ein Interesse, das während der 1980er seinen Höhepunkt erreichte, z.B. 1989 mit der Herausgabe eines Sammelbandes (Lomov 1989) zu Ehren des 100. Geburtstags von Rubinstein (1889-1960) oder mit der monographischen Darstellung seines Ansatzes durch zwei seiner Schüler (Abul'khanova-Slavskaia & Brushlinskii (1989)). Auch wurden in der Folgezeit viele seiner Arbeiten wieder aufgelegt, da ein allgemeiner Zugang inzwischen sehr schwierig geworden war (z.B. Rubinshtein 1997; 2000). Ferner setzten Versuche ein, die Ansätze von Rubinstein mit denen anderer Vertreter der kultur-historischen bzw. tätigkeitstheoretischen Schule, aber auch mit ganz andersartigen Positionen der sowjetischen Psychologie zu vergleichen (z.B. A. A. Leont'ev 2001).

In dieser Perspektive könnte auch unser Aufsatz gelesen werden: Einerseits als konkretes Bemühen, einen Teil der Arbeit Rubinsteins nachzuvollziehen, andererseits und zugleich als Bemühen, uns dabei der Erbschaft einer Kritischen Psychologie (neuerlich) zu vergewissern.³ Es wäre dabei weder Zufall noch besondere Absicht, sondern eigentlich logisch, wenn verschiedene Elemente in dieser Darstellung keine weitere Pointe beinhalten würden, als die, spontan Zustimmung bei Kritischen Psychologen hervorzurufen.

Rubinstein wollte mit seiner wissenschaftlichen Arbeit insgesamt zu einer Wende in den Humanwissenschaften beitragen – weg von einem unpersönlichen, subjektlosen und hin zu einem anthropologisch-subjektiven Zugang. Seit seinen ersten Publikationen in den 1920ern versuchte er, eine philosophisch-anthropologische Ontologie zu formulieren und hierbei der Kategorie des Subjekts Anerkennung zu verschaffen (Abul'khanova & Slavskaia 1997). Sein Ansatz gründete insgesamt auf der These, dass nicht das Bewusstsein, das Psychische, die Aktivität etc. die Welt widerspiegelt, sondern das konkrete Subjekt.

In unserem Beitrag wollen wir uns dem Phänomen ‚Lernen‘ annähern, wie es in den Arbeiten von Rubinstein analysiert und entwickelt wurde. Unserer Darstellung vorausgreifend können wir schon hier formulieren:

³ Dieses Anliegen, uns unserer Quellen zu vergewissern, verfolgte auch der Beitrag über die Nützlichkeit der Philosophie Ernst Blochs für eine emanzipatorischen Psychologie Heft 50 des FKP (vgl. Marvakis 2006).

„Lernen“ kann nach Rubinstein nicht einfach von außerhalb, als das Ergebnis der (wenn auch aktiven) Assimilation, Aneignung oder Interiorisation von schon vorhandenem – und möglicherweise gesellschaftlich notwendigem – Wissen, von psychologischen Schemata, etc. erfasst werden. Rubinstein hob den autonomen, schöpferischen Charakter der Aktivitäten der lernenden Subjekte hervor, was auch eigene Gründe fürs Lernen mit einschließt. Aus dieser Perspektive muss Lernen konzeptionell als eine selbständige Bewegung aufgefasst werden, d.h. als eine subjektiv begründete Tätigkeit des Subjekts in seinem Bemühen, die Welt zu erkennen und in ihr zu handeln. Und dieses Erkennen der Welt ist offensichtlich durch das Subjekt nicht in oder mittels einer unmittelbaren In-Beziehung-Setzung mit seiner Welt realisierbar. Es wird notwendigerweise durch die Teilnahme in sozialen Praxen realisiert, in denen sein/ihr Handeln und Lernen durch bestimmte Gegenstände und Verhältnisse, seien dies externe oder psychologische Werkzeuge, d.h. Dinge, Artefakte, Technologien, Begriffe usw., vermittelt ist. All diese Gegenstände und Verhältnisse werden natürlich durch andere Subjekte in und durch Beziehungen, sowie in und durch Diskurse vermittelt.

Rubinstein wollte mit seiner Lernkonzeption eine theoretische Grundlage erarbeiten, die zur Reorganisation der Erziehungs- bzw. Bildungsprozesse beitragen könnte. Es müsste sich dabei um eine solche Reorganisation handeln, die es erlauben würde, die Lerner darin nicht nur als aktive Teilnehmer aufzufassen, sondern eben auch als Subjekte des Lernens bzw. beim Lernen. Und genau hier ist, jenseits von Verschwörungstheorien und konkurrenzförmiger Ausgrenzung, ein widerborstiger Stachel zu finden, der eine weiterreichende Berücksichtigung des Lernansatzes von Rubinstein in den pädagogischen Diskussion der Sowjetunion seiner Zeit zumindest schwierig machte.

Bevor wir uns unserem Hauptanliegen zuwenden, sollen einige Momente des wissenschaftlichen Werdegangs von Rubinstein angemerkt werden:

Nach kurzem Studienaufenthalt an der Universität von Freiburg zog es Rubinstein schließlich nach Marburg, dem damaligen, weltbekannten Zentrum der neukantianischen Philosophie. Dort studierte er Philosophie und promovierte 1913 bei Hermann Cohen und Paul Natorp mit einer Arbeit über die Methodologie der Wissenschaften.⁴ Hervorstechend war seine umfassende Bildung – Rubinstein beherrschte sieben Sprachen –,

⁴ Seine Dissertation soll in mehreren Folgen veröffentlicht worden sein. Ein Teil kam monographisch heraus (Rubinstein 1914), andere Teile sollen dagegen in der von Cohen und Natorp herausgegebenen Zeitschrift „Philosophische Arbeiten“ publiziert worden sein. Wir konnten allerdings bisher - trotz einiger Bemühungen - nur den ersten monographischen Teil in deutschen Bibliotheken auffindig machen!

die es ihm erlaubte, sich nicht auf die Philosophie zu beschränken, sondern sich auch für Psychologie und andere Sozialwissenschaften sowie für Mathematik und Naturwissenschaften zu interessieren.. Diese umfassende Bildung mag vielleicht auch ein Grund dafür gewesen sein, dass sich Rubinstein schon damals, in seiner Promotionschrift, für die philosophische Methodologie der Einzelwissenschaften interessierte. Hierbei wies er dem aktiven Charakter des erkennenden Subjekts und seiner Fähigkeit, die Realität denkend zu modellieren und zu transformieren, eine große Bedeutung zu (Abul'khanova-Slavskaia & Brushlinski, 1989, 18).

Nach seiner Rückkehr wurde er nach dem Tod des bekannten russischen Psychologen N. N. Lange 1921 auf dessen Lehrstuhl für Psychologie in Odessa berufen und 1922 dort zum Direktor des Instituts für Philosophie und Psychologie gewählt. Eine Reihe von Veränderungen, die er bezüglich der Organisation und der Ausbildungsinhalte einführte, stießen bei der orthodoxen und etablierten Professorenschaft nicht nur auf Missfallen, sondern riefen sogar Widerstand hervor (Abul'khanova & Slavskaia, 1997, 41). Gleichfalls provozierte seine Beteiligung an der Reorganisation der universitären Ausbildung in der Ukraine Opposition, die sich auch in offenem Antisemitismus Ausdruck verschaffte. So vergaß beispielsweise ein Hauptdarsteller dieses antisemitischen ‚Widerstandes‘ – V. Potemkin – Rubinstein auch dann nicht, als der schon längst nicht mehr in der Ukraine arbeitete, und versuchte sogar noch Jahre später mit allen Mitteln, aber zum Glück ohne Erfolg, die Anstellung Rubinsteins in Moskau in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Russischen Föderation zu behindern (ebd., 52, FN 2). In Odessa hatte der antisemitische ‚Widerstand‘ allerdings Erfolg, und so wurde Rubinstein von der Universität von Odessa vertrieben und arbeitete einige Jahre lang als Direktor der städtischen Bibliothek (ebd., 42), bis er 1930 nach Leningrad ans Pädagogische Institut ‚Herzen‘ berufen wurde.

Im Jahre 1942 erhielt Rubinstein als erster Psychologe der Sowjetunion den Staatspreis – damals hieß er noch Stalinpreis – für seine Verdienste bei der Organisation und Festigung der sowjetischen Psychologie. Noch im selben Jahr gründete er das Psychologische Institut an der staatlichen Universität in Moskau. 1943 wurde er in die sowjetische Akademie der Wissenschaften gewählt, eine Wahl, die die institutionelle Anerkennung der Psychologie als Disziplin in der Sowjetunion insgesamt bedeutete. Im Jahr 1945 trug er zur Gründung einer psychologischen Abteilung am Institut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften der Sowjetunion bei und wurde auch in die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften gewählt (Abul'khanova & Bruschlinskii, 1989, 12).

Ende der 1940er wurde Rubinstein – zusammen mit vielen anderen bekannten und weniger bekannten Wissenschaftlern und anderen Personen

– Opfer im Zusammenhang mit dem sogenannten „Kampf gegen den Kosmopolitismus“. So wurden beispielsweise die Druckbögen eines gerade fertiggestellten Buches von Rubinstein („Philosophische Wurzeln der Psychologie“, 1947) vernichtet, mit der Begründung, dass die Anzahl der ausländischen Autoren, auf die im Buch Bezug genommen wurde, die Anzahl der einheimischen Autoren übersteige (Abul’khanova & Slavskaia, 1997, 45; Abul’khanova & Bruschlinskii, 1989, 13). Rubinstein wurde von seinen Arbeitspositionen vertrieben und seiner Posten, wie desjenigen des Direktors des Psychologischen Instituts der Moskauer Staatlichen Universität (MGU), aber auch anderer, enthoben. Und es ist größtenteils den Bemühungen von S. I. Wavilow zu verdanken, dass er nicht verhaftet wurde oder ihm sogar Schlimmeres widerfuhr (Abul’khanova & Slavskaia, 1997, 46).

Die Zeit nach seiner Rehabilitierung Anfang der 1950er bis zum seinem Tod 1960 bildete die produktivste Periode im Schaffen Rubinsteins, zumindest, was seine Publikationstätigkeit betrifft. In dieser Zeit wurden, neben Aufsätzen und Buchkapiteln, auch drei Monographien veröffentlicht: „Sein und Bewusstsein“ (1957/1977), „Das Denken und die Wege seiner Erforschung“ (1958/1968) sowie „Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie“ (1959/1963).

Rubinstein begann seine Forschungstätigkeit in der Philosophie, beschäftigte sich allerdings die meiste Zeit seiner akademischen Laufbahn mit der Psychologie und kehrte am Ende seines Lebens wieder zu philosophischen Fragen zurück. Seine letzte – philosophische – Arbeit mit dem Titel „Mensch und Welt“ wurde 13 Jahre nach seinem Tod veröffentlicht, unvollständig, da er sie nicht hatte beenden können. In seiner Forschungstätigkeit bewegte sich Rubinstein sukzessiv von allgemeinen philosophischen und epistemologischen Fragen hin zu solchen der Psychologie. Insgesamt könnten wir sagen, dass Rubinstein mit seiner wissenschaftlichen Arbeit zur epistemologischen Fundierung und mit seiner organisatorischen Arbeit zur disziplinären Absicherung der Psychologie in der Sowjetunion (Payne, 1968, spricht von ihm als „organizer of science“) wesentlich beigetragen hat.

