

# Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	9
Vorwort von Wolfgang Jantzen	11
Einleitung: Begriffliches Lernen und die Forschungsarbeit der kulturhistorischen Behindertenpädagogik	17
<b>Kapitel 1: Grundzüge einer kulturhistorischen Bildungstheorie und Didaktik</b>	
1.1. Zur Entstehung des entwickelnden Unterrichts und der Theorie der Lerntätigkeit	23
1.2. Ansätze zum Bildungsbegriff in der kulturhistorischen Theorie	29
1.2.1. Bildungstheorie und Subjektentwicklung	29
1.2.2. Wissenschaft und Bildung in der kulturhistorischen Theorie	31
1.2.3. Wissenschaft und Bildung in der Bildungstheorie	33
1.3. Didaktische Theorien die kulturhistorische Didaktik	39
1.3.1. Ansätze zu einer allgemeinen Didaktik	40
1.3.1.1. Die lerntheoretische Didaktik oder das Berliner und das Hamburger Modell	40
1.3.1.2. Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik	41
1.3.1.3. Die Curriculumtheorie, curriculare oder lernzielorientierte Didaktik	42
1.3.1.4. Die bildungstheoretische und die kritisch-konstruktive Didaktik	42
1.3.1.5. Kritisch-kommunikative Didaktik	45
1.3.2. Der kulturhistorische Ansatz in der Didaktik	46
1.4. Besonderheiten der Lerntätigkeit als Bildungskonzeption und Didaktiktheorie	47
<b>Kapitel 2: Entwicklung und Unterricht in der kulturhistorischen Theorie</b>	
2.1. Der Entwicklungsbegriff der kulturhistorischen Schule	51
2.1.1. Vygotskijs Theorie und die Arten der Verallgemeinerung kindlicher Entwicklung	51
2.1.2. Entwicklungsprinzipien in der kulturhistorischen Theorie	57
2.1.3. Der Tätigkeitsbegriff und die kulturhistorische Entwicklungstheorie	62
2.1.3.1. Zum allgemeinen Tätigkeitsbegriff	63
2.1.3.2. Die Theorie der führenden Tätigkeit	68
2.1.4. Die Synthese von Altersstufen und Tätigkeitsniveaus in der Theorie von Èl'konin	69
2.1.5. Entwicklungstheorie und Persönlichkeitstheorie	72
2.1.5.1. Die Persönlichkeitstheorie bei Il'enkov und Leont'ev	73

2.1.5.2.	Wille, Erleben und innere Position: Božovič und Vygotskij	75
2.1.6.	Grundpositionen der kulturhistorischen Entwicklungstheorie	77
2.2.	Kulturhistorische und allgemeine Entwicklungstheorie	79
2.2.1.	Entwicklungstheorie und Subjekttheorie	80
2.2.1.1.	Philosophische Fragen der Entwicklungstheorie	81
2.2.1.2.	Freiheitsbegriff und Entwicklung	83
2.2.2.	Grundfragen einer psychologischen Theorie menschlicher Entwicklung	86
2.2.2.1.	Subjekt, Welt und Repräsentation – erkenntnistheoretische Anmerkungen	86
2.2.2.2.	Zur Entwicklung der psychischen Repräsentationen und der Ge- nese des Sinns	88
2.2.3.	Dialog, Kooperation und Kommunikation – zur Explikation des „sozialen Verkehrs“	93
2.2.4.	Developmental pathways – Erkenntnisse der dynamic skill theory	95
2.3.	Zum Verhältnis von Entwicklung und Unterricht in der kulturhistorischen Theorie	99
2.3.1.	Die Zone der nächsten Entwicklung...	100
2.3.2.	...und Ansätze ihrer Interpretation	104
2.3.3.	Der Begriff des Unterrichts – eine neue Sichtweise	108
2.3.3.1.	Alltagsvorstellungen und wissenschaftliche Begriffe vom Unterricht	108
2.3.3.2.	Die kulturhistorische Theorie des Unterrichts	109
2.4.	Entwickelnder Unterricht und das jüngere Schulalter	115
 Kapitel 3: Begriffliches Lernen und wissenschaftlicher Unterricht		
3.1.	Begriffsbildung und die Psychologie der Intelligenz	118
3.1.1.	Zum Intelligenzbegriff in der Psychologie	118
3.1.2.	Intelligenz und begriffliches Denken. Hegels Beitrag zu einer Psychologie der Intelligenz	121
3.1.3.	Intelligenz als Entwicklung des theoretischen Bewusstseins: Il'enkovs Theorie des Ideellen	123
3.2.	Die Verallgemeinerung als „Zelle“ der Begriffsbildung	126
3.2.1.	Vygotskijs Theorie des sprachlichen Denkens	126
3.2.2.	Zum Verhältnis von Subjekt und Objekt des verallgemeinernden Bewusstseins	129
3.2.3.	Zum Konzept der geistigen Tätigkeiten	133
3.3.	Begriffsentwicklung in der Ontogenese – Entwicklungsstufen nach Vygotskij	135
3.3.1.	Synkretismus	136
3.3.2.	Das Denken in Komplexen	137
3.3.3.	Die Pseudobegriffe	138
3.3.4.	Die wissenschaftlichen Begriffe	138

3.3.5.	Davydovs Kritik an Vygotskij	141
3.4.	Davydovs Theorie des begrifflichen Denkens	143
3.4.1.	Empirische Begriffe im Unterricht	144
3.4.2.	Empirische und theoretische Begriffe	147
3.4.2.1.	Der Charakter empirischer Verallgemeinerungen	147
3.4.2.2.	Zur Kritik der empirischen Erkenntnistheorie	149
3.4.3.	Das theoretische Denken nach Davydov	152
3.4.3.1.	Zum Verhältnis von Sinnlichem und Rationalem in der Erkenntnis	153
3.4.3.2.	Das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten	154
3.4.4.	Vergleich und Analyse als psychologische Aspekte der Begriffsbildung	160
3.4.5.	Der Aufbau des Unterrichts und der Begriffsbildung in der Didaktik Davydovs	161
3.4.5.1.	Curriculum und Begriffsbildung	161
3.4.5.2.	Die Einheit von Sinnlichem und Rationalem im Unterricht	162
3.5.	Begriffsbildung aus kulturhistorischer Sicht	166
3.5.1.	Vygotskij's Theorie: Begriffliches Denken als höhere psychische Funktion	166
3.5.2.	Davydovs Theorie: Begriffliches Denken durch einen entwickelnden Primarstufenunterricht	168
3.5.3.	Begriffsbildung und Intelligenzentwicklung	170
3.5.4.	Bildungstheorie und begriffliches Denken	172

#### Kapitel 4: Entwickelnder Unterricht und die Theorie der Lerntätigkeit

4.1.	Der Begriff der Lerntätigkeit	175
4.1.1.	Die Lerntätigkeit als Lern- und Tätigkeitsform	176
4.1.2.	Die psychischen Neubildungen in der Lerntätigkeit	181
4.1.3.	Die Entwicklung vom Spiel zum Lernen als führender Tätigkeit	188
4.1.3.1.	Die Entwicklung der Motive im Vorschulalter	190
4.1.3.2.	Die Förderung der geistigen Tätigkeiten im Vorschulalter	192
4.1.3.3.	Die Orientierung von Vorschulkindern auf das Schulalter	194
4.2.	Die Ausbildung von Lernhandlungen	196
4.2.1.	Die Lernmotive	197
4.2.2.	Die Lernsituationen oder -aufgaben	198
4.2.3.	Die Lernhandlungen	200
4.2.4.	Zur Interiorisation von Lernhandlungen und der Ausbildung des selbstständigen Lernens	204
4.3.	Der soziale Verkehr in der Lerntätigkeit	206
4.3.1.	Kooperationsbegriff und Lerntätigkeit	206
4.3.2.	Zur Genese kooperativer Lernhandlungen	210
4.3.3.	Aspekte der Kommunikation	213
4.3.4.	Entwicklung und Kooperation	214
4.3.5.	Aspekte der Lehre im entwickelnden Unterricht	216

4.4.	Ansätze für ein Curriculum zum Schriftsprach- und Grammatikerwerb in der Lerntätigkeit	217
4.4.1.	Begriffliches Lernen am Beispiel des Schriftspracherwerbs und des Grammatikunterrichtes	219
4.4.2.	Die Ausgangsabstraktion im Sprachunterricht	221
4.4.3.	Die Lernaufgaben und Lernhandlungen im Sprach- und Grammatikunterricht	224
4.4.4.	Aktuelle Forschungen zum Schriftsprach- und Grammatikerwerb und der Ansatz von Ajdarova	229
4.4.5.	Probleme der Methode von Ajdarova und Davydov in Bezug auf die deutsche Grammatik	232
4.5.	Entwickelnder Elementarunterricht	235
Kapitel 5: Entwickelnder Unterricht und begriffliches Lernen – Perspektiven für eine kulturhistorische Behindertenpädagogik		
5.1.	Kulturhistorische Behindertenpädagogik	239
5.1.1.	Vygotskij und die Defektologie	239
5.1.2.	Behinderung als gesellschaftliche Realität – Erkenntnisse der kulturhistorischen Behindertenpädagogik	244
5.1.3.	Behinderung – eine Qualität menschlicher Persönlichkeit?	249
5.2.	Schulpädagogik und die kulturhistorische Behindertenpädagogik	253
5.2.1.	Kulturhistorische Bildungstheorie und die Behindertenpädagogik	253
5.2.2.	Bildungsziele und pädagogischer Reduktionismus – das Beispiel der Geistigbehindertenpädagogik	255
5.2.3.	Integrativer Unterricht und die Diskussion um Termini und Konzepte	259
5.2.4.	Allgemeine (integrative) Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik	264
5.3.	Entwickelnder Unterricht und integrative Pädagogik	269
5.3.1.	Entwicklungsförderung und integrativer Unterricht	270
5.3.1.1.	Zur Vermittlung höherer psychischer Funktionen	270
5.3.1.2.	Möglichkeiten und Prinzipien einer entwickelnden Pädagogik	273
5.3.2.	Die Lerntätigkeit als Konzept einer entwicklungslogischen Didaktik	278
6.	Reflexion und Ausblick: Perspektiven einer entwickelnden Pädagogik	281
7.	Literaturverzeichnis	289
Danksagung		309

## Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. 1:	Vygotskijs Konzeption der Altersstufen	S. 58
Abb. 2:	Èl'konins Modell der Entwicklungsperioden	S. 70
Abb. 3:	Das Quasi-Raum-Zeit-Kontinuum psychischer Prozesse	S. 90
Abb. 4:	Cycle of levels and tiers	S. 96
Abb. 5:	A developmental web	S. 97
Abb. 6:	Growth of Optimal & Functional Levels in a Domain	S. 99
Abb. 7:	Topologische Darstellung der Zone der nächsten Entwicklung	S. 111
Abb. 8:	Das didaktische Feld einer Allgemeinen integrativen Pädagogik	S. 267
Tab. 1:	Entwicklungsstufen in der kulturhistorischen und in der Tätigkeitstheorie	S. 78
Tab. 2:	Three Layers of Learning Activity	S. 184



# Vorwort

*Wolfgang Jantzen*

„Habet fata libelli“ – Bücher haben ihre Geschichte. Entsprechend gilt dies für Theorien. So war Vasilij Vasil’evič Davydov (1930-1998) über sein Buch „Arten der Verallgemeinerung im Unterricht“ (deutsch 1977) sowie über verschiedene ins Deutsche übersetzte Artikel zwar schon lange im deutschsprachigen Bereich bekannt, dennoch hinterließ sein Denken nicht jene Spuren, wie in Skandinavien oder in den USA.

