

Tätigkeitstheorie

9. Workshop „Tätigkeitstheorie und kulturhistorische Schule“

Georg Rückriem
&
Hartmut Giest

2014, Heft 10



ICHS

TÄTIGKEITSTHEORIE

Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland •
herausgegeben von Georg Rückriem und Hartmut Giest

**9. Workshop
„Tätigkeitstheorie und
kulturhistorische Schule“**

**Georg Rückriem
und
Hartmut Giest**

**Tätigkeitstheorie
Heft 10
2014**

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Informationen sind im Internet unter: <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

2014 © by Tätigkeitstheorie (www.ich-sciences.de)
Herausgeber: Georg Rückriem und Hartmut Giest
Umschlagsgestaltung: Hartmut Giest

Verlag: lehmanns media
Hardenbergstraße 5 • 10623 Berlin
Published in Germany
ISSN 2191-6667
ISBN: 978-3-86541-425-0

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien.

Editorial

In der vorliegenden Ausgabe werden Beiträge veröffentlicht, die größtenteils im Rahmen der „Ohrbecker Tagung 2013“ als Referate vorgestellt wurden.

Neben Arbeiten, die Ergebnisse von Untersuchungen bzw. Forschungsprojekten präsentieren, sind aber auch solche versammelt, die methodologische und theoretische Grundfragen mit Bezug zur Tätigkeitstheorie diskutieren.

Angesichts der wachsenden Zahl an Autoren, die sich im internationalen Maßstab auf den kultur-historischen Ansatz oder wenigstens auf deren bedeutsamste Vertreter beziehen, scheint es aus unserer Sicht notwendig, stärker darauf hinzuwirken, sich (wieder mehr) methodologischen und theoretischen Grundfragen der kultur-historischen Schule und des Tätigkeitsansatzes zuzuwenden. Mit der wachsenden Vielfalt an Zugängen, Ansätzen und Interpretationen aus ganz verschiedenen inhaltlichen, regionalen, z.T. auch mit konkreten sozialen, politischen und ökonomischen Positionen verbundenen, Bereichen, wächst die Gefahr, dass sich die (verbindenden, gemeinsamen) theoretischen Grundlagen verflüchtigen und das theoretische Fundament schwindet bzw. im Einzelnen nicht mehr klar wird, was denn die eine oder andere Untersuchung mit der kultur-historischen Schule oder dem Tätigkeitsansatz konkret zu tun hat. Das aber würde zur Folge haben, dass diese Arbeiten keinen konkreten Beitrag mehr zur Entwicklung der (eben weitgehend verloren gegangenen oder nicht reflektierten) theoretischen Grundlagen leisten könnten.

Gerade im Zusammenhang mit einer wachsenden Flut an empirischen (oft vor allem mehr oder weniger Daten produzierenden) Arbeiten und dem Interesse an der Lösung aktueller, vor allem praktischer Problemstellungen (z.B. Inklusion, Zugang zu Bildung, digitale Medien u.a.) ist die Tendenz verbunden, (empirische) Forschungsmethodik methodologieabstinent, d.h. ohne bewusste Einbettung in einen bzw. ohne Diskussion des Theorierahmens mit dem Ziel einzusetzen, Einzelprobleme zu untersuchen und Konsequenzen abzuleiten, deren Beitrag zur Theorieentwicklung nicht mehr deutlich wird. Mit anderen Worten: Solche Untersuchungen könnten in beliebige Theorierahmen verortet werden. Darunter würde Wissenschaft insgesamt und im Besonderen die kultur-historische Theorieschule leiden. Aus diesem Grund sollen in den Folgetagungen und in den weiteren Ausgaben des Journals methodologisch orientierte Diskurse gezielt gefördert werden.

Margarete Liebrand stellt in ihrem Aufsatz den Zusammenhang zwischen Lernproblemen und entwicklungstheoretischen Auffassungen von Vygotskij und Leont'ev her. *Thomas Mies* diskutiert das im Rahmen der kultur-historischen Theorie wenig beachtete Problem des Un- oder Unterbewussten in der Kommunikation auf dem Hintergrund einer Wende hin zum Interpersonalen in der Psychoanalyse. *Georg Rückriem* diskutiert methodologische Grundlagen, die für das Verständnis des Tätigkeitsansatzes bei Leont'ev essenziell sind. *Hartmut Giest* beleuchtet aus tätigkeitstheoretischer Perspektive unter medientheoretischem Bezug die Problematik einer durch digitale Medien beeinflussten neuen Lernkultur und leitet Konsequenzen für schulisches Lernen ab. *Andrea Karsten* informiert über eine Bearbeitung der Wikipedia-Einträge zur „Kultur-historischen Schule“ („Kultur-historische Schule“ und „L.S. Vygotskij“). Die Autoren laden mit ihren Beiträgen zum Diskurs unter Tätigkeitstheoretikern ein.

Georg Rückriem und Hartmut Giest

Inhalt

Abstracts	7
Margarete Liebrand	11
Lernschwierigkeiten und Sinnkonstruktion	
Thomas Mies	39
Dialog und symbolische Gewalt. Kritik der Bewusstseinsphilosophie und intersubjektive Wende in Gruppenanalyse und Psychoanalyse	
Georg Rückriem	75
„Die realisierte Tätigkeit ist reicher, wahrer als das sie vor- wegnehmende Bewusstsein.“ Zum Verständnis der Tätigkeit bei Leont’ev.	
Hartmut Giest	113
Digitale Medien und schulisches Lernen	
Andrea Karsten	153
Überarbeitung von Wikipedia-Einträgen zur kultur- historischen Schule	
Der Eintrag Kulturhistorische Schule	153
Der Eintrag Lew Semjonowitsch Vygotskij	179
Autoren	205

Abstracts

Margarete Liebrand: Learning difficulties and meaning construction

Problems in learning cannot be explained without a theory of development. Referring to Vygotsky's systemic view on development and Leontev's view on life as a process modeled by the category of activity in the meaning of self-construction, problems in learning are to be understood as problems in self-organizing the process of acquisition of capacity to act, self-control and self-consciousness. It is striking to observe that not only Leont'ev and Vygotsky but also a great amount of authors in neuropsychology agree in stating that it is most important to realize the mediated nature of learning in order to understand learning problems and psychological entanglements.

Thomas Mies: Dialogue and symbolic violence

The metapsychology of classical psychoanalysis adopts as self-evident some central premises of the traditional philosophy of consciousness and is therefore characterized by an implicit cartesianism. This has far-reaching consequences for its conception of unconscious communication. The first decisive step to an analytic critique of this implicit cartesianism is the foundation of group analysis by S.H. Foulkes. The concept of group matrix which Foulkes originates for an alternative view of unconscious communication is closely connected with a social theory of mind. However, Foulkes only partially succeeds in explicating this social theory of mind and using it for a group-analytic concept of the dynamic unconscious. But with the intersubjective turn in psychoanalysis a new window of opportunities opens for that because his critique of implicit cartesianism now becomes a central theme in the mainstream of psychoanalytic discourse. Possible consequences for the analytic understanding of consciousness and the unconscious are outlined in the last part of the following article.

Georg Rückriem: "The realized activity is richer, truer than the Consciousness anticipating it." To understand the activity in Leont'ev.

This paper is aimed on clearing up the understanding of practice with Leontiev, precisely: the relation between practice and consciousness. Target is the definition of

Leontiev's philosophy of practice by way of interpreting his famous thesis: "The real activity is almost more riche and more true than consciousness anticipating it". Following Judin's differentiation in philosophy, methodology, theory and method or procedure the paper claims that Leontiev's activity approach does not mean a theory as a single discipline but a philosophy or a methodology providing his theory of general psychology with the concept of activity as explanatory principle. After a short digression in Soviet social history elucidating the political explosiveness of a philosophy of practice claiming for an understanding of activity as a self-moving quality the paper explains how it works as an explanatory principle in psychology when reconstructing the historic emergence of consciousness. Thus by historically dividing the original unity of activity and reflection and developing reflection as an internal activity of its own consciousness becomes possible although external activity always keeping in front and consciousness limping behind.

Hartmut Giest: Digital Media and Learning (in Schools)

Starting from identifying modern society as knowledge society a respective learning culture deriving from it is characterized, which essentially orientates itself at the leading-medium ICT. Requirements and possibilities of learning with digital media are indicated and conclusions drawn for classroom and its design.

Andrea Karsten: Revision of Wikipedia entries for cultural-historical school

The entry "cultural-historical school"

The following article is a reprint of the entry "cultural-historical school" from the free online encyclopedia Wikipedia 21 December 2012 in a slightly revised form. The text represents the preliminary result of a revision project, which was aimed at adapting some of the relevant entries in the field of cultural-historical school and activity theory to the current state of knowledge and current research landscape in the German-speaking area and to make it accessible to a wide audience. The underlying entry "cultural-historical school" is according to the Wikipedia philosophy a joint product of several authors whose respective contributions are documented in the Wikipedia version of this text in detail. This version of the text contains in addition to a preliminary disambiguation, briefly describing the lemma "Cultural Historical School", an overview of the historical areas of work that have been done by different researchers

constellations, now known as "cultural-historical school". In a brief overview the reception and development of the work of researchers of cultural historical school since the 60s of the 20th century in Germany, East Germany, the U.S., Scandinavia and beyond are presented. In addition, current fields of research and application are demonstrated, which have evolved from the reception traditions of the cultural-historical school. Three central concepts from the field of cultural and historical research are finally introduced briefly: "interiorization", "zone of proximal development" and "activity". The here reprinted version of the entry concludes with a list of some important primary and secondary texts on the subject

The entry Lew Semenovich Vygotsky

The following article reproduces the entry "Lew Semenovich Vygotsky" from the free online encyclopedia Wikipedia 22 December 2012 in a slightly revised form. The text represents the preliminary result of a revision project, which was aimed at adapting some of the relevant entries in the field of cultural-historical school and activity theory to the current state of knowledge and current research landscape in the German-speaking area and to make it accessible to a wide audience. The underlying entry "Lew Semenovich Vygotsky" is according to the Wikipedia philosophy a joint product of several authors whose respective contributions are documented in the Wikipedia version of this text in detail. The version printed here is presenting an introductory brief characteristic of the person and a more detailed biographical overview of Vygotsky's life and work. In addition, five central themes of Vygotsky's work are presented: "Psychology of art", "higher mental functions", "Thinking and Speech", "Developmental Psychology and Pedology" and "Defectology". The text ends with a list of selected works of Vygotsky as well as with some secondary texts and links on Vygotsky.

Lernschwierigkeiten und Sinnkonstruktion

Margarete Liebrand

Die in diesem Aufsatz dargelegten Überlegungen gehen von der These aus, dass es einer zugrunde zu legenden Entwicklungstheorie bedarf, um Lernprobleme entschlüsseln zu können. Vor dem Hintergrund der These Vygot'skij's vom systemhaften Aufbau psychischer Funktionen und Leont'ev's Grundlegung einer Psychologie, die von der Annahme der Tätigkeit als einem Lebensprinzip ausgeht, wird versucht, Lernprobleme als inadäquate Aneignungsformen zu interpretieren, die den Bereich der gegenstandsorientierten Organisation des Lernverhaltens, den der Selbststeuerung und Kontrolle von Lernhandlungen sowie den der Selbsterkenntnis im Lernen betreffen. Nicht nur die Kulturhistorische Schule, sondern auch zahlreiche Vertreter der aktuellen neuropsychologischen Forschung stimmen in der Annahme überein, dass die Vermitteltheit der Lernprozesse auf höchst unterschiedlichen Ebenen als ein Schlüssel für das Verständnis von Problemen bei der Aneignung der Selbstregulation des Lernhandelns und der Möglichkeit des Auftretens von psychischen Verstrickungen im Aneignungsprozess anzusehen ist.

1. Einleitung

Das Thema „Lernschwierigkeiten“ verbindet sich in öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskussionen auf den ersten Blick keineswegs mit Problemen der Sinnbildung. Im Vordergrund stehen eher Fragen, die jeweils spezifische Fähigkeitsdefizite betreffen oder ein komplettes Lernversagen. Vergleicht man die hinter der Benennung von Symptomen stehenden unterschiedlichen Sichtweisen auf das Lernen und auf die Schwierigkeiten, die Kinder und Jugendliche damit haben, dann stößt man immer wieder auf gewisse Widersprüche und offene Probleme. Besonders diese verweisen auf grundsätzliche Fragen und damit auf die Notwendigkeit, „Lernschwierigkeiten“ im Rahmen einer zugrunde zu legenden Entwicklungstheorie zu identifizieren. In dem Zusammenhang ist nach Auffassung der kulturhistorischen Schule allerdings eine in der westlichen psychologischen Forschung hartnä-

ckig vertretene dualistische Vorstellung von Entwicklung als eine der Grundirrtümer unserer Zeit zu verwerfen¹. Wird das Verhältnis von Entwicklungsfaktoren, die durch genetische Prädispositionen bedingt sind und Lernen als eine Art Überlagerungsvorgang von natürlichen Voraussetzungen und sozial-kulturellen Entwicklungsparametern interpretiert, so wird Lernen einerseits in den natürlichen Voraussetzungen des Menschen und andererseits in einem sozialen Vermittlungsgeschehen verankert. Von dieser Idee eines Geschehens, in dem sich beide Linien lediglich wechselseitig bedingen, grenzen sich sowohl Vygotskij als auch Leont'ev radikal ab. Besonders Leont'ev spitzt die kulturhistorisch begründete Kernidee von Entwicklung, verstanden als ein Prozess, der seinem Wesen nach als sozial zu begreifen ist, in der Weise zu, dass er Lernen – prozesshaft betrachtet – als ein sich selbst bedingendes Betätigen von Voraussetzungen über anzueignende Bedingungen auffasst. Die Tatsache, dass Menschen keine Erfahrungen machen, ohne dass sie darin einen Sinn für sich entdecken können, dass sie die Einzigen unter den Lebewesen sind, die nach dem Warum und wozu ihres Daseins fragen können, macht für ihn die psychologische Dimension dieses Prozesses aus. Im Folgenden soll diese These, nach der Lernen – psychologisch gesehen – als ein psychisch zu realisierender und damit höchst subjektiver Vorgang zu begreifen ist, der außerhalb von Sinnkonstruktion schlechterdings kaum vorstellbar ist, so entfaltet werden, dass sich auch Schlussfolgerungen hinsichtlich einer Konzeptionalisierung dessen, was Lernbesonderheiten umschreiben könnten, ziehen lassen.

2. Lernschwierigkeiten und Lernen

In der Pädagogik wird behauptet, dass Lernschwierigkeiten einem Scheitern am Lernen gleichkomme (vgl. Gold 2011). Diese These ist kaum in Übereinstimmung zu bringen mit der Annahme der Neuropsychologie, dass *immer* gelernt wird, ob wir das nun wollen oder nicht (vgl. Hüther 2005, Spitzer 2002).

Die Neuropsychologie verbindet das Lernen eng mit der Vorstellung, dass ein *Gehirn* immer lernt und dass Kinder ihr Gehirn lediglich nutzen. Dazu im Widerspruch steht jedoch eine ebenfalls neuropsychologisch hergeleitete Annahme, die besagt,

¹ Diese Kritik wird inzwischen auch in der Naturwissenschaft, in der Epigenetik, nicht nur geteilt, sondern empirisch untermauert durch eine Forschung, die sich abwendet von der darwinistischen Interpretation der biologischen Voraussetzungen von Entwicklung (vgl. Bauer 2008, 127).

dass Gene „keine auf ‚Autopilot‘ gestellten Programme“ und damit die im Gehirn wirksamen biologischen Funktionen keine Selbstläufer sind (Bauer 2008, 129; Hervorhebung im Original). Den Prozess des Lernens fokussierend wird kritisiert, dass die Interpretation dieses Geschehens als biologisch gesteuerte Abläufe, die ihre Ergänzung in Sozialisationsprozessen finden, in denen Kindern die Welt und die Art und Weise wie sie funktioniert, erklärt werde, völlig die Berücksichtigung von Prozessen entbehre, die das Erleben von Kindern und Jugendlichen betreffen und ihre Versuche, ihrer Umgebung Modelle zu entnehmen, um sich selbst zu entwickeln (ebd. 127).

Diese Faktoren als irrelevant zu unterschlagen, kommt einer Vorgehensweise gleich, die in ähnlicher Weise zu hinterfragen wäre. Die sich im Wesentlichen einer Testpsychologie verschreibende experimentelle Entwicklungspsychologie reduziert Unterschiede beim Lernen auf solche zwischen Personen und in bestimmten Merkmalsausprägungen, um sie dann auf eine Art Mittelwert zu normieren, ohne jedoch die Normfrage zum Gegenstand der wissenschaftlichen Analyse von Prozessen zu machen, die individuell zu vollziehen sind und sich damit nicht nur in Erscheinungsformen niederschlagen, sondern eine Geschichte, eine Lerngeschichte haben.

Ein solcher Formalismus findet sich auch in der in der Medizin üblichen Klassifikationsdiagnostik von Lernproblemen. Ursachen für Lernschwierigkeiten, so genannte Teilleistungsprobleme, werden Genom-Umwelt-Interaktionen zugeordnet, ohne dass jedoch deren Funktionsweisen zum Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung gemacht werden. Man begnügt sich mit der Deklaration von Begriffen wie die des „Bio-Psycho-Sozialen“ und „Transaktionalen“ (Döpfner, Rothenberger, Steinhausen 2010), um sich dann darauf zu beschränken, Symptome zu klassifizieren und diese Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Symptomklassifikation bzw. eine dieser entsprechenden Therapie bereits für deren Begründung zu halten.