2. Das „Lernen“ als besondere Tätigkeitsform

Lernen als Partizipation in forschenden Tätigkeiten

Rubinstein grenzt sich von idealistischen Auffassungen ab, die das Bewusstsein als ein abgeschlossenes und nach innen gekehrtes Gebilde auffassen. Er schlug vor, das Bewusstsein im Zusammenhang mit der praktischen Tätigkeit des Subjekts zu sehen, und hob dessen vermittelten Charakter hervor. Das Bewusstsein und allgemeiner die psychischen Ei-

genschaften des Subjekts zeigen sich sozusagen nicht nur in der Tätigkeit, sie bilden sich während dieser Tätigkeit auch aus. Wie in der produktiven Tätigkeit, so auch im Erziehungsprozess erhalten diese psychischen Eigenschaften ihre Gestalt und entwickeln sie sich (Rubinshtein, 1935, 86). Das Bewußtsein „... bildet sich innerhalb bestimmter Tätigkeitsformen aus (Spiel, Lerntätigkeit und später produktive Arbeit), durch welche das Kind und später der Jugendliche sich aktiv in die Welt, die es umgibt einordnet.“ (ebd, 148)

Schon in seiner ersten wissenschaftlichen Publikation von 1922 formuliert Rubinstein wichtige Kerngedanken seiner Vorstellung vom Lernen, bringt dabei auch schon den Begriff der ‚Tätigkeit‘ in die Diskussion. Gleichzeitig versucht er auch schon hier, der Kategorie des Subjekts, die zentral für sein ganzes Schaffen werden wird, Ausdruck zu verschaffen:

„Das Subjekt offenbart und drückt sich nicht nur in den Akten und Handlungen der kreativen Selbst-Tätigkeit aus: es wird darin auch geschaffen und bestimmt. Es gilt somit, daß das, was das Subjekt ist, sich bestimmt durch das, was es tut; und das Subjekt selbst wird bestimmt und geformt durch die Ausrichtung seiner Tätigkeit.“ (Rubinshtein, 1922, S. 106; – in Brushlinskii, 2002a, S. 67; 2004, S. 70f.).⁵

Gegenstand des Aufsatzes von 1922 ist die Reflexion über die philosophischen Grundlagen der Pädagogik. Rubinshtein distanziert sich dabei einerseits von einem positivistischen Objektivismus, der das Sein mit dem unmittelbar sinnlich Gegebenen gleichsetzt, ohne die Tätigkeit des Subjekts mit einzubeziehen. Andererseits grenzt er sich aber auch von einem idealistischem Subjektivismus ab, der die Auffassung vertritt, daß das Sein nicht existiere, sondern erst durch das Denken erzeugt werde. Um eine solche einseitige Vorstellung zu überwinden, schlägt Rubinstein, gegründet auf dem Prinzip von der Einheit von Bewußtsein und Tätigkeit, den Begriff der schöpferischen Selbst-Tätigkeit des Subjekts (russisch: printsip tvorcheskoi samodeiatel’nosti) als neuen Ansatzpunkt vor, das Lernen und die Erziehungs- und Bildungsprozesse zu erforschen. Lernen wird von ihm in dieser frühen Schrift als Partizipation an forschenden Tätigkeiten aufgefaßt:

„Das Lernen erscheint als gemeinsames Erforschen: einer dogmatischen Übertragung und mechanischen Aufnahme fertiger Ergebnisse steht das gemeinsame Durchschreiten des Weges entgegen, der zur Entdeckung und Erforschung der besagten Ergebnisse führt. Das System, auf dessen Grundlage die passive Aufnahme der fertigen Ergebnisse und die Abschrift gege-

⁵ “The subject is not only revealed and expressed in his acts and actions of creative self-activity: it is also created and determined in that activity. Hence, what the subject is, is determined by what he does; and the subject himself may be determined and shaped by the direction of his activity [Rubinshtein 1922, p. 106;].”

bener Muster – lediglich passive und fruchtlose Aufnahme – gestellt wurde, muß ersetzt werden durch ein System, dessen Grundlage und dessen Ziel die schöpferische Selbst-Tätigkeit ist. Die moderne Pädagogik hat es zum Ziel, den Prozeß und das ganze System der Erziehung auf der Basis der schöpferischen Selbst-Tätigkeit des Subjekts aufzubauen.“ (Rubinshtein, 1997, 433).

Mit dem „Lernen“ beschäftigt sich Rubinstein explizit und systematisch in seinem Lehrbuch „Grundlagen der Allgemeinen Psychologie“, das 1940 zum ersten Mal in Russisch erschien. Seine korrigierte und ergänzte 2. Auflage von 1946 wurde 1958 ins Deutsche übersetzt und häufig wieder aufgelegt. In diesem Lehrbuch unternimmt Rubinstein den Versuch, Forschungsergebnisse der sowjetischen Psychologie bis zu jenem Zeitpunkt systematisch zu sichten und in die internationale psychologische Diskussion einzugliedern. Rubinstein selbst sieht dieses Werk als qualitative Fortschreibung seines 1935 mit dem Titel „Grundlagen der Psychologie“ erschienenen Buches.⁶ Wir halten es nicht für übertrieben, zu behaupten, dass das Lehrbuch von 1940/1946 eine erste, originelle und integrative Darstellung der Psychologie von einem kulturhistorischen bzw. tätigkeitstheoretischen Standpunkt aus darstellt.

Rubinstein gründet seine Darstellung in diesem Lehrbuch auf dem Prinzip der Einheit (jedoch nicht der Identität) von Bewusstsein und Tätigkeit, als eines der methodologischen Ansätze der sowjetischen Psychologie. Mithilfe des Prinzips der *Einheit von Bewusstsein und Tätigkeit* versuchten sowjetische Psychologen zur Überwindung der methodologischen Krise der Psychologie jener Zeit beizutragen. Diese Krise fand ihren Ausdruck in einer Gegenüberstellung: auf der einen Seite ein subjektiver Idealismus auf dem Feld der Bewusstseinspsychologie und auf der anderen Seite ein positivistischer Objektivismus auf dem Feld der Verhaltenspsychologie (als Behaviorismus, Reflektologie, Reaktologie, etc.).

Bevor wir auf die Überlegungen Rubinsteins zum Lernen näher eingehen, halten wir es für nützlich, auf den textlichen Rahmen in diesem Lehrbuch hinzuweisen, in dem die entsprechenden Überlegungen von Rubinstein angestellt werden, und somit auch den Kontext darzustellen, aus dem heraus sie verständlicher werden können: Der vierte der fünf Teile dieses Lehrbuches beginnt mit einem Kapitel über das „Handeln“ (es ist das 15. Kapitel des Buches insgesamt). Dieses Kapitel behandelt unterschiedliche Formen und Aspekte des Handelns, es geht über „Handlung und Bewegung“ sowie über „Handlung und Fertigkeiten“. Das zweite und mehr als doppelt so lange Kapitel des vierten Teiles des Lehrbuches hat die „Tätigkeit“ zum Titel und Gegenstand. Die drei Un-

⁶ Vgl. auch seine Selbstkritik am Ergebnis dieses erstens Versuchs einer Systematisierung gleich zu Beginn des 1940 erschienenen Lehrbuches!

terkapitel behandeln jeweils unterschiedliche Formen oder Typen der Tätigkeit und sind entsprechend betitelt: „Das Spiel“, „Das Lernen“, „Die Arbeit“. Wir können somit schon auf Grund der Gliederung und der Darstellung schlussfolgern und festhalten:

- Rubinstein weist dem „Handeln“ als Kategorie eine allgemeine Bedeutung zu. Im 15. Kapitel wird begrifflich im Wesentlichen nur zwischen einer einzelnen „Handlung“ und dem „Handeln“ insgesamt unterschieden. Der Kategorie „Tätigkeit“ scheint somit – zumindest implizit – eine speziellere Bedeutung zugewiesen, sie ist sozusagen ‚reserviert‘ für menschliches Handeln.⁷

„Lernen“ wird von Rubinstein als eine Form, als ein Typus von Tätigkeit aufgefasst. Das bedeutet, dass der Tätigkeitstyp „Lernen“, zusätzlich zu seinen besonderen, auch allgemeine Charakteristika mit den anderen Tätigkeitstypen, dem Spiel und der Arbeit, teilt.⁸

Der Niederländer Bert van Oers (2004) bezeichnet die Verbindung von Lernen und Tätigkeit als einen charakteristisch europäischen, im europäischen Denken tief verwurzelten Zugang zum Lernen. Vorläufer eines modernen handlungsorientierten Ansatzes, in dessen Perspektive Lernen als eine Veränderung der objektbezogenen Handlungen der Menschen erscheint, könnten schon bei Comenius im 17. Jahrhundert gefunden werden, für den Lernen auf Tätigkeiten gegründet ist und durch Tätigkeit erklärt werden könne. Diese Idee wurde durch andere pädagogische Denker, Psychologen und Soziologen in verschiedenen europäischen Regionen und Ländern vielfältig aufgegriffen und weitergedacht. Van Oers erwähnt für Frankreich: Maurice Blondel (1893), L-V. Bujreau (1941), Henri Wallon (1942) und Jean Piaget; für Deutschland: Kurt Lewin; für die Niederlande: van Parreren (1951) und für die Sowjetunion: A. N. Leont’ev, S. L. Rubinstein. Es bestünden zwar große Unterschiede schon in den Grundlagen der psychologischen Theorien dieser Autoren, aber sie teilten alle das Bestreben, eine Theorie des Lernens mit den Begriffen des Handelns und der Transformation der Handlungen als ihrem Zentrum zu entwickeln.

⁷ In dieser begrifflichen Tradition steht auch die Kritische Psychologie: vgl. z.B. die Diskussion bezüglich der Kategorien „Handeln“ und „Tätigkeit“ und ihrem Verhältnis zueinander bei Holzkamp-Osterkamp (1975).

⁸ Es würde sich sicherlich lohnen, die gemeinsamen Merkmale des Tätigkeitstyps „Lernen“ mit den Typen „Spiel“ und „Arbeit“ systematisch zu erschließen, auch um daraus ein vollständigeres Bild über das „Lernen“ in der Auffassung Rubinsteins zeichnen zu können. Dies muss einer weiteren, eigenständigen Arbeit überlassen werden.

Lernen existiert in doppelter Form

Schon im ersten Satz des relevanten Unterkapitels im Lehrbuch „Grundlagen der Allgemeinen Psychologie“ über die besondere Tätigkeit ‚Lernen‘ wird das Erscheinen dieser Form, dieses Typus von Tätigkeit in den Zusammenhang mit der historischen Entwicklung⁹ der *Arbeit* gestellt. Die Entwicklung der Arbeit und die Notwendigkeiten „zur Vorbereitung weiterer produktiver Arbeitstätigkeit“ machten eine neue Art von Tätigkeit nötig, da „die Aneignung der für die Arbeitstätigkeit notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten während dieser Tätigkeit selbst immer weniger möglich ist“ (GdAP,¹⁰ 740). Aus einer solchen historisch-gesellschaftlichen Situation heraus wurde die besondere Tätigkeitsform „Lernen“ geschaffen. Rubinstein sieht die Beziehungen der neuen Tätigkeitsform mit der Arbeit als besonders eng an und schlägt deshalb den Begriff der „Lernarbeit“ vor.¹¹ Durch zu verrichtende „Lernarbeit“ werden die Individuen in die Lage versetzt, die „verallgemeinerten Resultate der vorausgehenden Arbeit anderer Menschen“ (ebd.) sich aneignen zu können. „Das Lernen in diesem spezifischen Sinne des Wortes ist eine besondere Form produktiver Tätigkeit“ (ebd., 741), das neue Subjekte und Subjektivitäten, sowie auch neue Verhältnisse schafft.¹² „Beim Lernen muss man wie auch bei der Arbeit *Aufgaben* erfüllen, ..., und *Disziplin* halten. Die Lernarbeit beruht auf Pflichten. Die allgemeine Einstellung der Persönlichkeit ist beim Lernen nicht mehr eine Spielhaltung, sondern eine Arbeitshaltung.“ (GdAP, 740)

Es ist jedoch selbstverständlich, dass wir Menschen bei weitem nicht alles, was wir lernen, uns durch diese spezifische Form des Lernens aneignen. Rubinstein unterscheidet deshalb zwei Arten des Lernens:

„Das Lernen als besondere Tätigkeit, die speziell als auf ihr direktes Ziel, auf das Erlernen gerichtet ist, ist nur eine von ihnen. Das Lernen gibt es daneben auch als Ergebnis – und nicht als Ziel – einer Tätigkeit, die unmit-

⁹ In Rubinsteins Worten: „Vervollkommnung“ und „Verkomplizierung“ der Arbeit.