Birger Siebert erschließt mit dem vorliegenden Buch für den deutschsprachigen Bereich erstmals systematisch das Werk von Davydov. Auch wenn verschiedene wichtige Arbeiten bisher nicht aus dem Russischen ins Deutsche oder Englische übersetzt sind, so erbrachten die sorgfältigen Recherchen doch einen weitaus größeren in diesen Sprachen verfügbaren Fundus als angenommen. Hinzu kamen die persönlichen Kontakte, die Herr Siebert mit ehemaligen Kooperationspartnern von Davydov in ganz Europa aufgenommen hat. Darüber hinaus erfolgt die Rezeption auf dem Hintergrund höchst differenzierter Kenntnisse der in meinem Arbeits- und Forschungszusammenhang entwickelten materialistischen Behindertenpädagogik, die, wie Siebert dies tut, zurecht mit Bezug auf Vygotskijs kulturhistorische Psychologie als kulturhistorische Behindertenpädagogik betrachtet werden kann. Und genau dieser kulturhistorischen Psychologie ist Davydov als wohl prominentester Vertreter der dritten Generation zuzurechnen (vgl. Levitin 1982). Schließlich ist Siebert als Mitautor eines Buches über den russischen Philosophen Il’enkov (Jantzen und Siebert 2003) bestens mit dem philosophischen Hintergrund von Davydovs Argumentationen vertraut.

Doch zunächst einiges zur bisherigen Rezeption Davydovs.

Natürlich hat Davydov in vielfältiger Hinsicht die pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschungen von Joachim Lompscher an der Pädagogischen Akademie der Wissenschaften der DDR und später an der Universität Potsdam angeregt – die ihrerseits in ihrer Gesamtheit noch erschlossen werden müssten. Aber Lompscher selbst hat sich im Wesentlichen empirischen Fragen der Entwicklung der Lerntätigkeit durch Unterricht gewidmet – und sich erst relativ spät, kurz vor seinem Tode, umfangreicher zu kulturhistorischer und Tätigkeitstheorie geäußert (insb. Lompscher 2004). Aber selbst hier fehlt – zumindest explizit – jener philosophische Hintergrund, der bei Davydov u.a. durch die enge Freundschaft mit È.V. Il’enkov ins Spiel kommt. So wurden – aus meiner Sicht, die noch zu verifizieren wäre – einerseits Davydovs Überlegungen relativ eng der empirisch zu verifizierenden

Strategie des „Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten“ (Strategie A–K) zugeordnet, andererseits blieb daneben seltsam undiskutiert und unberücksichtigt gleich einem monolithischen Block Davydovs Buch von 1977 stehen. Dabei wäre gerade dieses Buch im Kontext der Philosophie von Il'enkov, die in zentralen Arbeiten (Il'enkov 1974 a, b) auf deutsch zugänglich war, durchaus viel weitergehender erschließbar gewesen. Stattdessen stand weit eher im Vordergrund der westdeutschen aber auch der ostdeutschen Diskussion die Theorie der etappenweise Herausbildung der geistigen Operationen von P.J. Gal'perin.

Für uns selbst – also den von mir initiierten Diskussionszusammenhang einer materialistischen Behindertenpädagogik – war das zunächst nicht anders. Dennoch erschien uns Davydov recht schnell als eine eigenständige, marxistische Diskussionsvariante innerhalb des für die Didaktik zentralen Feldes der „Struktur des Gegenstandes“ (structure of discipline). Und immerhin führte in dem von Georg Feuser, Barbara Rohr und mir ab 1978 gemeinsam betriebenen Doktorandenkolloquium im Studiengang Behindertenpädagogik an der Universität Bremen die Debatte um die Bedeutung der Theorie Davydovs anfangs der 80er Jahre zum wissenschaftlichen Bruch mit Barbara Rohr. Ich beharrte mit Bezug auf Davydov darauf, dass eine entwickelte Orientierungsgrundlage unbedingt auf allgemeine Modellvorstellungen im Sinne theoretischer Verallgemeinerung zurückzugreifen habe, und diese nicht am Ende einer meisterhaft inszenierten Unterrichtseinheit wie ein Kaninchen aus dem Hut gezogen werden könne. Barbara Rohr hingegen war der Ansicht, dass eine entwickelte, verständige Abstraktion erst am Ende eines solchen – von ihr auf der Basis von Gal'perins Modell gedachten – handelnden Unterrichts (vgl. Rohr 1980) stehen könne. Durch veränderte Schwerpunktsetzungen in unserem Studiengang durch den Aufbau einer Diplombildung stand für mich die Verfolgung dieser Frage für eine Reihe von Jahren nicht im Vordergrund – dahin rückte sie erst wieder mit dem Übergang ins neue Jahrtausend.

Dennoch diskutiere ich Davydovs Überlegungen in meiner „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ (Bd. II, Jantzen 1990) sowohl am Problem des Typus III der Orientierungsgrundlage im Gal'perinschen Sinne (ebd.: 279) als auch am Problem der Struktur der Disziplin: In welcher Art können wissenschaftliche Strukturen eines Gegenstandsbereichs in Inhalte des Unterrichts transformiert werden? (ebd.: 285 ff.). Denn nach der Auffassung von Davydov (1977: 339) soll der Unterricht „in komprimierter, verkürzter Form den tatsächlichen historischen Prozess der Entstehung und Entwicklung des Wissens reproduzieren“, indem das Kind mit gesellschaftlich vorgefundenen Standards und Hilfsmitteln „von Anfang an in seiner Tätigkeit die allgemeinen Eigenschaften der Dinge reproduziert“ (ebd.: 348)“ (vgl. Jantzen a.a.O.: 289).

Und natürlich schwingt auch eine derartige Auffassung in Georg Feusers Begründung einer allgemeinen, entwicklungslogischen Didaktik mit (vgl. Feuser 1989). Trotzdem sollte die weitere Aufarbeitung noch eine ganze Zeit dauern.

Vorausgesetzt war ein zunehmendes Erschließen des durch Vygotskij, Leont'ev und Lurija, aber keineswegs nur durch sie, gesetzten wissenschaftlichen Kontextes, der insbesondere auch philosophische wie naturwissenschaftliche Grundlagen mit



einbezog. Vygotskijs durchgängiger Bezug auf Spinoza war einer der Gründe, in den letzten Jahren verstärkt den philosophischen Kontext von kulturhistorischer- und Tätigkeitstheorie zu rekonstruieren, wozu auch unabdingbar das philosophische Werk von Ė.V. Il'enkov gehört (vgl. Jantzen und Siebert 2003). Gleichzeitig erfolgte die Erschließung weiterer Dimensionen des gesamten Theorieverbundes durch spezifische Erarbeitung der Werke einzelner WissenschaftlerInnen, so z.B. auf die Didaktik bezogen in Form einer erneuten Befassung mit Gal'perin (Ferrari und Kurpiers 2001) sowie mit Arbeiten aus dem Kontext der „Schule Gal'perins“, insbesondere mit dem Werk von Nina F. Talyzina und ihren Schülerinnen sowie hier wiederum den Arbeiten von Ludmilla F. Obuchova (vgl. Jantzen 2004).

So lag es nahe, dass Birger Siebert endlich die uns schon lange beschäftigende Frage nach der Theorie von Davydov aufgriff und zwar auf dem Hintergrund der bisher geleisteten theoretischen Arbeit und mit dem Ziel, diese außerordentlich relevante Theorie für inklusiven Unterricht nutzbar zu machen. Denn in praktischer Hinsicht liefern die Arbeiten in Davydovs Forschungsverbund eine überaus große Breite in der Ausarbeitung eines theoretisch verallgemeinernden Unterrichts. Zu nennen sind u.a. der in den USA erschienene Sammelband zur Mathematikdidaktik (Davydov 1991) oder Ajdarovas Didaktik des muttersprachlichen und Literaturunterrichts (Aidarova 1982). Und – was kaum bekannt ist – alle Projekte wurden in zahlreichen Schulversuchen durchgeführt und in ihren Grundannahmen verifiziert. So erschließt das Buch von Siebert erstmalig auch einen riesigen Fundus an Unterrichtsforschung in unterschiedlichen Fächern.

Da Davydov seine Theorie des entwickelnden Unterrichts strickt auf die in den Traditionen Vygotskijs entwickelte Entwicklungskonzeption von Ėl'konin bezog, ergeben sich darüber hinaus höchst interessante Verbindungen sowohl zur entwicklungslogischen Didaktik Feusers als auch zur auf Piaget beruhenden Didaktikkonzeption von Aebli und ihrer spezifischen Weiterentwicklungen.