All diese Widersprüche und offenen Probleme führen zu Fragen, die wesentlich grundsätzlichere Zusammenhänge betreffen. Was verbindet eigentlich Lernen und Lernprobleme oder Entwicklung und Lernen? Wie hängt das Erleben von Kindern mit ihrem Lernen zusammen? Welche Bedeutung haben die Modelle, die sie ihrer Umwelt entnehmen, um sich zu entwickeln, für ihr Lernen, möglicherweise auch

für ihre Lernschwierigkeiten? Und sind Lernprobleme – wenn man Entwicklung ins Spiel bringt – nicht als gewordene in den Blick zu nehmen?

3. Lernen aus der Sicht der Kulturhistorischen Schule

In der Sichtweise der Kulturhistorischen Schule erschließt sich menschliche Lernfähigkeit nicht ohne ein Verstehen von Entwicklung, folglich auch nicht ohne eine zugrunde zu legende Entwicklungstheorie. Entwicklung umschreibt vor allen Dingen *Veränderungsprozesse* und diese betreffen sowohl die Veränderung von Welt – als einer Hervorbringung von Kultur – als auch die Selbstveränderung von Individuen. Während ersteres zu verstehen ist als Erzeugung von Modellen, in denen menscheitsgeschichtlich erarbeitete psychische Instrumentarien aufgehoben sind, zielt die Veränderung von Individuen auf den in einer individuellen Weise zu realisierenden Prozess des Erwerbs von psychischen Funktionen. Nach Leont'ev (2012) zeichnen sich Menschen dadurch aus, dass sie sich in ihrer Entwicklung immer wieder neu hervorbringen, indem sie ihre Psyche organisieren und stabilisieren, so dass sie sie selbst beherrschen und entfalten lernen. Diese Annahme findet ihre Begründung in einer Einheit des Lebensprozesses, die er als Tätigkeit definiert. Lernen ist nach Leont'ev durch Tätigkeit vermittelt und es umschreibt den Prozess, der Entwicklung realisiert. So gesehen, lernt nicht ein Gehirn. Kinder nutzen es auch nicht lediglich, sie *konstruieren* es selbst. Werden Kinder als Akteure ihrer eigenen Entwicklung anerkannt, dann impliziert diese Voraussetzung die Annahme, dass ihre Behinderungen, Krankheiten bzw. Schwierigkeiten in der Aneignung von Welt und ihrer selbst, ihre Potenz, ihre eigene Entwicklung kreativ erproben zu können, nicht außer Kraft setzt. Sie lernen *mit* diesen Bedingungen ihres Lebens, konstruieren *mit* ihren Lernbesonderheiten Modelle, nach denen sie ihre Lebensgegebenheiten für sich selbst nutzbar und steuerbar, mithin verfügbar machen.

Zuzustimmen ist der Neuropsychologie, dass es kein Nicht-Lernen gibt. Und dennoch gibt es einen Unterschied zwischen dieser Sichtweise und der der Kulturhistorischen Schule. Nach Auffassung letzterer lernen Menschen jederzeit, weil sie nicht untätig sein können und nicht weil ihre Gehirne lernen. Die Bezogenheit des Menschen auf seine soziale Umwelt und auf andere Menschen zu dem Zweck, das eigene Selbst – oder entwicklungspsychologisch formuliert – die eigenen psychischen Systeme lernend selbst aufzubauen, beruht in dieser Modellbildung nicht

auf physiologisch begründbaren Bedürfniszuständen. Sie existiert um ihrer selbst willen. Diese Differenz im zugrunde liegenden Menschenbild impliziert Unterschiede in der Auffassung von Lernbesonderheiten, -problemen bzw. -schwierigkeiten. Betrachtet man Lernen als eine Entwicklungsaufgabe von Kindern, die sie unterschiedslos, in allem was sie tun, auch betätigen, so kann es ein Lernversagen in der Bedeutung eines Scheiterns an der Selbstkonstruktion des Lernens nicht geben. Indem Kinder tätig werden, lernen sie und zwar *mit* ihren Lernschwierigkeiten und -behinderungen.

4. Selbstgestaltetes Lernen als ein soziales Geschehen

Zentral für ein kulturhistorisches Verständnis von Lernen ist die Kategorie der Selbstgestaltung, verstanden als Selbstkonstruktion von Entwicklung und Lernen. Um konkretisieren zu können, was der Begriff der Lernschwierigkeiten im Einzelnen umschreiben könnte, ist diese Kategorie zu differenzieren. Selbstgestaltung heißt: Variabilität. Wenn Kinder lernen, dann vollziehen sie die einzelnen Prozesse ihres Lernhandelns auf eine individuelle, sie von anderen Personen unterscheidbare Weise. Sie lernen unterschiedlich, weil das, was sie der Welt entnehmen und zu ihrer eigenen Angelegenheit machen, um ihr Lernen vollziehen zu können, ein Prozess ist, den nur sie jeweils selbst betätigen können. Der Lernvollzug kann nicht stellvertretend für einen Menschen übernommen werden. Aus gutem Grund unterscheidet die Pädagogik deshalb zwischen Lehren und Lernen.

Ein weiterer systematischer Kern der kulturhistorisch begründeten entwicklungspsychologischen Ideen betrifft allerdings die Vorstellung, dass die Selbstkonstruktion der Entwicklung innerer psychischer Systeme kein einsamer, sondern ein an gesellschaftliche Kontexte, an andere Menschen gebundener Prozess ist. Die Feststellung, dass sich Lernen keineswegs unabhängig und losgelöst von der Gesellschaft, in der gelernt wird und von bestimmten sozialen Situationen entwickelt, dürfte allerdings inzwischen als eine auf einer breiten wissenschaftlichen Basis geteilte Einsicht zu betrachten sein, um die es kaum Streit gibt und die – so betrachtet – fast trivial klingt. Differenzen tun sich aber sehr wohl dann auf, wenn es um die Frage geht, wie diese Einsicht zu verstehen ist und erklären werden könnte. Nach Auffassung Leont'evs bedingt der soziale Kontext, in der Vorstellung eines bestimmten, Struktur gebenden Rahmens von Entwicklung, die Art und Weise, wie Kinder lernen. Das Lernen selbst jedoch, bleibt als ein solcher sozialer Pro-

zess ein höchst individuelles Geschehen. So bedingt die soziale Lebenswelt kindliches Lernhandeln keineswegs umstandslos in der Weise, dass Umfeldbedingungen Kinder in bestimmte Betätigungsformen fixieren würden. Ebenso wenig organisieren Kinder ihr Lernhandeln umstandslos in der Weise, wie die Gesellschaft oder wie Erwachsene dies von ihnen erwarten. Sie sind keine Marionetten der Verhältnisse, in denen sie leben. Das eigene Wollen über ein zielgerichtetes Lernhandeln auf ein Er- und Be-greifen der Welt auszurichten, um sich selbst steuern und be-greifen zu lernen, dieses Lernen-Wollen kann von Kindern durchaus auch in einem Lernwiderstand oder anderen Lernbesonderheiten zum Ausdruck gebracht werden. Aus dieser Warte gesehen, dass Lernen ein Prozess ist, der Unterschiede hervorbringt und damit ein Anders-Sein, das sich jedoch in Bezügen zu anderen Menschen und zur Welt formt, ist es nicht nur zu kurz gegriffen, sondern auch falsch positioniert, eine Analyse von Lernbesonderheiten bei diesen in der Weise anzusetzen, dass Besonderheiten umstandslos mit Lernschwierigkeiten oder gar mit einem Lernversagen gleichgesetzt werden. Zunächst einmal scheint es geboten zu analysieren: In welchen Formen Kinder lernen oder präziser, in welchen Bezügen sie bestimmte Formen versuchen zu entwickeln.

Die Entwicklung der Lernformen, die Kinder hervorbringen, ist selbstredend nicht als voraussetzungslos zu denken. Unstrittig ist jedoch inzwischen selbst in der Epigenetik, dass die Physiologie und die genetische Ausstattung lediglich garantieren, dass das neurobiologische Werkzeugmaterial für eine kreative Erprobung vorhanden ist. Die dynamische Voraussetzung, an die Entwicklungsprozesse gebunden sind, ist nach Leont'ev (2012) die im Prozess des Lebens selbst liegende Kraft für Selbstentwicklung. Diese braucht allerdings ein Umfeld, das als ein menschliches auch zur Aneignung zur Verfügung steht. Davon auszugehen, dass Kinder in Bezügen zur Welt und zu Anderen leben und sich entwickeln, meint, etwas höchst Individuelles, die *Selbstentwicklung* in ihrem Prozess der Realisierung als ein genuin *soziales* Geschehen anzunehmen.

Entwicklung und Lernen bedürfen somit erstrangig und notwendig allgemeiner menschenwürdiger Bedingungen, damit sie gelingen können. Besonderheiten des Lernens sind in dieser Perspektive zu verstehen als Formen einer Aneignung, in denen sich fehlende Passungen, bedingt durch die je individuellen Konstellationen des Rahmens eines Aufwachsens spiegeln. Die kindliche Aneignung des Lernens bricht sich an den Rahmenbedingungen von Entwicklung als etwas Objektivem, das

Kindern gegenübertritt und damit auch in bestimmten Formen von Grenzsetzungen gegenübertreten kann (vgl. dazu auch Jantzen 1987). Entsprechend wäre zunächst zu fragen, welche Türen Kindern überhaupt offen stehen, welche Rechtsansprüche bestehen, wo und wie gesellschaftliche Isolation ein Lernen behindert, so wie dies in den aktuellen Diskussionen über Inklusion und im Rahmen von PISA über Zusammenhänge zwischen Merkmalen der ethnischen, kulturellen sowie der sozialen Herkunft und der Häufigkeit von so genanntem Schulversagen auch erfolgt. In den Diskussionen um die UN-Konvention, die diese breite Debatte um die Institutionalisierung von Inklusion entfacht hat, wird im Rahmen ihrer Ratifizierung länderübergreifend das Recht auf eine für alle gleiche Teilhabe am Bildungssystem z.B. als ein uneingeschränktes Zugangsrecht zum Regelschulsystem zwar als ein Menschenrecht, mithin als ein Recht aller auf uneingeschränkte Zugehörigkeit und Teilhabe an der Welt thematisiert. Dieses Menschenrecht wird allerdings kaum in der Weise diskutiert, dass es auch auf die Menschen selbst zukunftsorientiert in der Betrachtungsweise von „offenen Möglichkeiten“ (Schürmann) angewendet wird. Auch *mit* ihren Besonderheiten können sich in ihrem Dasein behinderte Menschen die Bedingungen ihres Lebens selbsttätig aneignen. Eine solche Zuspitzung des der UN-Konvention zugrunde liegenden Menschenbildes in Richtung auf die Vorstellung, dass Kindern, auch denen mit geistigen Behinderungen, unterschiedslos zuzugestehen ist, dass diese *mit* ihren Behinderungen ihr Lernen *selbst* betätigen können, lässt sich in diesem Kontext kaum finden. Es geht nicht nur darum, Zugangsrechte als Menschenrechte zu diskutieren, um klarstellen zu können, dass sich deren Legitimation aus sich selbst erklärt und nicht erst einer Kopplung an bestimmte ideologische oder moralische Werturteile bedarf, um erklärt werden zu können. So wichtig und überfällig diese Debatte ist, dass das Menschenrecht die moralische Legitimation *ist*, so sehr geht es auch darum, den Weg frei zu machen für eine Diskussion, die die Frage der Umsetzung von sich aus einem Menschenrecht ergebenden Rechtsansprüchen als eine begreift, die sich nicht auf Probleme schulischer Zugangsrechte reduziert. Der Lernprozess selbst steht zur Debatte und damit die Frage des Zugangs zur Bildung in einer bestimmten kulturellen Form als ein Problem von Selbstbildung. Zugangsfragen sind auch zu klären als sich stellende Probleme, wie denn zu verstehen sein könnte, dass, wer Potential vermutet, auch welches findet oder wie *mit* Behinderungen gelernt werden kann, etwas *für sich selbst* zu tun. Die Frage, in welchen Formen Kinder

lernen, ist somit nicht abzukoppeln von Problemen, ob sie auf für sie *passende* Bedingungen stoßen, um ihre grundlegende Existenzvoraussetzung, die Lebenstätigkeit und damit ihr Recht als Mensch zu leben und sich zu entwickeln, auch für sich nutzbar machen zu können.

5. Lernbesonderheiten verstanden als psychische Verstrickungen

Nimmt man die psychische Dimension von Selbstkonstruktion in den Blick, so geht die Behauptung, dass *alle* Kinder ihre Entwicklung selbsttätig aneignen können, mit der These einher, dass Kindern inadäquate oder fehlende Passungen mit den individuellen Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung nicht äußerlich bleiben. Die Grenzen, auf die sie stoßen und die ihnen zugemutet werden, wirken sich nicht nur aus auf die Art und Weise, wie sie ihre Erfahrungen verarbeiten und wie sie ihre Annahmen über sich selbst und die Welt bilden. Sie bilden sich eigene Vorstellungen darüber aus, wie die Welt und andere Menschen funktionieren und vor allem, wie sie selbst in dieser ihrer Bezogenheit auf ihr Umfeld einen Platz finden, sich zuordnen, sich positionieren können. Das hilft ihnen, sich zurecht zu finden und Wege zu entdecken, das zu erhalten, was sie meinen zu brauchen, um sich wahrgenommen zu fühlen in ihrem Sosein, das ihre lernende Bezugnahme auf Welt in sich trägt. Selbstkonstruktionen werden gelebt, auch wenn sie die Form inadäquater Aneignungen annehmen, werden sie in einer individuellen Weise selbst vollzogen.

Lernprobleme und -behinderungen sind also nicht nur als sozial gewordene zu analysieren, sondern auch – psychologisch gesehen – als individuelle *selbstrealisierte psychische Verstrickungen*. Und das führt neben der Frage, was Kinder sind, zur Frage, was sie in der Aneignung des Sich-selbst-Gestaltens *werden* können, wonach sie streben. Ihr Lernen ist demnach zu analysieren als ein Prozess, der eine bestimmte Ausrichtung annimmt, die einen nicht hintergehbaren Grund umschreibt, den des Sinns.

Die eigentlich philosophische Kategorie des Sinns hat Leont'ev (2012) bekanntlich psychologisch gewendet mit seiner Konzeptionalisierung des persönlichen Sinns. Mit Blick auf die Erfassung von Lernbesonderheiten möchte ich diese Kategorie so

analysieren, dass sich Sinn entwicklungspsychologisch und lernpsychologisch operationalisieren lässt.

Schürmann (2008, 28) vertritt in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der von Holzkamp (1993) entwickelten kritisch-psychologischen handlungsorientierten Lerntheorie die These, dass Kinder in ihrem Lernhandeln auf *ihre eigenen* Lösungen kommen und nicht intentional in dem Sinne lernen, dass sie bereits vorbestimmte Ziele zu ihrer eigenen Angelegenheit machen. Liest man diese Aussage als eine Konkretisierung dessen, was Selbstgestaltung umschreiben könnte, so verbindet sich mit dieser Analysekategorie die Vorstellung, dass Kinder ihr selbstgestaltetes Lernen stets in bestimmter Weise psychisch ausrichten. Oder anders formuliert: Das Programm nach dem Kinder lernen, bestimmen sie selbst, sie lernen also selbstbestimmt, treffen, indem sie lernen, selbst Entscheidungen. Diese Entscheidungen können auch darin bestehen, sich bestimmten, ihnen gesellschaftlich zur Aneignung vorgegebenen Lernformen zu widersetzen, „Lernwiderstände“ (Holzkamp) zu entwickeln. Wenn bestimmte psychophysische Formen der Behinderung im Rahmen und unter dem Druck sozialer Isolierung ihnen in ihren Augen keinen anderen Verhaltensausweg als den des „Lernwiderstandes“ mehr zuzulassen scheinen, dann kann es zu Lernblockaden kommen, die als psychische Verstrickungen sehr wohl „subjektiv funktional“ (Holzkamp) sind.

6. Sinnkonstruktion und Motivbildung

Dass und wie Leont'ev (1973, 2012) Sinn in der Entwicklung von Sinnlichkeit, besonders in der Herausbildung von zwei Sinnlichkeitsformen verortet, ist bekannt. Auch dass er Sinn auf die Betätigung der Sinne in deren Ausgerichtetheit auf Lebensbedeutsamkeit zurückführt. Zentral in der Bestimmung dessen, was Sinn umschreiben soll, ist Leont'evs These, dass sich der Prozess der Sinnbildung als Realisierung von Lebensbeziehungen vollzieht. Das bedeutet zunächst einmal, dass er stets gegenständlich orientiert verläuft. Der psychische Ausdruck der Betätigung insgesamt und damit auch der Betätigung des Lernens als ein „Streben“ bzw. eine Hinorientierung nach sinnvollen Betätigungen, verstanden als ein Impuls, den es immer schon gegeben hat und der sich in bestimmten Formen doch erst finden muss, kann sich – so betrachtet – nur in gegenständlichen Orientierungen finden. Umschrieben wird damit die Formgebung des Psychischen in der Motivbildung.