¹⁰ Mit dieser Abkürzung ist im folgenden immer auf die „Grundlagen der Allgemeinen Psychologie“ verwiesen.

¹¹ Nach der Analyse von Danziger (1990, 144f) spielt in der Psychologie der Begriff der „Arbeit“ - neben anderen Begriffen, wie z.B. dem der „Energie“ (bei Freud) -, schon seit dem 19. Jhd. bei einer Reihe von Autoren seine Rolle als „Leitmetapher“. So z.B. bestünde für Ernst Meumann die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie darin, das Kind bei seiner Arbeit, d.h. beim *Lernen* zu untersuchen. Dabei bezieht Meumann sich auf vorgängige Vorstellungen von Hermann Ebbinghaus über das Gedächtnis als eine Art von Arbeit: als *Behaltensarbeit*.

¹² So produziert beispielsweise die historisch-gesellschaftliche konkrete Organisationform des Lernens ‚Schule‘ die *sozialen* Positionen der ‚Schüler‘, der ‚Lehrer‘, etc.

telbar auf ein anderes Ziel gerichtet ist. Das Lernen ist in diesem Fall nicht eine besondere, vorher beabsichtigte Tätigkeit, sondern die Komponente einer anderen Tätigkeit. Dieses zweite, unwillkürliche Erlernen ist historisch das ursprüngliche.“ (GdAP, 205)¹³

In einem Beispiel heißt das: „Der Mensch lernt Algebra im Prozeß einer speziellen Lerntätigkeit, aber die Sprache, seine Muttersprache, eignet er sich von Anfang an, ohne sie speziell zu erlernen, indem er sie im Verkehr und in der Tätigkeit anwendet, deren Ziel die Befriedigung seiner Lebensbedürfnisse ist.“ (GdAP, 205) Dieser „historisch ursprüngliche“ Lernprozess, der „Resultat einer Tätigkeit (ist), ohne ihr Ziel zu sein“, kann zwar sehr wirksam sein, reicht jedoch nicht mehr aus, um die Subjekte in die Lage zu versetzen, an der Arbeit und ihren Produkten teilzuhaben und/bzw. teilzunehmen:

„Es gibt daher *zwei Formen* oder genauer *zwei Methoden des Lernens* und zwei Tätigkeitsformen, die zum Erwerb neuer Kenntnisse und Fertigkeiten führen. Die eine ist speziell auf das direkte Ziel der Aneignung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten gerichtet. Die andere führt zur Beherrschung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten, indem sie andere Ziele verwirklicht.“ (GdAP, 741).

Im Fall der Lernerarbeit „konzentriert sich das Subjekt hauptsächlich auf die Ausführungsverfahren, auf das Schema“, im zweiten Fall des Mit-Lernens, konzentriert es sich „auf das Resultat“ (ebd., 742). „Verschieden ist in beiden Fällen das Maß der Verantwortung und damit die allgemeine Einstellung der Persönlichkeit.“ (ebd.) Das Handeln, das beim Mit-Lernen lediglich Voraussetzung, Mittel oder Methode seiner Verwirklichung ist, ist bei der Lernerarbeit das eigentliche und ausgewiesene Ziel dieses Handelns. Und mit „dem Weiterrücken des Ziels ist notwendig auch eine Veränderung der Motive verbunden.“ (ebd., 741)

Die sich bei Holzkamp (1993) stellende Aufgabe, für das *individuelle* Handeln im laufenden Handlungsstrom (Giddens 1984; dt. 1997) eine besondere Handlung – die Lernhandlung – auszugliedern, ist – nach Rubinsteins Analyse – notwendigerweise auf schon vorhandene gesellschaftliche ‚Ausgliederungen‘ gegründet, wenn nicht sogar hierdurch begründet. Da im historischen, gesellschaftlichen Prozeß das Mit-Lernen nicht mehr ausreicht, um an der Arbeit teilzuhaben und teilzunehmen, weder konsumtiv noch produktiv, werden entsprechende Lern-Notwendigkeiten und Lern-Möglichkeiten schon gesellschaftlich ausgegliedert. Das Subjekt, sofern es an diesem gesellschaftlichen Prozess teilhaben will und soll, muss und kann sich zu diesen vorgängigen ge-

¹³ Die Annahme dieser zweier Lernarten oder -methoden scheint für handlungstheoretische Konzeptionen Konsens zu sein – vgl. z.B. das „Mit-Lernen“ bei Holzkamp (1993).

sellschaftlichen Ausgliederungen – als Bedingungen und Bedeutungen, als Vermittlungen seines eigenen Handelns – verhalten, bevor bzw. damit es sich die Aufgabe des Ausgliederns besonderer Lernhandlungen subjektiv-individuell überhaupt stellen kann. Auch die neue Tätigkeitsform „Lernen“ fängt nicht als individuelle Initiative und/oder Handlungsnotwendigkeit erst an, sondern stellt sich eventuell überhaupt erst *in der* und *für die* Partizipation der Subjekte an vielfältigen (gesellschaftlich vorhandenen und mehr oder weniger organisierten) „communities of practice“ (Lave & Wenger 1991) oder „action contexts“ (Dreier 2007).

Die beiden „Methoden des Lernens“ dürfen allerdings nicht als Alternativen, als Konkurrenten oder als einfache Sequenzen verstanden werden. Für Rubinstein ist in der Regel von einem *Verhältnis* zwischen Mit-Lernen und Lernarbeit auszugehen, wodurch auch die Bedeutung der Praxis *beim* Lernen, um *fürs* Lernen zu lernen, betont wird. Über die eventuelle ‚Abfolge‘ der beiden Methoden kann und muss im konkreten Fall entschieden werden, denn das „Lernen, das Hingelangen zu den abschließenden Ergebnissen, vollzieht sich gewöhnlich auf beiden Wegen.“ (GdAP, 741)

Lernen ist Moment eines einheitlichen sozialen Bildungsprozesses

Schon aus dem bisher Gesagten ist nachvollziehbar, dass die neue Tätigkeitsform „Lernen“ sozusagen nicht dem Zufall oder einzelnen, individuellen Initiativen oder Handlungsnotwendigkeiten überlassen ist (ebd.). *Lernarbeit* – eben als Moment der Partizipation, als Teilnahme und Teilhabe – ist für Rubinstein prinzipiell vielfältig verwoben und vermittelt, wird sogar durch eine „ganze gesellschaftliche Organisation“ (ebd., 740) gestützt: „Der Lernprozess verläuft nicht spontan. Er wird im Bildungsprozess verwirklicht. Das Lernen ist eine Seite des seinem Wesen nach sozialen Bildungsprozesses, des zweiseitigen Prozesses der Übermittlung und der Aneignung von Kenntnissen.“ (ebd., 741) Dieser soziale Bildungsprozeß umfaßt verschiedene Subjekte und Subjektpositionen. In der Schule, die Rubinstein als Anschauungshintergrund benützt, umfaßt er beispielsweise (aber nicht nur!) die Subjektpositionen ‚Schüler‘ und ‚Lehrer‘, die durch „bestimmte wechselseitige Beziehungen verbunden“ (ebd.) sind. Rubinstein sieht den Bildungsvorgang als „einen einheitlichen Prozess“ und trennt weder zwischen Lernen und Bildung, noch setzt er Lernen und Bildung einander entgegen. Bildung (als sozialer Bildungsprozess) existiert nur als Einheit (dabei eben nicht: Identität!) von Lernen (Tätigkeit des Lerners) und Lehren (Tätigkeit des Lehrenden):

„Gleichzeitig unterscheiden wir das Lernen durchaus als eine besondere Tätigkeit in diesem Prozess und unterscheiden dabei die Aktivität des Schü-

lers. Der Bildungsprozess umfasst das Zusammenwirken von Schüler und Lehrer. Lernen ist kein passives Aufnehmen, kein bloßes Empfangen der durch den Lehrer vermittelten Kenntnisse, sondern die aktive Aneignung dieser Kenntnisse.“ (ebd. 741)

Ein Missverständnis, das sich eventuell an diesem konkreten Beispiel manifestieren könnte, hat unseres Erachtens mit der (auch gedanklichen) Dominanz der Schulförmigkeit über ‚Lernen‘ *und* über ‚Lehren‘ zu tun. Damit allerdings dieses Mißverständnis seine Wirkung entfalten kann, setzt es voraus, daß wir die Grundfigur des einheitlichen, sozialen Bildungsprozesses mit ihren möglichen ‚logischen Positionen‘ (hier ‚Lernender‘ und ‚Lehrender‘) gedanklich gleichsetzen und dabei verkürzen auf die historisch-gesellschaftlichen konkreten ‚sozialen Positionen‘ (‚Schüler‘ und ‚Lehrer‘). Diese ‚sozialen Positionen‘ machen allerdings nur Sinn, wenn wir sie als spezifische Artikulationen (als Konkretisierungen) der ‚logischen Positionen‘ innerhalb und für eine historisch konkrete Organisationsform (z.B. ‚Schule‘) dieses einheitlichen Bildungsprozesses denken. Welche Konkretisierungen (und dabei eventuell auch Verkürzungen) in einer solchen historisch-gesellschaftlich konkreten Organisationsform von Bildungsprozessen hinsichtlich der Möglichkeiten der ‚logischen Positionen‘ letztlich realisiert werden, ist eine historisch- und eine aktual-empirische Frage! In der Organisationsform des Bildungsprozesses ‚Schule‘ – wie wir sie im zwanzigsten Jahrhundert kennen gelernt haben – besteht beispielsweise ein Aspekt der (verkürzenden) Konkretisierung darin, die Einheitlichkeit des Bildungsprozesses im Grunde als interpersonales Verhältnis zwischen einem ‚Lehrer‘ und mehreren ‚Schülern‘ an einem fixierten Ort (‚Klassenraum‘) abgebildet/organisiert zu haben – mit all den Konsequenzen (und eben Verkürzungen), die dieses Arrangement für unser Verständnis von Lernen, wie von Lehren, als ‚logischen Positionen‘ des einheitlichen Bildungsprozesses, mit sich bringt. Die besondere theoretische Problematik besteht hier allerdings darin, das historisch-gesellschaftlich Dominante mit dem allgemein-gesellschaftlich Möglichen kurz zu schließen, d.h. das Allgemeine auf das historisch Besondere zu beschränken!

