

Thomas Hoffmann

Tätigkeit – Arbeit – Aneignung Zum Aneignungsbegriff der Kulturhistorischen Schule

»Wir kennen nur eine einzige Wissenschaft, die Wissenschaft der Geschichte. Die Geschichte kann von zwei Seiten aus betrachtet, in die Geschichte der Natur und die Geschichte der Menschen abgeteilt werden. Beide Seiten sind indes nicht zu trennen; solange Menschen existieren, bedingen sich Geschichte der Natur und Geschichte der Menschen gegenseitig.«

– Karl Marx & Friedrich Engels (1969/1845–46, 18)

Aus der Perspektive der durch die russischen Psychologen Wygotski, Luria und Leontjew begründeten Kulturhistorischen Schule hat grundsätzlich jede Form der Bildung und Erziehung die subjektive Aneignung von Geschichte zum Gegenstand, sofern darunter nicht bloß historisches Lernen und die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im engeren Sinne gefasst werden, sondern insgesamt die Aneignung des gesellschaftlich-historischen Erbes der Menschheit, das in den Bedeutungen und Sinnbeziehungen einer Kultur vergegenständlicht ist. »Aneignung« erscheint dabei als ein höchst vielschichtiger Begriff, der auf den verschiedenen Ebenen der psychologischen, soziologischen, ökonomischen, pädagogisch-didaktischen und philosophischen Analyse zum Teil ganz unterschiedliche Phänomene und Zusammenhänge beschreibt. Der vorliegende Beitrag zeichnet die epistemologischen und theoretischen Grundlagen des Aneignungskonzepts der Kulturhistorischen Schule nach und fragt nach dessen Aktualität für die heutige bildungstheoretische und didaktische Diskussion im Kontext von Inklusion und Exklusion.

Eine konkrete Psychologie des Menschen

Das wissenschaftliche Programm der Kulturhistorischen Schule, wie es sich gegen Ende der 1920er-Jahre abzeichnet (siehe Wygotski 1985a), zielt auf den Entwurf einer »konkreten Psychologie des Menschen« (Vygotskij 2005), die der abstrakten Dichotomisierung menschlichen Verhaltens im Hinblick auf die vermeintlichen Gegensätze von *Natur* und *Kultur*, *Indivi-*

duum und *Gesellschaft*, *Körper* und *Geist*, *Emotion* und *Kognition* eine Entwicklungstheorie gegenüberstellt, die deren dialektische Einheit und inneren Zusammenhang hervorhebt. In Anlehnung an das vorangestellte Zitat von Marx und Engels wird die Besonderheit der menschlichen Psyche gegenüber anderen Lebewesen dadurch charakterisiert, dass beim Menschen Natur- und Kulturgeschichte untrennbar miteinander verbunden sind. Die doppelte Phylogenese von Evolution und Historie verschmilzt in der menschlichen Ontogenese zu einem einheitlichen Prozess (vgl. Vygotskij 1992, 62). Die kulturelle Entwicklung schichtet sich über die biologischen Prozesse des Wachstums, der Reifung und der organischen Entwicklung und bildet mit diesen ein einheitliches Ganzes (vgl. ebd. 63). Die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung kultureller Verhaltensweisen beim Menschen lassen sich daher letztlich nur historisch verstehen.

Nach Wygotski wäre es allerdings eine unzulässige Verkürzung, Geschichte allein mit dem Vergangenen gleichzusetzen und historische Forschung somit auf Vergangenheitsforschung zu begrenzen: Historische und experimentelle Psychologie schließen einander nach seiner Auffassung keineswegs aus, sondern können (und müssen sogar) im Sinne der von Wygotski konzipierten »experimentell-genetischen Methode« (ebd., 162) miteinander verbunden und aufeinander bezogen werden:

»Historisch forschen heißt [] nichts anderes, als die Kategorie ›Entwicklung‹ auf die Gesamtheit der Phänomene zu beziehen. Es heißt, eine Sache in ihrer Bewegung zu untersuchen. Und das ist das Postulat der dialektischen Methode. Bei der Erforschung den Entwicklungsprozess einer Sache in allen Phasen und Wandlungen derselben zu erfassen – vom Ursprung bis zum Zerfall – heißt auch, ihre Natur aufdecken, ihr Wesen erkennen, denn nur in Bewegung zeigt der Körper, welche Eigenschaften er besitzt. So bildet die historische Erforschung des Verhaltens kein Hilfsmittel für die Theoriebildung, sondern deren Grundlage« (Vygotskij 1992, 112).

Die dialektische Methode geht von der Einheit der Gegensätze aus und fragt nach den dynamischen Gesetzmäßigkeiten, die den äußeren Erscheinungen zugrunde liegen und diese hervorbringen. Wie Wygotski betont, geht es ihm bei seinem Vorhaben einer konkreten Psychologie des Menschen allerdings nicht darum, lediglich die Grundsätze des dialektischen und historischen Materialismus auf den Gegenstand der Psychologie anzuwenden. Sein Ziel ist vielmehr die Begründung einer allgemeinen Psychologie, die jene Zweiteilung der psychologischen Wissenschaft in einen naturwissenschaftlichen (erklärenden, physiologischen) und einen geistes-

wissenschaftlichen (verstehenden, phänomenologischen) Zweig überwindet, die Wygotski als Ausdruck einer allgemeinen »Krise der Psychologie« (Wygotski 1985a, 192) seiner Zeit wahrnimmt, in der beide Richtungen scheinbar unvereinbar nebeneinander existieren. Er schreibt: »Ich möchte nicht auf fremde Kosten erfahren, was das Psychische ist, indem ich ein paar Zitate heraussuche, sondern möchte an der ganzen Methode von Marx lernen, wie man eine Wissenschaft aufbaut, wie man an die Untersuchung des Psychischen herangeht« (ebd., 254). So wie Marx in seinem Hauptwerk »Das Kapital« (1867) eine fundamentale Kritik der politischen Ökonomie leistet, bedarf auch die Psychologie einer kritischen Überprüfung ihrer methodologischen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen: »Die Psychologie braucht ihr ›Kapital‹, ihre Begriffe der Klasse, der Basis, des Werts usw., in denen sie ihren Gegenstand zum Ausdruck bringen, beschreiben und untersuchen kann« (Wygotski 1985a, 252). Wygotskis Forderung nach einer konkreten Psychologie des Menschen ist somit eng verbunden mit dem Problem der Begründung einer allgemeinen Psychologie, die die methodologischen Widersprüche von natur- und geisteswissenschaftlicher Psychologie überwindet.

Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten

Das Grundprinzip der Methode von Marx, auf die Wygotski und andere Vertreter der Kulturhistorischen Schule sich berufen, ist in der berühmten Formel des »Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten« (Marx 1974, 22) zusammengefasst: Diese Idee scheint dem herkömmlichen Verständnis von Wissenschaft zunächst entgegengesetzt zu sein, wird wissenschaftliche Erkenntnis doch oft mit abstrakter Theoriebildung gleichgesetzt. Die Abstraktion ist nach Marx jedoch immer nur ein Zwischenschritt auf dem Weg zur gedanklichen Aneignung der Wirklichkeit. Stets bleibt das Konkrete, verstanden als »Einheit des Mannigfaltigen« (ebd., 21), der Ausgangs- und Endpunkt jeder wissenschaftlichen Untersuchung. Diese vollzieht sich nach Marx' Methode in drei Schritten: (1) Gewinnung einer *verständigen Abstraktion*; (2) Analyse des Gegenstandes (*Kategorialanalyse*); (3) Rekonstruktion der konkreten Totalität des Gegenstandes als *Gedankentotalität*.

