

**Bruschlinski, A. W.**

### **Probleme des Lernens und Denkens in den Arbeiten S. L. Rubinsteins**

Das Hauptanliegen S. L. Rubinsteins war es stets gewesen, grundlegende philosophische, allgemeintheoretische Probleme der Psychologie aufzuwerfen und zu lösen. „... die Fragen der hohen Theorie sind, richtig gestellt und richtig verstanden, zugleich auch praktische Fragen von großer Bedeutung" ([19], S. 1). Rubinstein betonte immer wieder, daß sich jede auch noch so theoretische Erkenntnis unbedingt auf das Leben, auf die Praxis, auf die Geschicke der Menschen bezieht, da sie uns die Wirklichkeit erschließt und unser praktisches Handeln ermöglicht. „Eine theoretische Erkenntnis ist zugleich praktisches Wissen, aber in ferneren und umfassenderen Perspektiven" ([19], S. 287). Jede richtige Theorie, sei sie auch noch so abstrakt und kompliziert, ist insgesamt für die Praxis stets unersetzbar und notwendig; dagegen dient nicht jede praktische Erfahrung zur Entwicklung einer Theorie. Die Praxis untermauert und prüft die Theorie; diese aber verallgemeinert die Praxis und lenkt sie. So liegen auch die Dinge bei der Wechselbeziehung zwischen der psychologischen Theorie und der Unterrichts- und Erziehungsarbeit.

In allen Etappen seines Schaffens ging Rubinstein von der äußerst wichtigen These aus, daß das Psychische notwendigerweise in die Wechselwirkung von Subjekt und Objekt eingebettet ist, die sich vor allem als Tätigkeit äußert. In jeder neuen Etappe seiner Forschungen kam er zu einer immer gründlicheren Darstellung dieser Wechselbeziehung und der Rolle, die dabei das Psychische spielt. Schritt für Schritt gelangte er zu einer tieferen Behandlung der inneren und der äußeren Voraussetzungen der psychischen Entwicklung, des Verhältnisses von Gesellschaftlichem und Individuellem in dieser Entwicklung usw. Dementsprechend gelangte er auch zu neuen Erkenntnissen beim Studium der Persönlichkeit, der Wahrnehmung, des Denkens, des Gedächtnisses, des Unterrichts usw.

Wir wollen hier einige Stadien dieser Evolution der psychologisch-pädagogischen Ansichten Rubinsteins untersuchen.<sup>1</sup>

In den dreißiger Jahren entwickelt Rubinstein das Prinzip der „Einheit von Bewußtsein und Tätigkeit" [9], [10], [12], [13]. Dieses Prinzip postulierte deren wechselseitige Verbindung und Bedingtheit: Die Handlung eines Menschen bedingt die Bildung seines Bewußtseins, seiner psychischen Prozesse und Eigenschaften; letztere wiederum regulieren die Handlung, sind die Voraussetzung

---

<sup>1</sup> Wir beschränken uns hier auf die Analyse einiger weniger, heute noch aktueller Gedanken Rubinsteins. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf Arbeiten der dreißiger und vierziger Jahre, die nach wie vor interessant sind, aber bibliographischen Seltenheitswert erlangt haben und dem Leser daher schwer zugänglich sind.

für deren adäquate Ausübung. Die Tätigkeit, die Arbeit ist so mit dem Bewußtsein, mit der Psyche verbunden, „daß sich eine echte Möglichkeit bietet, das Bewußtsein eines Menschen durch eine Analyse seiner Tätigkeit, in der sich sein Bewußtsein bildet und offenbart, gleichsam zu durchleuchten“ ([9], S. 10). Das genannte Prinzip wurde auch von B. G. Ananjew, A. N. Leontjew, A. A. Smirnow, B. M. Teplow und vielen anderen sowjetischen Psychologen ausgearbeitet.

Rubinstein legte seine Auffassung von der "Einheit" von Bewußtsein und Tätigkeit erstmalig ausführlich und systematisch 1935 in der Monographie „Grundlagen der Psychologie“ dar. In allen Lebensstadien eines Menschen offenbaren sich seine psychischen Eigenschaften nicht nur in der Tätigkeit, sondern bilden sie sich auch durch diese. "Im pädagogischen Prozeß bilden und entwickeln sie sich ebenso wie bei der Arbeit im Betrieb ..." ([10], S. 86). Bewußtsein und Verhalten "bilden sich im Rahmen konkreter Tätigkeitsformen (und zwar beim Spiel, in der Schule und später bei der Produktionsarbeit), durch die das Kind und später der Jugendliche aktiv in ihre Umwelt einbezogen werden" ([10], S. 148). In der Tätigkeit offenbart sich der Mensch nicht nur, sondern wird er auch geformt. So entwickeln sich nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder. Bei Schülern besteht die Tätigkeit vor allem im Lernen. Die geistige Entwicklung vollzieht sich durch das Zusammenwirken a) der *Tätigkeit* des Kindes, b) des *Wissens*, das auf der Basis der gesellschaftlichen Praxis entstanden ist und durch Wort und Unterricht das Denken des Kindes formt, und c) der sich wandelnden allgemeinen *Einstellungen* des Kindes, die sein Verhältnis zur Natur, zu den Mitmenschen und zu sich selbst verändern.