Aus einer solchen Auffassung des Lernens als Teil eines einheitlichen Bildungsprozesses ergibt sich für Rubinstein, dass Lernen als ein „vermitteltes Welterkennen“ (ebd. 745) zu verstehen ist, das durch die subjektive Aneignung und Beherrschung der verallgemeinerten Resultate der vorausgegangenen Arbeit anderer Menschen realisiert wird (Rubinshtein 2000, 499). Die praktische Tätigkeit z.B. der aneignenden Kinder ist dabei für Rubinstein das entscheidende Feld, in dem das Denken der Kinder gebildet wird. Aber das kritische Vermittlungsglied für den Übergang vom praktischen zum theoretischen Denken ist die Entwicklung der sprachlich vermittelten Tätigkeit, die selbst wieder vermit-

telt ist über die systematische Unterweisung der Lernenden in die Grundlagen der Wissenschaften (Abul'khanova & Bruschlinskii, 1989, 77).

Rubinsteins Insistieren auf der notwendigen *Vermitteltheit* des Lernens, der Lernarbeit als Moment des einheitlichen sozialen Bildungsprozesses, erhielt zur Zeit seiner Formulierung zusätzliche Bedeutung als Position gegen die Einseitigkeit einer dem „Pädozentrismus“ zugeschriebenen Überbetonung der Eigen-Tätigkeit des Kindes und als Folge davon eben der (theoretisch begründeten) Vernachlässigung der Unterstützung des Kindes beim Lernen. Rubinsteins Beharren erhält bzw. behält allerdings auch heute seine Bedeutung im Zusammenhang mit einer, theoretisch anders begründeten, jedoch im Ergebnis ähnlichen, impliziten Gefahr der Vernachlässigung von Unterstützungsnotwendigkeiten der Lernenden. Eine solche Gefahr besteht aktuell beispielsweise in der Betonung der Eigen-Tätigkeit der Lernenden im Zusammenhang konstruktivistisch-lerntheoretischer Positionen, bei gleichzeitiger Auflösung jeglicher sozialer Unterstützungsstrukturen im Zuge der umfassenden neo-liberalen Transformation unserer Gesellschaften.

Zum Verhältnis von Bildung und Entwicklung

Für Rubinstein stellt sich die Frage nach der Historizität der „Lernarbeit“ in vielfältiger Weise und Richtung, was hier allerdings lediglich benannt werden kann:

Die ersten beiden Richtungen hängen mit dem elementaren Charakter der Lerntätigkeit als Produkt der gesellschaftlichen Arbeit zusammen. Dieses Charakteristikum verweist zum einen auf die Geschichte und Logik der sich entwickelnden Arbeit; verweist aber auch auf die besonderen Qualitäten der sich entwickelnden Arbeit, nämlich die Veränderung der Natur und des Arbeiters, sowie das damit implizierte schöpferische Verhältnis zur Welt. Zweitens, und mit dem vorherigen zusammenhängend, geht es um die Geschichte und Logik der sich entwickelnden und ausdifferenzierenden *Arbeitsprodukte*, die entweder als Gegenstände des Lernens und/oder als Werkzeuge *für* das Lernen bedeutsam werden (können).

Von der Betrachtung und Behandlung dieser ersten beiden Richtungen hängt maßgeblich unsere Sichtweise auf das Verhältnis vom (individuellen) Lernen und (gesellschaftlichen) Erkennen ab. Die Behandlung dieses Verhältnisses zwischen (individuellem) Lernen und (gesellschaftlichem) Erkennen ist für Rubinstein im einheitlichen Bildungsprozess ein elementares Problem der Didaktik, bzw. eine elementare Aufgabe *an die* Didaktik (GdAP, 742f.). In diesem (Arbeits-) Feld der Didaktik sieht Rubinstein zwei prinzipielle, jedoch einseitige Ansätze vorherrschen, die sich konkret in der unterschiedlichen Beantwortung der Frage artikulieren, wie das (individuelle) Lernen im Verhältnis zum (gesellschaftlichen) Erkennen jeweils organisiert werden soll. Für den ersten Ansatz

hierbei muß das (individuelle) Lernen den Verlauf des (gesellschaftlichen) Erkennens sozusagen rekapitulieren; für die zweite Sichtweise ist das (individuelle) Lernen als prinzipiell unabhängig vom (gesellschaftlichen) Erkennensprozess aufzufassen und zu organisieren, es haben dabei die unabhängigen Gesetzmäßigkeiten der psychischen Entwicklung der Kinder den Lerntakt vorzugeben.

Wie aus dem vorher Gesagten schon vermutet werden kann, schlägt Rubinstein demgegenüber vor, (individuelles) Lernen und (gesellschaftliches) Erkennen als im Verhältnis stehend, als vermittelt aufzufassen. Dabei ist das „Logische“, das sich im Prozess der historischen Entwicklung des Erkennens herausgebildet hat“, „auch das Gemeinsame, das sowohl die historische Entwicklung der (gesellschaftlichen) Erkenntnis wie den Prozess des (individuellen) Lernens miteinander verbindet“ (GdAP, 743) Lernen ist in einem solchen vermittelten Entwicklungsprozess individuelles Entdecken von neuen Zusammenhängen.

Zwei andere Richtungen, wenn die Frage nach der Historizität der Lernarbeit gestellt wird, haben nicht wie oben die zu erlernenden *Gegenstände* – ihre Geschichte und Logik als Produkte menschlicher Arbeit – zum Ausgangspunkt. Diese beiden Richtungen weisen einerseits auf die Geschichte und Logik eben jener „ganzen gesellschaftlichen Organisation“, wie Rubinstein sagt (GdAP, 740), die den sozialen Bildungsprozess stützt. Am Beispiel der Organisationsform ‚Schule‘ ginge es also um die Geschichte und Logik der schulförmigen Organisation der Bildungsprozesse als historisch-gesellschaftlicher Konkretisierungen. Eine zweite Richtung hier hat die Geschichte und um die ‚Logik‘ der lernend sich entwickelnden Individuen als Arbeitsgegenstand, es geht dabei also um die Psychologie der lernenden Subjekte.

Von der Betrachtung und Behandlung dieser beiden Richtungen hängt maßgeblich unsere Sichtweise auf das Verhältnis von (sozialer) Bildung und (psychischer) Entwicklung ab. Aus der Vermitteltheit des Lernens als Moment eines sozialen Bildungsprozesses stellt sich auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen der psychischen Entwicklung und diesem (sozialen) Bildungsprozess, eben als Verhältnis zwischen (sozialer) Bildung und (psychischer) Entwicklung. Rubinstein grenzt sich hier von funktionalistischen Sichtweisen innerhalb der Psychologie ab, die davon ausgehen, dass zuerst die einzelnen psychischen Funktionen (wie Wahrnehmung, Erinnerung, Aufmerksamkeit, Denken, usw.) wachsen müssten, ehe dann auf der Grundlage dieser Entwicklungen Lernen realisiert werden könne, und verweist dabei als Vertreter einer solchen Position explizit auf Piaget. „Das eine oder andere Entwicklungsniveau der Wahrnehmung, des Denkens der Kinder stellt weniger Voraussetzung als das Ergebnis konkreter kognitiver Lerntätigkeiten dar, in deren Vollzug die (psychischen Funktionen) sich nicht nur artikulieren, sondern auch gebildet werden.“ (Rubinshtein 2000, 498) Rubinstein betont also, dass

Bildungsprozesse Entwicklungsprozesse sind. Das Kind entwickelt seine psychischen Funktionen, entwickelt sich als konkrete Person, *indem* es sich bildet. Dabei stellen die psychischen Prozesse die „eine Seite des spezifischen zweiseitigen Unterrichtsprozesses“¹⁴ dar (GdAP, 751).

„Dadurch unterscheidet sich vor allem die Wahrnehmung (und ebenso das Denken usw.) in der Lerntätigkeit wesentlich von der ‚Funktion‘ oder dem Prozess der Wahrnehmung, wie er sich darstellt, wenn man ihn außerhalb der konkreten Tätigkeit untersucht. Wahrnehmen, Einprägen, Denken des Schülers usw. formen sich im Unterricht selbst aus.“ (ebd.)

Rubinstein wendet hier das Prinzip der Einheit von Bewusstsein und Tätigkeit auf das Verhältnis zwischen (sozialer) Bildung (als Tätigkeit) und (individueller) Entwicklung (als Bewusstsein) an. Diesem Prinzip folgend offenbaren sich psychische Prozesse und Charakteristika nicht nur bei der Arbeit, beim Lernen, in der Kommunikation mit anderen, sondern erhalten dabei auch Gestalt, werden gebildet. Menschliche Charakteristika können also nicht als etwas Fertiges verstanden werden, die darauf warten, sich Ausdruck zu verschaffen. In jedem Moment sozial sinnvoller und gemeinsamer Tätigkeit, in deren Verlauf sozial bedeutungsvolle Ergebnisse erzielt werden, erreichen die partizipierenden Subjekte ein qualitativ neues Stadium ihrer psychischen Entwicklung.

Am Beispiel der Fähigkeiten können wir sagen, dass sich diese nicht, wie naturalistische Positionen vermuten, in der Tätigkeit lediglich artikulieren, sondern darin eben auch geformt und gebildet werden. Die Entwicklung der Fähigkeiten ist also nicht lediglich Voraussetzung, sondern auch das Ergebnis der Aneignung und Beherrschung eines Systems von Wissen, ist also auch das Ergebnis von Lernarbeit. Eine solche Sichtweise auf das Verhältnis von (sozialer) Bildung und (psychischer) Entwicklung ist eine gemeinsame Position zwischen der Tätigkeitstheorie Rubinsteins und der kultur-historischen Psychologie Wygotskis, der ebenfalls naturalistische Sichtweisen kritisiert, die die (individuelle) Entwicklung als das Fundament ansahen und dem Lernen den Charakter eines äußeren Überzuges *auf* diese Entwicklung zuwiesen: „Die Fähigkeiten der Menschen bilden sich nicht nur im Prozess der Aneignung der Gegenstände, die im historischen Entwicklungsprozess geschaffen werden, aus, sondern auch während deren Herstellung. Die Erschaffung der materiellen Welt durch den Menschen bedeutet gleichzeitig die Entwicklung seiner Natur.“ (Rubinshtein 1960/1973, 222)

¹⁴ Wobei hier nochmals darauf aufmerksam gemacht wird, sich nicht von einer schulförmigen, verkürzten Auffassung von „Unterricht“ irreführen zu lassen! „Unterricht“ soll hier – jenseits von sprachlichen Übersetzungs- und Ausdrucksschwierigkeiten – die zweite *logische* Position im einheitlichen sozialen Bildungsprozess bezeichnen. Die Besonderheiten und Möglichkeiten des jeweiligen historisch-gesellschaftlichen – hier z.B. eines schulförmig verstandenen und dabei verkürzten - „Unterrichts“ benötigen eine eigenständige Analyse.