Um diese beiden Perspektiven, die der gegenständlichen Gerichtetheit der Tätigkeit und die der Entwicklung des Psychischen als einer inneren Gerichtetheit, als zwei Linien eines Prozesses begreifen zu können, ist der Motivbildungsprozess mit Blick auf die Ausrichtung der Betätigung der Sinne auf Lebensbedeutsamkeit zu differenzieren. Was die materielle Sicherung des Lebens anbetrifft, so werden Objekte der Umwelt wahrgenommen als Mittel zur Beherrschung des Lebensnotwendigen (Nahrung) oder des Schutzes vor der Umwelt (Sicherheit und Halt). Geht es um die Ausrichtung der Betätigung, die das Innen betrifft, die Entwicklung des Psychischen, so wird alles Äußere als Mittel zum Zweck der Selbstbeherrschung wie der Selbsterkenntnis wahrgenommen. Letzteres ist keineswegs auf kognitive Funktionen zu reduzieren. Ein Erkennen ist hier in einem wesentlich umfassenderen Sinne eines Sich-selbst-Empfindens und -Begreifens gemeint. Es ist anzunehmen, dass sich diese Ausdifferenzierungsvorgänge auch psychisch niederschlagen in der Differenzierung von Motiven. Diese betrifft vor allem die Mittelwahrnehmung und die Ausrichtung des selbstgesteuerten Handelns als eine Aufspaltung in Motivfunktionen, die die Ermöglichung der Beherrschung des Äußeren (Handlungsregulation), die Selbstbeherrschung (psychische Selbststeuerung) sowie das Sich-selbst-Wahrnehmen, Empfinden und -Begreifen (emotionale und mentale Selbststeuerung) betreffen. Ein Lernen nach eigenen inneren Regeln umschreibt motivational gesehen, dann einen Prozess, der diese sich ausdifferenzierende Ausrichtung annimmt. Als ein zu realisierender Prozess lässt er sich konkretisieren in bestimmten Entwicklungszielen.

7. Sinnkonstruktion als Spiegelung im Zwischenmenschlichen

Den Prozess der psychischen Formbildung hat Vygotskij (2003, 2003a) in einer entwicklungspsychologischen Konsequenz wie kaum jemand vor und nach ihm als ein *soziales Geschehen* mittels des Prinzips eines Transfers vom Interpsychischen zum Intrapysichischen konzeptualisiert und zwar im Wesentlichen mit Blick auf das Entwicklungsziel der Selbstbeherrschung über die Beherrschung des Äußeren. Kinder bauen ihre psychischen Systeme über die Welt und über andere Menschen auf. In der Aneignung eines menschlichen Modells lernen sie, sich selbst zu steuern. Wie aber lernen sie sich selbst als Menschen, die in Begriff sind solche zu werden, empfinden, wahrnehmen und als ein Selbst begreifen? Wie vollzieht sich

die Konstruktion des Psychischen als ein Innen, als eine allmähliche Entfaltung der Individualität auf der Grundlage einer inneren Sozialität? Meiner Überzeugung nach betrifft diese Perspektive das Problem einer kategorialen Erfassung der Sozialität menschlicher Entwicklung auf der Ebene der sozialen Bezogenheit als einer zwischen Menschen. Es geht mir um eine Lesart, die die psychische Entwicklung als einen Prozess der Entfaltung der Selbst-Regulation begreifbar werden lässt, als ein Geschehen, in dem Kinder sich selbst zugänglich machen über das, was zwischen ihnen und einem Anderen als eine menschliche Bezogenheit gelebt wird. Dabei scheint mir die Kategorie der Zwischenmenschlichkeit entscheidend zu sein, um erschließen zu können, wie Kinder lernen, sich als ein Mensch in ihrem Menschsein zu erleben und zu erfassen. Diese wechselseitige Bezogenheit auf einen anderen Menschen ist meines Erachtens in der frühkindlichen Entwicklung in einer Weise konstitutiv, die ich als eine Gegebenheit und als ein Bedarf zugleich sehen möchte. In diesem Sinne bedarf ein Kind notwendig eines anderen Menschen, der sich ihm gegenüber in seiner Kulturfähigkeit und besonders in seiner zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeit auch so verhält, damit es als ein werdender Mensch seine psychischen Funktionssysteme entfalten kann.

Nun konkretisiert sich Zwischenmenschlichkeit zwar in aufeinander bezogenen Handlungen, doch ist das, was in ihnen als ein Zwischenmenschliches aufgehoben ist, schwerlich als ein Aneignungsgegenstand vorzustellen. Zuneigung, Wahrnehmung eines Anderen in dem, was er ist, weil es ihn gibt, ein Kind in seinem Kindsein annehmen und sich zugleich auf dieses Kind als einen Menschen beziehen, der in Begriff ist, ein solcher zu werden (vgl. Stern 1993, 69), in all diesen Bezogenheiten drückt sich für mich eher die Dimension von Relationen aus. Was also verbirgt sich hinter der Vorstellung einer psychischen Entwicklung als der Realisierung einer individuell bezogenen gelebten Zwischenmenschlichkeit? Ich kann an dieser Stelle nur eine Umschreibung versuchen, eine Illustrierung, die konzeptionell in der Entwicklung von Analyseeinheiten noch zu modellieren wäre.

Wenn ein Kind seine biologischen Grundvoraussetzungen als ein seine psychischen Systeme entwickelnder Mensch „betätigt“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011), dann ist es tätig in Relation zur Um- und Mitwelt, vor allem jedoch zu einem konkreten Anderen. Die zunächst im Wesentlichen suchende, „einsaugende“ Bezogenheit auf einen Anderen betrachte ich als einen nicht subtrahierbaren Bestandteil des Prozesses seines Tätigwerdens. Als eben solche wären auch bestimmte auf

das Kind bezogene Handlungen und Verhaltensweisen eines Anderen zu verstehen. Dieses in bestimmten aufeinander bezogenen Handlungen und Verhaltensweisen sich ausdrückende einander Erwidern bildet – meiner Vorstellung nach – als ein Mittler in einem Interaktionsgeschehen eine Sphäre der Vermittlung, ohne die und außerhalb der sich ein Empfinden seiner selbst schwerlich entwickeln kann (vgl. auch Stern 1993). Oder anders formuliert: Brüche in der Entfaltung psychischer Systeme sind auch zu diskutieren als ein Problem sozialer Resonanz in einer Bezogenheit aufeinander, die als eine gemeinsam zu teilende Aufgabe in Passungen, in persönliche Bindungen zu überführen ist. Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011) haben die Metapher von „Ross und Reiter“ als einander komplementäre Systeme, die zueinander passen müssen und ineinander greifen, wenn geritten werden soll, bemüht, um zu verdeutlichen, welcher Bedingungen es bedarf, damit Psychisches geformt werden kann (32). Bauer (2008) spricht davon, dass Kinder persönliche Bindungen brauchen, um ihre Motivationssysteme entfalten zu können (130). Ich möchte es so ausdrücken: Damit Kinder einem gemeinsam geteilten „Reiten“ Arbeitsmodelle des „Zulassens“ eines Anderen entnehmen können, um sich als ein reitendes Selbst begreifen zu lernen, ist es notwendig, dass das „Reiten“ zu Passungen führt, in denen sich das Kind – unabhängig von seinen Eigenheiten und Wesenszügen – in seinem bloßen Dasein als einer bedingungslos akzeptierten Gegebenheit gespiegelt finden kann. Die Qualität von Bindungen, die zu Passungen oder auch Grenzen eines „Zulassens“ des jeweils Anderen in seinem „Sosein“ führen, hinterlässt Spuren in der Entwicklung psychischer Systeme, vor allem derer eines Sich-selbst-Begreifens. Arbeitshypothetisch möchte ich diese Dimension, die ein Erfassen seiner selbst als ein Mensch gekoppelt sieht an eine Bezogenheit auf einen Anderen, der sich in einer menschlichen Weise bezogen verhält, *„Spiegelung im Zwischenmenschlichen“* nennen. Sie betrifft die Wahrnehmung der Lebensbedeutsamkeit von Objekten als Mittel des Sich-selbst-Empfindens, -Wahrnehmens und -Begreifens. Diese nur mehr begrifflich belegte Dimension harrt darauf, in ihrem systematischen Kern in einer Weise differenziert entfaltet zu werden, die deutlich werden lässt, dass die zu entwickelnden Analyseeinheiten, obwohl kategorialer Natur, ihren praktischen Wert in sich tragen.

Als paradigmatisch weitreichend entfaltet kann dagegen der Versuch einer analytischen Erfassung jenes Prozesses angesehen werden, in dem es um die Entwicklung des Psychischen als ein Geschehen geht, in dem die Lebensbedeutsamkeit von

Objekten durch Wahrnehmung bewusst wird. Diese Dimension der Bewusstwerdung umschreibt ein Geschehen, in dem ein noch situativ-personal gebundenes Sich-selbst-Begreifen und Verorten übergeht in einen Prozess, in dem Gegenstände einem Selbst gegenüber treten können, weil sich ihre Wahrnehmung sukzessive ablöst von einer konkreten Situation und von den mit ihr verknüpften subjektiven Befindlichkeiten. Diese inneren Differenzierungen ermöglichen ein Auftauchen eines sich selbst erkennenden Verortens in einem sozialen Kontext, das durch die Entwicklung des Denkens vermittelt wird. Ein Kind, das Erfahrungen macht, lernt sich selbst zu erfahren und bewusst zu begreifen. In diesem Sinne möchte ich die Aneignung von Selbsterkenntnis verstanden wissen. Leont'ev (2012) hat diesen Prozess konzeptualisiert als einen Übergang von „gesellschaftlichen Bedeutungen“ in „persönlichen Sinn“ (125-140). Den Begriff der Bedeutungen hat er in einem sehr umfassenden Sinne als eine soziale Vermittlungsinstanz verstanden.

Bei Vygotskij (2003) heißt es noch, dass sich kindliche Entwicklung von Beginn an als eine zeichenvermittelte vollzieht (Zeichen als Träger von Bedeutungen). Erst Leont'ev (2012) drückt dies auch als psychische Potenz aus: Beim Menschen kann die Wahrnehmung des Äußeren der Objekte von den Bedürfnissen getrennt werden, weil verbale „Bedeutungen in die inneren Zusammenhänge dieser beiden Sinnlichkeitsformen eindringen“ (135). Auch diese zeichen- bzw. bedeutungsvermittelte sinnbildende Aneignung von Selbsterkenntnis ist als eine elementar-zwischenmenschlich geprägte aufzufassen.

Die Bedürfnisbefriedigung wird gebrochen durch ihre Einbettung in einen nicht nur kulturell, sondern in bestimmter Weise zwischenmenschlich geprägten Kontext, derer ein Kind notwendig bedarf. Die Deprivationsforschung seit René Spitz hat ausreichende Hinweise gegeben, dass es einer Katastrophe gleichkommt, sofern dieser Aufgabe besonders im frühkindlichen Stadium nicht nachgekommen wird (vgl. auch Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 34). Die „Mutterbrust“ als eine im übertragenen Sinne in menschlicher Weise dargebotene Nahrung ist nicht nur bedeutsam als Nahrungsquelle, sondern als kulturell spezifisch geprägte *fürsorgliche* Nahrungsquelle, auf die ein Kind in eben dieser kulturell sich bestimmenden Fürsorglichkeit auch angewiesen ist. Über die sprachliche Vermitteltheit dieser sich einander bedeutenden Bezogenheit zeichnet sich eine neue organisierende subjektive Perspektive ab und es eröffnet sich eine neue Dimension von Bezogenheit. Deren psychologische Seite hat Leont'ev konzeptualisiert als das Problem, was

einem Kind diese sich über Bedeutungen vermittelte Bezogenheit *wird*, indem es Bedeutungen aneignet, welchen Sinn sie erlangt. Sinn kann auch in diesem Kontext als eine individuell transformierte Zwischenmenschlichkeit diskutiert werden. Leont'ev gibt einige Hinweise, wie diese Transformation gedacht werden könnte.

8. Systemzusammenhänge zwischen Tätigkeit, Handlungen und Operationen

Alles Psychische, tätige Prozesse der Wahrnehmung des Äußeren wie des inneren Erlebens, werden realisiert im zielgerichteten Handeln, das im Gehirn als ein Modell dieses Handelns existiert. Sinn verkörpert eine vorgestellte Beziehung von etwas, worin sich ein Bedürfnis findet und worauf der Akt der Befriedigung dieses Bedürfnisses gerichtet wird (Leont'ev 2012, 234f.). Und Vorstellungen finden ihren Ausdruck in Intentionen, Wünschen und im Wollen sowie in Gedanken, die Kinder wiederum zielstrebig in Handlungen umsetzen.

Die Art und Weise wie Kinder erkennbar zielstrebig ihr inneres Erleben und ihre Vorstellungen in Handlungen umsetzen, erweist sich demnach als ein entscheidender Schlüssel für die Erfassung von Lernproblemen. Dieser Gedanke ist zu differenzieren.

Bedürfnisse transformieren sich für Leont'ev bekanntlich in dem Augenblick, wo sich die bedürfnisorientierte Tätigkeit in einem gegenständlichen Inhalt konkretisieren kann – und sei es als ein bestimmtes Suchen – in Tätigkeitsmotiven. Entsprechend formiert sich für ihn Sinnbildung entscheidend in der Sphäre der Motive, die sich in Handlungszielen konkretisieren. Bezieht man diese Bestimmungen auf das hier zur Diskussion stehende Problem der Erfassung von Lernbesonderheiten, so lassen sich die inneren Regeln, nach denen Kinder lernen, aus der Analyse von Handlungsstrukturen erschließen. Als zentral betrachte ich in dem Zusammenhang, die *Umsetzung* von Zielen in Handlungen in den Blick zu nehmen, um verstehend begreifen zu können:

Welche Ziele verfolgt ein Kind mit seinem Handeln in Bezug auf bestimmte Objekte, Personen, in bestimmten Situationen?

Als was nimmt ein Kind seine Umwelt, einen bestimmten Lerngegenstand, spezifische Situationen und die diese beeinflussenden Personen überhaupt wahr?

Was ist all dies für ein Kind geworden? Etwas, worin es sich ohne Angst und ohne Kontrollverlust gewahr werden kann, worin es sich und wenn ja, wie, findet? Oder, worin es sich und wie, verliert (vgl. auch Manske 2011)?

Vor diesem Hintergrund lassen sich psychische Verstrickungen als Passungsprobleme in der Aneignung von Zwischenmenschlichkeit diskutieren, die die inneren Verbindungen zwischen bestimmten Zielen und Motiven des Lernhandelns eines Kindes betreffen.

9. Lernbesonderheiten verstanden als Selbstmitteilungen

Wenn sich Kinder in ihren Passungsproblemen über Symptome selbst mitteilen, so bringen sie darin nicht lediglich ihre situationsspezifisch geprägten Erfahrungen und die Art und Weise, wie sie sich selbst in der Welt erleben zum Ausdruck, sondern vor allem ihre persönlichen Annahmen über die Welt und über sich selbst. Diese Perspektive legt es nahe, eine Entschlüsselung von Lernbesonderheiten als einen Versuch zu begreifen, verstehend nachzuvollziehen, was einem Kind sein Empfinden, seine Wahrnehmungen, sein Wissen und Können, bestimmte Situationen und ihm wichtige Personen *bedeuten*. Da Verstehen auf Verständigung beruht, kann eine Reduzierung eines solchen Versuchs auf ein dem Kind äußerlich bleibendes Nachvollziehen oder gar Feststellen allerdings kaum als ein angemessenes Vorgehen begriffen werden. Vielmehr geht es wohl eher darum, eine diagnostizierende Analyse auch als eine mit dem Kind gemeinsam zu teilende zu konstruieren, mit ihm zusammen verstehend aufzudecken, wie es sich das, was es umtreibt und das, was es erlebt und erfährt, selbst „erklärt“ (vgl. Liebrand 2010).

Und damit sind *psychologische* Analysen gefordert, verstanden als kooperative Ermöglichung von Diagnose wie Selbstdiagnose, die danach fragen, worin der Gegenstand eines bestimmten Wollens oder Wünschens besteht, wie der Prozess des Lernhandelns motiviert ist. Um sich selbst finden und in den motivationalen Dimensionen der inneren Logik des eigenen Handelns erkennen zu können, brauchen Kinder allerdings andere Menschen und einen Kontext, in dem sie Andere in ihrem auf sie bezogenen Handeln verlässlich als auf sich als eine Person, die angenommen wird, so wie sie ist, bezogen empfinden können. Anders können sie kaum lernen, auch sich selbst zu spiegeln.

Psychologische Analysen haben eine doppelte Funktion noch in einer anderen Hinsicht als der kooperativen Handhabung der Erforschung des Selbst. Probleme erschließen sich auch deshalb nicht aus dem bloßen Anschauen eines Verhaltens, weil – legt man die paradigmatische Vorstellung Vygotskijs von Entwicklung als einem Weg vom Interpsychischen zum Intrapyschischen zugrunde – ein Erlernen von Selbstspiegelung an ein dem Umfeld zu entnehmendes Arbeitsmodell eines Sich-selbst-Spiegelns gebunden ist. Wenn ein Anderer sich selbst in seiner Wahrnehmung seiner Bezogenheit auf ein Kind mit Bewusstheit wahrnimmt und auch reflektiert, lassen sich Wege bahnen, die es ermöglichen, aus Analysen Angebote zu generieren, die Kinder darin unterstützen, sich selbst zu ergründen. Damit Angebote psychologisch wirksam werden können, bedarf es eines gemeinsam geteilten Modells, in dem ein Kind sein Gegenüber als Jemanden erleben kann, der es nicht nur so wahrnimmt wie es nun mal ist, sondern der sich selbst auch in seiner Bezogenheit auf die Person des Kindes wahrnimmt und dieses dialogisch² vermittelt. Indem ein Anderer einem Kind bewusst vorlebt, dass er sich dessen gewahr ist, dass ein Kind in seinem Handeln auszudrücken versucht, wie es sich die umgebende Welt, seine über soziale Beziehungen vermittelte Entwicklung angeeignet hat und was ihm all dies bedeutet, und indem er nach seiner inneren Antwort auf die Präsenz dieses Kindes und auf seine konkreten Verhaltensweisen fragt als etwas, das ihn berührt in einer ihm die Perspektive des Kindes bewussten Weise, kann ein Spiegel konstruiert werden, in dem sich ein Kind selbst finden kann. Das könnte man mit diagnostischer Achtsamkeit umschreiben, die ein Modell für die Selbsterforschung anbietet.