Davon ausgehend, erarbeitete Rubinstein seine Lösung des recht komplizierten und bis heute noch sehr aktuellen Problems von „Erziehung und Entwicklung“, das dank der Untersuchungen von K. Koffka, J. Piaget, L. S. Wygotski und anderer Forscher bereits Ende der zwanziger und Anfang der dreißiger Jahre das Interesse der Fachleute erregt hatte. Die Realisierung und Weiterentwicklung des Prinzips der "Einheit" von Bewußtsein und Tätigkeit begann Rubinstein unter anderem auf dem Gebiet der Denkpsychologie, insbesondere der sogenannten praktischen Intelligenz. Beim Studium der praktischen Intelligenz zeigte sich diese "Einheit" zunächst am deutlichsten. Und das wurde auch zur Ausarbeitung von Problemen der pädagogischen Psychologie genutzt.

Während des Spiels bildet sich beim Kinde zuerst das praktische Denken aus, das nach den Arbeiten W. Köhlers zum Untersuchungsobjekt vieler Psychologen (beispielsweise M. J. Bassows und seiner Mitarbeiter) geworden ist. Rubinstein analysierte diese Untersuchungen und betonte vor allem, daß das eigene Hantieren mit Gegenständen, der unmittelbare Kontakt mit der Wirklichkeit, dem Kinde eine ständige Kontrolle des Denkablaufs gestattet und äußerst günstige Voraussetzungen für eine sofortige Überprüfung und Selbstkontrolle jedes „Schrittes“ im Erkenntnisprozeß bietet. Daher eben ist das praktische Denken, das vernünftige Handeln, die genetisch erste Intelligenzoperation, auf deren Grundlage sich alle übrigen Formen und Arten der Denktätigkeit bilden ([10], S. 333-337). Infolge der untrennbaren Einheit von persönlicher und gesellschaftlicher Erfahrung in der Entwicklung des Kindes dringt in das praktische Denken von Anfang an Wissen ein, welches das Kind schon allein deshalb anwendet, weil es sich "in bestimmten Formen des Operierens mit Dingen niedergeschlagen hat" ([10], S. 335). Darin besonders findet

die soziale Natur vernünftiger und überhaupt aller Handlungen schon beim Kleinkind ihren Ausdruck. Folglich unterscheidet sich nach Ansicht Rubinsteins das praktische Denken der Kinder von Anfang an und prinzipiell von dem der Köhlerschen Affen ([101, S. 335-337]).<sup>2</sup>

Die praktische Tätigkeit ist ein äußerst wirksames Mittel zur Bildung des Denkens (des anschaulichen, theoretischen usw. Denkens).

Das zentrale Glied bei dem Problem des vernünftigen Handelns des Menschen ist der Übergang von der Verbindung der Handlung mit dem praktischen Denken zu ihrer Verbindung mit dem theoretischen Denken. Das Ergebnis ist eine Umwandlung sowohl des Denkens wie auch des Handelns. Eine solche Umwandlung setzt einen systematischen Unterricht der Schüler in den Grundlagen der Wissenschaften voraus.

Von diesem Standpunkt aus gelangte Rubinstein bereits Mitte der dreißiger Jahre zu einer originellen und bis heute noch bedeutungsvollen Ansicht über das praktische und theoretische Denken, die auch für den Schul- und Vorschulunterricht wesentlich ist. Besonders betonte er, daß die traditionelle idealistische Psychologie das theoretische, begriffliche Denken, d. h. ein verhältnismäßig spätes Entwicklungsprodukt, fälschlicherweise als etwas von Anfang an Gegebenes ansah. Die Frage nach dem Verhältnis von Denken und Wirklichkeit wurde, soweit sie überhaupt gestellt wurde, falsch gelöst. Man glaubte, die theoretischen intellektuellen Operationen - die angeblich primär seien - vollzögen sich nur im inneren Bereich des Bewußtseins: die Tätigkeit erfolge auf dieser Basis, denn hierbei würden lediglich die bereits fertigen Ergebnisse des inneren, mit der Sprache verbundenen Denkens auf die äußere Ebene des Umgangs mit Dingen übertragen. Bei dieser Betrachtungsweise ergab sich, dass nur die Tätigkeit und die Handlungen vom Denken abhängen; überhaupt nicht berücksichtigt wurde dagegen, daß sich das Denken vor allem in der praktischen Tätigkeit bildet. Alle Handlungen, die nicht Realisierung und Widerspiegelung des theoretischen Denkens sind, können nur Gewohnheitshandlungen oder Instinktreaktionen, keinesfalls aber intellektuelle Operationen sein. Die herkömmliche falsche Problemstellung änderte sich erst in den zwanziger Jahren nach den bekannten Affenversuchen W. Köhlers, die dieser und andere Forscher dann mit Kindern wiederholten. Damals tauchte in der Psychologie das Problem des praktischen Denkens auf. Insbesondere wurde klar, daß die praktische Tätigkeit schon vor der Entstehung des eigentlich theoretischen Denkens bis zu einem gewissen Grade vernünftig sein kann. Analoge Gedanken wurden auch in der Pädagogik entwickelt.