Eine solche Auffassung des (individuellen) Lernens – als verwoben in einem sozialen Bildungsprozesses, vollzogen in einer Einheit von (sozialer) Bildung und (individueller) Entwicklung – ist für Rubinstein kein bloß *gnoseologischer* Sachverhalt oder Akt, der lediglich das Objekt des Erkennens und je mein Verhältnis zu diesem Objekt betrifft und verändert. Lernen verändert, entwickelt eben auch das Subjekt des ‚vermittelten Erkennens der Welt‘, ist also ein *ontologischer* Sachverhalt und Akt. Ich ‚erkenne‘ also nicht einfach die Welt, ändere nicht nur meinen Blick auf diese, sondern ich werde dadurch, ich werde dabei auch selbst ein Anderer. Eine solche Sichtweise bietet folglich Anschlussstellen zu neueren anthropologischen Ansätzen des ‚situated learning‘, die ebenso die Eingebundenheit und Vermitteltheit des Lernens in sozialen Praxen hervorheben, in deren Verlauf sich die Subjekte und ihre soziale Hypostase verändert. Da solche Ansätze in anthropologisch-akademischen Arbeitszusammenhängen entwickelt/artikuliert werden, ist es nicht verwunderlich, dass der Begriff der ‚Identität‘ eine wichtige Rolle einnimmt, wenn es darum geht, solche *ontologischen* Veränderungen zu bezeichnen (vgl. z.B. Lave & Wenger, 1991). Sowohl für die tätigkeitstheoretische als auch für diese anthropologische Perspektive stellt die Partizipation der Subjekte in der Tätigkeit den Grund des Lernens der partizipierenden Subjekte dar. Wobei ‚Grund‘ hier in seinen beiden Bedeutungsvarianten von Bedeutung ist: einerseits als Fundament und Grundlage *auf dem* Lernen stattfindet, wie auch als ‚guter Grund‘, als ‚Begründung‘ fürs individuelle Lernen.

3. Bedeutung des Subjekts

Wie das Beispiel des aktiven, gestalterischen Charakters, den das Lernen bezüglich der psychischen Entwicklung der Subjekte hat, deutlich machen sollte, besteht zwischen Rubinstein und anderen Vertretern eines tätigkeitstheoretischen bzw. kultur-historischen Ansatzes, hier am Beispiel von Wygotski, Einigkeit in einer Reihe von wesentlichen Positionen. Erwartungsgemäß gibt es auch Unterschiede. Es ist allerdings oft sehr schwierig, solche Differenzen als handfeste Unterschiede auszumachen, die sich auch in eindeutigen schriftlichen Formulierungen manifestieren. Oft bestehen die Differenzen in Nuancen bzw. in Hinweisen auf (potentiellen) Gefahren, die bestünden, wenn der eine oder andere Sachverhalt überbetont etc. würde. Ohne Versuche den historischen, politischen und gesellschaftlichen Kontextes der Sowjetunion *in* dem und *für* den diese Texte jeweils erarbeitet wurden in irgendeiner Form mit zu berücksichtigen, ohne solche Versuche Zwischen-den-Zeilen-Zu-Lesen, ist es schier unmöglich, Nuancierungen und ‚Gefahrenhinweise‘ überhaupt auszumachen. Eine historisch-politische Kontextualisierung (auch) der Tätigkeitstheorie in der Sowjetunion, als einer ‚normalen‘ Gesell-

schaft, die ‚normale‘ Probleme zu bewältigen hatte,¹⁵ steht allerdings noch aus und so bleibt die Gefahr, die textlichen Arbeitsprodukte der sowjetischen Kollegen und Kolleginnen letztlich verkürzt – quasi als ‚nur-Texte‘ – (mißzu)verstehen und interpretieren zu müssen.

Für uns besteht der wichtigste Unterschied, die größte Differenz innerhalb des Kontextes der Tätigkeitstheorie (oder Kulturhistorischen Schule) in der Bedeutung, die Rubinstein dem Subjekt zuspricht bzw. anerkennt. Wie weiter oben angesprochen wurde, ist das Subjekt schon seit der ersten Publikation Rubinsteins sehr bedeutsam für sein Schaffen. Für unsere konkrete Themenstellung hier besteht die Differenz also in der Rolle, die den Subjekten während des Lernprozesses zugewiesen wird. Für Wygotski fällt – gemäß Rubinstein – in der pädagogischen Interaktion dem Erzieher die zentrale und ausrichtende Rolle zu, z.B. bei der Schaffung der „Zone der nächsten Entwicklung“. Dieser Ansatz ist, nach Rubinstein, im Allgemeinen richtig, jedoch *nicht ausreichend* um den Lernprozess nachvollziehen zu können. Das Lernen als Tätigkeitsform der Lernenden kann nach Rubinstein keinesfalls mit dem Lehren, als Tätigkeit des Erziehers, gleichgesetzt bzw. darauf reduziert werden. Wobei als Lehre hier das Insgesamt der pädagogischen Einwirkungen aufgefaßt wird, das vom Pädagogen in Richtung des Erziehenden gerichtet ist. Eine solche einseitige Reduktion des Blicks auf die Tätigkeit des Lehrers, die nur die Gesamtheit seiner Maßnahmen sieht, ist von Rubinstein scharf kritisiert worden:

„In dem Versuch, den Effekt dieser oder jener pädagogischen Maßnahme lediglich mit der Einwirkung des Erziehers in Verbindung zu bringen, den gesetzmäßigen Verlauf der Entwicklung des Kindes dagegen außer acht zu lassen, liegen eben einer der Hauptgründe für den ‚platten‘ Empirismus und für die damit zusammenhängende formalistische Rezeptmethode, die ein wesentlicher Mangel vieler moderner Pädagogiklehrbücher ist.“ (Rubinstein 1941, zitiert in Bruschlinski 1970, 979)

Das Lernen setzt die *Transformation* der Tätigkeiten, die vom Erzieher sozusagen angeboten werden, *durch den Erziehenden* voraus. Will man die Charakteristika und Möglichkeiten, die das Lernen als *Lernarbeit* mitsichbringt, nicht übergehen, dann darf man auch die schöpferischen Momente der *Arbeit* nicht außer Acht lassen. Die Erziehenden wiederholen nicht einfach das, was ihnen vom Pädagogen angeboten wird, sondern rekonstruieren, reflektieren und transformieren dieses aktiv und selbstständig auf Grundlage ihrer vorgängigen Erfahrungen (Jakimanskaia 1989, 133). An anderer Stelle formuliert Rubinstein verallgemeinert und in deutlichen Worten:

¹⁵ Wie z.B. die Frage nach der Art der Organisation der Arbeit: tayloristisch, fordistisch oder ... wie?

„Wenn man von Erziehung spricht . . . , dann muss man sich von der Vorstellung frei machen, der Mensch sei nur *Objekt* der erzieherischen Einwirkungen, denn diese Vorstellung unterteilt implizit die Menschen in zwei Kategorien: Erzieher und Erzogene. Jeder Mensch ist nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt der Erziehung“. (Rubinstein 1963, 121)

Es lohnt hier, sich auch den historisch-gesellschaftlichen Hintergrund zu vergegenwärtigen, in dem Rubinstein versucht, die Bedeutung, die Menschen als Subjekte, die bewusste Tätigkeiten ausüben, zusteht, ihnen bei der Erforschung auch theoretisch anzuerkennen. Mit einer solchen Vorstellung stellt er sich offen quer zu den zeitgenössischen dominanten Richtungen der Reflexologie und Reaktologie in der Sowjetunion. Wobei Reflexologie und Reaktologie hier sozusagen als sowjetische Varianten einer mechanischen Reduktion der Tätigkeit auf ein Bündel von Reaktionen auf externe Reize, angesehen werden können (vgl. Kozulin 1990; Veer & Valsiner 1993). Die Anerkennung der Bedeutung des Subjektes, als wichtiges Moment der Lernkonzeption Rubinsteins, aber auch seines Ansatzes insgesamt, soll im Folgenden an verschiedenen Feldern speziell angesprochen werden. Diese Felder seien hier vorab genannt:

- Da sind zum einen das Interiorisationskonzept von A. N. Leontjew und P. Galperin und deren Rezeption und Kritik durch Rubinstein.
- Des Weiteren stellt sich für Rubinstein die Frage nach den Motiven des Lernens und der subjektiven Sinnerfüllung als Voraussetzung *und* als Folge des Lernens.
- Als dritter Punkt soll die Auffassung Rubinsteins zum Denken als „Organ des Lernens“ kurz angesprochen werden.

Kritik an der Interiorisationstheorie von Leontjew, Galperin

Ein Feld, auf dem sich Differenzen zwischen den Auffassungen Rubinsteins und anderer tätigkeitstheoretischer Vertreter zeigen, ist das Konzept der Interiorisation, wie es von A. N. Leontjew und P. Galperin formuliert und wie es von Rubinstein rezipiert wurde. Ansatzpunkt der Kritik am Interiorisationskonzept ist die Einschätzung Rubinsteins, dass es nicht ausreicht, die innere psychische Tätigkeit als Interiorisation der äußeren, gegenständlichen Tätigkeit aufzufassen. Die äußere, gegenständliche Tätigkeit beinhaltet immer auch psychische Operationen, die deren Regulation überhaupt erst gewährleisten. In Folge dessen kann die psychische Tätigkeit nicht einfach bzw. nicht als ein bloßes Produkt der Interiorisation verstanden werden. Vielmehr stellt die psychische Tätigkeit ein notwendiges Moment in der Interaktion des Subjekts mit der Welt dar (Rubinshtein 1997, 368).

Darüber hinaus übte Rubinstein auch Kritik an der Auffassung Leontjews, dass die Interiorisation der äußeren Tätigkeiten den fundamentalen Mechanismus der geistigen Entwicklung des Menschen darstellt. Eine solche eindimensionale Hervorhebung bzw. Überbetonung der äußeren

Determination der geistigen Tätigkeit führt für Rubinstein zu einer Unterschätzung der inneren Struktur und des Inhalts dieser Prozesse. Das Lernen kann nicht lediglich als das Ergebnis der Aneignung, des Einprägens fertigen Wissens oder kognitiver Schemata untersucht werden, da durch ein solches Vorgehen die Bereitschaft des Subjekts und die Voraussetzungen, die es zum Lernen mitbringt nicht berücksichtigt würden.

„Betrachtet man den Kenntniserwerb als ‚Übertragung‘ der Kenntnisse aus dem Kopf des Lehrers in den Kopf oder in das Bewußtsein des Schülers, dann operiert man mit Metaphern, hinter denen sich die mechanistische Vorstellung verbirgt, die Einwirkungen des Pädagogen erzeugten unmittelbar, unabhängig von der eigenen Denktätigkeit des Schülers, der sich die ihm dargebotenen Kenntnisse aneignet, im Kopf des Schülers etwas, das dann sein Besitz würde. Auch hinter dem Kenntniserwerb steckt ein Denkprozeß (Analyse, Synthese, Verallgemeinerung). Und eben dieser muß auch in erster Linie Gegenstand der psychologischen Untersuchung sein.“
(Rubinstein 1968, 56)

Lernen kann nicht stattfinden, ohne die Aktivierung der vorherigen Erfahrung des Subjekts, ohne die Transformation des angebotenen Wissens und, allgemeiner, ohne die Tätigkeit des Subjekts selbst. Nach Rubinstein würden die Anhänger des Interiorisationskonzepts die Auffassung vertreten, dass die Denktätigkeit des Subjekts vollständig durch irgendwelche äußere Bedingungen determiniert sei, wobei allerdings nicht die Dialektik zwischen den inneren und den äußeren Bedingungen des Lernens berücksichtigt werde. Eine solche Sichtweise sei – gemäß Rubinstein – allerdings gefangen in den Beschränkungen einer mechanistischen Sichtweise hinsichtlich der sozialen Bestimmung der geistigen Tätigkeit des Individuums (Rubinstein, 1960/1973). Lernen würde dabei reduziert auf die Aneignung, auf das Auswendiglernen fertigen Wissens und vorherbestimmter Gegenstände und Ergebnisse der kognitiven Tätigkeit. Die Interaktion des Individuums mit der gegenständlichen Welt ist dabei beschränkt auf die Bemächtigung, die Aneignung fertiger Produkte der Kulturgeschichte und wird reduziert auf eine rein reproduktive Tätigkeit. Die Möglichkeit, qualitativ neue, eventuell originelle, Formen der geistigen Abbildung der Realität herzustellen und die Bedeutung neuer, alternativer Tätigkeitsformen zu entwickeln, ist damit nicht gegeben.