10. Dynamik von Entwicklungsprozessen

Die Vermitteltheit des Lernens und damit die der Lernbesonderheiten erschließt sich nicht ohne eine Klärung der Bedeutung der Entwicklungsdynamik für den Prozess der Selbstkonstruktion des Lernens. Entwicklung als ein dynamisches Geschehen in den Blick zu nehmen meint, sich die Beziehungen zwischen Tätigkeiten und Handlungen als sich bewegende vorzustellen, die im Laufe der individuellen

² Der Begriff „dialogisch“ ist hier in einem sehr weit gefassten Sinne und nicht reduziert auf eine sprachlich vermittelte Kommunikation gemeint. Er schließt den gesamten Bereich der Körpersprache ein und eine Haltung, eine Art Habitus, in der sich eine bestimmte, den Anderen wahrnehmende und an ihn gerichtete Bezogenheit ausdrückt.

Entwicklung immer beweglicher und komplizierter werden. So können sich Handlungen verselbständigen und zu Tätigkeiten werden. Verselbständigung kann aber auch die Form eines sich perpetuierenden stereotypen Verhaltens annehmen. Das bleibt zwar ein gerichtetes Handeln, kann aber nur mehr in dieser einsamen Stereotypie selbst gesteuert werden. Die Beziehungen zwischen der Zielgerichtetheit dieses Handelns und ihrem zugrunde liegenden Motiv, dem Sinn, bleiben für den Handelnden im Dunkeln, sie können dann nicht mehr bewusst gesteuert erfasst werden. Nicht „alles menschliche Tun (ist) auf intentionales Tun zu reduzieren“ (Schürmann 2008, 28) und nicht alles im Bewusstsein Befindliche wie Wahrnehmungen, Empfindungen, Wissen oder Kenntnisse werden auch bewusst kontrolliert. Psychologisch verständlich werden das Handeln eines Kindes und dessen Intentionen, wenn es gelingt, sich dem zuzuwenden, *was* einem Kind *aktuell* und *wie* bewusst wird. Ein bestimmtes kindliches Verhalten erklärt sich nicht als ein Ergebnis, das direkt aus dem Wirken der intentionalen Steuerung seines Handelns ableitbar wäre. Unter anderem genau diesem Missverständnis sitzt die klassifikatorische Diagnostik auf, wenn sie meint, dem normativen Problem der „kategorialen Diagnostik“, die „psychische Störungen als diskrete, klar voneinander und von psychischer Normalität abgrenzbare und unterscheidbare Störungseinheiten“ beschreibt, entgegen zu können, wenn sie „psychische Merkmale einer Person entlang eines Kontinuum“, mithin als „Dimensionen“ erfasst, aber weiterhin an der Überzeugung festhält, Psychisches über seine Erscheinungsweisen klassifizieren und diagnostizieren zu können (Döpfner, Lehmkuhl, Heubrock, Petermann 2000, 7). Exakt dagegen wendet sich die in dem Sinn-Konstrukt Leont’evs implizierte Vorstellung, dass sich das Handeln eines Kindes aus dem in vielfältiger Weise vermittelten Vorgang erklärt, wie es sich selbst, in dem, was es umtreibt, begegnet. Es erklärt sich aus den hinter den Handlungszielen sich verbergenden Motiven, die den Sinn seines Handelns ausdrücken. Um sich diesen Zusammenhängen, den inneren Prozessen in ihren wechselseitigen Beziehungen, nähern zu können, sind die unmittelbaren Ziele kindlichen Handelns zunächst einmal als Elemente sich ausdifferenzierender Tätigkeitsstrukturen zu begreifen. Um zu einem psychologischen Verständnis dieser Prozesse vordringen zu können, wäre zu fragen, hinter welcher Handlung sich eigentlich welche Tätigkeit verbirgt und wie diese stimuliert bzw. gesteuert wird.

Wenn sich Tätigkeitsstrukturen ausdifferenzieren, dann wird nicht nur etwas umgebaut. Tätigkeiten und Handlungen werden hierarchisiert. Damit zusammenhängend bildet sich eine Polymotiviertheit des Handelns heraus, es entwickeln sich neben lediglich gerichteten³ auch bewusst gelebte, persönliche Handlungsprozesse. Entsprechend werden stimulierende und Leitmotive, also sinngebende Motive ausgebildet.

Lernbesonderheiten unter der Berücksichtigung entwicklungs-dynamischer Vorgänge eine Entwicklungsgeschehen zu entschlüsseln, beträfe eine Analyse der Art und Weise, wie Kinder handeln, zu verknüpfen mit der Frage, *in welcher spezifischen Weise* dieses Handeln motiviert ist. Es könnte z.B. gefragt werden, ob ein Kind handelt, um Sicherheit zu erlangen, weil es sich nicht sicher fühlt oder ob es nach Halt verlangt, um zu handeln. Oder allgemeiner: Nach Leont'ev (2012) ist der „Strukturplatz“, den ein bestimmtes Handeln im Gesamtsystem der Betätigung eines Kindes einnimmt, zu bestimmen (211).

11. Wachsen verstanden als Entwicklung von Selbsterkennung

Wenn Kinder wachsen, dann richten sie ihre Entwicklung stets in bestimmter Weise aus. Dabei geht es für sie in ihrem Werden nicht nur darum, Befriedigung zu finden oder Erfüllung in der Bedeutung eines bloßen Selbstausdrucks, sondern sich als ein soziales Wesen auch zu einem solchen zu entwickeln, sich zu verändern in Hin- und Ausrichtung auf eine gelebte Menschlichkeit in allen Dimensionen des Kulturellen, Zwischenmenschlichen und der gelebten Vorstellungen von eben dieser Menschlichkeit. Dazu müssen Leitmotive entwickelt werden, auch solche, in denen sich eine Selbststeuerung kristallisiert, der entsprechend der Hierarchisierungsvorgänge Handlungen mit möglicherweise entgegen gesetzten Motiven untergeordnet werden.

Wachsen stellt sich erst dann ein, wenn sich Kindern entsprechende Entwicklungsaufgaben stellen. In Bezug auf ein Lernen, gesehen als ein Prozess der Selbster-

³ Dies könnte z.B. Aktivismus, in der Form des stereotypen Verhaltens, umschreiben als ein Handeln, das im Wahrnehmungsfeld verbleibt und einer Orientierung an einem inneren, mental gesteuerten Plan entbehrt.

kennung heißt das: Ab einem gewissen psychologischen Entwicklungsalter geht es für Kinder darum, Lernaufgaben in einer *bestimmten* Weise anzueignen, sie zu solchen werden zu lassen, in denen sie sich selbst entdecken können als jemanden, für den es sich lohnt, Anstrengungen aufzubringen und Hindernisse zu überwinden, um zu lernen. Es geht um die Entfaltung von Motiven eines Lernens um des Lernens willen. Leont'ev (2012) spricht in dem Zusammenhang von der Entwicklung von Erkenntnismotiven. Ich interpretiere dies so, dass die Entwicklung von Motiven auf den Prozess des Sich-selbst-Erkennens auszurichten ist. Als ein solcher reduziert er sich keineswegs auf den Erwerb von Kognitionen, er ist nicht kognitivistisch misszuverstehen. Das lässt sich aus dem Nachvollzug der Entwicklungsdynamik und der Gesetzmäßigkeiten, nach denen sich Entwicklung vollzieht, erschließen.

Nach Leont'ev (2012) sind zwar die Ziele des Handelns eines Kindes aus seinem Verhalten ersichtlich, seine Motive entschlüsseln sich jedoch weder ihm noch seiner Umwelt auf unmittelbarem Wege. Sie teilen sich nur über „Signalerlebnisse“, über Empfindungen, Gefühle und Stimmungen mit (177). Das wirft zugleich ein Licht auf den Entwicklungsweg der Selbsterkenntnis, der bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgt. Anfänglich können sich Kinder nur fühlend selbst erkennen. Was das Problem von Behinderungen angeht, heißt dies aber auch, Kinder, die sich fühlend regulieren, sind durchaus in der Lage sich zu „erkennen“ und zwar fühlend. Auf dieser Grundlage Motivanalyse zu betreiben, bedeutet zu fragen, auf welcher „psychologischen Entwicklungsstufe“ (Vygotskij) ein Kind sich selbst erkennt und seine persönliche Weltsicht entwickelt, um seinem Lernen eine Ausrichtung zu geben.

12. Selbsterkenntnis als transformierte Zwischenmenschlichkeit

Wenn angenommen werden kann, dass Selbsterkenntnis eine transformierte Zwischenmenschlichkeit umschreibt, bedarf eine Entwicklung hin zur Aneignung von Selbsterkenntnis notwendig der Einbettung in eine passende sozial-interaktiv und personal stimmige Umgebung. Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011) haben dessen Inhalt in Anlehnung an Tomasello (2008) als „sharing of emotions“ or „attitudes“ analysiert (42) und dabei deutlich gemacht, dass dieser Prozess aufgrund

seiner komplexen interaktiven und Zeichen-Vermitteltheit besonders in den Anfängen der Entwicklung sehr störanfällig ist. Wenn bestimmte Rahmenbedingungen insbesondere in der Form sich wiederholender Grenzerfahrungen nicht passend sind, so können sich Ziele und Motive in der kindlichen Tätigkeit so miteinander verbinden, dass Kinder ihren Sinn in einem Verhalten suchen, mit dem sie nicht wachsen können.

Wichtig für die Einschätzung dieser Probleme ist allerdings die Beachtung der Systemzusammenhänge.

Ihrem *Ursprung* nach sind derartige Prozesse dadurch bedingt, dass Kinder selbst Schlüsse aus dem ziehen, was sie tun und was sie in bestimmten Kontexten erfahren.

Strukturell betrachtet, ist es die vielfältige Vermitteltheit und auch die Polymotiviertheit der Selbstgestaltung von Entwicklung, die bedingt, dass Kinder aus ihren Erfahrungen Schlüsse ziehen können, die sich weder ihnen selbst noch der Gemeinschaft, in der sie leben, als dienlich erweisen.

Was den *Prozess* der Entwicklung angeht, so ist die *Entwicklungsdynamik*, die bestimmten *Gesetzmäßigkeiten* folgt, noch differenzierter zu analysieren.

13. Entwicklung der „Engagiertheit des Bewusstseins“

Ein Kind trifft zunächst Entscheidungen in Formen, die sich in seinem Handeln herstellen. Es tritt sich damit selbst anfänglich nur im Handeln gegenüber. Damit einem Kind das eigene Handeln auch als etwas gegenübertritt, in dem es sich als ein handelndes Individuum begreift und reflektiert, indem es sich Rechenschaft über einzelne Handlungen ablegt, verstanden als ein Zu-dem-stehen-Können, was man tut, muss es sich dies als eine Entwicklungsaufgabe, also lernend aneignen. Diesen Prozess nennt Leont'ev (2012) die Entwicklung der „Engagiertheit des Bewusstseins“ (133ff.). Er hat zwei Dimensionen, das erkennende engagierte Verstehen und das Ringen um Bedeutungen.

Bedeutungen stehen Kindern nicht lediglich zur Verfügung, Kinder können sich nicht ohne sie entwickeln, weil sie in gesellschaftlichen Bedeutungen eine „Sprache“ finden müssen, über deren Aneignung sie lernen können, für sich persönlich zu sprechen. *Leont'ev: Sinn hat keine eigene Sprache.* Sie müssen sich Bedeutun-

gen aneignen, um ihren persönlichen Sinn zu finden. Und so sind sie auf Begriffe, Vorstellungen, Positionen und auf Weltentwürfe angewiesen, die sich ihnen auch *tatsächlich* als Lebensgrundlage repräsentieren, damit sie einen persönlichen Sinn in einer ihnen adäquaten Form auch bilden können (vgl. ebd. 234). Hier liegt z.B. die Brisanz von mangelnder Aufmerksamkeit und Akzeptanz und besonders von Inkongruenz im Gesamtverhalten von Erwachsenen Kindern gegenüber. Kinder können sich nicht entwickeln, ohne dass sie sich zugehörig und anerkannt wissen. Ohne die Erfahrung verbindlicher und *eindeutiger* persönlicher Beziehungen können sich Kinder auch nicht selbst kennen lernen. Manske (2011) sagt, dass Kinder die Erfahrung eines „gemeinsam geteilten Sinns“ brauchen. Sie meint damit ein gemeinsam geteiltes Handeln, das Sinn verspricht. Ich interpretiere das so: Es obliegt Erwachsenen, die eigene Sicht der Dinge und der Welt Kindern so nahe zu bringen, dass diese ihre Sichtweisen darin in einer Weise finden können, die Kinder erfahren lässt, dass sie sie beide, Erwachsene und Kinder berührt. Das wiederum geschieht nicht im Top-down-Verfahren. Um Bedeutungszuschreibungen wird gerungen im Sinne eines Teilens einer Bezogenheit aufeinander in einem gemeinsam geteilten Einander-Verstehen. Denn Sinn entwickelt sich zwar nicht ohne Bedeutungen, zwischen Sinn und Bedeutung bleibt jedoch eine Differenz.

Damit dürfte ein weiterer wichtiger Schlüssel für den Zugang zu Lernbesonderheiten im Verstehen von Prozessen des Ringens um Bedeutungszuschreibungen und um ein gemeinsames Teilen von Passungen liegen, die Sinnkonstruktionen kommunizierbar machen. Wenn Kinder an der eigenen Entwicklung nicht wachsen können, so könnte dies u.a. dadurch bedingt sein, dass sie auf sich verfestigende Passungsprobleme stoßen. Die Symptome, die sie zeigen, können sie zeigen Vermeidungsverhalten, um damit zum Ausdruck zu bringen, dass sie aufgrund fehlender passender Orientierungen keine für sich adäquate Form der Orientierung auf Neues, auf Veränderungen finden können. Damit sich Kinder auf Veränderungen einlassen und Risikobereitschaft entwickeln können, brauchen sie ein in ihnen fest verankertes Gefühl von Bindungssicherheit (vgl. Bowlby 1975). Sie können es entfalten in der Aneignung eines sich ihnen anbietenden, in sich konsistenten orientierenden Beispiels, in dem Verlässlichkeit vorgelebt wird. Um Selbstsicherheit entwickeln zu können, brauchen sie ein auf sie bezogenes, ihnen Halt gebendes zwischenmenschlichen Verhalten, in dem sie Sicherheit finden können.

14 Lernbesonderheiten im Kontext von Entwicklungswidersprüchen

Die Differenz, die zwischen Welt- und Selbstentwürfen bleibt, obwohl Sinnkonstruktionen ohne Bedeutungen inhaltsleer bleiben, also letztlich gar nicht ohne sie entstehen können, stellt Kinder vor eine besondere Entwicklungsaufgabe. Diese ist es, die insbesondere dazu führt, dass sich der Prozess des Wachsens keineswegs als ein lineares Geschehen vollzieht.

Kinder sind zwar auf „fertige Bedeutungen“ angewiesen, um Sinn bilden zu können. Indem Bedeutungen angeeignet werden, entsteht jedoch aus ihnen etwas Neues: Sinnkonstruktionen. Diese „Nichtübereinstimmung“ von persönlichem Sinn und gesellschaftlichen Bedeutungen bedingt nach Leont'ev (2012) die „Dramatik“ eines nicht zu beseitigenden Entwicklungswiderspruchs (134f.). Es können nur Formen gefunden werden, in denen dieser Widerspruch bewegt werden kann. Hier liegt m.E. eine wesentliche Bedingung für psychische Verstrickungen. Indem ein Kind den Entwicklungswiderspruch bewegt, der die Transformation von gesellschaftlichen Bedeutungen in persönliche Sinnkonstruktionen erfordert, steht es vor der Aufgabe, individuelle „Ziel-Motive“, die aufgrund der sich entfaltenden Polymotiviertheit des Handelns miteinander in Konflikt geraten können, zu dekonfliktualisieren. Vygotskij (2003a) hat auf die Bedeutung eines weiteren Entwicklungswiderspruchs, dem zwischen Wollen und Handeln als eine von Kindern zu bewältigende Struktureigenschaft ihres Lernhandelns aufmerksam gemacht. Kinder haben sich die Aufgabe anzueignen, die Entwicklung der Zielbildung der Entwicklung von bestimmten Handlungsstrukturen anzupassen. Die damit zusammenhängenden Entwicklungskrisen des Trotzalters oder der Pubertät sind in der Literatur der Entwicklungspsychologie vielfältig beschrieben worden⁴.