Nach Ansicht Rubinsteins war der Terminus „praktisches Denken“ (oder "praktische Intelligenz") bei all seiner Bedeutung letzten Endes unglücklich gewählt. In dieser Bezeichnung scheint zwar der herkömmliche Standpunkt überwunden zu sein, demzufolge sich der Intellekt nur in den theoretischen Operationen des begrifflichen Denkens äußert, Praxis und Intellekt scheinen eine begriffliche Einheit zu bilden. Jedoch in der Gegenüberstellung von praktischer und theoretischer Intelligenz kommt der alte Dualismus von theoretischem Denken und der Praxis zum Ausdruck, ja, er vertieft sich sogar noch, da er in die Auffassung vom Intellekt selbst eindringt. Dadurch ist, wie Rubinstein es formulierte, der Intellekt als solcher in zwei Teile gespalten. Die Ein-

---

<sup>2</sup> Diese Schlußfolgerung wurde später, in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre, auch durch Versuche von P. J. Galperin, A. W. Saporoshez, W. I. Asnin und andere Forscher bestätigt (vgl. dazu z. B. [16], S. 471).

führung einer besonderen, praktischen Intelligenz, die speziell für die Zwecke der Praxis bestimmt ist, hat zur Folge, daß sich noch mehr "die Vorstellung festigt, das theoretische Denken hänge nicht mit der Praxis zusammen" ([10, S. 330]). Diese falsche Ansicht hat sogar in die Unterrichtsmethodik für Schüler und Vorschulkinder Eingang gefunden.

Rubinstein zufolge ist jede Unterscheidung von praktischem und theoretischem Denken völlig haltlos, wenn darunter verstanden wird, daß nur das erste praxisverbunden sei, das zweite dagegen nicht. Es stimmt auch nicht, daß sie auf verschiedenen psychophysiologischen "Mechanismen" basieren. In Wirklichkeit stehen alle Formen des Denkens während dessen gesamter Entwicklung mit der Praxis in Verbindung; nur die Art dieser Verbindung ist unterschiedlich: "Sie ist indirekt beim theoretischen Denken und unmittelbar im praktischen. Das theoretische Denken stützt sich auf die gesamte Praxis, es ist unabhängig von einem Einzelfall der Praxis. Das praktische Denken dagegen hängt stets direkt mit jener praktischen Einzelsituation zusammen, in der sich eine Handlung vollzieht" ([10, S. 333]). Folglich ist das Denken des Menschen *einheitlich*; doch innerhalb dieser Einheit gibt es *unterschiedliche* Arten und Ebenen der geistigen Tätigkeit (vgl. z. B. [16], S. 453-458).

Diese Gedanken, die in vielem von B. M. Teplov [27] geteilt wurden, wandte Rubinstein bereits in den dreißiger Jahren auch auf die pädagogische Psychologie an. Beispielsweise ist der ganze Abschnitt "Die Entwicklung des Denkens und der Unterricht" seines 1935 erschienenen Buches "Grundlagen der Psychologie" vom Standpunkt dieser Auffassung von der Einheit und vom Unterschied der verschiedenen Arten des Denkens aus geschrieben. In der pädagogischen Praxis gab es damals zwei gegensätzliche Auffassungen vom Intellekt. Nach der ersten, die von der funktionellen Psychologie ausging, ist das Denken eine abstrakte *allgemeine* "Funktion", unabhängig vom konkreten (mathematischen, geographischen usw.) Inhalt, den sich die Schüler während des Unterrichts aneignen. Nach der zweiten, letztlich behavioristischen Auffassung gibt es überhaupt keinen allgemeinen Intellekt, sondern nur ein *spezielles* (arithmetisches, technisches) Denken usw., wobei das technische Denken dem praktischen gleichgesetzt wird. Nach Ansicht Rubinsteins ist diese Gleichsetzung falsch, da technisches Denken sowohl theoretisch als auch praktisch sein kann. Folglich liegen die Unterscheidungsmerkmale auf einer ganz anderen Ebene. Nicht zulässig ist es ferner, die Denktätigkeit auf eine Summe spezieller Denkartarten und letztlich auf eine Summe von Kenntnissen oder Fertigkeiten zu reduzieren.