Trotzdem darf man nicht mit Davydov neue Steine auf den „pädagogischen Idealberg“ wälzen, so in Anlehnung an Bernfelds (1972) berühmte Argumentation über die „Grenzen der Erziehung“ aus dem Jahre 1925. So verweist Herr Siebert entsprechend auch deutlich auf die Grenzen des Ansatzes.

Man darf bei Davydov ebenso wie bei den meisten anderen AutorInnen der Folgegenerationen in der kulturhistorischen / Tätigkeitstheorie von Vygotskij, Leont'ev und Lurija keine Gesamtrekonstruktion der Theorie erwarten. Zahlreiche WissenschaftlerInnen entwickeln bedeutsame Teilaspekte. Doch eine Rekonstruktion des Gesamtkorpus des theoretischen Denkens – insbesondere von Vygotskij – steht in wichtigen Teilen noch aus. Und gerade eine solche Rekonstruktion, auf dem Hintergrund der nachfolgenden Theorieentwicklung ebenso wie der gegenwärtigen Wissenschaftslage in Pädagogik und Psychologie, ist auf Dauer zwingend erforderlich, um so bedeutsame Konzepte, wie das von Davydov, auch über den heute entwickelten Stand hinaus nutzen und denken zu können.

Wir selbst sind dabei in der glücklichen Lage, in einer solchen Rekonstruktion der kulturhistorischen und Tätigkeitstheorie aufgrund der Zwänge unseres Faches relativ weit fortgeschritten zu sein. Dies ermöglicht neue Einordnungen und Ver-

bindungen zu erschließen. Für sie gilt jedoch grundsätzlich folgende Äußerung Vygotskijs bezogen auf die Entwicklung seiner eigenen, neuen, nichtklassischen Psychologie: „Man muss sich selbst tausendmal überprüfen und unzählige Zerreißproben aushalten ehe man eine Entscheidung trifft; denn dieser qualvolle Pfad verlangt völlige Hingabe des Selbst.“ (aus einem Brief Vygotskijs an seine Freunde vom 15.4.1929; in: Levitin 1982: 322).

Zieht man die Folgerungen aus Birger Sieberts Forschungen, so teilt Davydov, aufgrund seiner persönlichen und wissenschaftlichen Nähe zu Il'enkov, nicht nur dessen geniales spinozanisches Denken über das Verhältnis von Individuum und sozialer, ideeller Welt (vgl. Levitin a.a.O.: 316 ff.) sondern auch gleichzeitig dessen Verkürzungen.

Die fundamentale Differenz von denkenden Körpern in der Welt zu anderen Körpern (so bezogen auf den Menschen) liegt für Davydov „in der Fähigkeit des denkenden Körpers, aktiv die Trajektorie seiner räumlichen Bewegung in Übereinstimmung mit der Form eines anderen Körpers – jedes Körpers zu entwerfen“ (ebd.). Daher steht für ihn ebenso wie für Il'enkov der Zielaspekt im Vordergrund und dieser verlangt die Orientierung im Ideellen. Insofern ist die Argumentation restlos spinozanisch entsprechend dem zweiten Buch von Spinozas Ethik. Allerdings kann Davydov ersichtlich genauso wenig wie Il'enkov etwas mit der Affekttheorie von Spinoza anfangen – hier liegt der entscheidende Unterschied zu Vygotskij und Leont'ev (vgl. Jantzen 2003, 2005).

Und deswegen darf von Davydov auch weder eine Theorie der Motivation noch eine solche der sozio-emotionalen Beziehungen in Kooperation und Kommunikation erwartet werden, die – wie Herr Siebert aufzeigt – bei ihm selbst auch nicht vorliegt und in seinem Arbeitszusammenhang noch am ehesten bei Galina Cukerman auftaucht.

Dies zeigen höchst deutlich auch die sehr unterschiedlichen Argumente Davydovs auf der einen und Mikhailovs auf der anderen Seite in der Diskussion mit David Bakhurst (1995) über die Philosophie Il'enkovs.

Hat man diesen Rahmen vor Augen, so wird die Befassung mit Davydov zu einem großen Gewinn. Und gerade eine inklusive Pädagogik könnte durch Aufnahme der durch Davydov inaugurierten Debatte und pädagogischen Praxis endlich den Mut gewinnen, ins Zentrum ihrer Arbeit eine systematische Begriffsorientierung zu stellen – und nicht wie große Teile der gegenwärtigen Pädagogik der geistigen Behinderung, durch eine Theorie (?) und Praxis „praktischer Bildung“ geistige Behinderung durch einen vorrangig an empirischer Verallgemeinerung orientierten Unterricht erst herzustellen.

In seiner hier als Buch vorliegenden Dissertation setzt Birger Siebert an den von mir skizzierten Debatten an, um sich von hier aus umfassend der Leistungsfähigkeit der bisher im deutschsprachigen Bereich noch nicht erschlossenen Theorie des „entwickelnden Unterrichts“ zu versichern. Er tut dies in engem Kontext vielfältiger Arbeiten aus der russischen ebenso wie weltweiten Entwicklung der Konzeption des entwickelnden Unterrichts und zeigt, wie nützlich eine wechselseitige Befruchtung der Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik (Feuser) und die

Theorie des entwickelnden Unterrichts (Davydov) sein könnte. Das vorliegende Buch liefert daher ein höchst bedeutsames Theoriestück für die Weiterentwicklung einer Pädagogik und Didaktik für alle Kinder.

Bremen, im Januar 2006

Wolfgang Jantzen

## Literatur

- Aidarova, Lada I.: Child Development and Education. Moscow 1982.
- Bakhurst, D.: Social Being and the Human Essence: An Unresolved Issue in Soviet Philosophy. A Dialogue with Russian Philosophers. Studies in East European Thought 47 (1995), 3-60.
- Bernfeld, S.: Sisyphos – oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. 1972.
- Davydov, V.V. (Ed.): Psychological Abilities of Primary School Children in Learning Mathematics. Reston/Virginia: National Council of Teachers of Mathematics 1991.
- Dawydow, W.W.: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin 1977.
- Ferrari, D., Kurpiers, S.: P.J. Galperin. Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach/Griedel 2001.
- Feuser, G.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28 (1989) 1, 4-48.
- Il'enkov, Ė.V.: Die Dialektik von Abstraktem und Konkretem. In: Rosenthal 1974, 191-210 (a).
- Il'enkov, Ė.V.: Logisches und Historisches. In: Rosenthal 1974, 234-253 (b).
- Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik, Therapie. Weinheim 1990.
- Jantzen, W.: A.N. Leont'ev und das Problem der Raumzeit in den psychischen Prozessen. Eine methodologische Rekonstruktion. In: W. Jantzen, B. Siebert (Hrsg.) 2003, 400-462.
- Jantzen, W. (Hrsg.): Die Schule Gal'perins –Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter. Berlin 2004.
- Jantzen, W.: Die „Zone der nächsten Entwicklung“ – neu betrachtet. In: Hofmann, C., von Stechow, E. (Hrsg.): Der kritisch-konstruktive Beitrag der Sonderpädagogik zu den Ergebnissen der Pisa-Studie. Bad Heilbrunn 2005, 251-264.
- Jantzen, W., Siebert, B. (Hrsg.): „Ein Diamant schleift den anderen“ – Ėvald Vasilevič Il'enkov und die Tätigkeitstheorie. Berlin 2003.
- Levitin, K.: One is not born a personality. Profiles of Soviet Education Psychologists. Moscow 1982.
- Lompscher, J.: Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Berlin 2004.
- Rosenthal, M.M. (Hrsg.): Geschichte der marxistischen Dialektik – Von der Entstehung des Marxismus bis zur Leninschen Etappe. Berlin 1974.
- Rohr, B.: Handelnder Unterricht. Rheinstetten 1980.



## Einleitung

### Begriffliches Lernen und die Forschungsarbeit der kulturhistorischen Behindertenpädagogik

„Ich ist in der Welt zu Hause, wenn es sie kennt, noch mehr, wenn es sie begriffen hat“ (Hegel, GR, 47).

Die kulturhistorische Schule der Psychologie hat durch die Arbeiten der kulturhistorischen Behindertenpädagogik in den letzten 25 Jahren eine fundamentale Weiterentwicklung erfahren. In diesem Forschungsbereich, der nach Vygotskijs Schaffenszeit in der Sowjetunion als Defektologie fortbestand und sich im Westen im Laufe der 1970er Jahre hauptsächlich innerhalb der Behindertenpädagogik entwickelte, wird seit nun mehr als zwei Dekaden interdisziplinäre Forschung betrieben. Sie umfasst u.a. die Bereiche Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Soziologie, Neuropsychologie oder auch Politik. In den letzten Jahren widmeten sich diverse Forschungsarbeiten verstärkt den Theorien einzelner Vertreter der kulturhistorischen bzw. der Tätigkeitstheorie und erörterten damit die Bedeutung dieser theoretischen Konzeptionen für eine allgemeine Behindertenpädagogik. Sie griffen die Ideen von Gal'perin (Ferrari & Kurpiers 2001), Obuchova (Rieger 2004), Talyzina (Bormann 2004), Il'enkov (Jantzen & Siebert 2003) oder Meščerjakov (Cheong 2002) auf und diskutierten Lurijas (Jantzen 2004f) Arbeiten ebenso wie Fragen von Integration und Therapie oder von geistiger Behinderung und schwersten Beeinträchtigungen (Rödler et al. 2000; Jantzen 2001b; Berger & Feuser 2002) aus kulturhistorischer Sicht.

Die vorliegende Arbeit schließt an diese Forschungen an und widmet sich mit den Ansätzen von Vasilij Vasil'evič Davydov, dessen pädagogisch-didaktische Vorstellungen hier in erster Linie diskutiert werden, und von Daniil Borisovič Ėl'konin zwei theoretischen Konzeptionen, denen in der westlichen Pädagogik und Psychologie bislang noch wenig Aufmerksamkeit zuteil wurde. Dies trifft also nicht nur speziell auf die Behindertenpädagogik, sondern auch auf den allgemeinpädagogischen Diskurs zu. In beiden Disziplinen ist, sofern eine Rezeption der kulturhistorischen Theorie vorgenommen wird, bis heute überwiegend ein Rekurs auf die Ansichten von Vygotskij, Leont'ev oder auch Lurija zu verzeichnen. Eine Diskussion der Theorien von Davydov und Ėl'konin wurde und wird hauptsächlich seitens der Vertreter der kulturhistorischen Positionen selbst angestoßen.