Erläutert wird diese Schrittfolge von Marx am Beispiel des Begriffs der »Produktion«, der eng mit dem Aneignungskonzept verbunden ist, weshalb dieser Punkt hier etwas ausführlicher behandelt werden soll:

Marx kritisiert, dass die klassische Ökonomie des 18. und 19. Jahrhunderts (u. a. Smith, Ricardo, Malthus, Mill) die bürgerlich-kapitalistische Form der Produktion – als Produktion vereinzelter Individuen, die zueinander in freier Konkurrenz stehen und über Privateigentum verfügen – mit der Produktion schlechthin gleichsetzt. Der Begriff der Produktion im Allgemeinen sollte jedoch das ausdrücken, was allen Epochen gemeinsam ist und nicht bloß einem bestimmten Abschnitt der Geschichte. Marx' Definition lautet: »Alle Produktion ist Aneignung der Natur von Seiten des Individuums innerhalb und vermittelt einer bestimmten Gesellschaftsform« (Marx 1974, 9). Mit diesem ersten Analyseschritt einer »verständigen Abstraktion« (ebd., 7) wird der Forschungsgegenstand zunächst in seiner allgemeinsten Form erfasst. Als »verständlich« erweist sich ein solcher Begriff dann, wenn er wirklich das Gemeinsame unterschiedlicher Phänomene festhält, diese in ihre einfachsten Bestimmungsmomente gliedert und damit der weiteren Analyse in ihrer allgemeinsten Bedeutung zugänglich macht.

Will die Ökonomie die konkrete Realität der Produktion beschreiben und erklären, darf sie jedoch nicht bei dieser Abstraktion stehenbleiben: Denn nicht das Allgemeine, Unveränderliche ist es, was sie theoretisch zu erfassen sucht, sondern das Besondere und Einzelne. Erklärungsbedürftig sind die spezifischen Unterschiede zwischen den Epochen und das, was die Entwicklung und Veränderung der Produktion, also ihre Bewegung in der Zeit ausmacht. Im zweiten Analyseschritt ist daher die innere Gliederung des Forschungsgegenstandes herauszuarbeiten, die sich in seiner kategorialen Struktur abbildet. So ist die Produktion nach Marx nicht möglich ohne Produktionsinstrumente und ohne vorangegangene, vergegenständlichte Arbeit. Sie ist immer ein bestimmter Produktionszweig (zum Beispiel Landwirtschaft, Viehzucht, Manufaktur), umfasst aber zugleich die Totalität sämtlicher Produktionszweige. Sie steht in einem bestimmten Verhältnis zur Distribution, zum Austausch und zur Konsumtion usw.

Ausgehend von den in der Ausgangsabstraktion vorgenommenen Verallgemeinerungen, zielt die kategoriale Analyse auf eine logisch-systematische Ordnung der begrifflichen Abstraktionen. Diese werden nun soweit bearbeitet, entfaltet, analysiert und gegliedert, bis die besonderen Verhältnisse und Bewegungsgesetze der untersuchten Realität sich darin zeigen. Wie Luria bemerkt, geht es bei dieser Vorgehensweise darum, ein Objekt

oder Ereignis nicht isoliert zu betrachten, sondern in seinen vielfältigen Beziehungen zu anderen Objekten und Ereignissen zu verstehen:

»Je mehr wichtige Zusammenhänge wir in der Untersuchung aufdecken, umso näher kommen wir dem Wesen eines Objekts und umso mehr verstehen wir seine Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten. Nur wenn wir die Vielfalt seiner Eigenschaften anerkennen, können wir die Gesetze seiner Existenz verstehen« (Lurija 1993, 181).

Die Ausgangsabstraktion wird so schrittweise zu einem »Gedankenkonkretum«, das nun das Allgemeine des Gegenstands, wie das Besondere enthält.

Der dritte und letzte Analyseschritt ist damit bereits angedeutet – er besteht in der gedanklichen Rekonstruktion der konkreten Totalität des Untersuchungsgegenstandes als Gedankentotalität: In der Ökonomie erscheint es nach Marx naheliegend, mit der Untersuchung der Bevölkerung als Voraussetzung und Subjekt der Produktion zu beginnen (vgl. Marx 1974, 21). Aber dies wäre eine schlechte Abstraktion, wenn dabei nicht berücksichtigt würde, dass die Bevölkerung selbst nicht strukturlos ist und sich aus Klassen zusammensetzt, dass diese Klassen im Kapitalismus, wie Marx ihn analysiert, auf dem Verhältnis von Lohnarbeit und Kapital beruhen und dieses wiederum Elemente wie Austausch, Arbeitsteilung, Geld, Wert, Preis usw. unterstellt:

»Finge ich also mit der Bevölkerung an, so wäre das eine chaotische Vorstellung des Ganzen und durch nähere Bestimmung würde ich analytisch immer mehr auf einfachere Begriffe kommen; von dem vorgestellten Konkreten auf immer dünnere Abstrakta, bis ich bei den einfachsten Bestimmungen angelangt wäre. Von da wäre nun die Reise wieder rückwärts anzutreten, bis ich endlich wieder bei der Bevölkerung anlangte, diesmal aber nicht bei einer chaotischen Vorstellung eines Ganzen, sondern als einer reichen Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen« (ebd., 21).

Die elementare Einheit der Psychologie

Ein wichtiger Schlüssel wissenschaftlicher Erkenntnis ist demzufolge die Bestimmung der passenden Analyseeinheit, von der ausgehend die konkrete Wirklichkeit eines Forschungsgegenstandes rekonstruiert wird. Lurija stellt fest, dass in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, unter dem Einfluss der Entdeckung, dass einzelne Zellen die elementaren Bestandteile aller lebenden Organismen bilden, die Rückführung komplexer Er-

scheinungen auf ihre Elemente zu einem Leitprinzip wissenschaftlichen Arbeitens wurde (vgl. Lurija 1992, 178). Diese Forschungsstrategie habe auch in der Psychologie dazu geführt, dass versucht wurde, psychologische Prozesse auf einfache physiologische Vorgänge und elementare Reiz-Reaktions-Muster zu reduzieren.

Wygotski weist in diesem Zusammenhang auf die Gefahr des Reduktionismus hin, wenn nicht sorgfältig zwischen zwei Arten der Analyse unterschieden wird:

Die Analyseverfahren des ersten Typs zerlegen ein einheitliches Ganzes so in seine *Elemente*, dass die Ergebnisse dem zu analysierenden Ganzen fremd sind und die Elemente keine Merkmale des Ganzen mehr aufweisen, aber dafür eine Reihe neuer Merkmale, die das Ganze nie hatte (vgl. Wygotskij 2002, 45). Dies ist etwa bei der chemischen Analyse der Fall, wenn man Wasser in die Elemente Wasserstoff und Sauerstoff zerlegt: Es ist dann nicht mehr möglich, zu erklären, warum Wasser zum Beispiel die Eigenschaft hat, Feuer zu löschen. Erstaunt wird man feststellen, dass Wasserstoff selbst brennbar ist und Sauerstoff den Verbrennungsprozess aufrechterhält.

Die Analyseverfahren des zweiten Typs zerlegen ein einheitliches Ganzes nicht in seine Elemente, sondern in *Einheiten*, die weiterhin über alle wesentlichen Eigenschaften des Ganzen verfügen und zugleich nicht weiter zerlegbar sind, ohne diese Eigenschaften zu verlieren. Eine solche Einheit ist beim Wasser nicht seine chemische Formel H₂O, sondern das Molekül selbst, als reales Element des Wassers und die Gesetze der Molekularbewegungen, die die Eigenschaften des Wassers erklären. Ebenso bewahrt auch die lebendige Zelle die grundlegenden Eigenschaften des lebendigen Organismus und ist somit die adäquate Einheit der biologischen Analyse (vgl. ebd., 47).