Es gibt ein allgemeines Denken, das mehr ist als die Summe der einzelnen Denkartarten ([10], S. 370). Aber auch dieses allgemeine Denken, d. h. das durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten bestimmte Denken, funktioniert selbstverständlich nicht losgelöst von jedem speziellen Inhalt. An diesem speziellen Inhalt werden nicht nur einzelne Fertigkeiten herausgearbeitet, sondern entwickelt sich auch das Denken. Es ist dies stets ein Prozeß der inneren Formung des Denkens als Ganzes. Nach Ansicht Rubinsteins wirkt sich die Entwicklung des allgemeinen Denkens zwangsläufig auf das Denkniveau in anderen Bereichen aus, wenn auch nicht unbedingt in gleichem Maße. Auf den verschiedenen Entwicklungsstufen kann die Bedeutung der einzelnen Wissenschaften für die Ausbildung des Denkens unterschiedlich sein. In allen Fällen „besteht jedoch die Aufgabe des pädagogischen Prozesses darin, den Vorgang der Aneignung

eines Wissensstoffes dazu zu benutzen, den Schülern nicht nur ein bestimmtes Wissen zu vermitteln, sondern sie auch denken zu lehren" ([10], S. 371). Rubinstein schätzte die Rolle des gesellschaftlichen Bewußtseins, des historisch entstandenen Wissenssystems, für die Formung des individuellen Bewußtseins der Kinder, ihres Denkens usw. außerordentlich hoch ein, betonte aber gleichzeitig, daß die "eigene Aktivität des Kindes dabei während der gesamten geistigen Entwicklung ihre Bedeutung behält" ([10], S. 345). Als Ausgangspunkt betrachtete er von Anfang an folgenden äußerst wichtigen Satz: "Um die höchste Stufe der geistigen Entwicklung eines Kindes herauszufinden, muß eine Untersuchungssituation geschaffen werden, in der das Kind sucht, forscht, zu Erkenntnissen gelangt und selbst Fragen stellt" ([10], S. 368/369). Seine weitere Arbeit an psychologisch-pädagogischen Problemen des Unterrichts baute Rubinstein vor allem auf den folgenden beiden Gedanken auf: 1) Eine Aufgabe des pädagogischen Prozesses ist es, die Schüler bereits im Schulunterricht "denken zu lehren". 2) Die "eigene Tätigkeit" der Kinder behält immer ihre Bedeutung.

Auf die experimentellen psychologisch-pädagogischen Untersuchungen des Gedächtnisses, der Beobachtung, der Wahrnehmung und der Sprache bei Kindern, die Rubinstein und seine Mitarbeiter in den dreißiger Jahren vorgenommen hatten, wollen wir hier nicht eingehen. Die Bedeutung dieser Problematik für die Unterrichtspraxis liegt auf der Hand. Erwähnt sei nur eines der für die Pädagogik wichtigen Prinzipien der Gesamtkonzeption der psychischen Entwicklung des Kindes, die in den genannten Arbeiten verwirklicht wurde. Rubinstein hielt es für notwendig, bereits in das psychologische Experiment die pädagogische Einwirkung aufzunehmen. Er schrieb: "Wir unterrichten beim Experimentieren; unser Experiment hat daher in manchen Fällen einen unmittelbar pädagogischen Effekt" ([11], S. 5). Daraus folgt das Grundprinzip, das die Wechselbeziehung von Psychologie und Pädagogik ausdrückt: "Man muß das Kind *studieren*, indem man es *unterrichtet*" ([16], S. 49). Dieses Prinzip ist ein Sonderfall der allgemeinen These, der zufolge wir die Wirklichkeit erkennen, indem wir auf sie einwirken. Seine Art, Kinder zu untersuchen, verglich Rubinstein mit dem "natürlichen Experiment" A. F. Lasurskis. Dieser hatte eine neue Variante des Experiments eingeführt, bei der der Forscher auf das Milieu einwirkt, in dem sich das Kind befindet, eine direkte Beeinflussung des Kindes dagegen vermeidet. Rubinstein schrieb dazu: „Aber in Wirklichkeit entwickelt sich das Kind unter den Bedingungen der Erziehung und des Unterrichts, das heißt einer in bestimmter Weise organisierten Einwirkung. Die Einhaltung natürlicher Entwicklungsbedingungen erfordert daher niemals, daß jegliche Einwirkung auszuschalten ist. Eine Einwirkung, die dem pädagogischen Prozeß entsprechend gestaltet wird, ist durchaus natürlich. Damit schufen wir *eine neue Variante des ‚natürlichen‘ Experiments*, die unserer Meinung nach einen zentralen Platz in der Methode der psychologisch-pädagogischen Erforschung des Kindes einnehmen muß" ([13], S. 31/32).

So wurde Ende der dreißiger Jahre das Verhältnis von *äußerer* (vor allem pädagogischer) Einwirkung und *inneren* Voraussetzungen bei der Entwicklung des Kindes genauer umrissen. Entsprechend wurden die für jeden pädagogischen Prozeß wesentlichen Wechselbeziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie zwischen Gesellschaftlichem und Individuellem präzisiert.