Hinzu kommt, dass sich der durch Entwicklungswidersprüche bedingte Transformationsprozess von Bedeutungen in Sinn als ein vermittelter vollzieht. Er ist inter-

⁴ Vygotskij schlägt eine Abfolge von 11 Altersstufen vor, wobei er davon ausgeht, dass sich kritische und stabile Phasen einander ablösen. Es sind dies: 1. Krise des Neugeborenen; 2. Säuglingsalter (2 Monate bis 1 Jahr); 3. Krise des Einjährigen; 4. Kleinkindalter (1 bis 3 Jahre); 5. Krise des Dreijährigen; 6. Vorschulalter (3 bis 7 Jahre); 7. Krise des Siebenjährigen; 8. Schulalter (8 bis 12 Jahre); 9. Krise des Dreizehnjährigen; 10. Pubertätsalter (14 bis 18 Jahre); 11. Krise des 17 Jährigen.

aktiv und vor allem zeichenvermittelt. Kinder brauchen adäquate Bedeutungen, um sie dekonfliktualisieren zu können und sie brauchen jemanden, der sie in ihrem Ringen um die Bewältigung dieser Aufgabe versteht, der ihnen ein Spiegel ist, an dem sie einen ihnen adäquaten Sinn auch bilden können. Inadäquate Aneignungen können sich nicht nur in Prozessen bilden, in denen es um die Aneignung von gesellschaftlichen Positionen, Werten und Normen geht, die es als einheitliche Weltentwürfe, die sich Kindern als Ziel-Projektionen anbieten, noch nie gegeben hat. Brüche können sich auch einstellen in der Aneignung von kulturellen Übereinkünften wie beim Erlernen von Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens und zwar bedingt dadurch, dass dieser Prozess in einer komplexen Weise vermittelt ist durch Zeichen und Bedeutungen. Das soll anhand einer Fallanalyse umschrieben werden.

15 Fallanalytische Überlegungen

Viele Kinder mit Lernproblemen zeigen z.B. Vertauschungsprobleme bei Buchstaben wie bei Ziffern. Gemeinhin wird dies einer Wahrnehmungsproblematik, die der Seitigkeit bzw. der Rechts-Links-Unterscheidung zugeordnet. Das besagt ohne die Berücksichtigung der Zeichenvermitteltheit von Aneignung und deren Struktur sowie ohne eine Betrachtung der Entwicklungsgesetzmäßigkeiten der Aneignung des Denkens noch wenig. Denn Wahrnehmungsbesonderheiten gibt es viele und nicht alle führen auch zu sich verfestigenden Lernproblemen.

Zunächst ist zu realisieren, dass die Zahlensprache eine andere Struktur aufweist als die Schriftsprache. Ein Zeichen repräsentiert in diesem Kontext ein ganzes Wort: 7 = Sieben. So weit so gut, denn diese Tatsache allein scheint noch keine gravierenden Rechenprobleme zu bedingen. Nach meinen Erfahrungen können fast alle Kinder ab-zählen und in gewissem Umfang auch ab-zählend rechnen lernen. Schwierig wird es beim Zehnerübergang. Die deutsche Sprache hat die Eigenheit, Stellenwerte phonemisch zu vertauschen. Es gibt Kinder, die wie Dehaene (2010) sagt, einen starken symmetrischen Wahrnehmungskanal haben. Diese werden möglicherweise in der Tat durch diese Eigenheit der deutschen Sprache zusätzlich irritiert. Wenn noch hinzukommt – so meine Wahrnehmung –, dass viele Lehrer für Zusammenhänge zwischen Strukturbesonderheiten der Sprache und dem zeichenvermittelten Lernen von Kindern nicht sensibilisiert sind, dann kann es zu sich verfestigenden Problemen kommen. Lehrer sehen in der Regel, dass ein

Kind Fehler macht, z.B. an den Ergebnissen der vom Kind durchgeführten Additionen bzw. Subtraktionen. Sie registrieren vielleicht auch noch, dass es Zehner und Einer vertauscht. Nach meiner Beobachtung reagieren sie häufig in der Weise darauf, dass sie dem Kind dann umfänglich erklären, dass die erste Zahl viel größer ist als die zweite etc. Es gibt aber Kinder, die dies wissen und sie wissen auch darum, dass sie es wissen. Diese Kinder können nämlich sehr wohl „rechnen“. Was Lehrer dann mit ihren Erklärungen erreichen, ist häufig nicht nur eine Desorientierung in der kindlichen Selbstwahrnehmung. Es kann durchaus zu psychischen Verstrickungen kommen. Da das Kind ja Fehler macht und dieses auch selbst bemerkt sowie wahrnimmt, dass es entsprechend von den Lehrern behandelt, aber falsch orientiert wird, glaubt es schließlich sich selbst nicht mehr. Und letzteres ist das, was zu psychischen Verstrickungen führen kann, die allerdings nicht im Kind begründet liegen, obwohl sie von diesem realisiert werden. Diese Verstrickungen rühren daher, dass Kinder in ihren zeichenvermittelten phonematischen Orientierungsproblemen durch die Desorientierung durch Umwelt noch übertroffen werden und darin, dass sich Kinder all dies zu eigen machen.

Ein völlig anderes Problem stellt sich bei Kindern, die ebenfalls Vertauschungsauffälligkeiten zeigen, die aber zugleich große Probleme haben, Mengen in ihrer Anzahl (Mächtigkeit) zu erfassen und diese korrekt zu benennen, Mengen zu vergleichen und einzuordnen oder die Probleme mit dem Erkennen des Wertes einer Ziffer in Abhängigkeit von ihrer Stellung in der Ziffernfolge, dem Stellenwert, haben. Diese Kinder realisieren im Gegensatz zu den eben erwähnten noch nicht, dass die Ziffer drei bei der Zahl 23 einen anderen Wert repräsentiert als die Ziffer drei bei der Zahl 32. Sie realisieren die Ziffern lediglich in ihrer Bedeutung als Bezeichnung, als ein Namen für ein Objekt. Was die Entwicklung ihrer Motive anbetrifft, so realisieren sie ein psychologisches Entwicklungsalter, in dem die Herausbildung von Erkenntnismotiven, die der Erfassung des Stellenwertes entsprechen, noch zu entfalten ist. Und es sind dann diese Brüche in der Motivbildung, die ihre Entwicklung intellektueller Prozesse beeinflussen. Sie bedürfen nicht nur einer Unterstützung durch Orientierungshilfen, die für die erstgenannten Kinder neben der Ermutigung, dass sehr wohl registriert wird, dass sie „rechnen“ können, in der Regel ausreichend sind. Mit diesen Kindern muss u.U. auf höchst unterschiedlichen Ebenen, z.B. der der Motivationsbildung oder der eines veränderten Handelns, das zu Denkentwicklungen führt, gearbeitet werden.

Bei Lernproblemen ist die Entwicklungsdynamik in all ihren verschiedenen Seiten in den Blick zu nehmen und bei psychischen Verstrickungen ist oft eine psychologische Analyse gefordert mit all den damit verbundenen Schwierigkeiten, begründete Beobachtungen mit Kontrolleinwirkungen, aber auch mit Mutmaßungen und Deutungen und mit einer Selbstanalyse der Lehrenden/Diagnostizierenden verknüpfen zu müssen. Denn Lernprobleme können so verwickelt sein, dass überhaupt nicht auf der Hand liegt, wo in der Struktur des Aneignungsprozesses die schmale Gradführung im Finden von Bedeutungen, in denen ein adäquater Sinn auch gebildet werden kann, brüchig geworden ist.

Literatur

- Bauer, J. (2008): Lob der Schule.²München: Heyne.
- Bauer, J. (2009): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.²Hamburg: Hoffmann und Campe
- Bowlby, J. (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler.
- Dehaene, St. (2010): Das Gehirn und das geschriebene Wort. Gehirn und Geist, 10, 22-25.
- Döpfner, M.; Lehmkuhl, G.; Heubrock, D. & Petermann, F. (2000): Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe
- Döpfner, M.; Rothenberger, A. & Steinhausen, H.-Ch. (2010): Handbuch ADHS, Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gold, A. (2011): Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hildebrand-Nilshon, M.; Seeger, F. (2011): Aufmerksamkeitsentwicklung und „sharing of attention“ zwischen Selbst- und Fremdkontrolle. In: Giest, H.; Rückriem, G. (Hrsg.): Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland, Heft 3, 29-57.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hüther, G. (2005): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jantzen, W. (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Liebrand, M. (2010): Lernprozesse diagnostizieren und verstehen. In: Giest, H.; Rückriem, G. (Hrsg.): Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Fragen und Antworten aus tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis. Bd. 32, 127-147.
- Leont'ev, A.N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a.M.: Fischer Athenäum.
- Leont'ev, A.N. (2012): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Neu bearbeitet und hrsg. von G. Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Manske, Ch. (2011): Jenseits von Pisa. Lernen als Entdeckungsreise. Berlin: Lehmanns Media.
- Schürmann, V. (2008): Prozess und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie. In: Behindertenpädagogik 47,1, 21-30.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

- Stern, D.N. (1993): Die Lebenserfahrung des Säuglings. ³Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tomasello, M. (2008): Origins of human communication. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotskij, L.S. (2003): Ausgewählte Schriften, Bd. 1. Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie. Hrsg. von J. Lompscher. Nachdruck. Berlin: Lehmanns Media
- Vygotskij, L.S. (2003a): Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit. Hrsg. von J. Lompscher. Nachdruck Berlin: Lehmanns Media
- Vygotskij, L.S. (2011): Vorlesungen über Psychologie. Hrsg. von G. Rückriem. Berlin: Lehmanns Media

Personenregister

Bauer

Bowlby

Dehaene

Döpfner

Gold

Heubrock

Hildebrand-Nilshon

Holzkamp

Hüther

Jantzen

Lehmkuhl

Liebrand

Leont'ev

Manske

Petermann

Rothenberger

Schürmann

Seeger

Spitzer

Steinhausen

Stern

Tomasello

Vygotskij

Sachwort-Register

Bewusstsein

Bewusstheit

Entwicklung

Entwicklungsdynamik

Entwicklungswidersprüche

Handlung

Lernen

Lernbesonderheiten, -probleme

Psyche, psychisch

Psychische Verstrickungen

Selbstgestaltung, -konstruktion

Selbststeuerung

Selbsterkenntnis

Sinn, Sinnkonstruktion

Tätigkeit

Zwischenmenschlichkeit

Dialog und symbolische Gewalt

Kritik der Bewusstseinsphilosophie und intersubjektive Wende in Gruppenanalyse und Psychoanalyse¹

Thomas Mies

Die Metapsychologie der klassischen Psychoanalyse übernimmt auf dem Feld der Bewusstseinstheorie zentrale Prämissen der traditionellen Bewusstseinsphilosophie und ist daher durch einen impliziten Cartesianismus gekennzeichnet. Das hat weitreichende Folgen für ihre Auffassung von unbewusster Kommunikation. Der erste entscheidende Schritt zu einer Kritik dieses impliziten Cartesianismus im analytischen Diskurs ist die Begründung der Gruppenanalyse durch S.H. Foulkes. Der Begriff der Gruppenmatrix, den Foulkes zu einem alternativen Verständnis der unbewussten Kommunikation in Gruppen entwickelt, ist eng mit einer sozialen Theorie des Mentalen verbunden. Es ist Foulkes aber nur in Ansätzen gelungen, diese soziale Theorie des Mentalen zu explizieren und für ein gruppenanalytisches Konzept des dynamisch Unbewussten zu nutzen. Es eröffnen sich dafür heute aber neue Chancen, weil mit der intersubjektiven Wende seine Cartesianismuskritik zum Leitmotiv des psychoanalytischen Diskurses selbst geworden ist. Im letzten Teil des vorliegenden Artikels werden die möglichen Folgen für die analytische Auffassung von Bewusstsein und Unbewusstem erörtert.

1. Einleitung

Die Beziehungen zwischen der Psychoanalyse bzw. Gruppenanalyse und den Vertretern des kulturhistorischen Denk- und Forschungsansatzes sind – soweit sie sich nicht auf die wechselseitige Ignoranz beschränken – sicher bisher wenig produktiv geblieben. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Unverbundenheit auf einen

¹ Erweiterte Fassung eines Vortrags beim 9. Workshop „Tätigkeitstheorie und Kulturhistorische Schule“ am 06.07.2012 in Haus Ohrbeck bei Osnabrück

grundlegenden Unterschied der jeweiligen Forschungsfelder zurückzuführen ist: Die kulturhistorische Schule strebt eine Psychologie der höheren mentalen Funktionen und damit eine Psychologie des Bewusstseins an; Psychoanalyse und Gruppenanalyse zielen aber vor allem auf eine Psychologie des Unbewussten, die die Reichweite und Bedeutung des Bewusstseins radikal einschränkt. Diese Vermutung ist keineswegs unplausibel, ich halte sie aber zugleich für trügerisch einfach. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass beide Denkansätze in einem wissenschaftlichen Umfeld erstmals miteinander in Kontakt treten, das extrem stark wissenschaftsextern gesteuert wird und von politischen Machtkämpfen abhängig ist. Beide werden – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und teilweise zeitversetzt – durch ideologischen Druck und administrativen Zwang massiv an ihrer Entfaltung gehindert. Es ist ja z.B. bekannt, dass die Niederlage Trotzki's nicht nur das Schicksal der Psychoanalyse in der Sowjetunion besiegelte, sondern auch für die Genese des kulturhistorischen Denkansatzes erhebliche negative Folgen hatte. Die Anfänge des Kontakts erschienen inhaltlich durchaus nicht so perspektivlos, wie das heute im Rückblick erscheint. Da sind nicht nur die frühen psychanalytischen Gehversuche von Alexander Luria, die Freud höchstpersönlich mit einem freundlichen Schreiben würdigte. Da ist auch aus dem Bachtin-Kreis, der in seinen Grundannahmen mit dem kulturhistorischen Denkansatz stark konvergiert, die 1927 erschienene Abhandlung über den Freudismus, die zwar an vielen Stellen die Metapsychologie der klassischen Psychoanalyse scharf kritisiert, dabei aber zugleich auch auf eine sehr originelle Weise eine semiotische Perspektive in die Diskussion über unbewusste psychische Prozesse einbringt (Voloshinov 1976). In seiner Darstellung der Geschichte der Psychoanalyse in Russland hat Alexandr Etkind diese Abhandlung als die „einzige gehaltvolle Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse, das einzige Juwel dieser Art im tönenden Erz von fünfzig Jahren sowjetischer Ideologieproduktion“ (Etkind 1996, S. 410) bezeichnet. Und Bachtin selbst entwickelt in seinem Rabelais-Buch, dessen Erscheinen ja auch von der Zensur um Jahrzehnte verzögert wurde, eine „somatische Semiotik“ (Lachmann), die bis in die Gegenwart außerordentlich anregend für das analytische Denken bleibt (vgl. Bachtin 1995).

Die oben formulierte Vermutung scheint aber nicht nur aus historischen, sondern auch aus systematischen Gründen trügerisch einfach. Sie unterstellt nämlich als

selbstverständliche Prämisse, dass die Psychologien des Bewusstseins und des Unbewussten getrennt voneinander entwickelt werden können und nicht in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen. Diese Voraussetzung halte ich für durchaus fragwürdig und zwar nicht nur für die Psychologie des Unbewussten. Da ich mich in meinem Vortrag aber auf die konzeptionellen Entwicklungen im analytischen Denken konzentrieren will, die einen Dialog mit kulturhistorischen Denktraditionen behindern oder begünstigen, möchte ich mich auf den Versuch beschränken, ihre Fragwürdigkeit auf dem Feld der Psychoanalyse und Gruppenanalyse zu demonstrieren. Freud und seine Schüler haben sein Werk immer als radikale Kritik der Bewusstseinsphilosophie und -psychologie aufgefasst, die in der Metapher, dass das Ich nicht Herr im eigenen Haus sei, ihren prägnanten Ausdruck findet. Wie noch der späte Freud bekräftigt, stand dabei für sie zwar die Bedeutung und Reichweite des Bewusstseins im menschlichen Seelenleben zur Debatte, aber nie die Auffassung des Bewusstseins selbst: „Was wir bewusst heissen, brauchen wir nicht zu charakterisieren, es ist das Nämliche wie das Bewusstsein der Philosophen und der Volksmeinung“ (Freud 1940a, S. 81). Freud ist aber – klinisch und theoretisch – vor allem an einem Unbewussten interessiert, welches auf das Bewusstsein bezogen ist und auf Bewusstwerdung drängt. Die Originalität der Freudschen Auffassung des Unbewussten, das ja schon lange vor ihm ein wichtiges Thema in Philosophie und Wissenschaft war, liegt in seinem Begriff des Dynamisch Unbewussten. Aufgrund seines unreflektierten Bezugs zum Bewusstsein teilt dieses Unbewusste mit ihm Grundzüge, die die klassische Metapsychologie der Psychoanalyse als unproblematisch voraussetzt. Auch für das Freudsche Unbewusste gilt die Entgegensetzung von Innerseelischem und sozialer Außenwelt; auch die Psychoanalyse geht wie die bewusstseinsphilosophische Tradition, die Bewusstseinspsychologie und die zeitgenössische Hirnforschung selbstverständlich davon aus, dass Psyche und Geist primär im Individuum verankert sind und nur sekundär sozial modifiziert werden. Diese heimliche Abhängigkeit der klassischen Psychoanalyse von der bewusstseinsphilosophischen Tradition ist außerhalb der Psychoanalyse von Kritikern dieser Tradition früh erkannt worden. John Dewey, der in Deutschland bis in die Gegenwart zu den auf Grund von ideologischen Vorurteilen am meisten unterschätzten Philosophen des 20. Jahrhundert gehört, schreibt schon 1922 in einer sehr wohlwollenden Würdigung des Werks von Freud und seinen Schülern: „Nun nimmt aber jede Bewegung der Reaktion und des Protestes gewöhnlich einige der

grundlegenden Gedanken der Richtung an, gegen die sie sich erhebt. (...) Ihr eigener Beitrag ist eine Feststellung, die auf höchst wertvolle Tatsachen hinweist. (.) Das ist die Feststellung des Daseins und Wirkens des „Unbewussten“, der Komplexen, die aus der Berührung und dem Widerstreit mit anderen stammen, des sozialen Zensors. Trotzdem hängen sie immer noch an dem Gedanken eines seelischen Sonderreichs und reden so tatsächlich von unbewusstem Bewusstsein. So kommt es, dass sie ihre Wahrheiten theoretisch mit der falschen Psychologie eines ursprünglichen, individuellen Bewusstseins vermengen“ (Dewey 2004, S. 67).