Marx verweist im »Kapital« ebenfalls auf die Analogie zur Zelle als elementare Einheit, wenn er die Warenform des Arbeitsprodukts bzw. die Wertform der Ware als die »ökonomische Zellenform« (Marx 1989, 12) der bürgerlichen Gesellschaft bezeichnet. In diesem Sinne ist auch Wygotski auf der Suche nach der Zellenform der Psychologie: »Wer die ›Zelle‹ der Psychologie, den Mechanismus einer Reaktion, zu enträtseln vermag, der hat den Schlüssel zur gesamten Psychologie gefunden« (Wygotski 1985a, 233). Diese elementare Einheit – als »verständige Abstraktion« und »psychologische Zellenform« – entdeckt Wygotski schließlich in der

Kategorie des kulturellen Zeichens als geistiges Werkzeug und Mittel des sozialen Austauschs.

Der Gebrauch kultureller Zeichen und Zeichensysteme wie z. B. der Sprache, der Schrift, von Ziffern, Diagrammen, Bildern oder Symbolen ist eine Form der vermittelnden Tätigkeit, durch die der Mensch auf sich selbst und andere einwirkt (vgl. Vygotskij 1992, 152f.). Wie das physische Arbeitswerkzeug zur Einwirkung auf die äußere Natur dient, so dienen Zeichen – als geistige Werkzeuge – der Beherrschung psychischer Prozesse (vgl. Wygotski 1985c, 309). Wygotski nennt sie auch »Mittler-Stimuli« oder »Hilfsreize«. Ihre Grundlage ist die Fähigkeit des Körpers, »Reiz zu sein (durch seine Akte) für sich selbst (für neue Akte)« (Wygotski 1985b, 294) und dadurch das eigene Verhalten und das anderer Menschen bewusst und willentlich zu steuern:

»Indem sich das Kind psychisches Werkzeug aneignet und mit seiner Hilfe die eigenen natürlichen psychischen Funktionen beherrschen lernt, erreicht die jeweilige Funktion stets eine höhere Stufe, ihr Aktionsradius wird größer, ihre Struktur und ihr Mechanismus bilden sich um. Die natürlichen psychischen Prozesse werden dabei nicht beseitigt; sie gehen eine Kombination mit dem instrumentellen Akt ein, aber sie sind in ihrem Aufbau funktional von dem angewandten Instrument abhängig« (Wygotski 1985c, 316f.).

Kulturelle Zeichensysteme sind damit neben den materiellen Werkzeugen das wichtigste Aneignungsmittel der inneren und äußeren Natur des Menschen. Im Unterschied zu anderen Reizen, lassen sich Zeichen als künstlich geschaffene Stimuli bewusst und willentlich reproduzieren. Zeichen sind umkehrbar, können selbst wieder zu Reaktionen werden und dadurch das Verhalten auf neue Weise bestimmen: »Das gehörte Wort ist ein Reiz, das gesprochene ein Reflex, der ebenjenen Reiz schafft. Hier ist der Reflex umkehrbar, weil der Reiz zur Reaktion werden kann und umgekehrt« (Wygotski 1985b, 304). In Anlehnung an einen Ausdruck des dänischen Psychologen Lange bezeichnet Wygotski diesen Prozess daher auch als »Kreisreaktion«. Über den Umweg der Zeichen lernt das Subjekt, seine Reaktionen zu beherrschen. Sie verdoppeln die eigenen Erfahrungen, indem sie das Verhalten mit sich selbst identisch machen und es zugleich verallgemeinern. Diese Verallgemeinerungsfunktion der Zeichen ist auch Grundlage ihrer Funktion als Verständigungsmittel und Mittel der Übertragung individueller wie gesellschaftlicher Erfahrungen, die in den Bedeutungen der Zeichen verdichtet sind.

Die Entwicklung der Fähigkeit zum Zeichengebrauch und andere kulturelle Entwicklungsprozesse beim Menschen unterscheiden sich grundsätzlich von solchen Lernprozessen, durch die ein Lebewesen sich seiner Umwelt lediglich anpasst. So stellt Leontjew fest:

»Die geistige, psychische Entwicklung einzelner Menschen ist demnach das Produkt eines besonderen Prozesses – der Aneignung –, den es beim Tier nicht gibt, ebenso wie bei diesem auch der entgegengesetzte Vorgang – die Vergegenständlichung von Fähigkeiten in den Produkten der Tätigkeit – nicht existiert« (Leontjew 1973, 282).

Ein Mensch, der beispielsweise sein Bedürfnis nach Wissen befriedigt und dabei einen gegebenen Begriff zu *seinem* Begriff macht, vollzieht nach Leontjew einen Prozess, der dem der *Anpassung* nicht im geringsten ähnelt (vgl. ebd., 282): Er muss sich den Begriff vielmehr aktiv *aneignen*, indem er die historisch gebildeten Eigenschaften und Fähigkeiten darin für sich reproduziert.

Eigentum und Enteignung

Ökonomisch betrachtet erscheint das Problem der Aneignung als eine historische Folge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der Entstehung von (Privat-)Eigentum (vgl. Marx/Engels 1969, 32). In der klassischen Rechtsphilosophie des 17. Jahrhunderts, so z. B. bei Locke, wird der Aneignungsbegriff im Zusammenhang mit der Eigentumsbildung und den Persönlichkeitsrechten des einzelnen Individuums erörtert: Indem der Mensch den Dingen der Natur durch »die Arbeit seines Leibes und das Werk seiner Hände« (Locke 1980, 116) etwas Eigenes hinzufügt und sie damit »vermischt«, macht er sie sich *zu eigen* und entzieht sie dem gemeinschaftlichen Anrecht der anderen. Arendt schreibt dazu: »Locke gründet das Recht des Erwerbs von Privateigentum auf das Eigentumsrecht an dem eigenen Körper – der in der Tat das Eigenste und Privateste ist, was der Mensch ›besitzen‹ kann« (Arendt 1999, 131; siehe auch Keiler 2013, 154). Das Gegenstück zu dieser Form der Aneignung ist die *Enteignung*. Der Begriff »Privateigentum« bringt diesen Zusammenhang zum Ausdruck, indem »privat« (abgeleitet von lat. »*privare*«, »*privatum*«) sowohl mit »das Eigene« als auch mit »beraubt« übersetzt werden kann.

Arbeit und Vergegenständlichung

In welchem Verhältnis stehen Arbeit und Aneignung? Zur Beantwortung dieser Frage muss kurz auf den Marx'schen Arbeitsbegriff eingegangen werden, den die Vertreter der Kulturhistorischen Schule relativ unverändert übernehmen und der von zentraler Bedeutung für das dem Aneignungskonzept zugrundeliegende Menschenbild ist. Marx definiert Arbeit zunächst unabhängig von ihrer gesellschaftlich-historischen Form als einen Prozess zwischen Mensch und Natur, in dem der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur vermittelt, regelt und kontrolliert. Der Mensch wirkt durch seine Arbeit auf die äußere Natur ein und verändert damit zugleich seine eigene Natur (vgl. Marx 1989, 192). Leontjew greift diese These im Zusammenhang mit seinen Erörterungen zum Problem der Persönlichkeitsentwicklung wieder auf, wenn er feststellt: »Das Innere (das Subjekt) wirkt über das Äußere und verändert damit sich selbst« (Leontjew 1982, 174). Diese noch sehr allgemeine, physiologische Definition der lebendigen Arbeit als Stoffwechselprozess wird von Marx im Hinblick auf den Menschen weiter konkretisiert:

»Eine Spinne verrichtet Operationen, die denen des Webers ähneln, und eine Biene beschämt durch den Bau ihrer Wachszellen manchen menschlichen Baumeister. Was aber von vornherein den schlechtesten Baumeister vor der besten Biene auszeichnet, ist, dass er die Zelle in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut. Am Ende des Arbeitsprozesses kommt ein Resultat heraus, das beim Beginn desselben schon in der Vorstellung des Arbeiters, also schon ideell vorhanden war. Nicht dass er nur eine Formveränderung des Natürlichen bewirkt; er verwirklicht im Natürlichen zugleich seinen Zweck, den er weiß, der die Art und Weise seines Tuns als Gesetz bestimmt und dem er seinen Willen unterordnen muss« (Marx 1989, 193).