Die nächste Etappe in Rubinsteins Untersuchungen dieser äußerst kompli-

zierten Wechselbeziehung beginnt mit einer kurzen Abhandlung "Über die Aufgaben der sowjetischen Psychologie" [14], die im April 1941 veröffentlicht wurde. Wenn zur Erziehung von Kindern die Kenntnis ihrer Psyche erforderlich ist, so gilt sicher auch die Umkehrung: Besonders gründlich kann man Kinder bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit kennenlernen. Nach Ansicht Rubinsteins schafft gerade diese Schlußfolgerung die prinzipielle Grundlage für die Einbeziehung der Lehrerschaft in die Untersuchung des Kindes und für die Auswertung der Ergebnisse der pädagogischen Arbeit in der Psychologie. Die Hauptschwierigkeit liegt jedoch darin, daß in der Pädagogik die Untersuchung des Unterrichts- und Erziehungsprozesses meist einseitig verläuft: Es wird nur die Tätigkeit des Lehrers, die Gesamtheit seiner Maßnahmen gesehen. Wenn ein Lehrer ein pädagogisches Mittel prüfen will, vergleicht er es gewöhnlich mit der Wirkung, die die betreffende pädagogische Maßnahme im gegebenen Fall hatte. Nach Ansicht Rubinsteins ist aber der Erziehungseffekt niemals das Ergebnis *nur* der pädagogischen Einwirkung; er ist stets das Ergebnis der eigenen Entwicklung des Kindes unter den Bedingungen der betreffenden pädagogischen Einwirkung. "In dem Versuch, den Effekt dieser oder jener pädagogischen Maßnahme lediglich mit der Einwirkung des Erziehers in Verbindung zu bringen, den gesetzmäßigen Verlauf der Entwicklung des Kindes dagegen außer acht zu lassen, liegt eben einer der Hauptgründe für den ‚platten‘ Empirismus und für die damit zusammenhängende formalistische Rezeptmethode, die ein wesentlicher Mangel vieler moderner Pädagogiklehrbücher ist" [14]. Wenn die pädagogischen Maßnahmen losgelöst vom gesetzmäßigen Entwicklungsgang des Kindes behandelt werden, dann besteht die Auswertung der pädagogischen Erfahrung nicht selten nur in einem Hinweis auf Einzelfälle - ohne jede Analyse und echte Verallgemeinerung. Mit diesen Sätzen und Schlußfolgerungen (vgl. auch [15], [16]) kam Rubinstein bereits dicht an das Prinzip des Determinismus heran, das er in der nächsten, in der letzten Etappe seines Schaffens ausarbeitete.

In den fünfziger Jahren formulierte und begründete Rubinstein - vor allem in der Denkpsychologie - die These, daß das Hauptmerkmal des Psychischen seine Existenz als Prozeß, als Tätigkeit ist [17], [19], [20], [21]. Denken als Prozeß beispielsweise ist Ergebnis und Ausdruck eines bestimmten Verhältnisses von analytischer, synthetischer und verallgemeinernder Tätigkeit. Am typischsten für das Psychische sind ständiges Werden, Sichverändern und Entwickeln durch die Wechselwirkung von Subjekt und Objekt. Dieser dynamische Aspekt wurde eben in den fünfziger Jahren besonders gründlich untersucht (obwohl er bereits in den dreißiger und vierziger Jahren recht deutlich herausgearbeitet worden war, und zwar als Prinzip der "Einheit" von Bewußtsein und Tätigkeit: psychische Eigenschaften bekunden sich nicht nur, sondern *bilden* sich auch im Handeln).

Rubinstein untersuchte den Zusammenhang zwischen den äußeren und inneren Bedingungen der psychischen Entwicklung jetzt noch eingehender - vom Standpunkt, des von ihm ausgearbeiteten Prinzips des Determinismus: Äußere Ursachen wirken über die inneren Bedingungen; eine äußere (insbesondere eine pädagogische) Einwirkung erzielt einen bestimmten psychischen Effekt nur, wenn sie durch den psychischen Zustand des Subjekts, seine Gedanken- und Gefühlswelt "gebrochen" wird [17], [19]. Diese Auffassung von der Determination, die von verschiedenen anderen Psychologen ([4], [6], [26], [28]) ge-

teilt wird, entwickelte Rubinstein vor allem bei seinen Untersuchungen über psychologisch-pädagogische Probleme des Denkens und des Unterrichts. Diese waren gewissermaßen eine Fortsetzung der Analyse der Wechselbeziehungen zwischen Lehrer und Schüler, die er in der oben erwähnten Abhandlung von 1941 begonnen hatte.