Lernen kann in der Auffassung Rubinsteins nicht reduziert werden auf ein Training des Schülers oder auf die Ausführung der vom Pädagogen vorgegebenen Operationen und die Aneignung fertiger kognitiver Schemata oder Algorithmen durch den Schüler. Nach Rubinstein muss die selbständige geistige Tätigkeit des Schülers im Fokus sein, die Entwicklung eines unabhängigen Denkens, die Produktion neuen Wissens und nicht die passive, mechanische Aneignung des angesammelten Wissens. An diesem Punkt ist es vielleicht interessant darauf hinzuweisen, dass

Rubinstein anstelle des Begriffs ‚Aneignung‘ (auf Russisch ‚ucvoenie‘), den Begriff ‚Eroberung‘, ‚Beherrschung‘ (russisch ‚osvoenie‘) bevorzugte, um auch damit die aktive Rolle der Subjekte im Lernprozess hervorzuheben (Jakimanskaia, 1989). Die intellektuellen Fähigkeiten entwickeln sich nach Rubinstein nicht nur durch die *Aneignung* des während der Menschheitsgeschichte historisch Akkumulierten. Sie entwickeln sich auch während der *Erschaffung* der materiellen Welt durch die Menschen. Auf diese Weise weist Rubinstein der selbständigen Tätigkeit des Schülers besondere Bedeutung zu, eine Tätigkeit, durch die der Schüler sich in einen Prozess der Produktion (und eben nicht nur der Speicherung und Reproduktion) neuen Wissens eingliedern würde.

Subjektive Sinnerfüllung als Voraussetzung und Folge des Lernens – Motive des Lernens

Es dürfte aus dem bisher Gesagten deutlich geworden sein, dass Lernen für Rubinstein keinesfalls als Induktion von Wissen und Können ins Subjekt, etwa durch organisierte *Lehrertätigkeiten* verstanden werden kann. Lernen könne also nicht als das Resultat solcher Lehrertätigkeiten beschrieben werden. Auch könne es nicht aus den vermeintlichen und tatsächlichen Notwendigkeiten und Zwängen der Gegenstandsbedeutungen einfach abgeleitet werden (z.B. aus den Gegenstandsbedeutungen eines ‚Löffels‘). Lernen ist auch nicht aus den *Leistungsresultaten* verständlich, solange nicht die *Denktätigkeit* des Lernalters dabei rekonstruiert worden ist (einen Löffel benutzen zu können ist eine Sache, die Denktätigkeiten des Kindes eine andere). Gerade aus dem letzten Punkt lässt sich für Rubinstein eine Kritik an verschiedenen Tests – wie z.B. Intelligenztests – auch inhaltlich begründen.

Sein Insistieren auf der Subjektivität der Lerner drückt sich auch in der vielleicht banalen empirischen Nachfrage aus, was beispielsweise Schüler zum Lernen anregen würde. Als Moment der Bedeutungszuweisung ans Subjekt hat Rubinstein der Analyse der *Motive fürs* und *beim* Lernen, des Verhältnisses des Lernalters zum Lerngegenstand und zum Inhalt des Wissens, der Ideen, usw. große Bedeutung beigemessen. Im Gegensatz zu einem formalen und mechanischen Einprägen von Wissen und Ideen müssen die Gegenstände der Lerntätigkeit nach Rubinstein Sinn für die Subjekte erhalten: „Damit sich der Schüler wirklich in die Arbeit hineinfindet, müssen die Aufgaben, die man ihm stellt, nicht nur verstanden, sondern auch innerlich von ihm aufgenommen werden, das heißt, sie müssen *für ihn bedeutsam werden* und ihren Widerhall im Erleben finden.“ (GdAP, 746; russisch: Rubinshtein 2000, 500, Hrvh. M.D. & A.M.) Dieses „bedeutsam werden“ kann sich als inhaltliches Interesse am Gegenstand, am Wissen etc., d.h. als „unmittelbares Motiv“ (GdAP, 746) artikulieren. Allerdings können für Rubinstein Momente der sozia-

len Organisation des Bildungsprozesses zum „persönlichen Problem“ (GdAP, 745) für die Lerner werden. Solche und andere Faktoren können zum Ergebnis haben, dass das „Erwerben von Kenntnissen im Lernprozess gleichsam zum Mittel beziehungsweise zum Verfahren bei der Lösung von Aufgaben“ (wird), „die – über die reine Lerntätigkeit hinausgehend – für den Schüler den Sinn der von ihm im Lauf des Lernens zu lösenden Aufgaben umgestalten.“ (GdAP, 746). Rubinstein erwähnt als Beispiele für solche *mittelbaren* Motive die „persönliche Beteiligung an Vorteilen“ (GdAP, 746) die sich aus dem Bildungsprozess ergeben oder (besonders bei kleineren Kindern) ‚bloß-soziale‘ Motive, die mit dem „Reiz des Schullebens“ (GdAP, 747) zusammenhängen würden.

„Damit die Kinder und die Menschen überhaupt einigermaßen eifrig und erfolgreich lernen, müssen eine gewisse innere Beteiligung und ein Interesse am Lernen vorhanden sein. Das kann aber ein unmittelbares Interesse am Lernen und am Gegenstand des Studiums sein. Es kann aber auch – und es ist meist mehr oder weniger – ein mittelbares Interesse sein, das mit einem mehr oder weniger klaren Bewusstsein dessen, was das Studium bietet, verbunden ist.“ (GdAP, 746)

Allerdings sind „unmittelbare und mittelbare Interessen am Lernen so miteinander verbunden, dass es offenbar unmöglich ist, sie bei aller Unterschiedlichkeit einander schematisch gegenüberzustellen.“ (GdAP, 746)

Die Lerner entwickeln insgesamt ein Verhältnis, eine Einstellung zum Gegenstand/Stoff, eine „persönliche Beziehung zum objektiv Bedeutsamen“ (GdAP, 746), in der sich die persönliche Bedeutsamkeit, die Sinnerfüllung artikuliert. Es ist hier wichtig festzuhalten, dass für Rubinstein die subjektive Sinnerfüllung, d.h. die Bedeutsamwerdung des Gegenstandes/Stoffes für den Lerner – als besonderes Moment des Lernprozesses – eine doppelseitige Geschichte ist, denn sie ist sowohl Voraussetzung wie auch Ergebnis des Lernens. Der Sinn fürs Subjekt befindet sich nicht diesseits oder jenseits des Gegenstandes und seiner objektiven Bedeutung, quasi als subjektives Amulett des Lernprozesses. Der Sinn fürs Subjekt setzt auch ein Eindringen in den Gegenstand/Stoff voraus, ist auf „Denkarbeit am Stoff“ (GdAP, 753) angewiesen. Der Sinn fürs Subjekt ist also notwendig und inhaltlich vermittelt mit dem Erkennen des Gegenstandes und seiner objektiven Bedeutung und dabei eben auch der Erkenntnis der (eventuellen) Bedeutungshaftigkeit *fürs* Subjekt. Von daher wird vielleicht auch die Bedeutung und Notwendigkeit der sozialen Absicherung eines ‚Freiraumes‘ *zum* Lernen besser verständlich und *inhaltlich* begründbar (statt nur als *äußerliche* und *politische* Forderung!). Subjektiver Sinn und objektive Gegenstandsbedeutung sind also nicht zwei getrennte Dinge, damit äußerlich, d.h. willkürlich im Voraus oder im Anschluss an den Erkenntnis- und Lernprozess aufeinander beziehbar. Und es ist dabei unwesentlich, ob sich dieses äußerliche Aufeinan-

der-Beziehen als Hinzukommen des subjektiven Sinns zu der objektiven Bedeutung, oder als ‚Unterwerfung‘ *unter* diese realisiert, solange es nicht von Beginn an und prinzipiell als miteinander vermittelt und entwickelbar aufgefasst wird. „Es besteht kein Zweifel“, schreibt Rubinstein, „dass eine solche persönliche Beziehung zum objektiv Bedeutsamen, die das Verständnis des objektiven Gehalts der Wissenschaft, der Kunst usw. voraussetzt, ihrerseits wesentlich zur Aneignung und zum Verständnis beiträgt.“ (GdAP, 746)¹⁶

Das Denken ist das Organ des Lernens – Das Lernen ist die Frucht des Denkens

Nach seiner politischen Rehabilitation Anfang der 1950er und bis zu seinem Tod im Jahre 1960 wandte Rubinstein sich dem Denken, genauer der *Denktätigkeit*, als wichtiges Forschungsthema zu. Wir halten seine Arbeiten hierzu für hochinteressant, stellen sie doch für ihn einen weiteren Baustein dar in seinem Bemühen, eine ‚subjektive Anthropologie‘ zu formulieren und zu entwickeln. Wir brauchen hier nur einen kleinen Eindruck seiner Arbeit über die Denktätigkeit vorzustellen, da es uns vorrangig darum geht, ein weiteres Moment anzuführen, in dem sich die besondere Bedeutungszuweisung ans Subjekt durch Rubinstein artikuliert.

Denken als Tätigkeitsform wird durch den Gegenstand bestimmt, aber dies geschieht nicht linear, sondern vermittelt über die inneren Bedingungen und die Situation des Subjekts. Rubinstein verwarf einerseits die mechanistische Vorstellung, nach der die psychischen Phänomene als Ergebnis äußerer Einwirkungen aufzufassen sind, andererseits aber auch die idealistische Vorstellung, nach der die psychischen Phänomene gänzlich aus den inneren Besonderheiten des Bewusstseins, der Persönlichkeit usw. nachzuvollziehen sind. Rubinstein untersucht das Denken nicht als einen besonderen psychischen Prozess, eine besondere psychische Funktion in Abgrenzung zu anderen Funktionen, sondern als Tätigkeit des Subjekts, der Persönlichkeit. In dieser Hinsicht wirken die äußeren Bedingungen vermittelt durch die inneren. Die Besonderheiten und Charakteristika der Persönlichkeit stellen ein einheitliches Gesamt der inneren Bedingungen dar (z.B. als subjektive Lerngeschichte), durch das die äußeren Einwirkungen reflektiert werden (Rubinshtein 1997, 284). Folglich muss die *Denktätigkeit* untersucht werden in ihrem Verhältnis zu den Zielsetzungen, den Motiven, den Fähigkeiten, der Persönlichkeit insgesamt. Die Reflexion des äußeren Gegenstands in der inneren Denktätigkeit stellt dabei weder ein mechanisches, gar photographisches Ab-

¹⁶ Spätestens an diesem Punkt der Darstellung könnte deutlich werden, dass sich eine systematischere Diskussion der Positionen Rubinsteins und Holzkamps hinsichtlich des Lernens richtig lohnen würde!

bild des Gegenstandes her, noch eine bloße Verzerrung desselben. Der zu kognizierende Gegenstand bestimmt das Denken nicht irgendwie direkt oder linear. Es ist die innere *Denktätigkeit* des Subjekts, die vermittelnd dazwischen tritt (Abul'khanova & Bruschlinskii 1989, 170).