2. Intersubjektivität und Sprache in der Geschichte der psychoanalytischen Methode

2.1 Zur Vorgeschichte der intersubjektiven Wende

Aber die Psychoanalyse musste erst auf ihrem eigenen Denkweg und mit ihren eigenen Methoden die Problematik ihrer impliziten bewusstseinstheoretischen Prämissen entdecken, bevor diese Entdeckung in ihrer eigenen Praxis und Theoriebildung fruchtbar werden konnte. Dieser Entdeckungsprozess kommt gegenwärtig mit der intersubjektiven Wende zu einem vorläufigen Abschluss. Er hat aber eine lange Vorgeschichte. Diese Vorgeschichte hat zwei wichtige und nur analytisch zu trennende Ausgangspunkte, die mit dem von Freud inaugurierten psychoanalytischen Verfahren selbst gesetzt waren. Der eine Ausgangspunkt ist die unmittelbare dichte Intersubjektivität des psychoanalytischen Settings. Es eröffnet einen breiten Raum für die Artikulation starker körpernaher Affekte und Wünsche, die sich auf den analytischen Gesprächspartner beziehen. Von Anfang an war die Psychoanalyse mit dem Problem konfrontiert, wie diese starke Intersubjektivität mit einer Theorie und Methode zu vereinbaren ist, die auf das Verständnis des individuellen Psyche des Analysanden gerichtet sein soll, ob und wie mit den Mitteln einer Zwei-Personen-Psychologie eine Ein-Personen-Psychologie aufgebaut werden kann. Das Problem hat übrigens schon Voloshinov in der oben genannten Abhandlung über den Freudismus ziemlich scharf erkannt. Was sich in den Äußerungen des Patienten zeigt, sagt er, „ist nicht die Dynamik der individuellen Psy-

che, sondern die soziale Dynamik der Wechselbeziehungen zwischen Doktor und Patient“ (Voloshinov 1976, S. 79; Übers. d. V.²).

Es gibt eine ganze Reihe von Lösungsversuchen für dieses Problem, die zugleich wichtige Stadien im Wandel der psychoanalytischen Methode markieren und die ich im Folgenden grob skizzieren will. Am Anfang steht die Selbstanalyse Freuds, die dieses Problem zu umgehen scheint, aber offenkundig als Lösungsversuch weder wissenschaftlich noch professionell zu verallgemeinern war. Daneben entwickelt sich eine Methode der Deutung, die allein auf die Einsicht des Patienten setzt und es daher dem Analytiker erlauben soll, sich auf das Verstehen der Patienten zu beschränken, ohne selbst affektiv involviert zu sein. Diese Methode geriet mit der Entdeckung der Übertragung als eines wichtigen Hindernisses, aber auch eines entscheidenden Wegbereiters für den analytischen Prozess in Misskredit. Sehr schnell wurde klar, dass es nicht nur beim Patienten eine Übertragung, sondern auch beim Analytiker eine Gegenübertragung gibt, also der Analytiker selbst analysiert werden muss. Mit der Anerkennung der Gegenübertragung steht man an der Grenze zur Einsicht, dass das Projekt einer Ein-Personen-Psychologie undurchführbar ist, die sich in ihrer Methode auf eine Zwei-Personen-Psychologie stützt. Jahrzehntlang wurde es daher zur Aufgabe der Lehranalyse, den Einfluss der Gegenübertragung auf den analytischen Prozess so weit als möglich einzuschränken. „Freuds Receiver-Modell der psychoanalytischen Wahrnehmung“ (Thomä u. Kächele 1985, S. 92; vgl. Freud 1912e, S. 382), wurde für Generationen von Psychoanalytikern zu einem – faktisch unerreichbaren – normativen Leitbild der Behandlungstechnik, obwohl es zu Freuds eigener Behandlungspraxis in deutlichem Widerspruch stand (Cremerius 1990). Ein Lieblingsschüler von Freud, Theodor Reik, hat es in seinem Buch *Hören mit dem Dritten Ohr* ausführlich dargestellt: „Eine der Eigenarten dieses dritten Ohrs ist, dass es auf zwei Kanälen hört. Es kann erfassen, was andere Leute nicht sagen, sondern nur fühlen und denken; es kann aber auch nach innen gerichtet werden“ (Reik 1976, S. 168f.).

Das Modell entspricht im Bereich der unbewussten Kommunikation genau dem monologischen Kommunikationsmodell, das sich für den Bereich der bewussten

² Auch bei allen folgenden Zitaten aus englischsprachigen Texten handelt es sich um Übersetzungen des Verfassers.

Kommunikation im Anschluss an die traditionelle Bewusstseinsphilosophie etabliert hat und später in die Sprache der Nachrichtentechnik übersetzt wurde: dem Sender-Empfänger-Modell. In diesem linearen Modell steht der Gedanke eines isolierten Individuums am Anfang. Kommunikation ist die nachträgliche Kodierung dieses Gedankens für einen Empfänger, der die Botschaft so dekodiert, dass er den ursprünglichen Gedanken identisch zu reproduzieren vermag (vgl. Reddy 1979, Harris 1980). Die Kommunikation selbst fügt weder beim Empfänger noch beim Sender dem Gedanken etwas Neues hinzu. Die Rollenverteilung zwischen Analysand und Analytiker ist strikt asymmetrisch: auf der einen Seite das Unbewusste als Trieb und Triebabkömmling, auf der anderen Seite das Unbewusste als rein rezeptives Deutungsorgan; auf der einen Seite die Tendenz zum Agieren, zum Wiederholungszwang und Widerstand, auf der anderen Seite das Verstehen. Es scheint, als würde die mit der Professionalität des psychoanalytischen Handelns verbundene unvermeidliche soziale Asymmetrie der psychoanalytischen Situation keine Alternative zu einer derart linearen und asymmetrischen Auffassung des analytischen Prozesses zulassen. Selbst als sich die Psychoanalyse in den 40er und 50er Jahren definitiv auf den Weg zu einer Zwei-Personen-Psychologie begibt und mit der Aufwertung der Gegenübertragung als Instrument des psychoanalytischen Verstehens die Mitgestaltung der analytischen Kommunikation durch den Analytiker anzuerkennen beginnt, wird diese Linearität nur ansatzweise überwunden.

Der zweite Ausgangspunkt, der die Psychoanalyse zur Konfrontation mit ihren eigenen bewusstseinstheoretischen Prämissen geführt hat, stand lange Zeit nicht im Zentrum des psychoanalytischen Diskurses und war auch in der psychoanalytischen Praxis bei Weitem nicht so manifest umstritten wie der Umgang mit der unmittelbaren intersubjektivität des psychoanalytischen Settings. Es handelt sich um die Definition des psychoanalytischen Verfahrens als eine *talking cure*, die Freud von einer der ersten Patientinnen der Psychoanalyse übernommen hat. Sie ist eng verbunden mit den klassischen Bestimmungen, die Freud seinen Begriffen des Bewusstseins und des Unbewussten gegeben hat: „die bewusste Vorstellung umfasst die Sachvorstellung plus der zugehörigen Wortvorstellung, die unbewusste ist die Sachvorstellung allein“ (Freud 1915e, S. 300). Diese behandlingstechnisch höchst bedeutsame Bindung des Bewusstseins an die Sprache und des Unbewussten an den Ausschluss aus dem Bereich des Verbalisierbaren hat Freud –

wenn überhaupt – nur in individualpsychologischen Termini reflektiert. Auch in dieser Hinsicht stehen Freud und die klassische Psychoanalyse noch in der Tradition der Bewusstseinsphilosophie, in der die Sprache als „eine Art ‚telementales‘ System (...) für die Übermittlung von Gedanken von einem Bewusstsein zu einem anderen“ (Greenspan u. Shanker 2007, S. 193) aufgefasst wird. Es bleibt aber der irritierende Sachverhalt, dass Freud durch die Bindung des Bewusstseins an die Sprache faktisch die Zugehörigkeit zu einer Kommunikationsgemeinschaft, die die unmittelbare Intersubjektivität der psychoanalytischen Dyade weit überschreitet, als unerlässliche Voraussetzung des individuellen Bewusstseins ansieht.

3. Ein-Personen-Psychologie und Massenpsychologie

Als Gruppenanalytiker spreche ich hoffentlich nicht nur pro domo, wenn ich die These vertrete, dass die Gruppenanalyse die erste große Infragestellung des heimlichen Cartesianismus der Psychoanalyse im Kontext der analytischen Theorie und Praxis darstellt. Im Rahmen des oben angesprochenen monologischen Modells der unbewussten Kommunikation galt in der psychoanalytischen Community die Vorstellung lange als abwegig, der Kontakt zwischen Patienten könne ein heilsame oder gar eine der Aufdeckung des Unbewussten förderliche Wirkung haben. Die unbewusste Kommunikation in der Gruppe stellt die Linearität des monologischen Modells besonders nachdrücklich in Frage, weil das primäre Interesse der Gruppenmitglieder nicht darin besteht, den anderen zu verstehen, sondern sich mit den anderen zu verbinden und mitzuteilen. Folgende kleine Fallvignette, die Reik verfasst hat, mag zur Verdeutlichung dienen.³ Freud hat sie in einer Kurzfassung in die späten Auflagen seiner Abhandlung *Zur Psychopathologie des Alltagslebens* (Freud 1901b) aufgenommen. Sie findet sich dort am Schluss des Kapitels über das Vergessen von Namen und Wortfolgen. Es geht um das Phänomen, „dass das Namenvergessen in hohem Grad ansteckend ist“, also um das „kollektive‘ Vergessen“ (ebd., S. 48). Freud hält es streng genommen für „ein Phänomen der Massenpsychologie“, das „noch nicht Gegenstand der analytischen Untersuchung geworden“ sei (ebd.). Er sieht in der 1920 zuerst veröffentlichten Darstellung des Fallbeispiels

³ Zu einer ausführlicheren Untersuchung dieses Fallbeispiels vgl. Mies 2011

durch Reik (vgl. Reik 1923/1975) eine Pionierleistung auf diesem Gebiet und beginnt seine Wiedergabe mit einem langen Zitat aus dessen Abhandlung:

„In einer kleinen Gesellschaft von Akademikern, in der sich auch zwei Studentinnen der Philosophie befanden, sprach man von den zahlreichen Fragen, welche der Ursprung des Christentums der Kulturgeschichte und Religionswissenschaft aufgibt. Die eine der jungen Damen, welche sich am Gespräch beteiligte, erinnerte sich, in einem englischen Roman, den sie kürzlich gelesen hatte, ein anziehendes Bild der vielen religiösen Strömungen, welche jene Zeit bewegten, gefunden zu haben. Sie fügte hinzu, in dem Roman werde das ganze Leben Christi von der Geburt bis zu seinem Tode geschildert, doch wollte ihr der Name der Dichtung nicht einfallen (die visuelle Erinnerung an den Umschlag des Buches und das typographische Bild des Titels war überdeutlich). Auch drei von den anwesenden Herren behaupteten, den Roman zu kennen, und bemerkten, dass auch ihnen sonderbarerweise der Name nicht zur Verfügung stehe ...“

Nur die junge Dame unterzog sich der Analyse zur Aufklärung dieses Namenvergessens. Der Titel des Buches lautete: Ben Hur (von Lewis Wallace). Ihre Ersatzefälle waren: Ecce homo – homo sum – quo vadis? gewesen. Das Mädchen verstand selbst, dass sie den Namen vergessen, 'weil er einen Ausdruck enthält, den ich und jedes andere junge Mädchen – noch dazu in Gesellschaft junger Leute – nicht gern gebrauchen wird.' Diese Erklärung fand durch die sehr interessante Analyse eine weitere Vertiefung. In dem einmal berührten Zusammenhang hat ja auch die Übersetzung von homo, Mensch, eine anrührende Bedeutung. Reik schließt nun: Die junge Dame behandelt das Wort so, als ob sie sich mit dem Aussprechen jenes verdächtigen Titels vor jungen Männern zu den Wünschen bekannt hätte, die sie als ihrer Persönlichkeit nicht gemäß und als peinlich abgewiesen hat. Kürzer gesagt: unbewusst setzt sie das Aussprechen von ‚Ben Hur‘ einem sexuellen Angebot gleich und ihr Vergessen entspricht demnach der Abwehr einer unbewussten Versuchung dieser Art. Wir haben Grund zur Annahme, dass ähnlich unbewusste Vorgänge das Vergessen der jungen Männer bedingt haben. Ihr Unbewusstes hat das Vergessen des Mädchens in seiner wirklichen Bedeutung erfasst und es ... gleichsam gedeutet ... Das Vergessen der Männer stellt eine Rücksicht auf solch abweisendes Verhalten dar ... Es ist so, als hätte ihnen ihre Gesprächspartnerin durch ihre plötz-

liche Gedächtnisschwäche einen deutlichen Wink gegeben, den die Männer unbewusst wohl verstanden hätten“ (Freud a.a.O., S. 49ff.).

In dieser Kurzfassung wird nicht deutlich, wie die Gruppenszene zum Gegenstand der Analyse geworden ist. Wir können spekulieren, dass die junge Frau darüber im Rahmen einer ohnehin laufenden Psychoanalyse berichtet hat. Wenn wir aber die ausführlichere Darstellung Reiks konsultieren, auf die Freud sich bezieht, erweist sich diese Spekulation als irreführend. Hier erfahren wir, dass die Analyse sich aus einer Konversation entwickelt hat, und vor allem, dass Reik selbst an dieser Konversation erheblich beteiligt und im Gesprächskreis als Psychoanalytiker bekannt war. Reik ist zu jener Zeit, als die im Fallbeispiel untersuchte Szene stattfindet, etwa 30 Jahre alt und an Fragen der Beziehung zwischen jüdischer und christlicher Religion außerordentlich interessiert. Nicht umsonst hat er seine Untersuchung des Fallbeispiels kurze Zeit nach der Erstpublikation in der Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse als erstes Kapitel in sein Buch *Der eigene und der fremde Gott* (Reik 1923/1975) aufgenommen, das sich um die Feindseligkeit in den Beziehungen zwischen Christentum und Judentum dreht. Reik weiß in der Szene sofort, um welchen Titel es sich handelt. Er greift zuerst in das Gespräch ein, indem er sich an die junge Frau mit der Frage wendet, ob ihr nicht an Stelle des vergessenen Namens andere Namen eingefallen seien. Als sie mit ihren Einfällen unzufrieden bleibt und ihn um weitergehende psychoanalytische Aufklärung bittet, schlägt er allen, die mit ihrer Vergesslichkeit konfrontiert sind, einzelanalytische Sitzungen vor, um ihr Vergessen zu rekonstruieren und nur die Studentin folgt diesem Vorschlag.

Reik interveniert also als Analytiker in einer Gruppensituation. Die erste Intervention ist ein vorsichtiger erster Schritt zu einer Einzelanalyse in der Gruppe. Die zweite Intervention ist eine Gruppenintervention, die als solche nicht analytisch reflektiert wird. Sie unterstellt, bevor die explizit analytische Arbeit am Fallbeispiel einsetzen kann, zwei Prämissen als selbstverständlich: 1. Alle, die nicht manifest an dem Vergessen beteiligt sind – mehrere Herren und vor allem auch die zweite Studentin – können aus der Analyse ausgeklammert werden. 2. Die Gründe des Vergessens liegen zunächst in der Psyche jedes einzelnen Teilnehmers begründet; die intersubjektiven Wirkungen sind abgeleitet und folgen zudem einer linearen Ursache-Wirkungs-Reihe, an deren Anfang das Vergessen der jungen Dame steht.