In der Psychologie und Pädagogik weiß man sehr gut, daß bei weitem nicht alle Schüler die Lösungsstrategie einer Aufgabe sofort auf eine andere, ihr ähnliche übertragen können. Als Grund für die Übertragung oder Nichtübertragung wird gewöhnlich die Variation der Bedingungen der Aufgabe durch den Lehrer genannt. Grob gesagt, hängt also der Übertragungseffekt von der Bedingungsvariation ab. Nach Ansicht Rubinsteins jedoch ist die Übertragung nur die metaphorische Beschreibung eines äußeren Vorganges, ohne daß dabei der innere psychologische Gehalt aufgedeckt wird. Die Beschreibung der Veränderung der Aufgabenbedingungen für den Schüler ist lediglich eine Beschreibung der Tätigkeit des Lehrers, nicht aber des Schülers. Die Übertragung mit der Aufgabenvariation verbinden heißt die *äußere* Einwirkung (Tätigkeit des Lehrers bei der Variation der Aufgabenbedingungen) unmittelbar mit dem *Ergebnis* der Denktätigkeit der Schüler in einen Zusammenhang bringen, ohne auf die Denktätigkeit selbst einzugehen, d. h., ohne die inneren psychologischen Gesetzmäßigkeiten des Denkens als Prozeß aufzuspüren. Die Aufdeckung solcher Gesetzmäßigkeiten führt zu dem Schluß, daß die Aufgabenvariation psychologisch bedeutet, günstige Voraussetzungen für die *Analyse*, für die Hervorhebung der wesentlichen Bedingungen der Aufgabe zu schaffen. Die schrittweise Verallgemeinerung eben dieser Bedingungen führt zur Übertragung. Auf diese Weise erkennen wir schließlich hinter der äußeren Abhängigkeit zwischen der Variation und der Übertragung die innere psychologische Abhängigkeit zwischen der Analyse und der Verallgemeinerung ([17], S. 13 u. a.).

Diese inneren Gesetzmäßigkeiten des Denkens als Prozeß aufzudecken, das eben war das Ziel der experimentell-theoretischen Untersuchungen Rubinsteins, seiner Mitarbeiter und Schüler. Über den Hauptgedanken der Rubinsteinschen Theorie schrieb kürzlich treffend W. A. Krutezki: "Vor den theoretischen Untersuchungen und Verallgemeinerungen S. L. Rubinsteins galt das Denken in der sowjetischen Psychologie hauptsächlich als ein Operieren mit bereits fertigen Verallgemeinerungen und Handlungsweisen. S. L. Rubinstein hat gezeigt, daß die Aufgabe in der Untersuchung des eigentlichen Verallgemeinerungsprozesses, des ‚Such‘-Vorganges selbst besteht, d. h. in der Erforschung der Fähigkeit, selbständig zu neuen Verallgemeinerungen zu gelangen (das eben liegt den geistigen Fähigkeiten zugrunde)" ([3], S. 61). Wir wollen hier nicht ausführlich auf die genannten Arbeiten eingehen, da sie allgemein bekannt und die entsprechenden Publikationen<sup>3</sup> dem Leser leicht zugänglich sind. Wir wollen nur kurz ihren psychologisch-pädagogischen Aspekt erwähnen.

Nach Ansicht Rubinsteins entspricht dieser oder jener Theorie des Denkens, des Psychischen überhaupt, eine ganz bestimmte Auffassung vom Unterricht (und von der Erziehung). Folglich ist es nicht nur für die Theorie, sondern auch für die Praxis wesentlich, alle "Produkte" geistiger Tätigkeit - Begriffe,

---

<sup>3</sup> Vgl. [20], [21], [8], [24], [5], [1], [7], [25], ferner die Anhandlungen von S. L. Rubinstein, J. A. Budilowa, J. W. Schorochowa, K. A. Slawskaja u. a. im Sammelband [2].

Kenntnisse, Abbilder, Operationen, sogenannte geistige Handlungen usw. - in der psychologischen Forschung als *Resultate* psychischer Prozesse aufzudecken. Daran ändert nach Meinung Rubinsteins auch die natürlich fundamentale Tatsache nichts, daß der Mensch bei seiner geistigen Tätigkeit die Kenntnisse, Prinzipien und Handlungsweisen größtenteils nicht selbst entdeckt, sondern sich das *aneignet*, was die Menschheit in ihrer sozialhistorischen Entwicklung erarbeitet hat. Wissensaneignung bedeutet psychologisch gesehen Analyse, Synthese und Verallgemeinerung des Inhalts der Kenntnisse. Gerade diese *Tätigkeit* muß Gegenstand der psychologischen Untersuchung der Wissensaneignung sein. Auch in diesem Fall ist der psychische *Prozeß*, die *Denktätigkeit* des *Individuums*, Gegenstand der Psychologie. "Wenn gesagt wird, daß der Mensch als Individuum das von der Menschheit bereits gewonnene Wissen nicht entdeckt, sondern nur übernimmt (wobei es natürlich auch Menschen gibt, die Wissen selbst gewinnen und es an die Menschheit weitergeben), so heißt das eigentlich nur, daß er es nicht für die *Menschheit* entdeckt. Für sich persönlich muß er es entdecken, sagen wir, ‚wiederentdecken‘. Der Mensch beherrscht nur das tatsächlich, was er durch eigene Arbeit erworben hat“ ([18], S. 34). In diesem Sinne ist jedes Denken (auch das des Schülers) ein Suchen und Finden von etwas Neuem, eine selbständige Bewegung zu neuen Verallgemeinerungen.