Rubinstein untersuchte das Denken als einen *sich entwickelnden Prozess* und nicht als Gesamt fertiger Ergebnisse oder einzelner logischer Operationen. Das Denken kann nicht auf besondere logische Operationen und Handlungen etwa zur Problemlösung reduziert werden, wie das für Rubinstein beispielsweise die Genetische Erkenntnistheorie von Piaget tue. Für Rubinstein sind die besonderen Denkopoperationen sekundär und abgeleitet in ihrem Verhältnis zum primären und sehr formbaren Denkprozess, in dem sie eingegliedert sind (Abul'khanova & Bruschlinskii 1989, 150). Rubinstein unterscheidet zwei Arten, zwei grundlegende Perspektiven auf das Denken, deren Charakteristika sich beispielsweise bei der Behandlung der Fähigkeiten zeigen lassen:

- Entsprechend der ersten Perspektive kann das Denken verstanden werden als Anwendung gegebener Formen der Verallgemeinerung und als Verwendung von Operationen auf der Grundlage vorgegebener Merkmale. In dieser Sichtweise realisiert sich das Denken durch die Aneignung von Wissen, das der Pädagoge den Schülern anbietet. Im Zentrum stehen hier die Tätigkeiten des Lehrers und die *Ergebnisse* der Denktätigkeit, und nicht der *Denkprozess*, der zu diesen führt.
- In Abgrenzung hierzu steht die zweite Perspektive, die die *Tätigkeit* des Denkens ins Zentrum der Betrachtung stellt. Beim Denken stützt sich der Lerner nicht nur auf fertige Verallgemeinerungen. Der Lerner entwickelt, indem er sich auf eine analytisch-synthetische Tätigkeit stützt, die Fähigkeit, *neue* Verallgemeinerungen zu entdecken und anzuwenden.

Eines der wichtigsten Ergebnisse der langjährigen Forschungen von Rubinstein und seiner Mitarbeiter in diesem Feld besteht in folgender Einsicht: Die Möglichkeit für das Subjekt, extern angebotenes Wissen zu meistern, wie es sich beispielsweise in begrifflichen Verallgemeinerungen, Handlungsweisen oder Operationen ausdrückt, hängt davon ab, ob und in welchem Umfang während seiner eigenen geistigen Tätigkeit die inneren Bedingungen für die Beherrschung und Verwendung dieses Wissens geschaffen wurden (Rubinshtein 1960-1973). Die Entwicklung des schöpferischen Denkens kann nicht vollzogen oder verstanden werden ohne die Berücksichtigung des gegenseitigen Verhältnisses zwischen inneren und äußeren Bedingungen. Und genau auf die Entwicklung der unabhängigen *Denktätigkeit* der Schüler, die auf das Entdecken neuen Wissens abzielt, verweist die zweite Perspektive. Aus dieser Perspektive meint ‚Aneignung‘ also nicht lediglich die repetitive, womöglich sogar passive, Aufnahme, sondern beinhaltet ebenso das subjektive Entdecken von neuen Zusammenhängen.

„Wenn gesagt wird, dass der Mensch als Individuum das von der Menschheit bereits gewonnene Wissen nicht entdeckt, sondern nur übernimmt (wobei es natürlich auch Menschen gibt, die Wissen selbst gewinnen und es an die Menschheit weitergeben), so heißt das eigentlich nur, dass er es nicht für die *Menschheit* entdeckt. Für sich persönlich muss er es entdecken, sagen wir, ‚wiederentdecken‘. Der Mensch beherrscht nur das tatsächlich, was er durch eigene Arbeit erworben hat.“ (Rubinshtein 1955, 34; deutsch in Bruschlinski 1970, 981)

Bruschlinski schließt diesen Gedanken Rubinsteins folgendermaßen ab (ebd.): „In diesem Sinne ist jedes Denken (auch das des Schülers) ein Suchen und Finden von etwas Neuem, eine selbständige Bewegung zu neuen Verallgemeinerungen.“ Um eine solche „forschende“ Logik verwirklichen zu können darf das Subjekt nicht auf die Lösung (auf)gegebener Aufgaben beschränkt werden: „Um die höchste Stufe der geistigen Entwicklung eines Kindes herauszufinden, muss eine Untersuchungssituation geschaffen werden, in der das Kind sucht, forscht, zu Erkenntnissen gelangt und selbst Fragen stellt.“ (Rubinshtein 1935, 368f. – zitiert in Bruschlinski 1970, 978, Hvh. M. D. & A. M) Bei der Analyse des Denkens argumentiert Rubinstein also nicht nur gegen die Passivität des Subjekts beim Lernen, sondern auch gegen die bloße Repetition, wie auch gegen den bloßen Vollzug von fertigen geistigen Operationen und Algorithmen. Man kann sagen, dass Denken für ihn nicht nur Kontemplation, Rezeption, Repetition oder Anwendung bedeutet, sondern eben auch das Gegebene ‚überschreitet‘, um eine Formulierung Ernst Blochs zu benützen. Zusätzlich weist uns gerade der letzte Punkt, dieses „Fragen stellen“ des Kindes, darauf hin, dass Denken für Rubinstein nicht auf seine operativen, ausführenden Momente beschränkt werden kann, sondern ebenso intentionale Momente beinhalten muss – eine Sichtweise allerdings, die ohne eine Veränderung der Perspektive hin zum Subjekt wohl kaum zu realisieren ist.

4. Zusammenfassung und Abschlußkommentar

Wir möchten zusammenfassend noch einmal auf einige wichtige Momente in den Auffassungen Rubinstein hinsichtlich des Lernens hinweisen:

Eine der elementaren Positionen Rubinsteins besteht in der These, dass das menschliche Handeln durch eine doppelte Ausrichtung charakterisiert ist: Auf der einen Seite stellt das menschliche Handeln einen Eingriff des Subjekts in die Welt dar, und impliziert damit auch die Veränderung seiner Welt. Auf der anderen Seite und in Zusammenhang mit dem vorherigen, weltverändernden Handeln, transformiert sich auch das handelnde Subjekt selbst. Diese Position durchzieht schon seine erste Publikation von 1922 über die „kreative Selbst-Tätigkeit“. In diesem Aufsatz diskutiert Rubinstein den schöpferischen Charakter des pädago-

gischen Prozesses, der pädagogischen Tätigkeit. Die Erzogenen, die Lerner eignen sich – passiv oder aktiv – die Lerngegenstände nicht nur an. Die Tätigkeit des Lernens beinhaltet sogar die Transformation, die Erschaffung von Lerngegenständen. Der Lernprozess selbst kann nicht reduziert werden auf eine – passive oder aktive – Verarbeitung und Akkumulation von (beispielsweise sensorischen) Daten, da er prinzipiell auch schöpferische, kreative, imaginative, umwälzende etc. Dimensionen beinhaltet. Die Tätigkeit des Lernens verändert also in ihrer doppelten Ausrichtung einerseits die Welt und die Lerner als Subjekte dieser Tätigkeit. Darüber hinaus ermöglichen die transformativen Charakteristika des Lernhandelns, nicht nur die Entwicklung des handelnden Subjekts, sondern erlauben es dem Subjekt, die Beschränkungen der sozialen Faktizität zu überschreiten. Das Subjekt des Lernens ‚erkennt‘ nicht nur seine Welt, sondern verändert diese Welt auch, wie auch das Subjekt selbst sich im Prozess des Lernens transformiert.

Im Lernen drücken sich nicht bestimmte und einzelne psychische Funktionen wie Denken, Einprägen, Wahrnehmen usw., einfach aus. Lernen ist eine Tätigkeitsform des Subjekts als Ganzes. Im Prozess des Lernens, als vermittelte Tätigkeit, nimmt die gesamte Persönlichkeit aktiv teil. Deshalb müssen die Gegenstände und die Inhalte des Lernens untersucht werden, wie sie vor dem Hintergrund der inneren Bedingungen des Subjekts, d.h. seiner Zielsetzungen, seiner Motive, seiner Bedeutungszuweisungen, seiner Voreinstellungen, etc., reflektiert werden. Lernen ist also keine (erfolgreiche) Bewältigung, Performance einer Reihe von (womöglich von außerhalb auferlegten) Lern-Akten, sondern ein Aspekt, ein Moment der Geschichte des Subjekts. Lernen ist also immer Lerngeschichte („learning trajectory“) und einzelne Lern-Akte können nur analytisch voneinander getrennt werden.

Lernen und Entwicklung sind miteinander verwobene und gegenseitig vermittelte Prozesse. Das Lernen besteht nicht in einem Gesamt fertiger Ergebnisse, seien diese kognitive Karten, wissenschaftliche Begriffe, usw. Es stellt vielmehr einen Entwicklungsprozess, einen sich entwickelnden Prozess dar, in dessen Verlauf die Beherrschung des kulturell Akkumulierten verbunden und vermittelt wird mit der kreativen Suche, der Entdeckung und der Produktion neuen Wissens. Das Lernen stellt für Rubinstein einen Prozess dar, in dem durch die Aktivierung analytisch-synthetischer Bearbeitungen und Verallgemeinerungen *offene* Probleme gelöst werden.

Eine solche theoretische Perspektive, die selbständige Aktivität nicht nur dem einen Pol des einheitlichen sozialen Bildungsprozesses zubilligt, d.h. dem Pädagogen, sondern die Subjektivität auch des anderen Pols des Prozesses, des Schülers, anerkennt, erlaubt es uns, die bisher vorherrschenden Organisationsprinzipien der pädagogischen Bildungspraxis als eine historische Form sozialer Praxis (social practice) kritisch in den Blick zu nehmen. In diesen Organisationsprinzipien artikuliert

sich die Reduzierung des dynamischen pädagogischen *Verhältnisses* auf das eindimensionale Abbild nur des einen Pols dieses Verhältnisses. Die logische Folge davon ist einerseits das Verschwinden des anderen Pols, d.h. der Perspektive des Lernenden und seiner subjektiven Gründe fürs Lernen; andererseits folgt aber daraus auch eine ‚Überladung‘ des ersten Pols, d.h. der des Pädagogen, seiner Handlungen *beim* und seiner Gründe *fürs* Lehren.

Rubinsteins Insistieren auf der Subjektivität der Lerner/Schüler, seine Kritik am Denken verstanden als eine bloß repetitive und performative Tätigkeit, oder als eine bloße tätige Anwendung von fertigen Operationen, eine Auffassung also, die die kreativen Momente des Denkens nicht erfasse (damit eben auch die schöpferischen Momente der Arbeit, somit auch die schöpferischen Momente der Lern-*Arbeit* nicht berücksichtige), bekommt eine besondere Brisanz, wenn man den gesellschaftlich-historischen Kontext bedenkt, in dem und für den dies formuliert wurde. Man muss sogar von einem Wagemut Rubinstein sprechen, einem Wagemut auf die „inneren Bedingungen“, als Moment der Subjektivität der Lerner, zu verweisen, in einer innersowjetischen Diskussion, in der immer noch die Vertreter der ‚inneren Anlagen‘ dominierten und eigentlich wissenschaftlich zu ‚bekämpfen‘ waren. Die Tätigkeitstheorie, die Kulturhistorische Schule muss insgesamt als Kampfposition innerhalb dieses Diskussionszusammenhangs aufgefasst werden. Und erst in und aus dieser ‚Gemeinsamkeit‘ können die vermeintlichen und tatsächlichen Binnendifferenzen und gegenseitigen Binnenkritiken nachvollzogen und eingeschätzt werden.