In diesem, wie auch im folgenden Zitat, hebt Marx die besondere Bedeutung der Antizipation des Produkts im Bewusstsein des Menschen hervor:

»Im Arbeitsprozess bewirkt also die Tätigkeit des Menschen durch das Arbeitsmittel eine von vornherein bezweckte Veränderung des Arbeitsgegenstandes. Der Prozess erlischt im Produkt. Sein Produkt ist ein Gebrauchswert, ein durch Formveränderung menschlichen Bedürfnissen angeeigneter Naturstoff. Die Arbeit hat sich mit ihrem Gegenstand verbunden. Sie ist vergegenständlicht und der Gegenstand ist verarbeitet« (ebd., 195).

Dieser Zusammenhang von praktischer Tätigkeit, Gegenständlichkeit und Bewusstsein ist auch von fundamentaler Bedeutung für die Entwick-

lungstheorie der Kulturhistorischen Schule (siehe Wygotski 1985b; Lurija 1986; Leontjew 1973 u. 1982). Um den im Produkt vergegenständlichten Gebrauchswert verwirklichen zu können, muss dieser individuell angeeignet werden. Die Aneignung verhält sich somit in diesem Fall komplementär zur Vergegenständlichung (Objektivierung) und ist im Idealfall mit der Verwirklichung (Subjektivierung) der durch die Arbeit geschaffenen Gebrauchswerte und der darauf bezogenen menschlichen Bedürfnisse identisch. Die Begriffe »Gegenständlichkeit« und »Verwirklichung« verweisen dabei auf die sinnlich-praktische Tätigkeit des Menschen, wie Marx in seinen »Thesen über Feuerbach« (Marx 1969, 5) hervorhebt: Die *menschlichen* Sinne sind keine rein subjektive oder individuelle Kategorie, sondern erscheinen – ähnlich wie das Bewusstsein – als ein Produkt der gesellschaftlichen Praxis:

»[...] darum sind die *Sinne* des gesellschaftlichen Menschen *andre* Sinne als die des ungesellschaftlichen. Erst durch den gegenständlich entfalteten Reichtum des menschlichen Wesens wird der Reichtum der subjektiven *menschlichen* Sinnlichkeit, wird ein musikalisches Ohr, ein Auge für die Schönheit der Form, kurz, werden erst menschlicher Genüsse fähige *Sinne*, Sinne, welche als *menschliche* Wesenskräfte sich betätigen, teils erst ausgebildet, teils erst erzeugt. [...] Die *Bildung* der 5 Sinne ist eine Arbeit der ganzen bisherigen Weltgeschichte« (Marx 1985, 541f.).

Entfremdung und Verwirklichung

Mit fortschreitender Arbeitsteilung fallen »der Genuss und die Arbeit, Produktion und Konsumtion« (Marx/Engels 1969, 32) allerdings immer weiter auseinander. Nach der Geschichtsauffassung von Marx und Engels gerät im Kapitalismus die kollektive Form der Produktion endgültig in Widerspruch zur privaten Aneignung des gesellschaftlich produzierten Reichtums: Während die Produktivkräfte mehr oder weniger vollständig vergesellschaftet sind, werden die Produktionsmittel und die hergestellten Produkte überwiegend privat angeeignet. Die herrschenden Produktionsverhältnisse behindern die weitere Entfaltung der Produktivkräfte und damit deren Aneignung und Verwirklichung. Die Arbeitskraft wird zur Ware, die menschliche Sinnlichkeit und Subjektivität verkümmern und die lebendige Arbeit erscheint dem toten Eigentum untergeordnet (siehe dazu auch den Kommentar von Arendt 1999, 129–138). Das daraus resultierende Verhältnis der Individuen zur Arbeit und den eigenen

Produktivkräften bezeichnet Marx in den »Ökonomisch-philosophischen Manuskripten« von 1844 als »Entäußerung«, »Entwirklichung« oder »Entfremdung«:

»Entfremdung (oder Entäußerung) bedeutet für Marx, dass der Mensch sich selbst in seiner Aneignung der Welt nicht als Urheber erfährt, sondern dass die Welt (die Natur, die anderen, und er selbst) ihm fremd bleiben. Sie stehen als Gegenstände über ihm und ihm gegenüber, obgleich sie von ihm selbst geschaffen sein können. Entfremdung heißt, die Welt und sich selbst wesentlich passiv, rezeptiv, in der Trennung von Subjekt und Objekt zu erfahren« (Fromm 1980, 49).

Im Kapitalismus sind Entäußerung und Entfremdung die *Voraussetzung* und nicht, wie etwa Röhr behauptet (vgl. Röhr 1979, 9), das Gegenteil von Aneignung. So stellt Marx fest: »Die Verwirklichung von Arbeit ist ihre Vergegenständlichung. Diese Verwirklichung der Arbeit erscheint in dem nationalökonomischen Zustand als Entwirklichung des Arbeiters, die Vergegenständlichung als Verlust und Knechtschaft des Gegenstandes, die Aneignung als Entfremdung, als Entäußerung« (Marx 1985, 512). In diesem Sinne heben auch Holzkamp und Schurig hervor, dass der Aneignungsprozess im Kapitalismus ein in sich widersprüchlicher Vorgang ist, der sich auch in der Lerntätigkeit und im Verhältnis von individueller Aneignung und Entwicklung widerspiegelt:

»Die ›Vorbereitung‹ des Menschen auf seine Funktion als Werkträger in der kapitalistischen Produktion ist nicht nur Entwicklung, sondern auch Behinderung und Vereinseitigung der Entwicklung; die eigene Entwicklung, einerseits bewusster Vollzug, umschließt andererseits im Aneignungsvorgang gleichzeitig das ›Lernen‹ des Verzichts auf die bewusste individuelle Entwicklung über einen bestimmten Stand hinaus. Die individuelle Aneignung von Wissen schließt immer auch eine systematische Aussparung von Wissen oder, zugespitzt gesagt, eine Aneignung von Nichtwissen ein« (Holzkamp/Schurig 1973, XLIX).

Enteignungsprozesse lassen sich durch (Wieder-)Aneignung zwar aufheben. Ihre Folgen jedoch – die Selbstentfremdung der Individuen, ihre *Entwirklichung* – können schwerlich wieder rückgängig gemacht werden. Wie Negt und Kluge feststellen, ist daher nicht die Aneignung oder Wiederaneignung der Gegenpol zur Entfremdung und Enteignung, sondern die *Verwirklichung*: »Das gesellschaftliche Wesen, das ursprünglich enteignet wurde, gibt es inzwischen gar nicht mehr, es hat längst mit Aneignung anderweitig auf die Enteignung reagiert. [...] Ich habe mir als Kind eine

Uhr gewünscht. Jetzt habe ich eine Rolex-Gold-Uhr. Aber ich habe den Wunsch nicht mehr« (Negt/Kluge 1981, 42). Die Aufhebung der Entfremdung kann nur über ein Drittes erfolgen: durch Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Aneignung als Interiorisation

Anders als das Verhalten der Tiere, sind die Entwicklung des Menschen und sein Verhältnis zur gegenständlichen Umwelt von Anfang an durch seine kulturellen und sozialen Beziehungen vermittelt:

»Im Laufe seiner Ontogenese tritt der Mensch in besondere Beziehungen zu der Welt der Dinge und Erscheinungen, die von den früheren Generationen geschaffen worden sind. Die Spezifik dieser Beziehungen wird auf der einen Seite vom Wesen dieser Gegenstände und Erscheinungen bestimmt. Auf der anderen Seite hängt sie von den Bedingungen ab, unter denen sich diese Beziehungen bilden. Die tatsächliche Umwelt, die das menschliche Leben am meisten bestimmt, ist eine Welt, die durch menschliche Tätigkeit umgewandelt wurde. Als eine Welt gesellschaftlicher Gegenstände, die die im Laufe der gesellschaftlich-historischen Praxis gebildeten menschlichen Fähigkeiten verkörpern, wird sie dem Individuum nicht unmittelbar gegeben; in *diesen* Eigenschaften offenbart sie sich jedem Menschen als Aufgabe« (Leontjew 1973, 281).