Nach Ansicht Rubinsteins besteht die Hauptidee, zu der er auf Grund seiner experimentellen Untersuchungen gelangte, in folgendem: Die Möglichkeit der Aneignung und Anwendung des von außen dargebotenen Wissens - von begrifflichen Verallgemeinerungen und Handlungsformen - hängt davon ab, wieweit während seines eigenen Denkvorganges die inneren Voraussetzungen für die Aneignung und Anwendung geschaffen werden. Auch hier wirken die äußeren Ursachen auf dem Wege über die inneren Bedingungen. "Daher können im Verlauf des Experiments gebotene Hilfsaufgaben - exakt dosierte Hilfestellungen usw. - als objektiver Indikator für den inneren Verlauf des Denkens und für sein Fortschreiten bei der Aufgabenlösung dienen" ([20], S. 84/80). Rubinstein hält dies für eine sehr wichtige Methode der experimentellen Untersuchung des Denkens. Besonders erfolgreich wird diese Methode von K. A. Slawskaja, L. I. Anzyferowa, A. M. Matjuschkina u. a. praktiziert [8], [5], [25]. Diese Methode des Experiments fußt ebenfalls auf einer bestimmten Auffassung vom Verhältnis zwischen Gesellschaftlichem und Individuellem in der psychischen Entwicklung: Das Individuum eignet sich zweifellos die gesellschaftliche Erfahrung an, aber nicht mechanisch, passiv und formal, sondern entsprechend der Wechselwirkung innerer und äußerer Bedingungen seiner eigenen Tätigkeit.

Dieses Verhältnis von Gesellschaftlichem und Individuellem offenbart sich darin besonders deutlich, daß infolge der ständigen Wechselbeziehung zwischen der *Untersuchung* und *Herausbildung* psychischer Erscheinungen die Methode der experimentellen *Erforschung* des Denkens bei entsprechender didaktischer Umgestaltung zu einer pädagogischen Methode der *Denkerziehung* werden kann. "Wenn ein Schüler nicht imstande ist, eine Aufgabe zu analysieren oder sie ohne Hilfe zu lösen, dann soll der Lehrer dem Schüler nicht unbedingt die fertige Lösung mitteilen oder ihn veranlassen, die ihm fertig übermittelte Handlungsweise zu erlernen. Bietet der Lehrer statt dessen dem Schüler einzelne Glieder der Analyse, und zwar diejenigen, die er als Mittel zu weiteren



Analysen benutzen kann, dann kann der Lehrer auf diese Weise die eigene Denktätigkeit des Schülers über den toten Punkt hinweg und wieder in Gang bringen. So muß der Pädagoge handeln, wenn er die Schüler nicht nur mit bestimmten formalen Kenntnissen oder mit ein für allemal fixierten Fertigkeiten für die schablonenmäßige Lösung typischer Aufgaben ausrüsten, sondern sie auch denken lehren will" ([20], S. 140). Aus der psychologischen Untersuchung, die die inneren Bedingungen des Gedankenablaufs aufdeckt, kann der Pädagoge wesentliche pädagogische Voraussetzungen für die Lösung der - didaktischen - Frage nach dem Aufbau des pädagogischen Prozesses entnehmen, d. h. nach den Bedingungen, die bei dem Schüler ein wirkliches Denken wecken, so daß er "nicht nur eingelernte Verfahren automatisch anwenden, sondern auch etwas Neues entdecken kann" ([20], S. 141).

Rubinstein wußte natürlich, daß das der schwierigere, dafür aber auch lohnendere Weg ist. Es ist der Weg der Anleitung des Schülers zur selbständigen Denkleistung. "Das ist auch der Weg zur Bildung geistiger *Fähigkeiten* der Schüler. Unsere Schule orientierte in den letzten Jahren etwas zu stark auf die Wissensvermittlung. Der Entwicklung des Denkens wurde nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt. Dies muß unbedingt korrigiert werden", schrieb er 1959 ([22], S. 13). Der Übergang von der Untersuchung des Denkens zur Untersuchung der geistigen Fähigkeiten beschäftigte Rubinstein in seinen letzten Arbeiten [21], [22]. Hier konzentriert er sich vor allem auf das philosophisch-psychologische Problem der Persönlichkeit, des Menschen überhaupt [19], [23].

Von der Fruchtbarkeit vieler dieser Gedanken Rubinsteins zeugt die Tatsache, daß sich gerade in jene Richtung die moderne psychologische und pädagogische Forschung entwickelt, die sich mit Fragen der pädagogischen Praxis befaßt. In letzter Zeit beschäftigt man sich in der UdSSR und in einigen anderen Ländern besonders intensiv mit dem Problemunterricht, der speziell darauf abzielt, das selbständige Denken der Schüler zu entwickeln.