Die Ansichten von Davydov und Ėl'konin, die für eine an der kulturhistorischen Theorie orientierte Pädagogik und Didaktik des jüngeren Schulalters relevant sind, bilden den Kern der folgenden Ausführungen. Dieser Themenkomplex wird im

Wesentlichen über die Theorien der Lerntätigkeit und des entwickelnden Unterrichts erschlossen und vermutlich erstmals in einen Bezug zur Behindertenpädagogik, bzw. zum integrativen Unterricht und einer entwicklungslogischen Didaktik als ihrer konzeptionellen Grundlage gestellt.<sup>1</sup> Damit sind zwei Forschungsaspekte herauszuheben, denen sich diese Arbeit widmet. Zum einen wird eine Weiterführung der Theorien des entwickelnden Unterrichts und der Lerntätigkeit vorgenommen, indem erstens ihre theoretischen Grundlagen diskutiert und in Bezug zu neueren Erkenntnissen und Forschungsergebnissen gestellt werden, und indem zweitens ihre Bedeutung für einen Unterricht im Bereich der schulischen Entwicklungsförderung behinderter Kinder angedacht wird. Dieser Aspekt bildet zum anderen ein wichtiges Moment der Weiterentwicklung der kulturhistorischen Behindertenpädagogik, vornehmlich im Hinblick auf eine entsprechende Konzeption für den Entwicklungsbereich des jüngeren Schulalters. Diese Arbeit leistet damit sowohl einen Beitrag zur internationalen kulturhistorischen Forschung und Theorieentwicklung als auch zum Diskurs der behindertenpädagogischen Wissenschaft und Praxis.

Die Entscheidung für eine Erörterung der Theorie des begrifflichen Lernens und des entwickelnden Unterrichts als Momente einer kulturhistorischen Behindertenpädagogik sollte nicht als Reaktion auf ein einzelnes, unmittelbares gesellschaftliches Ereignis, einen speziellen wissenschaftlichen Trend o.ä. gesehen werden, wengleich mit dieser Arbeit auch die Möglichkeit einer Bewertung solcher partikularen Geschehnisse eröffnet werden soll. Zwar beherrschen in den Bereichen Bildung und Erziehung neben den umfassenden Mittelkürzungen und den damit einher gehenden Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen immer noch die Ergebnisse verschiedener Studien wie PISA, TIMSS oder IGLU die Diskussionen, doch beansprucht diese Arbeit eine allgemeinere Aussagekraft. Obwohl sie einen Beitrag aus kulturhistorischer Sicht zur Debatte um Bildung und Unterrichtsqualität leisten soll, stellt sie daher keine unmittelbare „Reaktion auf PISA“ dar. Ihre Aktualität ist vielmehr vermittelt über Sichtweisen auf gesellschaftliche Entwicklungen, wie sie in der kulturhistorischen Theorie vertreten werden. Grundlegend ist hierbei die These, dass der Mensch selbst – als Gattungswesen – die Gestaltung seines Lebens bestimmt und seine Existenzweise nicht auf eine äußere Determination zurückzuführen ist, sei es eine materielle, „genetische Disposition“, sei es ein ideelles Schicksal. Wissenschaft erscheint in diesem Sinne nicht als Aufdeckung vorbestimmter Kausalitäten des menschlichen Denkens und Handelns, sondern als Untersuchung ihrer natürlichen und sozialen Voraussetzungen – mit dem Ziel ihrer Reflexion, Selbst-Beherrschung und zweckmäßigen Gestaltung.

In diesem Sinne nimmt die vorliegende Arbeit auch Bezug auf aktuelle Entwicklungen, wenn sie eine allgemeine Gegenposition zu fatalistischen Ansichten formuliert und diese vermittelt über Fragen der Pädagogik und Didaktik im Besonderen diskutiert. Die reale Verklärung der menschlichen Existenz zum unveränderbaren Schicksal und, als Kontraposition, die Hervorhebung der Fähigkeit des Men-

---

<sup>1</sup> Nach der umfangreichen Recherche für diese Arbeit waren kaum Hinweise zu verzeichnen, dass eine entsprechende Diskussion dieser Thematik auf internationaler Ebene bis dato stattgefunden hat.

schen zur Selbstbestimmung bilden den Zusammenhang ihrer Bedeutung auf der Ebene des Allgemeinen. Auf der Ebene des Exemplarischen ist diese Bedeutung mannigfaltig und nicht auf einzelne Aspekte reduzierbar. Einen gegenwärtigen Grund für eine solche Auseinandersetzung bieten die stets vorhandenen biologischen Theorien über Lernbehinderungen oder Lernschwierigkeiten. Speziell im Zusammenhang mit der sog. Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) oder der Legasthenie sind Theorien vorherrschend, die eine „angeborene Entwicklungsstörung“ (Rosenkötter 1997: 11) oder eine „familiäre Disposition“ (ebd.) diagnostizieren. Das Schulversagen der betreffenden Kinder wird in der fatalistischen Sicht nicht auf die Ansprüche des Leistungslernens zurückgeführt, sondern, wie im Falle der Legasthenie, mit dem Phänomen identifiziert und als unveränderbares, individuelles Schicksal interpretiert. Als progressiv erscheinen dann Forderungen wie die vorurteilsfreie Hinnahme und Akzeptanz der Aussonderung auf Grund der Unhintergebarkeit des vermuteten biologischen Defekts (Schmoll 2004). Auch die Alltagssicht auf sog. „psychopathologische Verhaltensweisen“ wie auch die wissenschaftliche Diagnose des „Verhaltensphänotyps“ (Sarimski 2003: 17ff.), die den individuellen Umgang des Subjekts mit seiner Behinderung, seiner sozialen Ausgrenzung und Isolation als Resultat genetischer Syndrome betrachtet, stellt beispielhaft einen Anlass zur Reflexion und Theoriebildung dar, wie sie in dieser Arbeit vorgenommen wird.

Die kulturhistorische Position in der Behindertenpädagogik stellt die potentielle Freiheit des Menschen in den Vordergrund, sein Leben gemäß seinen Bedürfnissen zu gestalten. Diese Fähigkeit und die besonderen Tätigkeiten der Selbstbestimmung aber stehen in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Bedingungen – ein entsprechender Anspruch an den Charakter der Gesellschaft geht mit dieser Sichtweise folglich einher. Wissenschaft bedeutet daher in der Konsequenz die Generierung von Erkenntnissen zur Humanisierung der Gesellschaft und somit der menschlichen Lebensbedingungen. Dieser Prozess ist aber nicht mit einer bloßen Affirmation und Legitimation der sozialen Verhältnisse verbunden, sondern mit ihrer kritischen Prüfung und, gegebenenfalls, auch mit dem Ziel ihrer Veränderung. Einer solchen Wissenschaft, die den Zweck der Humanisierung verfolgt, bieten sich zwei mögliche Bereiche der Forschungsarbeit: die Erkenntnisgewinnung auf der einen und die Problematisierung des Erkennens, der Erkenntnisverfahren und ihrer Vermittlung auf der anderen Seite. Da die Erkenntnistätigkeit für den Menschen das Mittel schlechthin darstellt, die vorfindliche Welt zu reflektieren, sie zu erfassen und sie an den eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen zu messen, ist die Entwicklung der Erkenntnisformen unabdingbar für die Entwicklung adäquater Formen selbstbestimmten und zweckmäßigen Handelns. Dieser Aspekt der Subjektbildung, die Ausbildung von Erkenntnistätigkeiten und -verfahren, bildet einen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Sie beabsichtigt so, einen Beitrag zu einer humanen Wissenschaft zu leisten, in dem sie die Thematik der Vermittlung des Erkennens als Grundlage eines selbstbestimmten Handelns in den Vordergrund stellt. Sie stellt dafür eine didaktische Konzeption für das jüngere Schulalter vor, die vornehmlich auf die Entwicklung des begrifflichen Denkens orientiert ist. Die konzeptionelle

Grundlage bilden die Theorien der Lerntätigkeit und des entwickelnden Unterrichts von Davydov und Ėl'konin. Sie liefern den theoretischen Rahmen für eine Diskussion, die den Gedanken der Vermittlung der Fähigkeit zum Erkennen als Ausgangspunkt einer veränderten Pädagogik und Didaktik bei geistiger Behinderung und bei Lernbehinderungen aufgreift. Diese Arbeit schließt damit auch an Ideen und Vorstellungen zur Begriffsentwicklung im Vorschul- und Schulunterricht an, wie sie von Talyzina und Obuchova für die Regelschule geäußert wurden und wie sie u.a. Kutzer und Probst für die Lernbehindertenpädagogik diskutierten.

Die Humanisierung der Verhältnisse als Ziel der Wissenschaft steht also auch als Leitgedanke hinter dieser Arbeit und wird speziell anhand der Frage nach einem veränderten Lernen im jüngeren Schulalter aufgegriffen. Der Schwerpunkt liegt mit der Erörterung der Konzeptionen Davydovs und Ėl'konins auf psychologischen und pädagogischen Fragestellungen eines solchen Unterrichts. Die Problematik der institutionellen Bedingungen, die die Schule dem Lernen setzt, können in diesem Zusammenhang nur angesprochen, nicht aber ausführlich diskutiert werden. Das Schlusswort wird dafür einige Perspektiven der weiteren Forschungsarbeit auch auf diesem Gebiet anreißen.

Das *erste* Kapitel beginnt, neben einem Überblick über die Entwicklung der Theorie, mit der Darstellung einiger bildungstheoretischer Ansichten, die im Kontext der kulturhistorischen Theorie vertreten werden. Da sich Davydovs Ansatz als wissenschaftlicher Unterricht versteht, wird ein grundlegender Konfliktpunkt der Bildungstheorie, das Verhältnis von Wissenschaft und Bildung, aufgegriffen und erörtert. Im Anschluss erfolgt eine Einordnung der Lerntätigkeit und des entwickelnden Unterrichts als allgemeindidaktischer Konzeption über eine Abgrenzung zu verschiedenen gängigen Didaktikmodellen.