Dementsprechend konzentriert sich die Darstellung auf die individuellen Motive, die bei der jungen Dame das Vergessen des Buchtitels bedingen. In der Kurzfassung von Freud scheinen sich die Herren, die die Erinnerungsstörung teilen, demgegenüber rein rezeptiv zu verhalten. Sie fungieren in der Situation wie der durch die Lehranalyse von allen blinden Flecken befreite spiegelnde Analytiker, nur mit dem Unterschied, dass sie die empfangenen Botschaften nicht ins Bewusstsein heben und explizit mitteilen. Es ist ziemlich offensichtlich, dass die mit dieser Betrachtungsweise verbundenen Dichotomien dem Fallbeispiel Gewalt antun. Dass die Männer nur als Rezipienten der unbewussten Botschaft ins Spiel kommen und nicht aktiv an deren Zustandekommen beteiligt sind bzw. selbst unbewusste Botschaften senden, scheint wenig plausibel. Im Originaltext von Reik findet der kommunikative Prozess mehr Beachtung. Reik versucht auch, dem Zusammenspiel der Geschlechter in dieser Gruppenszene stärker gerecht zu werden. Diese Ergänzungen einzelner Aspekte ändern aber nichts an der Linearität des Modells, das Reik wie Freud seinem Verständnis der Gruppenszene zugrunde legt. Auch bei ihm beginnt der Prozess der unbewussten Verständigung mit der individuell motivierten Fehlleistung der Studentin. Weder für Freud noch für Reik stellt sich die Frage, was der Fehlleistung der jungen Dame in der Gruppeninteraktion und -kommunikation vorausgegangen ist und ob sie durch gemeinsame Beziehungskonstellationen und Deutungsmuster angebahnt wird. Die jungen Männer reagieren nur. Daher verwendet Reik auch wie Freud die Metapher der Ansteckung.

Das Hauptwerk, das Freud über die Beziehung von Gruppe und Individuum geschrieben hat, *Massenpsychologie und Ich-Analyse* (Freud 1921c) ist – gegen nachträgliche apologetische Beschönigungsversuche – ein Werk, das die Hauptargumente für die Unmöglichkeit von Gruppenanalyse liefert statt ihre Möglichkeit zu begründen. Der Rahmen einer Ein-Personen-Psychologie lässt hier in der Tat nur die Wahl zwischen einem Kampf aller gegen alle oder der Dichotomie von Masse und autoritärem Führer. Bei Freud verschwinden in der von ihm hypostasierten Einheit der „Massenseele“ (Freud 1921c, S. 100) Pluralität und individuelle Verschiedenheit. Daher versteht er die Beziehung zwischen Führer und Masse nach dem Vorbild der hypnotischen Zweierbeziehung und fasst diese als eine Art „Massenbeziehung zu zweien“ (ebd., S. 126) auf. Von der Gruppensituation geht unweigerlich ein starker regressiver Sog aus, der eine analytische, auf Bewusstwerdung

und Individualisierung zielende Arbeit unmöglich macht. Und in diesem Sinne hat Freud auch auf den ersten Versuch einer psychoanalytisch orientierten Gruppentherapie reagiert, den Trigant Burrow in den 20er Jahren unternommen hat. Burrow hat seinen Wagemut mit schnell fortschreitender Isolation und schließlich dem Ausschluss aus der psychoanalytischen Community bezahlt, obwohl er immerhin Mitbegründer und zwei Jahre lang auch Präsident der APsA war.

4. Foulkes und der Begriff der Gruppenmatrix

Erst die massiven Herausforderungen der Militärpsychiatrie im Gefolge des Krieges gegen Hitlerdeutschland haben dieses Denk- und Experimentiertabu nachhaltig erschüttert. Der Durchbruch der analytischen Gruppenpsychotherapie vollzog sich im Northfield-Military-Centre vor den Toren Birminghams. Dort haben nacheinander Wilfred Bion und der deutsch-jüdische Emigrant Sigmund Foulkes mit unterschiedlichem Erfolg versucht, auf breiter Basis Gruppenmethoden einzuführen und die ganze Klinik entsprechend umzugestalten. Die Schriften, die sie nach diesem Experiment verfasst haben, hatten theoretisch und methodisch den größten Einfluss auf die sich nach dem Ende des Krieges schnell formierende analytische Gruppenpsychotherapie, die dann im Kontext der Psychoanalyse zunehmend akzeptiert oder doch zumindest geduldet wurde. Die meisten Pioniere der analytischen Gruppenpsychotherapie haben allerdings die theoretische Tragweite ihrer Innovation nur sehr partiell realisiert. Meist galt das neue Verfahren lediglich als Anwendung der Psychoanalyse in einem neuen Setting ohne weitergehende Folgen für deren eigene Grundlagen. Es gab daher auch wenig konzeptionelle Verbindungen zu der etwa zeitgleich in der Psychoanalyse einsetzenden Diskussion, die zu einer zunehmenden Anerkennung der Bedeutung der Gegenübertragung im Einzelsetting führte.

Es scheint ein merkwürdiges Paradoxon, dass ausgerechnet der Pionier der analytischen Gruppenpsychotherapie, der von seiner Ausbildung her mit der Tradition der klassischen Psychoanalyse besonders eng verbunden war, das Ausmaß des Paradigmenwechsels am schärfsten gesehen hat, das mit dem Übergang zum Gruppensetting verbunden war: Sigmund Foulkes (Fuchs). Ein genauerer Blick auf den wissenschaftlichen und professionellen Werdegang von Foulkes macht dieses Paradoxon verständlicher. Foulkes, der aus einer angesehenen jüdischen Kauf-

mannsfamilie in Karlsruhe stammt, war vor seiner Ausbildung zum Psychoanalytiker zwei Jahre Assistent bei dem Neurologen Kurt Goldstein in Frankfurt am Main, der durch seine mit Adh mar Gelb gemeinsam durchgeführten Untersuchungen an hirnverletzten Soldaten des Ersten Weltkriegs berühmt war und gegen die traditionelle Lokalisationstheorie eine stark von der Gestaltpsychologie beeinflusste ganzheitliche Sicht des Gehirns und Organismus vertrat. Goldstein war ein wichtiger Initiator und Repr sentant jener außerordentlich produktiven interdisziplinären Diskussionskultur, die sich in der zweiten Hälfte der 20er und zu Beginn der 30er Jahre im Kontext der Frankfurter Universität entwickelte. Er arbeitete u.a. eng mit dem Philosophen Ernst Cassirer zusammen, mit dem er auch verwandtschaftlich eng verbunden war (Cousins). Das Kapitel zur „Pathologie des symbolischen Bewusstseins“ im dritten Band von Cassirers *Philosophie der symbolischen Formen* (Cassirer 1954, S. 238ff.; vgl. Krois 2004) wäre ohne die längeren Gastaufenthalte von Cassirer in der von Goldstein geleiteten Klinik so nicht geschrieben worden. Kurt Goldstein hat auch aus biologischer Perspektive einen Beitrag für das große von Max Horkheimer geleitete interdisziplinäre Projekt des Frankfurter Instituts für Sozialforschung geschrieben, dessen Ergebnisse später in der Emigration unter dem Titel *Studien zu Autorität und Familie* (Horkheimer (Hrsg.) 1936) publiziert wurden. In der Zeit bei Goldstein, dessen gleichfalls in der Emigration erschienenenes Hauptwerk er für das psychoanalytische Fachpublikum ausführlich in der *Imago* rezensiert, eignet sich Foulkes eine ganzheitliche Sehweise an, die er später auf das Verständnis psychischer und interpsychischer Prozesse anwendet, und wird mit interdisziplinären Diskursen zwischen Neurologie, Psychologie, Psychoanalyse, Philosophie und Sozialwissenschaft vertraut.

Er kehrt nach seiner psychoanalytischen Ausbildung in Wien Anfang der 30er Jahre an das neu gegründete Frankfurter psychoanalytische Institut zurück, das nicht nur im Gebäude des Frankfurter Instituts für Sozialforschung untergebracht, sondern auch inhaltlich mit der Frankfurter Soziologie außerordentlich eng verbunden war. Für Foulkes weitere Arbeit waren dabei weniger die Kontakte mit der Gruppe um Horkheimer und Adorno von Bedeutung, sondern die Kontakte zum Inhaber des Soziologie-Lehrstuhls an der Frankfurter Universität Karl Mannheim und vor allem zu seinem Assistenten Norbert Elias. Mannheim, Elias und Foulkes begegnen sich Ende der 30er Jahre in der Emigration in London wieder. Zwischen Foulkes

und Elias kommt es dann dort zu einer sehr intensiven Kooperation, ohne die die Genese der Gruppenanalyse nicht zu verstehen ist. Norbert Elias ist ja vor allem durch sein in den späten 30er Jahren in London geschriebenes Buch „*Über den Prozess der Zivilisation*“, mit dem er zum Begründer einer Soziologie des Körpers wird, zu spätem Ruhm gelangt. Er greift in diesem Buch das zentrale Freudsche Problem der individuellen Trieb- und Affektregulierung in einer soziogenetischen Perspektive auf und liefert damit einen paradigmatischen Beitrag zur Realisierung einer „historischen Gesellschaftspsychologie“ (Elias 1980, Bd. 2, S. 385) Wie Goldstein bezieht sich auch Elias auf die Gestalttheorie. Bei ihm geht es aber um die Beziehung von Individuum und Gruppe bzw. Gesellschaft, wenn er den Begriff der Figuration als eines dynamischen Interdependenzgeflechts entwickelt, in das die Individuen eingebunden sind und dessen Eigengesetzlichkeit sie selbst in der Generationenfolge durch ihr Handeln und Interagieren hervorbringen.

Weniger bekannt ist vielleicht, dass der *Prozess der Zivilisation* zugleich eine wissenssoziologische Analyse der Entstehung der neuzeitlichen Bewusstseinsphilosophie enthält, die von Descartes erstmals paradigmatisch ausgearbeitet wurde und die weit über den Kreis der ausdrücklichen Befürworter dieser Philosophie tief im Alltagswissen und wissenschaftlichen Denken verankert ist. Elias sieht in der Kritik des mit dieser Philosophie verbundenen Menschenbilds des *homo clausus* den Dreh- und Angelpunkt seiner Untersuchung: „Auf der einen Seite hilft also die Zivilisationstheorie (...) das irreführende Menschenbild der Periode, die wir die Neuzeit nennen, aus seiner Selbstverständlichkeit zu erlösen und Abstand von ihm zu gewinnen, so dass die Arbeit an einem Menschenbild beginnen kann, das weniger an dem eigenen Fühlen und den damit verbundenen Wertungen und in höherem Maße an Menschen als dem Objekt ihres eigenen Denkens und Beobachtens orientiert ist. Auf der anderen Seite ist eine Kritik des neuzeitlichen Menschenbilds nötig, um den Prozess der Zivilisation zu verstehen“ (Elias 1980, Bd. 1, S. LXIV). Das sich aus dieser Kritik an der bewusstseinsphilosophischen Tradition ergebende höchst aktuelle Projekt einer Theorie des Mentalen, die nicht vom individuellen Selbstbewusstsein, sondern von der Pluralität wechselseitig abhängiger und kommunikativ verbundener Menschen ausgeht, hat Elias bis zu seinem letzten Werk *Symboltheorie* (Elias 2001) beschäftigt.

Der Grundbegriff der Gruppenanalyse ist der Begriff der Gruppenmatrix. In einem häufig zitierten Definitionsversuch bestimmt Foulkes ihn als „das (...) Gewebe von Kommunikation und Beziehung in einer gegebenen Gruppe. Sie ist die Basis, die (...) Sinn und Bedeutung aller Ereignisse bestimmt und auf die alle Kommunikationen, ob verbal oder nicht verbal, zurückgehen“ (Foulkes, 1992, S. 33). Er verwendet in diesem Zusammenhang die Metapher vom Individuum als Knotenpunkt in einem sozialen Netzwerk. Mit dieser Metapher verknüpft er unter der Hand die neurowissenschaftliche Perspektive von Goldstein mit der soziologischen Perspektive von Elias und wirft damit implizit die Frage nach dem Verhältnis von neuronalen und sozialen Netzwerken auf (vgl. auch Nitzgen 2008, S. 330ff.): „Man kann eine Analogie sehen im Neuron der Anatomie und Physiologie. Zusammen mit dem Neuron, dem Knotenpunkt im gesamten Netzwerk der Nerven, reagiert und respondiert immer das ganze Nervensystem (Goldstein). Wie das Neuron Teil des Nervensystems, ist das Individuum Teil der Gruppenmatrix“ (Foulkes 1992, S. 174).

Es fehlt damit aber noch ein entscheidender Aspekt des Begriffs der Gruppenmatrix: seine Verbindung mit der Theorie des Unbewussten und damit der Anschluss des Matrixbegriffs an den zeitgenössischen psychoanalytischen Diskurs. Hier kommt nun eine weitere Metapher ins Spiel. Foulkes parallelisiert das Gespräch in der analytischen Gruppe mit der Abfolge der freien Assoziationen, die der Analysand im psychoanalytischen Einzelsetting mitteilt. Während Reik – und ihm folgend Freud – im oben erörterten Fallbeispiel mit einer Manifestation des Unbewussten in einer alltäglichen Konversation beginnen und mit der Arbeit an der freien Assoziation im Einzelsetting enden, durchschreitet Foulkes diesen Weg in genau umgekehrter Richtung: „Ich instruierte die Patienten, die vorher Psychoanalyse gehabt hatten, genauso ‚frei zu assoziieren‘ wie in der Einzelsituation. Wie erwartet wurden die Assoziationen, die die Patienten produzieren konnten, durch die Gruppensituation modifiziert. Ich wartete und beobachtete die Entwicklung einige Jahre lang. Dem Prozess, der sich entwickelte, gab ich den Namen ‚frei fließende Diskussion‘. Dann wurde mir bewusst, dass man die Äußerungen der Gruppe als ein Äquivalent der freien Assoziation des Individuums betrachten kann, wenn man die Gruppe als Ganzheit sieht. Erst viel später wurde es mir als Folge meiner Studien zu analytischen Gruppen klar, dass man die Konversation jeder Gruppe in ihren unbewussten Aspekten als ein Äquivalent der freien Assoziation

betrachten kann“ (Foulkes 1992, S. 173ff.). Im engen Sinne gilt die Entsprechung nur für den Übergang aus dem analytischen Einzelsetting zum Setting der analytischen Therapie- bzw. Selbsterfahrungsgruppe und damit zur freien Gruppenassoziation, in der es keine thematischen Vorgaben und keine direktive Leitung gibt. Sie gilt darüber hinaus aber auch „für die Konversation jeder Gruppe in ihren unbewussten Aspekten (.). Diese Sache ist (...) wichtig und (...) eng verbunden mit unserem Konzept der *Gruppenmatrix*“ (Foulkes 1992, S. 174).

Es ist diese Äquivalenz von freier Assoziation und Gruppenassoziation, auf die Foulkes sehr deutlich einen Originalitätsanspruch erhebt. „Was ermöglicht den Zugang zum Unbewussten? In der Zwei-Personen-Situation der Psychoanalyse basiert dieser Zugang auf der sogenannten freien Assoziation. Es ist bisher nicht hinreichend verstanden worden, dass die Ersetzung dieser freien Assoziation durch ‚Gruppenassoziation‘ – von der ich glaube, der Erste gewesen zu sein, der dies getan hat – einen entscheidenden Schritt sowohl in der Theorie als auch in der Praxis bedeutet“ (Foulkes u. Anthony 1965, S. 29). Die unbewusste Verknüpfung der Mitteilungen in der Gruppenassoziation setzt einen kommunikativen Prozess zwischen den Gruppenmitgliedern voraus, in dem die unbewusste Mitteilung des einen Gesprächspartners unbewusst durch den anderen Gesprächspartner gedeutet und von ihm selbst wiederum mit einer unbewussten Mitteilung beantwortet wird und so fort. Die Rolle des Senders und die Rolle des Empfängers der unbewussten Botschaft sind nicht mehr asymmetrisch auf Analysand und Analytiker verteilt, wobei der Analytiker nur zum Zwecke der Bewusstmachung an der unbewussten Kommunikation teilnimmt, wie es das klassische psychoanalytische Modell der unbewussten Kommunikation vorsieht. Während dieses Modell auf das Verstehen eines intrapsychischen individuellen Unbewussten bezogen war, verweisen die in der Gruppenassoziation entstehenden Kommunikationsketten auf eine interpersonale und – auf die Gruppe als Ganzes bezogen – eine transpersonale Einheit des Mentalen. An die Stelle eines individuellen tritt damit ein kommunikatives Unbewusstes. Der Matrixbegriff wird zu einem Grundstein für eine Lehre vom Unbewussten in der Gruppe und damit zu einem genuin gruppenanalytischen Begriff. Er macht die Gegenüberstellung einer primär „inneren“ Psychodynamik und einer eher sekundären „äußeren“ Gruppendynamik fragwürdig; er führt zu einem Verständnis psychischer Krankheit als eines multipersonalen Phänomens;

ihm entspricht die Vorstellung von therapeutischer Veränderung als sich erweiterndem und vertiefendem gemeinsamem Kommunikationsprozess.

5. Descartes-Kritik in der Gruppenanalyse und ihre Grenzen

Mit dem Begriff der Gruppenmatrix nimmt das Projekt einer anticartesianischen Theorie des Mentalen, die nicht das isolierte Individuum und sein Selbstbewusstsein zum Ausgangspunkt nimmt, auch auf dem Forschungsfeld des Unbewussten Gestalt an. In einem aus dem Nachlass publizierten Fragment „Mind“, das offenbar zu den Vorarbeiten für das von Foulkes geplante, aber nicht realisierte Buch zur Theorie der Gruppenanalyse gehört, formuliert er die Kernthese einer solchen Theorie wie folgt: „Wir können kurzerhand sagen, dass alles, was mental ist, von Anfang an eine Angelegenheit von mehr als einer individuellen Person und eines Gehirns ist“ (Foulkes 2004, S. 111). Foulkes ist sich der philosophischen Tragweite dieser These bewusst. Bei der Einführung des Matrixbegriffs resümiert er die wissenssoziologische Analyse seines soziologischen Freundes zur Entstehung der Vorstellung vom isolierten Individuum und fährt fort: Dieses Individuum „ist dann konfrontiert mit der Gemeinschaft und der Welt, als existierten sie außerhalb von ihm. Die Philosophie von Descartes geht von diesen Prämissen aus, und ihre strikte Subjekt-Objekt-Trennung ist immer noch für viele Pseudoprobleme unserer Zeit verantwortlich“ (Foulkes u. Anthony 1965, S. 23 ff.; vgl. auch Foulkes 1990, S. 151ff.). Ebenso eindeutig konstatiert er die Abhängigkeit der Metapsychologie der klassischen Psychoanalyse von dieser philosophischen Tradition: „Psychoanalyse (...) bezieht sich auf das Individuum in kartesianischer Isolierung: ein Körper, ein Gehirn, ein Geist“ (Foulkes 1992, S. 139; vgl. auch Foulkes 1983/1948, S. 10; Foulkes 1990, S. 226).