Während das Tier die ihm unmittelbar gegebenen physischen und psychischen Eigenschaften zur *Anpassung* an seine gegenständliche Umwelt nutzt, kann der Mensch diese Aufgabe nur dadurch erfüllen, dass er sich die kulturellen Gegenstände und Bedeutungen seiner Umwelt *aneignet*:

»Der Aneignungsprozess erfüllt die wichtigste Notwendigkeit und verkörpert das wichtigste ontogenetische Entwicklungsprinzip des Menschen: Er reproduziert die historisch gebildeten Eigenschaften und Fähigkeiten der menschlichen Art in den Eigenschaften und Fähigkeiten des Individuums« (ebd., 286).

Für Pädagogik und Didaktik hat diese Sichtweise weitreichende Konsequenzen. Gudjons stellt fest: »Der Begriff der Aneignung verweist also auf die grundsätzlich gesellschaftliche Natur menschlicher Lernprozesse und ist der Schlüsselbegriff zur Entwicklung eines handelnden Unterrichts« (Gudjons 2008, 45). Die gesellschaftliche Natur der anzueignenden Eigenschaften und Fähigkeiten der menschlichen Art bringt es mit sich, dass diese zunächst nur in ihrer äußeren Form – als äußere *Handlung*

– angeeignet werden können. Diese äußere, materielle Handlung wird im Verlauf des Lernprozesses zur inneren Handlung und schließlich zur geistigen Operation. Dieser in der Psychologie als »*Interiorisation*« (Verinnerlichung) bezeichnete Vorgang findet auf jeder Stufe menschlicher Entwicklung statt.

Nach Wygotski durchlaufen alle psychischen Funktionen des Menschen zunächst ein äußeres Entwicklungsstadium, weil sie ursprünglich gesellschaftliche Funktionen sind:

»Es wäre festzuhalten, dass wir erst durch andere wir selbst werden – und das gilt nicht nur für die Gesamtperson, sondern auch für die Geschichte jeder einzelnen Funktion. Rein logisch ausgedrückt, besteht eben darin das Wesen des Prozesses der kulturellen Entwicklung. Das Individuum wird zu dem, was es an sich ist, nur durch das, was es für andere ist« (Vygotskij 1992, 235).

Dies macht es notwendig, zwischen zwei unterschiedlichen Entwicklungsniveaus des Kindes zu unterscheiden: (1) der *Zone der aktuellen Entwicklung*, die denjenigen Gegenständen und Motiven entspricht, die das Kind zu relativ eigenständigen Handlungen anregen, die es ohne Hilfestellung bewältigen kann, und (2) der *Zone der nächsten Entwicklung*, die denjenigen Gegenständen und Motiven entspricht, die das Kind mit Unterstützung, durch Nachahmung und in Kooperation mit anderen zu neuen Handlungsweisen und zur Entwicklung neuer Handlungsziele anregen:

»Das, was das Kind heute mit Hilfe Erwachsener vollbringt, wird es morgen selbständig tun können. Die Zone der nächsten Entwicklung kann uns also helfen, das Morgen des Kindes, die Dynamik seiner Entwicklung zu bestimmen, nicht nur das in der Entwicklung Erreichte, sondern auch das in der Reifung Begriffene zu berücksichtigen« (Wygotski 1987, 300).

Ein entwicklungsförderlicher Unterricht sollte nicht nur der Zone der aktuellen Entwicklung des Kindes angepasst, sondern der Entwicklung stets einen Schritt voraus sein, also ein Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ermöglichen und dadurch zum Motor der Entwicklung werden (vgl. ebd., 302).

Sinn und Bedeutung

Bereits Wygotski hat auf den systemischen Aufbau der psychischen Funktionen beim Menschen hingewiesen und vermutet – in Abwandlung der 6. Feuerbachthese von Marx (vgl. Marx 1969, 6) –, »[...] dass die psychi-

sche Natur des Menschen die Gesamtheit der gesellschaftlichen Beziehungen darstellt, die nach innen verlagert und zu Funktionen der Persönlichkeit und zu Formen ihrer Struktur geworden ist« (Vygotskij 1992, 237). Leontjew hat diesen Aspekt in der von ihm entworfenen allgemeinen Tätigkeitstheorie weiter ausgearbeitet (siehe Leontjew 1982 u. 1984) und ein differenziertes Modell der Tätigkeitsstrukturanalyse vorgelegt, das auch für ein besseres Verständnis des Aneignungsprozesses hilfreich ist. Sein Ausgangspunkt ist der Doppelcharakter menschlicher Tätigkeit, die sich als gesellschaftliche Praxis auf der einen Seite und als individuelles Handeln auf der anderen darstellt. Entlang dieser Unterscheidung muss für jeden anzueignenden Gegenstand oder Begriff zwischen der objektiven, gesellschaftlichen *Bedeutung* und dem subjektiven, individuellen *Sinn* differenziert werden. Luria erläutert den Unterschied zwischen diesen beiden oft synonym verwendeten Begriffen exemplarisch am Beispiel des Wortes »Kohle«: »Das Wort ›Kohle‹ hat eine bestimmte objektive *Bedeutung*. Es ist ein schwarzer Gegenstand pflanzlicher Herkunft, ist von bestimmter chemischer Zusammensetzung mit dem Element Kohlenstoff als Grundlage« (ebd., 54f.). Die Bedeutung von »Kohle« ist ein »hinter dem Wort stehendes und *für alle Menschen gleiches* stabiles System von Verallgemeinerungen« (Lurija 1982, 54), das einen bestimmten Komplex von Zusammenhängen bewahrt, der die bisherigen Erfahrungen der Menschheit mit diesem Gegenstand widerspiegelt. In verschiedenen Situationen und für verschiedene Menschen kann der *Sinn* von »Kohle« jedoch ein völlig anderer sein: Jemand, der sein Haus im Winter mit einem Kohleofen warm hält, wird ihm einen anderen Sinn geben als eine Chemikerin, für die Kohle ein wissenschaftliches Untersuchungsobjekt ist, dessen strukturelle Eigenschaften sie analysiert. Die persönliche Sinnggebung spiegelt somit die eigentlichen Lebensbeziehungen der Menschen zu einem bestimmten Gegenstand oder Begriff wider. In seiner Orientierung auf ganz bestimmte Zusammenhänge, die aus dem System der gesellschaftlichen Verallgemeinerungen ausgegliedert werden, ist der Sinn ebenso kulturell und historisch bedingt wie die Bedeutung. Nicht die Bedeutung produziert den Sinn, sondern die Tätigkeit bzw. das Leben. In der Tätigkeit differenzieren sich Sinn und Bedeutung. Hinter dem Wortsinn stehen letztlich die subjektiven Wünsche, Bedürfnisse, Motive und Affekte des Individuums.

Tätigkeit und Motiv

Man kann die einzelnen Handlungen eines Menschen und deren Bedeutung für den Aneignungsprozess isoliert voneinander betrachten. Tatsächlich aber erscheint menschliches Handeln in der Regel in einen sehr viel weiteren, umfassenden Kontext eingebunden, den Leontjew mit dem Begriff der »Tätigkeit« umschreibt:

»Wenn wir von der Tätigkeit des Menschen sprechen, dann verstehen wir Tätigkeit als eine fundamentale Einheit des individuellen Daseins des Menschen, als eine Einheit, die diese oder jene Lebensbeziehungen des Menschen verwirklicht. Sie ist kein Element des Daseins, sondern eine Einheit, ein ganzheitliches, nicht aber ein additives System, das eine aus vielen Ebenen bestehende Organisation besitzt. Jede gegenständliche Tätigkeit entspricht einem Bedürfnis, das immer im Motiv vergegenständlicht ist. Hauptkonstituenten der Tätigkeit sind die Ziele und die ihnen entsprechenden Handlungen, die Mittel und Verfahren zur Realisierung der Handlungen und schließlich jene psychophysiologischen Funktionen, die die Tätigkeit realisieren [...]« (Leontjew 1984, 17).