Das *zweite* Kapitel erörtert die Grundlagen der Theorie des entwickelnden Unterrichts und erarbeitet damit das theoretische Fundament der Theorie der Lerntätigkeit. Dies beinhaltet in erster Linie die Entwicklungstheorie der kulturhistorischen Schule sowie den dort formulierten Unterrichtsbegriff. Dabei werden neuere Forschungen berücksichtigt und aktuelle Diskussionen um die grundlegenden Konzepte integriert.

Das *dritte* Kapitel widmet sich der Theorie der Lerntätigkeit als psychologisch-didaktischer Konzeption für den wissenschaftlichen Unterricht im jüngeren Schulalter aus entwicklungspsychologischer Sicht. Dafür wird zunächst der ontogenetische Verlauf des begrifflichen Denkens, wie ihn Vygotskij verallgemeinerte, nachgezeichnet. Die Darstellung der Begriffsbildung im Kindesalter führt dann zu der Frage nach den wesentlichen Charakteristika der Begriffsbildung. Hier wird Davydovs Position zur Logik, zur Psychologie und zur Aneignung theoretischer Begriffe diskutiert. Da die Psychologie der Begriffsbildung als Kognitionspsychologie eine unmittelbare Verbindung zum Intelligenzbegriff aufweist, und da dieser in den Debatten um die Lern- und Bildungsfähigkeit geistigbehinderter Menschen eine nicht unwichtige Rolle spielt, wird zudem auf der Grundlage der kulturhistorischen Ansichten ein neues Verständnis von Intelligenz vorgeschlagen und in eine Beziehung zur Subjektentwicklung und -bildung gesetzt.



Das *vierte* Kapitel befasst sich mit der Theorie der Lerntätigkeit als einer didaktischen Konzeption für einen entwickelnden Unterricht im jüngeren Schulalter. Hier werden die grundlegenden Gedanken eines solchen Unterrichts erörtert, der auf die Entwicklung des theoretischen Denkens bei den Schülerinnen und Schülern ausgerichtet ist. Dabei werden neben den Arbeiten Davydovs weiter führende Ansätze sowie vorliegende Ergebnisse empirischer Untersuchungen einbezogen. Darüber hinaus wird nach einer allgemeinen Erörterung der Lerntätigkeit ihre Anwendung auf den Schriftspracherwerb und Grammatikunterricht in der Primarstufe diskutiert. Dabei dient die Anwendung der Theorie auf die russische Sprache als allgemeiner Bezugspunkt, an dem Möglichkeiten und Probleme ihrer Anwendung auf den Unterricht zur deutschen Sprache und Grammatik dargestellt werden können. Einige neuere Ansätze zum Deutschunterricht in der Primarstufe werden in diesem Zusammenhang berücksichtigt.

Das *fünfte* Kapitel greift die Frage nach den Möglichkeiten und Perspektiven auf, die ein entwickelnder Unterricht und die Lerntätigkeit für die Unterrichtung geistig- und lernbehinderter Kinder bieten. Ausgehend von der Defektologie Vygotskijs wird zunächst die Sichtweise der kulturhistorischen Behindertenpädagogik auf den Behinderungsbegriff dargestellt. In einem zweiten Schritt werden dann die Implikationen für eine entsprechende Schulpädagogik diskutiert. Dabei kommen sowohl die Ansichten der Sonder- und Heilpädagogik zur Didaktik Lern- und Geistigbehinderter zur Sprache als auch die Diskussion um einen integrativen Unterricht. Im Sinne der kulturhistorischen Behindertenpädagogik wird dann der Zusammenhang von entwickelndem Unterricht, Lerntätigkeit und integrativer Pädagogik aufgegriffen. Hier dient die Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik als Bezugspunkt, deren mögliche Weiterentwicklung durch die Theorie Davydovs aufgezeigt wird.

Auch wenn die Lerntätigkeit und der entwickelnde Unterricht mit den Namen Davydov und Èl'konin verbunden sind, war der Kreis der beteiligten Forscherinnen und Forscher stets weitaus größer. Gerade Davydov verfasste viele methodologische Arbeiten, die die allgemeine Entwicklung der Theorie reflektieren, Perspektiven aufzeigen und besondere Gegenstandsbereiche definieren, die dem Konzept zuzurechnen sind. Davydovs Beitrag zur Lerntätigkeit bestand daher zumindest in seinen späteren Jahren in einer allgemeinen theoretischen Einordnung und in einer Art Supervision der Forschungen und Entwicklungen. Deutlich wird dies auch bei der Sichtung seiner Publikationen insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren. Hier beschäftigen sich viele Artikel mit einer (Tätigkeits-)theoriegeschichtlichen Einordnung sowie mit den Perspektiven der Theorieentwicklung (Davydov 1988e; 1991a; 1993; 1995a; 2002). Dieser Umstand schlägt sich insofern in dieser Arbeit nieder, als dass viele Momente der Theoriebildung und viele empirische Untersuchungen auf die Vorschläge und Vorstellungen Davydovs zurückzugehen scheinen – ohne dass dies immer eine explizite Erwähnung findet –, ihre Umsetzung jedoch von Mitarbeitern Davydovs oder kooperierenden Forschergruppen, etwa der um Joachim Lompscher (1988; 1989), realisiert wurde. Im Zusammenhang mit der kulturhistorischen und tätigkeitstheoretischen Entwicklungspsychologie und Lern-

theorie wurde so eine große Anzahl empirischer Untersuchungen durchgeführt, die im Laufe der vorliegenden Arbeit aufgegriffen, in ihren Bezug zur Theorie Davydovs gestellt und in diese integriert werden sollen. Auf diesem Weg bietet sich die Möglichkeit, auch auf empirischen Daten beruhende Erkenntnisse einbeziehen zu können.

An dieser Stelle sollte noch auf eine Problematik der Terminologie hingewiesen werden, die die Unterscheidung von „kulturhistorischer Theorie“ und „Tätigkeitstheorie“ betrifft. Beide Ausdrücke werden im weiteren Verlauf verwendet und nach bestimmten Kriterien unterschieden. Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen, ist es sinnvoll, die folgenden Unterscheidungen zu berücksichtigen:

Die kulturhistorische Theorie, die im Wesentlichen mit dem Namen Vygotskij in Verbindung gebracht wird, kann hier als übergeordneter Kontext betrachtet werden. Die Tätigkeitstheorie, die speziell mit Leont'ev verbunden wird, ist dagegen der Forschungskontext, in dem Davydov und El'konin arbeiteten. Entscheidend ist dabei die hier vertretene Ansicht, dass letztere keinen Widerspruch oder keine entgegengesetzte Theorie zu den Arbeiten Vygotskijs darstellt. Zwar ist in der Tätigkeitstheorie mit dem Tätigkeitsbegriff durchaus eine andere Schwerpunktsetzung zu verzeichnen, die philosophischen und methodologischen Grundlagen beider Theorien – sie werden im weiteren Verlauf noch näher dargestellt – verweisen jedoch eindeutig darauf, dass die Tätigkeitstheorie eine Weiterführung der Konzeption Vygotskijs darstellt. Die tätigkeitstheoretischen Ansätze in der Psychologie haben daher einen doppelten Charakter: Sie stellen einerseits eine Fortentwicklung der kulturhistorischen Theorie dar und können somit auch als kulturhistorische Positionen in der Psychologie und Pädagogik bezeichnet werden. Sie stellen aber gleichzeitig auch durch die Neuorientierung auf den Tätigkeitsbegriff eine Abgrenzung zu den Arbeiten Vygotskijs dar. Daher kann in Bezug auf Davydovs Konzeption der Lerntätigkeit im Folgenden einerseits von einer kulturhistorischen Theorie die Rede sein – damit wird sie in den allgemeinen Forschungszusammenhang einer an der dialektischen Philosophie von Spinoza, Hegel und Marx orientierten psychologischen Wissenschaft gestellt. Andererseits wird von ihr ebenfalls als von einer tätigkeitstheoretischen Konzeption gesprochen – damit wird der besonderen Sichtweise auf die Psychologie als einer Untersuchung und Analyse der menschlichen Tätigkeit Rechnung getragen, die bei Davydov zweifelsohne vorliegt. Die Verwendung der beiden Termini variiert daher, je nachdem, ob spezielle oder allgemeine Erkenntnisse und Sichtweisen aufgegriffen und erörtert werden.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass die russischen Namen im Text dieser Arbeit entsprechend der Transliteration nach DIN 1460<sup>2</sup> wiedergegeben werden (z.B. Vygotskij, Leont'ev, Davydov). Die Schreibweise der Namen im Text kann daher von der in den Literaturangaben abweichen, wo die deutsche Transkription (Wygotski, Leontjew, Dawydow) oder auch die englische (Vygotsky, Leontiev, Davydov) auftreten kann.

---

<sup>2</sup> Vgl. Duden, Band 1: Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2000: 118.