Zum Abschluss möchten wir zumindest auf eine Schwierigkeit hinweisen, die sich nicht nur auf Rubinstein, sondern auf die tätigkeitstheoretischen bzw. kulturhistorischen Perspektiven insgesamt bezieht und ihre wichtigen Analysen schwächt. Etwas diplomatisch möchten wir diese Problematik hier als ‚naive Sozialtheorie‘ bezeichnen, die darin besteht, dass in diesen Ansätzen Konflikte und Widersprüche, in unserem Beispiel hier Konflikte und Widersprüche während des Lernprozesses, schwerlich, wenn überhaupt, thematisiert werden, sei es auch nur als theoretische Möglichkeit, die in der empirischen Arbeit nicht realisiert wird. So beobachtet beispielsweise Jacqueline Goodnow (1990), dass das Konzept der Interiorisation, wenn man es im Feld der institutionalisierten Bildung anwendet, quasi immer einen ‚gutmeinenden‘ Erzieher und einen Lerner mit völlig ausgebildetem, bewusstem Verhältnis zum Lerngegenstand logisch voraussetzt. Mögliche Konflikte, ohne die sich die Interaktion zwischen Erzieher und Lerner in organisierten Bildungsprozessen schwerlich, wenn überhaupt, vorstellen lassen, sind schon in den theoretischen Betrachtungen abwesend. Wir können diese Betrachtung von Goodnow sogar verallgemeinern und feststellen, dass Fragen von Macht in all ihren Manifestationen und Artikulationen in konkreten

Lernsituationen keine Bedeutung bei der Theoriekonstruktion – zumindest explizit – zugeschrieben wird und damit logischerweise auch nicht vorkommen (können).

Verfolgen wir diesen Faden etwas weiter, dann könnten wir sogar sagen, dass diese ‚Lücke‘ sogar zur Konfusion hinsichtlich der elementaren Bestandteile der theoretischen Konstruktion beitragen kann. Es ist schwierig, empirisch reale, soziale und gesellschaftliche Verhältnisse und Prozesse in organisierten und institutionalisierten Bildungsprozessen theoretisch abzubilden und dabei von *Konflikten* abzusehen. Die *Unklarheit* in einem derart zentralen theoretischen Bestimmungsmoment des kultur-historischen Ansatzes, der das ‚Soziale‘ sozusagen als eines seiner zentralsten Bestandteile beinhaltet, öffnet Tür und Tor für zufällige und beliebige Ergänzungen und Korrekturen, die allerdings die Kohärenz des gesamten Ansatzes gefährden können.

Wenn wir darüber hinaus die vielfältigen Bezugnahmen auf die Dialektik als zentralen methodologischen Baustein des kultur-historischen und tätigkeitstheoretischen Ansatzes ernst nehmen, dann entsteht durch die konkreten und vielfältigen Anrufungen der Dialektik sogar eine größere theoretische Konfusion. Und dies schon deshalb, weil es für einen dialektischen Zugang schwierig, wenn nicht sogar unmöglich ist, die gesellschaftliche Bewegung abzubilden, ohne auf *Konflikte* und *Widersprüche* einzugehen. Die Widersprüche mögen in der Theorie leicht verschwinden – die Widersprüche in der Realität allerdings keineswegs.

Es bleibt letztlich offen, ob eine solche Naivität bezüglich der Gesellschaftstheorie – d.h. das gesellschaftlich scheinbar Unhinterfragbare als das logisch Wahre zu konstruieren – eher den Charakter der ‚Tarnung‘ hat, und dies gerade wenn man die laufenden Konflikte in der Sowjetunion über die Organisation dieses „sozialen Bildungsprozesses“ mit in Betracht zieht. Von außen, d.h. von heute und außerhalb der Sowjetunion her gesehen, kann das allerdings lediglich abstrakt angedeutet, nicht nachvollzogen werden.

5. Literatur

- Abul'khanova, K. A. & Slavskaia, A. N. (1997). On the history of the alliance between psychology and philosophy. In: *Russian Social Science Review*, 38, 6, 40-52.
- Abul'khanova-Slavskaia, K. A. & A. V. Brushlinskii (1989). *The Philosophical-Psychological Concept of S. L. Rubinshtein*. Moscow: Nauka.
- Blondel, M. (1893). *L'action. Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*. Paris: Alcan.
- Brown, Judy & Strickland, Lloyd (2007). Activity theory in the field of human-computer interaction. In: Daventer, Vasi van et al. (Eds.). *Citizen City. Between Constructing Agent and Constructed Agency*. Concord, Ontario/Canada: Captus Press, p.p. 371-380.
- Brushlinski, Andrej V. (1970). Probleme des Lernens und Denkens in den Arbeiten S. L. Rubinsteins (*Problemy obučenija i myšlenija v trudach S. L.*

- Rubinštejn). In: Sowjetwissenschaft, Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, Heft 9, 974-984 (Übersetzung aus: Voprosy psichologii 1969, Heft 5).
- ders. (2002a). Development of the Principle of the Unity of Consciousness and Activity in Experimental Psychology (The Prewar Period). In: Journal of Russian and East European Psychology, 40, 2, 66-80.
- ders. (2004). The Activity Approach and Psychology. In: Journal of Russian and East European Psychology, 42, 2, 69-81.
- Bujeau, L-V. (1941). Le schématisme. Psychologie de l'action. Paris: Presses Universitaires.
- Dreier, Ole (2007). Psychotherapy in Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danziger, Kurt (1990). Constructing the subject: historical origins of psychological research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davydov, V. V. & Radzikhovskii, L. (1985). L. Vygotsky's theory and the activity oriented approach in psychology. In: J. Wertsch (Ed.). Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge: University Press.
- Engeström, Y. (1991). Activity theory and individual and social transformation. In: Activity Theory, 4, 7/8, 6-17.
- Giddens, Anthony (1984/1997). Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Campus (Original: The constitution of society: outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity Press).
- Goodnow, Jacqueline (1990). Using sociology to extend psychological accounts of cognitive development. In: Human Development, 33, 81-107.
- Hedegaard, Mariane & Lompscher, Joachim (1999) (Eds.). Learning Activity and Development. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hedegaard, Mariane (2001) (Ed.). Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach (papers from the 4th Congress of ISCRAT 1998). Aarhus: Aarhus University Press.
- Holzkamp, Klaus (1993). Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.
- Holzkamp-Osterkamp, Ute (1975). Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. Frankfurt/M.: Campus.
- Jakimanskaja, I. (1989). Problemi pedagogičeskoj Psichologii v trudah S.L. Rubinsteina. In: B. Lomov (Ed.). Sergei Leonidovišč Rubinstein. Moscow: Nauka, S. 128-145.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotski, his disciples and critics. In: American Psychologist, 41, 264-274.
- Kozulin, A. (1990). Vygotsky's Psychology. A biography of ideas. Cambridge & Massachusetts: Harvard University Press.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: CUP.
- Leont'ev, A. A. (2001). Deitel'nii Um (Active Mind). Moscow: Smisl.
- Lomov, B. (1989) (Hrsg.). Sergei L. Rubinstein. Oscherki, vospominania, materialy (Sergei L. Rubinstein. Essays, Erinnerungen, Materialien). Moscow: Nauka.
- Marvakis, Athanasios (2006). Vom Nutzen der Philosophie Ernst Blochs für eine emanzipatorische Psychologie. In: Forum Kritische Psychologie, Nr. 50.
- Meacham, Jack (1999). Riegel, Dialectics, and Multiculturalism. In: Human Development, 42, 3, 134-144.
- Nosulenko, Valery & Rabardel, P. (Eds.) (2007). Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine. Paris: Octares, Editions Maison des Sciences de l'Homme.
- Oers, B. van (2004). Steps towards a sociocultural theory of learning. Lecture University of Jyväskylä/Finland. (elektronisch verfügbar: <http://home.planet.nl/~oers0054/Steps%20towards%20a%20sociocultural%20theory%20of%20learning.pdf>)
- Parreren, C. F. van (1951). Intentie en autonomie in het leerproces. Amsterdam.
- Payne, T. R. (1968). S. L. Rubinštejn and the Philosophical Foundations of Soviet Psychology. Dordrecht: Reidel.

- ders. (1968). The development of Soviet psychological theory: the case of S. L. Rubinštejn. In: *Studies in Soviet Thought VIII* (1968) 144-156.
- Riegel, Klaus F. (1981). *Psychologie, mon amour. Ein Gegentext*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Rubinshtein, S. L. (1922/1989). *The Principle of Creative Spontaneous Activity (Toward the Philosophical Foundations of Contemporary Pedagogics)* [Printsip tvorcheskoi samodeiatel'nosti (k filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki)]. In: *Uchenye zapiski vysshei shkoly g. Odessy, 1922*, vol. 2, pp. 148-154 (reprinted in: *Voprossi Psichologii, 1989*, 4, pp. 101-107).
- ders. (1935). *Osnovi psichologii*. Moscow.
- ders.. (1946/2000). *Osnovi obshei psichologii (Grundlagen der Allgemeinen Psychologie)*. Moscow: Izd. AN SSSR & Cankt Peterburg: Piter.
- ders. (1955). *Woprossy psichologitschekoi teorii (Probleme psychologischer Theorie)*. In: *Woprossy psichologii, 1955*, No. 1, S. 6-17.
- ders. (1957/1977). *Sein und Bewußtsein*. Moscow: Izd. AN SSSR.
- ders. (1958). *Das Denken und die Wege seiner Erforschung*. Moscow: Izd. AN SSSR.
- ders. (1959). *Prinzipy i puti raswitija psichologii (Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie)*. Moscow: Izd. AN SSSR.
- ders. (1960/1973). *Problema sposobnosti i voprossi psichologitschekoi teorii (Das Problem der Fähigkeiten und Fragen der psychologischen Theorie)*. In: *Voprossi Psichologii, 1960*, 3; in: S. L. Rubinshtein: *Problems of General Psychology* (1973). Moscow: Pedagogika, S. 219-239.
- ders. (1997). *Izbranie Filosofsko-psichologičeskije trudi (Ausgewählte Philosophisch-psychologische Werke)*. Moscow: Nauka.
- Rubinstein, S. L. (1914). *Eine Studie zum Problem der Methode. Bd. I – Absoluter Rationalismus (Hegel)*. Teildruck. Inaugural-Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Marburg (Angenommen 26. Mai 1913). Marburg: 1914.
- ders.. (1958/1977⁹). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen.
- ders.. (1963). *Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie*. Berlin: Akademie Verlag.
- ders. (1968³). *Das Denken und die Wege seiner Erforschung*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- ders. (1977). *Sein und Bewußtsein*. Berlin: Akademie Verlag.
- ders.. (1979). *Das Problem der Fähigkeiten und Fragen der psychologischen Theorie*. In: *Ders.: Probleme der Allgemeinen Psychologie*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 175-187.
- Stadler, M. & Seeger, F. (1981). *Psychologische Handlungstheorie auf der Grundlage des materialistischen Tätigkeitsbegriffs*. In: Lenk, H. (Hrsg.). *Handlungstheorien interdisziplinär (Vol. III, Part I)*. München: Wilhelm Fink.
- Tolman, C.W. & Piekkola, B. (1989). *John Dewey and Dialectical Materialism: Anticipations of Activity Theory in the Critique of the Reflex Arc Concept*. *Activity Theory*, 1, 3/4, 43-46.
- Veer, R. van der & Valsiner, J. (1993). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Wertsch, J. V. (1981) (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonck, NY: M. E. Sharpe.
- ders. (1996). *Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition*. In L. B. Resnick & J. M. Lenine & S. Teasley (Eds). *Socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association, pp.85-100.