Bei der Tätigkeit fallen Gegenstand und Motiv zusammen, das heißt der Beweggrund für ein bestimmtes Verhalten und dessen Ziele sind identisch. Der Gegenstand der Tätigkeit ist zugleich ihr Motiv. Bei einer Handlung dagegen fallen Motiv und Gegenstand auseinander: Die Handlungsziele sind nicht unmittelbar auf die Befriedigung eines bestimmten Bedürfnisses ausgerichtet, sondern beziehen ihren Sinn aus dem übergeordneten Motiv der Tätigkeit, in deren Prozess die Handlung einbezogen ist. Wie der Lebensprozess durch ein System von Tätigkeiten realisiert wird, so werden die einzelnen Tätigkeiten durch ein System von Handlungen realisiert. Menschliche Tätigkeiten existieren überhaupt nur in der Form von Handlungen und Handlungsketten. An einem Beispiel illustriert Leontjew die psychologische Bedeutung der Unterscheidung von Tätigkeit und Handlung (vgl. Leontjew 1973, 405f.):

Ein Schüler liest zur Vorbereitung auf eine Prüfung ein Geschichtsbuch. Welche Art von Tätigkeit wird dadurch realisiert? Diese Frage lässt sich anhand der äußerlich zu beobachtenden Handlung des Lesens kaum beantworten, sondern bedarf einer genaueren Analyse der Motive und Ziele des Schülers, z. B. durch eine Veränderung der Situation: Nehmen wir an, jemand teilt dem Schüler mit, dass das Buch zur Vorbereitung auf die Prüfung unbrauchbar sei. Nach Leontjew kann nun dreierlei geschehen

(vgl. ebd., 406): (1) Der Schüler legt das Buch sofort beiseite; (2) er lernt weiter daraus; (3) er beendet nur ungern seine Lektüre. Im ersten Fall ist die Tätigkeit des Schülers offenbar nicht durch sein Interesse am Inhalt des Buches motiviert, sondern durch das Bestehen der Prüfung. Tätigkeitsmotiv und Handlungsziel sind nicht deckungsgleich. Im zweiten und dritten Fall deckt sich das, was den Schüler zum Lesen anregt mit dem Inhalt seiner Tätigkeit: Die Lektüre des Buches befriedigt ein bestimmtes Bedürfnis nach Wissen, das auch dann noch fortbesteht, obwohl das Ziel der Prüfungsvorbereitung nicht mehr existiert.

Geschichtsdidaktische Konsequenzen

Die von Wygotski, Luria und Leontjew vorgenommenen Differenzierungen zwischen *Sinn* und *Bedeutung*, *Tätigkeit* und *Handlung*, *Motiv* und *Ziel* heben neben der gegenständlichen Seite des Aneignungsprozesses vor allem dessen soziale und emotionale Komponenten hervor. Die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten erscheint dann als besonders effektiv und entwicklungsförderlich, wenn Sinn und Bedeutung, Tätigkeitsmotiv und Handlungsziel in der Lerntätigkeit zur Deckung gebracht werden können. Dahinter steht auch ein emanzipatorischer Gedanke: Der vermeintliche Widerspruch zwischen Individuum und Gesellschaft – nach Marx: die Entfremdung oder Entwirklichung des Menschen, nach Freud: sein »Unbehagen in der Kultur« (Freud 1930) – kann in dem Maße überwunden und aufgehoben werden, wie es gelingt, die gesellschaftlich-historischen Erfahrungen der Menschheit so anzueignen, dass »die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die Entwicklung aller ist« (Marx/Engels 1959, 482).

Bezogen auf die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein und das historische Lernen im engeren Sinne bedeutet das: (1) in Auseinandersetzung mit der Geschichte die eigene Lebenssituation und die gegenwärtige Kultur und Gesellschaft in ihrer zeitlichen Gewordenheit besser zu verstehen; (2) Möglichkeiten des historischen Wandels und gesellschaftlicher Veränderungen zu erkennen und dabei (3) die Bedeutung und den Einfluss menschlichen Handelns auf den Geschichtsverlauf nachzuvollziehen. In diesem Sinne trägt die Aneignung von Geschichtsbewusstsein sowohl zur Identitätsbildung, als auch zur Einsicht in die Möglichkeiten (und auch Grenzen) menschlichen Handelns bei. (4) Ebenso wichtig erscheint

darüber hinaus der Erwerb von Kritikfähigkeit und Urteilsvermögen im Umgang mit geschichtswissenschaftlichen Methoden und Verfahrensweisen, beispielsweise bei der Interpretation von Quellentexten, mündlichen Überlieferungen durch Zeitzeugen oder bei der Untersuchung und Einordnung gegenständlicher Quellen und Artefakte.

Beim Kind erfolgt die Aneignung erster Geschichtsvorstellungen relativ spontan und geht in der Regel von der eigenen Lebens- und Familiengeschichte aus, sowie dem näheren Umfeld (Dorf, Stadt, Land), in dem das Kind aufwächst. Seine spontanen Haltungen und Ideen stehen in der Regel zunächst im Widerspruch zum fachwissenschaftlichen Geschichtsverständnis und belegen nach Piaget eine spezifisch kindliche Einstellung zur Vergangenheit (vgl. Piaget 1999, 126). Für ihn scheint festzustehen: »Die Verfahren des Geschichtsunterrichts findet man am besten, wenn man zuerst mit den Methoden der Psychologie die geistigen Spontaneinstellungen des Kindes untersucht, mögen diese auf den ersten Blick auch naiv und belanglos sein« (ebd., 127). Dieser Auffassung widerspricht Wygotski, der darauf hinweist, dass eine kritische und sachliche Einstellung zur Geschichte, wie auch Piaget sie fordert, die Aneignung wissenschaftlicher Begriffe voraussetzt, die niemals aus den spontanen Vorstellungen des Kindes allein hervorgehen können (siehe Wygotskij 2002, 266f.). Wissenschaftliche Begriffe zeichnen sich durch ihre Bewusstheit und Systemhaftigkeit aus (vgl. ebd., 295). Sie verweisen stets auf ein ganzes Begriffssystem, das ein Produkt oft jahrhundertelanger begrifflicher Arbeit ist und nur durch unterrichtliche Instruktionen angeeignet werden kann, unter den spezifischen Bedingungen schulischen Lernens.

Die didaktische Strukturierung solcher Aneignungsprozesse im Unterricht hat Galperin mit seinem Konzept der etappenweisen Herausbildung geistiger Handlungen genauer analysiert (siehe Galperin 1966 u. 1967; Jantzen 1986, 92–107; Lompscher 1973). Galperins Modell beschreibt anhand verschiedener Handlungsphasen (»Schaffung einer Orientierungsgrundlage«, »Arbeitshandlung« und »Kontrollhandlung«), die wiederum in einzelne Etappen untergliedert sind (»materielle Handlung«, »materialisierte Handlung«, »sprachliche Handlung«, »äußere« und »innere Sprache«), wie Schüler/innen sich wissenschaftliche Begriffe und geistige Operationen im Unterricht aneignen. Dieser Ansatz wurde für die Geschichtsdidaktik u. a. von Sabolotnjew adaptiert, der am Beispiel der Herausbildung historischer Begriffe und der Vermittlung von Verfahren zur

Analyse historischer Erscheinungen untersucht, wie sich Schüler/innen einer vierten und fünften Klasse Begriffe wie »Urgesellschaft«, »bürgerliche Revolution«, »Gesellschaftsordnung« oder »Entwicklung der Kultur eines Landes« aneignen (siehe Sabolotnjew 1973).