# Kapitel 1

## Grundzüge einer kulturhistorischen Bildungstheorie und Didaktik

### 1.1. Zur Entstehung des entwickelnden Unterrichts und der Theorie der Lerntätigkeit

Die Anfänge der Theorie des entwickelnden Unterrichts und ihrer besonderen Konzeption für den Unterricht im jüngeren Schulalter als Theorie der Lerntätigkeit liegen in der Sowjetunion der 1950er und 1960er Jahre. Dort wurden nach dem Zweiten Weltkrieg neue Ansprüche an das damalige Bildungssystem gestellt, die letztlich zu einer Wandlung der institutionellen Organisation der Erziehung und Ausbildung führten. Eine der wichtigsten Änderungen dieser Zeit war die Verdoppelung der allgemeinen Schulpflicht von vormals vier Jahren auf dann acht Jahre. Der Besuch der Sekundarstufe wurde erst 1958 obligatorisch. In diesen Zeitraum fallen die ersten Arbeiten Davydovs. Vasilij Vasil'evič Davydov (1930–1998) promovierte 1956 bei Pëtr Jakovlevič Gal'perin (1902–1988) über die Herausbildung geistiger Handlungen („the Problem of the Formation of Mental Actions“; Levitin 1982: 307). Seine ersten darauf folgenden wissenschaftlichen Arbeiten befassten sich mit Problemen des Mathematikunterrichts. In dieser Zeit schloss Davydov sich der Forschungsgruppe um Èl'konin an, der zu seinem Mentor wurde (vgl. Davydov 1977a). Daniil Borisovič Èl'konin (1904–1984) arbeitete schon vor dem Zweiten Weltkrieg wissenschaftlich auf dem Gebiet der Pädagogik und war u.a. Assistent Vygotskijs in Leningrad (vgl. Vygotskaja & Lifanova 2000: 381). Seit 1958 leitete er das „Laboratory of Psychology of Young Schoolchildren at the Scientific Institute of General and Educational Psychology of the USSR Academy of Pedagogical Science“ (Hakkarainen & Veresov 1999a: 4). Im Kontext dieses Instituts, dessen Direktor Davydov später wurde (vgl. Levitin 1982), entstand eine pädagogisch-psychologische Unterrichtstheorie, die auch als „Èl'konin-Davydov system of evolutive learning“ (Hakkarainen & Veresov 1999a: 4) bezeichnet wird.<sup>3</sup> Bereits 1959 wurde der erste Jahrgang einer Versuchsklasse an der Moskauer Schule Nr. 91, die

---

<sup>3</sup> Neben der Theorie von Davydov und Èl'konin existiert im englischen Sprachraum eine zweite Theorie unter dem Namen „developmental teaching“ (Mursell 1949). Die vielfachen terminologischen Übereinstimmungen sind insofern bemerkenswert, als sich weder Mursell auf die Theorie Vygotskijs bezieht, noch Davydov und Èl'konin einen Hinweis auf die Existenz der Konzeption von Mursell geben. Ein Vergleich beider Ansätze steht noch aus.

als Experimentalschule für den entwickelnden Unterricht bekannt wurde, auf der Grundlage der neuen Didaktik in den Fächern Mathematik und Russisch unterrichtet (vgl. Èl'konin 1963). Anfang der 1960er Jahre publizierte Èl'konin seine ersten Forschungsergebnisse zu einem veränderten Primarunterricht (vgl. 1999b), die den Beginn einer umfassenden Ausarbeitung der Theorie des entwickelnden Unterrichtes darstellen. Im Laufe der Jahre wurde diese Konzeption insbesondere für den Unterricht im jüngeren Schulalter als Theorie der Lerntätigkeit entwickelt. Entsprechende Curricula für verschiedene Unterrichtsfächer zählen ebenso zu den Resultaten dieser Arbeit wie methodologische Richtlinien zu deren Umsetzung und nicht zuletzt eine Vielzahl neuer, auf der Begriffsbildungstheorie Davydovs basierender Lehrbücher (vgl. Davydov 1995a). Daneben wurden zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt, und auch Fragen einer psychologisch und lerntheoretisch sinnvollen Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Schule kamen in diesem Zusammenhang zur Sprache.

Mit dem Ende der Sowjetunion wurden die Forschungen zum entwickelnden Unterricht und zur Theorie der Lerntätigkeit keineswegs abgeschlossen. 1994 gründete sich die „Russian Interregional Association for Developmental Teaching“ (Davydov 1998a), die gezielt an der Weiterentwicklung der Theorie sowie an ihrer institutionellen Verankerung arbeitet.<sup>4</sup> Ein Schwerpunkt dieser Vereinigung lag in den 1990er Jahren auf der Lehrerfortbildung. Die größte Verbreitung der Unterrichtskonzeption fand aber wohl über die Verwendung des Unterrichtsmaterials und damit der verschiedenen Fachcurricula statt. So wurde die Pädagogik von Davydov und Èl'konin zeitweise in etwa 7.000 Schulklassen in der gesamten Sowjetunion praktiziert.<sup>5</sup> Cukerman (2003) schreibt, dass zehn Prozent der russischen Schulen das Konzept der Lerntätigkeit übernommen haben. Derzeit ist die Davydov-Èl'konin-Pädagogik eine von drei alternativen Konzeptionen, die durch das Erziehungsministerium der Russischen Föderation offiziell unterstützt werden.<sup>6</sup> Damit geht die Implementierung weit über das Stadium eines Schulversuchs hinaus.

Auch international besteht Interesse an Davydovs Theorie der Lerntätigkeit und Èl'konins Theorie des entwickelnden Unterrichtes. Davydov arbeitete mit den bekannten Theoretikern der kulturhistorischen Psychologie wie Leont'ev und Lurija zusammen, mit dem der kulturhistorischen Theorie nahe stehenden Philosophen È.V. Il'enkov, mit dem Taubblinden-Pädagogen A.I. Meščerjakov, sowie auch mit anderen an der kulturhistorischen Theorie orientierten Forschern außerhalb der Sowjetunion bzw. der Russischen Föderation.<sup>7</sup> Unter letzteren können die For-

<sup>4</sup> Im Internet unter: [www.experiment.lv](http://www.experiment.lv).

<sup>5</sup> Nach Aussage von Joachim Lompscher gegenüber dem Autor vom Juli 2004.

<sup>6</sup> Mitteilung von Frau Galina Anatol'evna Cukerman an den Autor vom März 2005.

<sup>7</sup> Aleksandr Ivanovič Meščerjakov (1923–1974) leitete bis zu seinem Tod das – in der Sowjetunion einzige – Heim für taubblinde Kinder und Jugendliche in Zagorsk nahe Moskau. Von daher kamen die vier taubblinden StudentInnen, die 1975 das Psychologie-Diplom an der Moskauer Universität ablegten (ausführlicher vgl. Jantzen 2001d). Auch Davydovs Hilfe ist es zu verdanken, dass sie danach an der Psychologischen Fakultät weiter arbeiten konnten (vgl. Levitin 1982).

schungsgruppen um Maria Serena Veggetti in Rom (Veggetti et al. 1995; Veggetti 2000; 2004) sowie die um Joachim Lompscher an der Pädagogischen Hochschule in Potsdam (1988; 1989) hervorgehoben werden; diese konnte vermutlich die umfassendste Kooperation mit Davydov verzeichnen. Eine institutionelle oder universitäre Verankerung außerhalb der Sowjetunion und später Russlands ist jedoch selten geblieben und beschränkt sich in Europa wohl auf das „Research Centre for Developmental Teaching and Learning“<sup>8</sup> im finnischen Kajaani, Ansätze im „Center for Activity Theory and Developmental Work Research“<sup>9</sup> in Helsinki sowie die von Mariane Hedegaard (Hedegaard & Lompscher 1999) und Seth Chaiklin geleiteten Forschungen an der Dänischen Pädagogischen Universität in Kopenhagen.

Die pädagogische Legitimation des entwickelnden Unterrichts und ihrer Realisation als Lernfähigkeit im jüngeren Schulalter sah Davydov (vgl. 1962; 1964) in den Veränderungen des sowjetischen Schulsystems nach dem Zweiten Weltkrieg begründet. Sein Ansatz entwickelte neue Ideen, die den Umstand der zunächst formalen Ausweitung der Allgemeinbildung aufgriffen und die Grundzüge für die Theorie eines veränderten Schulunterrichts legten. Die neue achtjährige Schulausbildung bedurfte in den Augen Davydovs gleichfalls neuer pädagogischer und didaktischer Konzepte und hatte darüber hinaus auch grundlegende Bedeutung für den gesamten Charakter von Kindheit in der sowjetischen Nachkriegsgesellschaft. Während die vorhergehende vierjährige allgemeine Bildung sehr funktional und auf eine unmittelbare Qualifikation für den Arbeitsprozess ausgerichtet war – im Wesentlichen ist hier der Erwerb von Grundkenntnissen in der Anwendung der Kulturtechniken und eine „Basiserziehung“ zu vermuten –, änderten sich nach Ansicht Davydovs mit den erweiterten zeitlichen Möglichkeiten auch die Möglichkeiten der Ausrichtung der Schulpädagogik überhaupt. Er schreibt rückblickend über die veränderte Situation:

„[...] there was a substantial change in the significance of elementary school in children's life. While previously for many of them elementary teaching was not only the first but also the last stage of education, now every child continues his studies in school for several more years. If the time spent in secondary school is to proceed normally, all children should have a propensity for study, followed by a perceived need for study and the ability to study. It is during the younger school-age period that this perceived need and this ability can be shaped in children“ (1988c: 14).

Die vierjährige Ausbildung zielte insbesondere auf den Erwerb praktischer Fähigkeiten; Davydovs Kritik an dieser Art der Pädagogik wird uns im weiteren Verlauf dieser Arbeit beschäftigen. Mit der achtjährigen Schule hingegen eröffnete sich aus pädagogischer Sicht auch die Gelegenheit, Lernfähigkeiten und -strategien zu vermitteln. Folglich bekam die Primarstufenausbildung in Form der Theorie der Lernfähigkeit einen gänzlich neuen Charakter: Hier rückte die Ausbildung eines allgemeinen Lernmotivs sowie die Aneignung entsprechender, adäquater geistiger

---

<sup>8</sup> Im Internet unter: [www.kajaanincampus oulu.fi](http://www.kajaanincampus oulu.fi).

<sup>9</sup> Vgl. hierzu auch Engeströms (1999) Interpretation der Theorie der Lernfähigkeit als Form „expansiven Lernens“.

und praktischer Fähigkeiten in den Vordergrund. So tat sich zumindest theoretisch die Perspektive auf, das Primat der oberflächlichen Beherrschung basaler Kulturtechniken durch die Ausbildung einer allgemeinen Fähigkeit zum eigenständigen Lernen abzulösen. In den Mittelpunkt eines solchen Unterrichts stellte Davydov die Aneignung wissenschaftlicher Begriffe, die einen Weg zur Vermittlung des Lernens selbst bieten. Diese Idee drückt der Begriff der Lerntätigkeit aus. Er ist in erster Linie eine entwicklungspsychologische Kategorie, die in diesem Zusammenhang zum grundlegenden Begriff der Didaktiktheorie Davydovs wurde. Sie charakterisiert die systematische und entwicklungslogische Ausbildung des begrifflichen Denkens, deren Genese als neue Form der kindlichen Entwicklung durch die veränderten sozialen Voraussetzungen ermöglicht wurde. Diese Idee der Vermittlung eines allgemeinen Lernmotivs über eine Orientierung des Unterrichts auf die Ausbildung wissenschaftlicher Begriffe führte dazu, dass nun auch der logische Charakter der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung auf den Prüfstand geriet. In anderen Worten: Die Arten der Verallgemeinerung oder die Arten der Begriffsbildung im Unterricht wurden neu überdacht. Dieser Thematik widmete Davydov (1977) eine seiner Hauptarbeiten. Damit einher ging die Forderung Davydovs nach einer stringenteren Planung des Unterrichtes von der Klasse eins bis zur Klasse acht, die eine in sich schlüssige, an den sachlichen Momenten der Unterrichtsinhalte orientierte Logik aufweisen müsse.