Bei zahlreichen Versuchen, die von verschiedenen Psychologen von ganz unterschiedlichen Standpunkten aus durchgeführt wurden, und während des Problemunterrichts traten deutlich die enormen und immer noch ungenügend genutzten Möglichkeiten bei der Entwicklung des Denkens unserer Schüler zutage. Besonders überzeugend wurden diese "intellektuellen Reserven" und Möglichkeiten jetzt in einem psychologisch-pädagogischen Großversuch von W. W. Dawydow, D. B. Elkonin, L. W. Sankow und deren Mitarbeitern sichtbar. Daraus läßt sich der berechtigte Schluß ziehen, daß die moderne Psychologie des Denkens und die Pädagogik durchaus ihren spezifischen Beitrag zu der gemeinsamen Sache der Erziehung (speziell zur geistigen Erziehung) der jungen Generation leisten können. "In einer Periode der Gestaltung neuer Formen des gesellschaftlichen Lebens und in der Epoche der sich rasch entwickelnden neuen Technik in unserem Lande, das den Kommunismus aufbaut, muß vor allem an die Erziehung zum Denken gedacht werden, zu einem solchen Denken, das Neues entdecken - suchen und finden - läßt" ([22], S. 14). Einen wesentlichen Beitrag zur Lösung dieser äußerst wichtigen praktischen Aufgabe leistet eben die von S. L. Rubinstein begründete psychologische Denktheorie.

## Literatur

1. Bruschlinski, A. W., O determinazii mysliitel'nogo prozessa, "Sowjetskaja pedagogika", 1965, Heft 10.
2. "Issledowanija myschlenija w sowjetskoi psichologii". Otw. red. J. W. Schorochowa, Moskau 1966.
3. Krutezki, W. A., Psichologija matematitscheskich sposobnostei schkolnikow, Moskau 1963.
4. Lomow, B. F., Tschelowek i tehnika. Leningrad 1963.
5. Matjuschkin, A. M., Issledowanije psichologitscheskich sakanomernostei analiza. "Woprossy psichologii", 1960, Heft 3.
6. Mentschinskaja, N. A., Myschlenije w processe obutscheniija. Sb. "Issledowanija myschlenija w sowjetskoi psichologii", Moskau 1966.
7. "Osnownyje napravlenija issledowanij psichologii myschlenija w kapitalistitscheskich stranach". Otw. red. J. W. Schorochowa, Moskau 1966.
8. "Prozess myschlenija i sakanomernosti analiza, sintesa i obobschtschenija". Pod obschtschei redakzijej S. L. Rubinstein, Moskau 1960.
9. Rubinstein, S. L., Problemy psichologii w trudach Karla Marxa, "Sowjetskaja psichotechnika", 1934, Heft 1.
10. Rubinstein, S. L., Osnowy psichologii, Moskau 1935.
11. Rubinstein, S. L., Predislowije redaktora, "Utschonyje sapiski LGPI im. Gerzena". Bd. 18, Leningrad 1939.
12. Rubinstein, S. L., K woprossu o stadijach nabljudenija. ebenda.
13. Rubinstein, S. L., Osnowy obschtschei psichologii, Moskau 1940. (Zitiert nach der deutschsprachigen Ausgabe: S. L. Rubinstein, Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1959.)
14. Rubinstein, S. L., O sadatschach sowjetskoi psichologii, "Utschitelskaja gaseta" vom 13. April 1941.
15. Rubinstein, S. L., Psichologitscheskaja nauka i delo wospitanija, „Sowjetskaja pedagogika“, 1945, Heft 7.
16. Rubinstein, S. L., Osnowy obschtschei psichologii. 2. Aufl., Moskau 1946. (Zitiert nach der deutschsprachigen Ausgabe: S. L. Rubinstein, Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1959.)
17. Rubinstein, S. L., Woprossy psichologitscheskoi teorii, "Woprossy psichologii", 1955, Heft 1.
18. Rubinstein, S. L., Psichologitscheskije wossrenija I. M. Setschenowa i sowjetskaja psichologitscheskaja nauka, "Woprossy psichologii", 1955, Heft 5.
19. Rubinstein, S. L., Bytije i sosnanije. Moskau 1957. (Zitiert nach der deutschsprachigen Ausgabe: S. L. Rubinstein, Sein und Bewußtsein, Berlin 1962.)
20. Rubinstein, S. L., O myschlenii i putjach jego issledowanija, Moskau 1958. (Zitiert nach der deutschsprachigen Ausgabe: S. L. Rubinstein, Das Denken und die Wege seiner Erforschung, Berlin 1961.)
21. Rubinstein, S. L., Prinziipy i puti raswitija psichologii, Moskau 1959. (Zitiert nach der deutschsprachigen Ausgabe: S. L. Rubinstein, Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie, Berlin 1963.)
22. Rubinstein, S. L., Problema sposobnostei i woprossy psichologitscheskoi teorii, "Woprossy psichologii", 1960, Heft 3.

23. Rubinstein, S. L., Tschelowek i mir, "Woprossy filosofii", 1966, Heft. 7.
24. Slawskaja, K. A., Prozess myschlenija i aktualisazija snani, "Woprossy psichologii", 1959, Heft 3.
25. Slawskaja, K. A., Mysl w deistwii, Moskau 1968.
26. Smirnow, A. A., Puti raswitija sowjetskoi psichologii, Moskau 1966.
27. Teplow, B. M., Problemy individualnych raslitschi, Moskau 1961.
28. Teplow, B. M., Tipologitscheskije swoistwa nerwnoi sistemy i ich snatschenije dlja psichologii, „Filosofskije woprossy fisiologii wysschei nerwnoi dejatelnosti i psichologii“, Moskau 1963.