Sabolotnjew und andere Schüler/innen Galperins (siehe Lompscher 1973) – aber auch Galperin selbst – haben häufig mit Lernalgorithmen gearbeitet, wie sie aus dem programmierten Unterricht bekannt sind. Der damit einhergehende Schematismus ist immer wieder zum Anlass für Kritik an seinem didaktischen Gesamtkonzept genommen worden, dem darüber hinaus eine mangelnde Berücksichtigung des Aspekts der Vergegenständlichung – als Gegenstück zur Aneignung – und der Motivbildung auf Seiten der Schüler/innen vorgeworfen worden ist. Einen Teil dieser Einwände führt Jantzen darauf zurück, dass die Handlungsstufen nach Galperin in einem spezifisch deutschen Didaktik-Diskurs oft als Formalstufen des Unterrichts im Sinne des Herbartianismus aufgefasst wurden (vgl. Jantzen 1986, 97; siehe auch Keiler 2013, 160) – eine Tendenz, die sich teilweise bis heute erhalten hat. Dennoch stellt sich die Frage, inwiefern nicht auch Galperin selbst und andere Vertreter der Kulturhistorischen Schule an diesem Missverständnis beteiligt sind: So kritisiert Schapfel, dass das Aneignungskonzept bei Galperin letztlich auf eine rein individualistische Form des Kenntniserwerbs und des Erwerbs von Handlungen reduziert werde, ohne dabei die gesellschaftlichen und ökonomisch-politischen Bedingungen zu reflektieren, unter denen Aneignungsprozesse in einem autoritären Gesellschaftssystem wie dem der Sowjetunion stattgefunden haben (vgl. Schapfel 1995, 74–76). Wieweit eine solche kritische Reflexion in dieser Zeit überhaupt möglich war, lässt sich aus heutiger Sicht schwer beurteilen: Festzuhalten bleibt, dass die Kritik vor allem die Umsetzung von Galperins Erkenntnissen in die Praxis betrifft und weniger deren theoretische Grundlagen.

Während die Reichweite des Handlungsphasen-Modells nach Galperin hauptsächlich auf das schulische Lernen und die Aneignung wissenschaftlicher Begriffe begrenzt ist, hat Leontjew mit seiner Theorie der dominierenden Tätigkeit (siehe Leontjew 1973, 398–420) ein allgemeines tätigkeitsbezogenes Entwicklungsmodell entworfen, das viele der zuvor genannten Kritikpunkte ausräumt. Leontjew betont, dass sich das Leben nicht mechanisch aus einzelnen Tätigkeitsarten zusammensetzt, sondern einzelne Tätigkeiten im Entwicklungsverlauf stärker dominieren als ande-

re: »Jede Stufe der psychischen Entwicklung ist durch eine bestimmte dominierende Tätigkeitsart und durch eine bestimmte dominierende Beziehung des Kindes zur Wirklichkeit gekennzeichnet« (ebd., 402). Die psychische Entwicklung des Kindes durchläuft zwar eine Reihe von zeitlich aufeinander folgenden Stadien (siehe dazu Jantzen 1992, 198–206), deren Inhalt erscheint jedoch nicht unabhängig von den konkret-historischen Bedingungen, unter denen das Kind lebt. Diese beeinflussen sowohl den Inhalt der einzelnen Entwicklungsstufen als auch den gesamten Entwicklungsverlauf und entscheiden mit darüber, welche Tätigkeit dominierend ist (vgl. Leontjew 1973, 403).

Diese Feststellung ist besonders im Hinblick auf die Lern- und Entwicklungssituation von behinderten und sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen hoch bedeutsam, da diese oft unter völlig anderen gesellschaftlichen Bedingungen aufwachsen als das durchschnittliche Kind. Dadurch aber können sie sich auch die gesellschaftlich-historischen Erfahrungen oft nur über Umwege aneignen und sind in vielen Lebensbereichen auf ein höheres Maß an Unterstützung angewiesen. Es ist daher sicherlich kein Zufall, dass das Aneignungskonzept sowohl in der Sozialpädagogik (siehe Deinet/Reutlinger 2004 u. 2014) als auch in der Behinderten- und Integrationspädagogik (siehe Jantzen 1992; Feuser 1995; Rödler 2000; Siebert 2006; Klaufß 2010, 353; Terfloth/Bauersfeld 2012, 107) bis heute großen Zuspruch erfährt.

Den Zusammenhang von Behinderung und Aneignung hat in der deutschsprachigen Pädagogik und Psychologie wohl niemand so klar herausgearbeitet wie Jantzen mit seiner Isolationstheorie:

»Behinderung ist somit ihrem Wesen nach als Isolation zu verstehen, als Störung der Widerspiegelungs-, Aneignungs- (und Vergegenständlichungs-) prozesse im innerorganismischen Bereich wie im Verhältnis zur objektiven Realität in Natur und Gesellschaft, wobei Isolation von der Aneignung gesellschaftlichen Erbes als Wesen von Behinderung je unterschiedlich in Erscheinung tritt entsprechend dem Grad der bisherigen Aneignung, der durch diesen Aneignungsprozess determinierten Ausformung des biologischen Substrats im Sinne funktioneller Hirnorgane, wie entsprechend der Art der Entstehung und Lokalisation von Isolation im Widerspiegelungs-, Aneignungs- und Vergegenständlichungsprozess« (Jantzen 1976, 435).

Jantzens Position stimmt weitgehend mit Wygotskis Forderung überein, wonach das Problem der Behinderung nicht als biologisches, sondern als soziales Problem erkannt und durchdacht werden muss (vgl. Wygot-

ski 1975, 66). Im Kontext von Inklusion und Exklusion birgt das Aneignungskonzept der Kulturhistorischen Schule nach wie vor ein großes Befreiungspotential, wenn man es nicht bloß auf die formale Abfolge von Aneignungsstufen reduziert, sondern die Isolation von der Aneignung – und das heißt auch: Prozesse der sozialen Exklusion, Enteignung und Entwirklichung sowie die pädagogischen Möglichkeiten ihrer Überwindung – in den Mittelpunkt didaktischen Denkens rückt. Der Geschichtsdidaktik kommt hier möglicherweise eine Schlüsselrolle zu, weil Bildung und Erziehung zum einen immer schon die Aneignung von Geschichte zum Gegenstand haben und es zum anderen in diesem Zusammenhang eine ganze Reihe konkreter inhaltlicher Aufgaben gibt, wie z. B. das Problem der (Wieder-)Aneignung der eigenen Biografie von schwerst hospitalisierten Menschen (siehe Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996), die Vermittlung von Forschungsrichtungen wie der »Disability History« (Bösl u. a. 2010) im Schulunterricht oder die Konzipierung einer barrierefreien Museums- und Gedenkstättenpädagogik für alle Menschen (siehe George/Göthling 2008; Wacker 2009). Hier hat die geschichtsdidaktische Forschung zum Teil gerade erst begonnen.

Literatur

- Arendt, Hannah (1999): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 11. Aufl. München.
- Bösl, Elisabeth u. a., Hrsg. (2010): *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte*. Bielefeld.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian, Hrsg. (2004): »Aneignung« als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden.
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian, Hrsg. (2014): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Wiesbaden.
- Feuser, Georg (2005): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. 2. Aufl. Darmstadt.
- Freud, Sigmund (1930): *Das Unbehagen in der Kultur*. Wien.
- Fromm, Erich (1980): *Das Menschenbild bei Marx*. 11. Aufl. Frankfurt a. M.
- Galperin, Pjotr J. (1966): *Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen*. In: Galperin, Pjotr J. u. a. (1966): *Probleme der Lerntheorie*. Berlin, 33–49.