Im Vergleich zur vierjährigen, praxis- und arbeitsprozessorientierten Schulbildung sollte der Unterricht nach den Vorstellungen Davydovs nun die Fähigkeit zum (wissenschaftlichen) Denken lehren. Als Mittel der Ausbildung fungiert dabei ein entwickelnder Unterricht im Sinne Ėl'konins, der als lerntheoretisch und entwicklungspsychologisch fundierter Ansatz der Entwicklungsförderung eine Grundlage der Lerntätigkeit bildet. Er versucht, aufbauend auf einer wissenschaftlichen Erfassung des Verhältnisses der subjektiven und der äußerlichen Momente der Subjektentwicklung, pädagogische Möglichkeiten ihrer optimalen Unterstützung zu eröffnen. Dabei beansprucht die Theorie Gültigkeit für jedes Alter und jeden individuellen Entwicklungsstand. Die Theorie der Lerntätigkeit von Davydov hingegen ist in pädagogischer und entwicklungspsychologischer Hinsicht weitaus spezieller. Sie behandelt im Wesentlichen die kindliche Entwicklung im jüngeren Schulalter und versteht sich von ihrem Begriff her als theoretische Erfassung der Entwicklungspotenzen, die in diesem Kontext prinzipiell ausgebildet und angeeignet werden können. So, wie die Ausbildung der Lerntätigkeit im eigentlichen Sinne an den Methoden des entwickelnden Unterrichts hängt, ist aus der Sicht der Theorie Ėl'konins die Ausbildung der Lerntätigkeit der Inhalt des entwickelnden Unterrichts im jüngeren Schulalter. „How can teaching promote children's psychological development?“ – diese Frage fasst nach Hakkarainen (1998: 3) die Intention der pädagogisch-psychologischen Arbeit Ėl'konins und Davydovs aus der Entwicklungsperspektive zusammen. Davydov selbst zeigt hingegen die allgemeine Zielsetzung der Lerntätigkeit auf, indem er das Kernproblem des traditionellen Unterrichts benennt: „Much learning does not teach understanding“ (Levitin 1982: 320).

Davydovs und Èl'konins Theorie ist eine Fortführung der Gedanken Vygotskijs und damit der kulturhistorischen Theorie über menschliche Entwicklung, Lernen und Unterricht. Diese Position war im Kontext der sowjetischen Wissenschaften nicht unbedingt beliebt. Vygotskijs Arbeiten, speziell die zur Pädologie, wurden der „bürgerlichen Ideologie“ zugerechnet, waren unter Stalin verboten und teilweise noch bis in die 1980er Jahre nicht zugänglich oder verfügbar (vgl. Davydov 1998e). Der Philosoph Il'enkov, welcher der kulturhistorischen Schule und insbesondere der Tätigkeitstheorie nahe stand,<sup>10</sup> sah sich immer wieder mit Behinderungen und Diffamierungen konfrontiert, weil seine Auffassungen vom Kanon der offiziellen marxistisch-leninistischen Philosophie abwichen.<sup>11</sup> Auch Davydov war in beruflicher Hinsicht bis in die 1980er Jahre einige Male von staatlicher Repression betroffen.<sup>12</sup> Ansichten der kulturhistorischen Theorie zu vertreten bedeutete in der Sowjetunion auch, sich alternativ zur allgemeinen Pädagogik und Psychologie zu positionieren. Zwar wurden kulturhistorische und tätigkeitstheoretische Ansätze durchaus toleriert, doch ihre gesellschaftliche Geltung war beschränkt. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass die Theorie Davydovs weit mehr aufgrund ihrer praktischen Erfolge durch die Übernahme der Curricula an Schulen Verbreitung fand, als durch eine umfassende Entfaltung ihrer theoretischen Grundlagen in der universitären Lehre und Forschung.

Davydov und Èl'konin übten auch offene Kritik an der sowjetischen Regelpädagogik und betrachteten ihre Konzeption als fundamentale Alternative. Während ihr Konzept das Primat ausdrücklich auf das lernende Subjekt und dessen Tätigkeit legt, habe die Sowjetpädagogik die lernenden Kinder zum Objekt degradiert und auf militärischen Drill gesetzt, so beschreibt Davydov (1998e) in einem Vortrag von 1994 die grundlegende Differenz. Die allgemeine Pädagogik der Sowjetunion habe der Theorie des entwickelnden Unterrichts und den kulturhistorischen Prämissen von Bildung und Erziehung konträr gegenüber gestanden. Er resümiert: „[...] traditional Russian primary education *cannot be called in any way human*“ (1998d: 49). Diese Umstände beschreibt auch Cukerman: „The dominant method of acquiring knowledge in the traditional Russian school is reproduction, and for students, the teacher is always the main criterion of truth, a model adult“ (1994: 406). Die Vertreter der kulturhistorischen Schule hielten dieser Form der Regelpädagogik

---

<sup>10</sup> Dies wird insbesondere in seinem berühmten Artikel „Ideelles“ deutlich, 1962 im zweiten Band der „Philosophischen Enzyklopädie“ erschienen: „IDELLES [ideal'noe] – subjektives Abbild der objektiven Realität, d.h. Widerspiegelung der Außenwelt in den Formen der Tätigkeit des Menschen, in den Formen seines Bewusstseins und Willens. Das I. ist keine individuell-psychische und erst recht keine physiologische, sondern eine gesellschaftlich-historische Tatsache, Produkt und Form der geistigen Produktion.“ (Il'enkov 2003: 15)

<sup>11</sup> So erhielt er für Thesen zum Gegenstand der Philosophie 1955 Lehrverbot an der Moskauer Universität wegen „Gnoseologismus“ (Richter 1994: 3) – ein Vorwurf, der ihm auch später noch gemacht wurde, ebenso wie der des „Hegelianismus“ (vgl. auch Bakhurst 1991; Siebert 2003a).

<sup>12</sup> Persönliche Mitteilung von Joachim Lompscher an den Autor.

eigene Prämissen der Erziehung und Ausbildung entgegen, die speziell eine Stärkung der Subjektposition der Lernenden implizierte. So skizzierte Davydov fünf Aspekte, die diese Ansichten in essentieller Weise charakterisieren:

„The first idea is that education, consisting of the instructional and moral upbringing of the individual, must first and foremost *develop* the individual's personality.

The second idea is that the human personality is related to a person's creative capabilities; hence, the development of the personality in the system of education requires, first, the creation of the conditions for revealing and rendering manifest pupil's *creative* capabilities.

The third idea is that instruction and upbringing require the personal involvement of each pupil *in the process of his assimilating diverse intellectual values*; the pupil is a genuine subject of the education(a)l learning process.

The fourth idea is that an educator and a teacher direct and guide the pupil's own activity, but neither impose themselves upon nor force their own will upon the child; genuine instruction and upbringing take place through cooperation between adults and children or adolescents.

The fifth idea is that fully developed methods of educating and upbringing heed the age-related and individual characteristics of pupils and hence cannot be uniform“ (1998e: 84f.).

Diese Positionen der kulturhistorischen Primarstufenpädagogik bekamen erst im Laufe der Perestroika und einer damit verbundenen weiteren Schulreform eine größere Bedeutung. Doch äußerte sich Davydov nicht nur zufrieden mit dieser Demokratisierung des Erziehungs- und Bildungssystems. Die Änderungen seit 1988 seien gekennzeichnet gewesen durch gute Absichten und eine (zu) kleine Gruppe von Erziehern und Psychologen, die mit der Implementierung der neuen Positionen beauftragt waren. Den Kern dieser Gruppe bildeten dabei die Vertreter der Konzeptionen Vygotskijs. Es sei aber nicht verwunderlich, schreibt Davydov (ebd.), dass diese Ansichten und Prämissen in der allgemeinen sowjetischen Pädagogik keine Geltung hatten, denn sie widersprachen deren Zielen und Methoden.

So lässt sich, den Ausführungen Davydovs folgend, der wesentliche Unterschied zwischen den Zielen der kulturhistorischen Pädagogik und denen der sowjetischen Regelpädagogik in der Frage der *Humanisierung des Bildungssystems* fixieren, die von ersterer angestrebt wurde. Davydov schreibt:

„Thus, in my opinion, humanization of primary education consists of the following:

1. The young schoolchild must be subject of his own activity.
2. The content and methods of primary education must ensure the essential psychological development of the schoolchild, cultivation in him of those learning abilities that will enable him to continue his education without any special difficulty“ (1998d: 50).

Diese Idee der Humanisierung der Schulbildung durch eine Ausbildung der subjektiven Tätigkeitspotentiale ist zunächst im Zusammenhang mit entsprechenden Ansätzen in der Bildungstheorie zu erörtern.



## 1.2. Ansätze zum Bildungsbegriff in der kulturhistorischen Theorie

### 1.2.1. Bildungstheorie und Subjektentwicklung

Die Erhebung des Lernenden zum Subjekt seines Lernens als übergeordnete Prämisse findet sich auch in den bildungstheoretischen Ideen der kulturhistorischen Schule und ihres besonderen Gebiets, der Tätigkeitstheorie, wieder. Wie viele didaktische oder unterrichtstheoretische Ansätze sind auch der entwickelnde Unterricht und die Lerntätigkeit nicht allein eine Lehrtechnik oder -strategie, sondern befassen sich gleichfalls mit einer allgemeineren, bildungstheoretischen Fundierung der Pädagogik.