- Galperin, P. J. (1967): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, Hans, Hrsg. (1967): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Berlin, 367–405.
- George, Uta/Göthling, Stefan, Hrsg. (2008): »Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?« Ein Katalog in leichter Sprache. 2., überarb. Aufl. Kassel.
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. 7., akt. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Holzcamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M./New York.
- Holzcamp, Klaus/Schurig, Volker (1973): Zur Einführung in A. N. Leontjews »Probleme der Entwicklung des Psychischen«. In: Leontjew 1973, XI-LII.
- Janzen, Wolfgang (1976): Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 27 (1976), 7, 428–436.
- Janzen, Wolfgang (1986): Abbild und Tätigkeit. Studien zur Entwicklung des Psychischen. Solms.
- Janzen, Wolfgang (1992): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. 2. Aufl. Weinheim/Basel.
- Janzen, Wolfgang/Lanwer-Koppelin, Willehad, Hrsg. (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin.
- Keiler, Peter (1983): Das Aneignungskonzept A. N. Leontjews – Entstehungsgeschichte, Problematik und Perspektiven. In: Forum Kritische Psychologie, 12 (1983), 89–122.
- Keiler, Peter (2013): »Aneignung«: historisch-kritische Analyse eines pädagogisch-psychologischen Topos. In: Forum Kritische Psychologie, 57 (2013), 153–167.
- Kölbl, Carlos (2004): Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern. In: Journal für Psychologie 12 (2004), 1, 25–49.
- Kölbl, Carlos (2006): Die Psychologie der Kulturhistorischen Schule: Vygotskij, Lurija, Leont'ev. Göttingen.
- Leontjew, Alexej N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a. M.
- Leontjew, Alexej N. (1982): Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit. Köln.
- Leontjew, Alexej N. (1984): Der allgemeine Tätigkeitsbegriff. In: Leontjew, A. A./Leontjew, A. N./Judin, E. G., Hrsg. (1984): Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Stuttgart, 13–30.
- Locke, John (1980): Abhandlung über den Staat [1679–1689]. In: Ders. (1980): Bürgerliche Gesellschaft und Staatsgewalt. Leipzig, 95–268.

- Lompscher, Joachim, Hrsg. (1973): Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie. Die Schule P. J. Galperins. Köln.
- Lurija, Alexander R. (1986): Sprache und Bewusstsein. 2. Aufl. Köln.
- Lurija, Alexander R. (1992): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek.
- Marx, Karl (1969): Thesen über Feuerbach [1845]. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969): Werke. Bd. 3. 4. Aufl. Berlin, 5–7.
- Marx, Karl (1974): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie [1857–58]. 2. Aufl. Berlin.
- Marx, Karl (1985): Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich (1985): Werke. Bd. 40. 5. Aufl. Berlin, 465–588.
- Marx, Karl (1989): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band [1867]. Berlin.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1959): Manifest der Kommunistischen Partei [1848]. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich (1959): Werke. Bd. 4. 2. Aufl. Berlin, 459–493.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969): Die deutsche Ideologie [1845–46]. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969): Werke. Bd. 3. 4. Aufl. Berlin, 9–530.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1981): Geschichte und Eigensinn. Frankfurt a. M.
- Piaget, Jean (1999): Psychologie des Kindes und Geschichtsunterricht. In: Ders. (1999): Über Pädagogik. Weinheim/Basel, 118–127.
- Rödler, Peter (2000): Geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik. 2., überarb. Aufl. Neuwied.
- Röhr, Werner (1979): Aneignung und Persönlichkeit. Studie über die theoretisch-methodologische Bedeutung der marxistisch-leninistischen Aneignungsauffassung für die philosophische Persönlichkeitstheorie. Berlin.
- Sabolotnjew, M. I. (1973): Die Herausbildung von historischen Begriffen und von Verfahren zur Analyse historischer Erscheinungen bei Schülern. In: Lompscher 1973, 169–192.
- Schapfel, Franz (1995): Kritische Rezeption der sowjetischen Tätigkeitstheorie und ihre Anwendung. Eine Einführung in theoretische Grundlagen zur Beurteilung von beruflichen Bildungskonzepten. Alsbach/Bergstraße.
- Schubert, Volker (1984): Identität, individuelle Reproduktion und Bildung. Probleme eines aneignungstheoretischen Konzepts von Vergesellschaftung und Vereinzelung. Gießen.
- Schüleln, Johann August (1977): Selbstbetroffenheit: über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt a. M.

- Siebert, Birger (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht. Berlin.
- Terfloth, Karin/Bauersfeld, Sören (2012): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. München/Basel.
- Vygotskij, Lev S. (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen [1931].
- Vygotskij, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen [1934]. Weinheim/Basel.
- Vygotskij, Lev S. (2005): Konkrete Psychologie des Menschen [1929]. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, 2/2005, 25–46.
- Wacker, Oliver (2009): Die »Euthanasie« in Grafeneck und das Erleben dieses Ortes von Menschen mit Behinderung heute. Reutlingen. (URL: phlb.de/files/257/WiHa_Oliver_Wacker.pdf)
- Wygotski, Lew S. (1975): Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität [1924]. In: Die Sonderschule, 1975, H. 2, 65–72.
- Wygotski, Lew S. (1985): Ausgewählte Schriften. Bd. 1: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie. Köln.
- Wygotski, Lew S. (1985a): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung [1927]. In: Wygotski 1985, 57–277.
- Wygotski, Lew S. (1985b): Das Bewusstsein als Problem der Psychologie des Verhaltens [1925]. In: Wygotski 1985, 57–277.
- Wygotski, Lew S. (1985c): Die instrumentelle Methode in der Psychologie [1930]. In: Wygotski 1985, 309–317.
- Wygotski, Lew S. (1987): Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln.
- Wygotski, Lew S. (1987a): Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter [1934]. In: Wygotski 1987, 287–306.

Oliver Musenberg (Hg.)

Kultur Geschichte Behinderung

Band II
Die eigensinnige Aneignung
von Geschichte

Oliver Musenberg (Hg.)

Kultur – Geschichte – Behinderung

ATHENA

Während der erste Band von »Kultur – Geschichte – Behinderung« die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung thematisiert, liegt der Schwerpunkt des nun vorliegenden zweiten Bandes auf bildungstheoretischen und didaktischen Perspektiven: An der Schnittstelle von Geschichtsdidaktik, Erziehungswissenschaft und Disability Studies fragen die Autor_innen nach Möglichkeiten der Vermittlung und Aneignung von Geschichte.

Im Zentrum stehen dabei Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen und u. a. historische Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten: Wie müssen sich aktuelle fachwissenschaftliche und fachdidaktische Modelle der Geschichte verändern, um inklusiven Ansprüchen gerecht zu werden? Kann auf einem sehr basalen Niveau noch *historisch* gelernt werden? Mit welchen curricularen Konsequenzen ist die Berücksichtigung der Perspektive der Disability Studies im Geschichtsunterricht verbunden? Wie können Konzepte einer Geschichtsvermittlung aussehen, die konsequent die aktuellen, gesellschaftlichen Heterogenitäts- und Alteritätserfahrungen berücksichtigen? Und was bedeutet es überhaupt, sich Kultur und Geschichte *eigensinnig* anzueignen?

Mit Beiträgen von

Sebastian Barsch, Erik Beck, David J. Connor, Alexander Geimer, Eva Göbel, Thomas Hoffmann, Christoph Kühberger, Thomas Lindenberger, Simon McKeown, Oliver Musenberg, Udo Sierck, Arne Timm, Michael Wagner, Jan Valle, Bärbel Völkel und Sylvia Wolff

Oliver Musenberg, Dr. phil., ist Professor für für Inklusion und Bildung im Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim.

ISBN 978-3-89896-638-2



€ 29,50 (D)

9

7 8 3 8 9 8 9 6 3 8 2

ATHENA