Einen ersten Anknüpfungspunkt bietet die dem Forschungsumfeld Jantzens zuzuordnende Theorie von Stegemann (1983), die sich ausdrücklich als tätigkeitstheoretisch orientierte Fassung des *Bildungsbegriffs* versteht. Stegemanns Konzeption ist weniger auf eine inhaltliche Skizzierung von Bildungsinhalten oder die Formulierung eines Bildungskanons ausgerichtet. Er erarbeitet vielmehr eine Subjekttheorie der Bildung. Obgleich die pädagogischen Ansichten Davydovs und El'konins nur am Rande erwähnt werden, führt sie den bei ihnen enthaltenen Gedanken der Entwicklung der Tätigkeit des Subjekts fort und begründet damit eine eigenständige Bildungskonzeption.

Auf der Grundlage der Rekonstruktion des tätigkeitstheoretischen Menschenbildes stellt Stegemann Bildung im Wesentlichen als Resultat und Prozess der Tätigkeitsgenese dar:

„Bildung ist subjektive Tätigkeit und als solche eine spezifische Qualität derselben. Sie ist jene Qualität, durch die subjektive Tätigkeit auf ein höheres Niveau aufsteigt. Oder einfach: Bildung ist die Bewegung und das Bewegungsprinzip der Tätigkeit des Subjekts. Sie ist es als Resultat der *Tätigkeit auf einem höheren Niveau*, und sie ist es als Prozeß *auf ein höheres Niveau hin*; Bildung ist also Vermögen und Fortschreiten“ (ebd.: 84).

Er formuliert damit einen Ansatz, der sowohl als bildungsphilosophisch wie auch als bildungspsychologisch bestimmt werden kann, da er auf das menschliche Leben selbst Bezug nimmt: „Bildung [...] bezeichnet nämlich nur jenen Aspekt des Lebensvorgangs, in welchem die Tätigkeit sich auf höhere[n] Niveaus bewegt und strukturiert“ (ebd.: 152). Bildung ist in diesem Sinne eine umfassende Verallgemeinerung für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung, die in der Einheit mit ihren gesellschaftlichen Voraussetzungen gesehen wird. Die Vergesellschaftung des Subjekts stellt nach Ansicht Stegemanns den zentralen Kern des Bildungsprozesses dar und ist ihr wesentliches Kriterium. Die besonderen Formen der Vergesellschaftung äußern sich über die differenten Formen des Auftretens von Bildung. Psychologisch ist dies an die Genese der Abbildniveaus gebunden: „Bildung bezeichnet im Prozeß der Tätigkeit also die subjektive Seite (Abbildtätigkeit)“, schreibt Stegemann (ebd.: 156). Erst ab dem Niveau ihrer „gesellschaftlich-gegenständliche[n] Bewegung“ (ebd.: 201) könne jedoch von Tätigkeit als Bildung gesprochen werden.

Die Möglichkeiten zur Bildung, die mit den Möglichkeiten der Entwicklung des Subjekts korrespondieren, liegen damit nicht in einem individuellen Schicksal begründet. Bildung ist eine gesellschaftliche und historische Größe. Die Bildungspotentiale eines Menschen können auch nicht auf seine biologische Natur zurückgeführt werden, sondern sie sind vielmehr gebunden an die Entwicklungs- und Aneignungsmöglichkeiten, die die Gesellschaft ihm eröffnet. Das individuelle Bildungsniveau ist somit abhängig von der Art der sozialen Tätigkeit, die das Individuum im Laufe seiner Entwicklung aneignet. Dieses Faktum könnte auch mit dem Terminus der *Partizipation* ausgedrückt werden. Stegemann selbst spricht in diesem Zusammenhang von Realitätskontrolle: „Grundsätzlich aber bleibt, daß Bildung [...] die Universalität und Totalität der Lebenstätigkeit des individuellen Subjekts im Sinne von Realitätskontrolle beinhalten muß“ (a.a.O.: 231). Seine Theorie kann als Versuch gewertet werden, Bildung einerseits als historischen Begriff zu fassen, denn mit der Entwicklung der Gesellschaft wandeln sich auch die sozialen Voraussetzungen der individuellen Bildung. Andererseits bietet Stegemann aber auch eine überhistorische Begriffsbestimmung, indem er den Prozess der Tätigkeitsentwicklung als allgemeine und übergeordnete Definition vorschlägt, der historisch je partikulare Formen der Realisation annimmt. Bildung ist jedoch unmittelbar an das Subjekt gebunden und an dessen selbstständige, wenngleich gesellschaftlich vermittelte Tätigkeit. Bilden kann das Subjekt sich also nur selbst, es bedarf jedoch seiner sozialen Einbettung. Stegemann verweist daher auf die „analytische Trennung von Bildung und Erziehung und die Zuschreibung von Bildung – intransitiv – zur Tätigkeit des Subjekts sowie die Zuschreibung von Erziehung – transitiv – zur Tätigkeit des Pädagogen i.w.S.“ (ebd.: 20f.).

Ähnlich der Position Stegemanns, Bildung als Höherentwicklung der subjektiven Tätigkeit zu definieren, liest sich Engeströms (1999) auf der Tätigkeitstheorie beruhende Konzeption des expansiven Lernens. Seine These lautet, dass die Ausbildung von Zonen der nächsten Entwicklung mittels pädagogischer und psychologischer „Instrumente der Expansion“ (ebd.) zu einer Entwicklung der praktischen wie der Erkenntnistätigkeit des Subjektes auf höhere Niveaus führt. Die Begriffsbildung und das begriffliche Lernen, bei Davydov der Kern der Didaktik eines wissenschaftlichen Unterrichtes, sind in der Theorie Engeströms eines dieser „Instrumente“.

Auch Il'enkov (1976; 1994) hat sich der Thematik einer kulturhistorischen Sicht auf den Bildungsbegriff angenommen. Seine Vorstellungen über Bildung stehen ebenfalls dem Ansatz von Stegemann nahe und geben dazu einige Ideen von Davydov selbst wieder, die im Zusammenhang mit dem Ziel der Humanisierung dargelegt wurden. Das allgemeine Bildungsziel im Sinne Il'enkovs ist die freie Entfaltung des Individuums, die auf einer umfassenden Aneignung der gesellschaftlichen Kultur und des historisch akkumulierten Wissens basiert. Der Philosoph (vgl. 1994f) diskutiert diese These anhand der Theorie der Fähigkeiten, gegen deren Naturalisierung in den philosophischen und psychologischen Wissenschaften er sich wendet. Die Fähigkeiten des Einzelnen seien maßgeblich abhängig von der gesellschaftlichen Entwicklung und den Aneignungsmöglichkeiten, die die Gesell-

schaft dem Individuum eröffne. Das Subjekt der Fähigkeiten sei nicht der einzelne Mensch, sondern die Gesellschaft selbst. Il'enkov verortet die Qualität individueller Entwicklung in den Formen der sozialen Partizipation und damit allgemein im Verhältnis von Mensch und Gesellschaft. Primat der Bemühungen und erster Inhalt jeder Bildung müsse daher die größtmögliche Aneignung von gesellschaftlichen Fähigkeiten, d.h. gesellschaftlichen Wissens und Könnens sein, die über eine umfassende Teilhabe vermittelt werden.

Allen genannten Ansätzen liegt die Idee einer größtmöglichen Selbstbestimmung des Subjekts als gesellschaftlich anzustrebendes Ziel der Bildung zugrunde. Dies wird terminologisch jeweils unterschiedlich, aber sachlich übereinstimmend ausgedrückt als Realitätskontrolle sowie als Ausbildung von Fähigkeiten. Während Stegemann eine allgemeine Bestimmung des Bildungsbegriffs vornimmt, also die Idee einer *Allgemeinbildung* getrennt von jedem besonderen Lebensabschnitt formuliert, legt Davydov (vgl. 1967; 1977c; 1982c) mit seiner Theorie der Lerntätigkeit ein Konzept für die *Schulbildung* vor. Ihr Kern ist die These, dass die Ausbildung des begrifflichen Lernens und die Aneignung wissenschaftlicher Begriffe den adäquaten Weg zur Subjektbildung im jüngeren Schulalter darstellen. Damit ist sie auf die Entwicklung einer theoretischen Einstellung zur Wirklichkeit bei den Schülerinnen und Schülern ausgerichtet und kann somit als Didaktik des wissenschaftlichen Unterrichts bezeichnet werden. In der Theorie der Lerntätigkeit schließen Wissenschaftlichkeit und Bildungscharakter der Inhalte einander nicht aus, sondern sind vielmehr zwei Seiten derselben Medaille. Diese Position der potentiellen Identität von Wissenschaft und Bildung vertritt auch der Philosoph Il'enkov. Stegemann (vgl. 1983: 20) hingegen betrachtet diese Frage als speziellen Aspekt des Bildungsbegriffs und daher als nachgeordnet.

Die Theorie eines wissenschaftlichen Unterrichts als bildendem Unterricht impliziert einen Bildungsgehalt wissenschaftlicher Erkenntnisse. Aus diesem Grund ist nun die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Bildung aufzugreifen, denn diese Position ist in der Bildungsdebatte nicht unumstritten. Eine wissenschaftliche Grundlegung dieses Gedankens leistete Éval'd Vasil'evič Il'enkov.

### 1.2.2. Wissenschaft und Bildung in der kulturhistorischen Theorie

Il'enkov (1976) greift die Thematik des Verhältnisses von Bildung und Wissenschaft in einer Arbeit über Wissenschaft und Ethik auf. Er argumentiert, dass Wissenschaft und Bildung, bei ihm verstanden als Vernunft und Moral, keine antagonistischen Kategorien sein müssen. Er diskutiert dies anhand der Frage „Wissenschaft *oder* Moral?“, die er umgehend als inadäquate Fragestellung wieder verwirft – sie sei deshalb nicht zu beantworten, weil sie falsch gestellt sei. Il'enkov (vgl. Siebert 2003b) vertritt eine Ansicht, wie sie auch bei Bertolt Brecht zu finden ist. Moral – das sei bei fehlenden materiellen Voraussetzungen immer der „Luxus des guten Handelns“, der sich dann durchaus einstelle, wenn das Subjekt seine Bedürfnisse umfassend erfüllen könne. Brecht formuliert diesen Gedanken zum Verhältnis von vernünftigen und moralischem oder „gutem“ Handeln in seiner Dreigroschen-