Wenn es um einen Begriff des Dynamisch Unbewussten gehen soll, das auf Bewusstsein und Bewusstwerdung bezogen ist, muss in einer sozialen Theorie des Mentalen ein Begriff des Unbewussten ohne Übergang zu einer anticartesianischen Bewusstseinstheorie sehr fragmentarisch bleiben. Dieser Übergang wird in der zweiten Hälfte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts außerhalb der Psychoanalyse in Philosophie, in Zeichen- und Sprachwissenschaft in unterschiedlichen nationalen Wissenschaftskulturen und auf sehr unterschiedliche Wei-

se vollzogen und als semiotische bzw. linguistische Wende bezeichnet. Ich sehe in dem von Vygotskij begründeten Denk- und Forschungsansatz ebenso wie in den Arbeiten von Bachtin und dem Bachtin-Kreis bedeutende Varianten dieses Übergangs. Auch Norbert Elias vollzieht auf seinem ganz eigenen Denkweg die semiotische Wende, wobei allerdings der Abschluss dieses Denkwegs im Spätwerk *Symboltheorie* (2001) in eine Phase fällt, in der der Kontakt zur Gruppenanalyse sich sehr gelockert hat. Mit dieser Wende ersetzen das soziale Zeichen und der kommunikative Zeichengebrauch das individuelle Selbstbewusstsein als Basis für Theorien des Denken und der Kognition. Die semiotische Wende stimmt mit wichtigen Grundannahmen über Psyche und Geist überein, die der Begriff der Gruppenmatrix artikuliert. Auch der Matrixbegriff zielt auf eine Konzeption des Mentalen, die nicht vor den organischen Grenzen des Individuums haltmacht. Auch er richtet sich gegen die Vorstellung von den „individuellen Geistern, die in ihren Schädeln eingeschlossen sind“ (ebd., S. 228) als selbstverständlichen Ausgangspunkt. Auch er geht davon aus, dass individuelles Denken und Fühlen auf Kommunikation bezogen und durch sie grundlegend geprägt ist.

Aber beim damaligen Entwicklungsstand der Psychoanalyse hätte die Gruppenanalyse den Anschluss an die semiotische Wende, den der Matrixbegriff nahe legte, nur aus eigener Kraft herstellen können. Während aber für sie der Exkurs in die Bewusstseinstheorie nur Mittel zum Zweck sein konnte, den gruppenanalytischen Blick auf das Unbewusste zu schärfen, hat die semiotische Wende ihren Schwerpunkt auf dem Feld der bewussten Kommunikation. Daher hätte sie die Aneignung der semiotischen Wende der zeitgenössischen Psychoanalyse als Paradigma einer Theorie und klinischen Praxis, in der der Körper und das Unbewusste im Zentrum stehen, noch mehr entfremden müssen, als es durch den Bruch mit deren heimlichem Cartesianismus ohnehin geschah. So saßen die Gruppenanalyse und speziell ihr Begriff der Gruppenmatrix lange Zeit zwischen den Stühlen. Als Theorie des Unbewussten waren sie mit der Psychoanalyse verbunden, die aber in der für den Matrixbegriff zentralen Frage der Sozialität des Mentalen cartesianisch blieb. Als anticartesianische Theorie des Mentalen und Kommunikationstheorie waren sie inhaltlich auf die Theorien der semiotischen Wende verwiesen, bei denen aber das Problem des Bewusstseins und der bewussten Kommunikation im Vordergrund stand und der Leiblichkeit keine vorrangige Bedeutung beigemessen wurde. Aus

leicht nachvollziehbaren Gründen haben Foulkes und mit ihm die Gruppenanalyse in diesem Dilemma ihren Platz an der Seite der Psychoanalyse gesucht. Foulkes kritisiert den Cartesianismus der Psychoanalyse nicht auf ihrem eigenen Terrain, sondern auf seinem neuen Terrain der Gruppe, das diesem Cartesianismus – mühsam genug – abzurufen war. Bei der Verteidigung des neuen Terrains gegen Geltungsansprüche der zeitgenössischen Psychoanalyse ist er entschieden und unachgiebig: „Wir weisen entschieden die Idee zurück, dass Erfahrungen in Gruppenpsychotherapie durch Begriffe der gegenwärtigen Psychoanalyse eingeschränkt werden sollen. Die Gruppenanalyse soll sich im größeren Rahmen der Psychotherapie frei entfalten. Ihre Wirkungen in diesem Rahmen sind als Revolution beschrieben worden“ (Foulkes und Anthony 1965, S. 18).

Aber das neue Terrain kann sich ohne Verbindung zum alten Terrain nicht entwickeln und der Grenzverkehr findet fast ausschließlich nur in eine Richtung statt. Die Lehre vom Unbewussten in der Gruppe kommt ohne Lehre vom individuellen Unbewussten nicht aus. Wenn die beiden Lehren von diametral entgegengesetzten Grundannahmen ausgehen, sind daher in der Grundlagentheorie Brüche und Inkonsistenzen unvermeidbar. Es gelingt Foulkes und der Gruppenanalyse nur ansatzweise, die Konzepte und das Erfahrungswissen der Psychoanalyse in den neuen theoretischen Kontext zu übersetzen und zu transformieren. Darunter leidet insbesondere der Matrixbegriff, der von dem psychoanalytischen Wissen, auf das Foulkes und nach ihm die Gruppenanalyse faktisch zurückgreifen, weitgehend abgeschnitten bleibt. Das Feld der Bewusstseinstheorie wird nur ansatzweise in die gruppenanalytische Kritik am „Zerrbild des isolierten Geistes“ (Donald 2008, S. 160) einbezogen, und das hat bei Foulkes problematische Folgen für seine Auffassung des Unbewussten, die bis heute nachwirken:

1. Den Symbolbegriff verwendet Foulkes in der Tradition der klassischen Psychoanalyse, die nach dem Vorbild von Ernest Jones das Symbol als Ausdruck der Verdrängung und nicht als persönlich bedeutsames soziales Zeichen versteht. Symbolbildung und Versprachlichung schließen sich in dieser Tradition aus. Die Gruppenanalyse hat sich auch, nachdem in der Psychoanalyse selbst in den Werken von Jacques Lacan und Alfred Lorenzer sehr unterschiedliche bedeutende Entwürfe einer Verbindung von Psychoanalyse und semiotischer Wende vorlagen, nur wenig darum bemüht, ihre Auffassung des kommunika-

tiven Unbewussten zeichentheoretisch zu begründen. Es liegt aber dem gruppenanalytischen Denkansatz viel näher, in Übereinstimmung mit der semiotischen Wende Symbole als nichtsprachliche und sprachliche gruppale Phänomene zu betrachten, die in der Kommunikation entstehen. Das läuft dann auf die These von Alfred Lorenzer hinaus: Das dynamisch Unbewusste ist Ergebnis eines Desymbolisierungsprozesses (vgl. Lorenzer 1972, 1973).

2. Bei Foulkes' Versuch, die Freudsche Topik von Unbewusstem/ Vorbewusstem und Bewusstsein auf die Gruppe zu übertragen, treten unter der Hand wieder die individualpsychologischen Begriffe von Bewusstsein und Unbewusstem in den Vordergrund, die in der klassischen Psychoanalyse dominieren (vgl. Foulkes u. Anthony 1965, S. 264; Foulkes 1992, S. 173). Es fehlt ein Konzept des geteilten Bewusstseins und Unbewussten, auf das das individuelle Bewusstsein und Unbewusste bezogen ist.
3. Die Frage, wer die Subjekte des Unbewussten in der Gruppe sind, bleibt bei Foulkes weitgehend ungeklärt. Obwohl er mit Elias das Verständnis der Gruppe als Gruppe der Individuen teilt, nähert er sich an einigen Stellen doch der Annahme eines Gruppengeistes, der gegenüber den Individuen und ihrem Zusammenspiel als Einheit *sui generis* hypostasiert wird (vgl. Foulkes 1992, S. 175). In seiner letzten Stellungnahme zum Matrixbegriff verwirft er zwar dieses Postulat wieder, stellt dabei aber zugleich auch den Begriff der individuellen Subjektivität selbst in Frage (vgl. Foulkes 1990, S. 224 u. 229). Der Matrixbegriff kann so nicht genutzt werden, um den Gruppenprozess als *Wir*-Bildung aufzufassen, die *Ich*-Bildung ermöglicht (vgl. Bosse 2005).

In einer Argumentation für die Autonomieansprüche der Gruppenanalyse gegenüber der Psychoanalyse hat Foulkes freilich früh auch schon ein Szenario entworfen, in dem diese Kompromissbildung und damit das Provisorium des in der Gruppenanalyse tradierten Matrixbegriffs nur als ein langjähriges Übergangsstadium erscheint. Im Hinblick auf das Verhältnis von Gruppenanalyse und Psychoanalyse fasst er folgende Entwicklung als Möglichkeit ins Auge: „Es gibt in der Sache keinen Grund, warum die Psychoanalyse in der Zukunft ihren Anwendungsbereich nicht erweitern und die Gruppenanalyse als Psychoanalyse in einer multipersonalen Situation für sich reklamieren wird. Wenn dieser Anspruch erhoben werden sollte, würde allerdings auch deutlich werden, dass sich dabei die Psychoanalyse in Theo-

rie und Praxis grundlegend verändern und weit vom Geist und den Intentionen ihres Begründers entfernen würde“ (Foulkes & Anthony 1965, S. 18). Foulkes ist offenkundig der Meinung, dass eine engere inhaltliche Verbindung von Psychoanalyse und Gruppenanalyse ohne eine radikale Veränderung in den Grundannahmen der Psychoanalyse selbst undurchführbar ist. Dabei geht es nicht um die eine oder andere Korrektur, Ergänzung oder Umakzentuierung im Rahmen eines bestehenden Paradigmas, sondern um einen Wechsel des Paradigmas selbst. Ein solcher Paradigmenwechsel hat sich in den letzten Jahrzehnten mit der intersubjektiven Wende in der Psychoanalyse tatsächlich vollzogen, deren wichtigste Wegbereiter zweifellos die Schriften von Stephen Mitchell waren und für die im deutschen Sprachraum schon relativ früh und entschieden Helmut Thomä und Horst Kächele in ihrem mehrbändigen Werk *Psychoanalytische Therapie* (1985 u. 1988; erw. Neuauflage 2006) plädiert haben, das zweifellos das beste und verbreitetste deutsche Lehrbuch der Psychoanalyse ist.

Mit der intersubjektiven Wende wird die mit dem Begriff der Gruppenmatrix verbundene Kritik am impliziten Cartesianismus Freuds zu einem Leitmotiv des psychoanalytischen Diskurses selbst. Folgende Äußerung, die ich einem Reader mit repräsentativen Beiträgen zur intersubjektiven Wende in der Psychoanalyse entnehme, bringt den dramatischen Wandel mit einer Deutlichkeit auf den Punkt, die nichts zu wünschen übrig lässt: „Die Kochtopf-Metapher – also das Bild von den brodelnden, angeborenen Triebstrebenungen (...), die aus den Tiefenschichten der Psyche an die Oberfläche drängen, um sich in der Realität Ausdruck zu verschaffen – halten wir für eine biologistische Verdinglichung von Descartes Vorstellung einer abgeschlossenen Seele. Demgegenüber vertreten wir die Auffassung, dass das Unbewusste in all seinen Erscheinungsformen (...) seiner Natur nach intersubjektiv verfasst ist“ (Orange, Stolorov, Atwood 2006, S. 162). Stephen Mitchell spricht von der Vorstellung „des autonomen, begrenzten, meisterhaften Selbst‘ (...), die die traditionelle psychoanalytische Theorie den dominierenden Trends der westlichen Kultur entsprechend übernommen hat“ (Mitchell 2005, S. 39). Er stellt verallgemeinernd fest: „Da aber das Denken des ausgehenden 20. Jahrhunderts das Individuum zunehmend in einem sozialen, linguistischen und ökologischen Kontext gestellt hat, wird es immer schwieriger, sich irgendeines von diesen Konstrukten (z.B. Trieb, Körper, ‚wahres Selbst‘; Zusatz d. Verf.) als wirklich von dem Einfluss

anderer Menschen geschützt vorzustellen, als von Anfang an im Individuum gegenwärtig und als etwas, das im analytischen Prozess zu Tage tritt“ (ebd.). Und die Philosophin und Psychoanalytikerin Marcia Cavell plädiert dafür, den Cartesianismus der klassischen Psychoanalyse auf den Kopf zu stellen: „nur von einem Geschöpf, das andere zu interpretieren vermag, kann man sagen, es denke (sich) selbst.“ (Cavell 1997, S. 68) Damit eröffnet sich die Möglichkeit einer Komplementarität von gruppenanalytischem und psychoanalytischem Blick auf das Unbewusste. Das mit dem Matrixkonzept verbundene Problem, das Feld der Theorie des Unbewussten mit dem Feld der Bewusstseinstheorie zu verbinden, wird zu einer gemeinsamen Herausforderung von Gruppenanalyse und Psychoanalyse. Im Folgenden möchte ich einige bewusstseinstheoretische Gesichtspunkte erläutern, die für eine Arbeit an dieser Herausforderung hilfreich sein könnten.

6. Bausteine einer nichtcartesianischen Bewusstseinstheorie

Mit der Hinwendung zur empirischen Untersuchung der präsymbolischen bzw. nichtsymbolischen affektiven Kommunikation wird der Bruch mit dem Sender-Empfänger-Modell auf breiter Front vollzogen: in der Hirnforschung mit der Entdeckung der Spiegelneuronen, in der Primatenforschung, in der Säuglingsforschung, in der Affektforschung und Psychotherapieforschung. Die affektive Kommunikation vollzieht sich durch Körperbewegung und Rhythmik, durch Mimik, Stimme und Blick. Sie findet zum großen Teil unterhalb der Bewusstseinschwelle statt. Sie ist deshalb aber nicht vollständig unbewusst. Es sprechen gute Argumente für die Annahme, dass Menschen wie viele andere Tiere über ein präsymbolisches Bewusstsein verfügen, mit dem sie sich vorreflexiv aufeinander beziehen können. Das Alternativmodell, das sich bei der Untersuchung der präsymbolischen und affektiven Kommunikation abzeichnet ist gekennzeichnet durch Zirkularität, Koregulation und Kokonstruktion (vgl. etwa Jaffe et al. 2001; King 2004; Beebe u. Lachmann 2006; Rizzolatti u. Sinigaglia 2008). In diesem Modell findet zwischen den Beteiligten eine fortlaufende wechselseitige Abstimmung statt, die die individuelle Intentionalität modifiziert. Die Bedeutung jeder einzelnen Äußerung ist nur im kommunikativen Kontext und seiner Geschichte zu verstehen und lässt sich nicht isoliert einem der beteiligten Individuen zuschreiben. Dieser Kontext ist ein

Zwischenbereich, ein Drittes, das sie gemeinsam aufbauen und das sie verbindet, oder, um mit Foulkes zu sprechen, ein transpersonales und nicht bloß ein interpersonelles Phänomen. „Attunement‘ z. B. bedeutet die Aufhebung von Sender und Empfänger, weil die Abstimmung der Bewegungen in einer zeitlichen Auflösung stattfindet, die die Suche nach dem Verursacher nicht mehr gestattet“ (Krause 1997, S. 57).

Auch hinsichtlich der symbolischen, insbesondere sprachlichen Kommunikation erweist sich das Sender-Empfänger-Modell als fragwürdig. In der von Wittgenstein begründeten sprachphilosophischen Tradition hat Herbert Paul Grice herausgearbeitet, dass die Verständigung über den Inhalt einer symbolischen Mitteilung zuerst und vor allem voraussetzt, dass die Interaktionspartner sich darüber verständigen können, dass sie an einem kommunikativen Akt beteiligt sind (vgl. Grice 1993a, b, c). Michael Tomasello hat diese Einsicht seinen wegweisenden Untersuchungen der Ursprünge menschlicher Kommunikation zugrunde gelegt. „Diese zusätzliche Schicht von Intentionalität – „ich will, dass du weißt, dass ich etwas von dir will“ – ist für den Prozess absolut entscheidend und wird gewöhnlich die (Grice’sche) kommunikative Absicht genannt.“ (Tomasello 2009, S. 100) In dieser Schicht sind individuelle Intentionalität und das Teilen dieser Intentionalität, Ich-Intentionalität und Wir-Intentionalität untrennbar verschränkt. An die Stelle der Reflexivität des individuellen Selbstbewusstseins tritt hier eine Reflexivität des mit dem/den Anderen geteilten Bewusstseins. Aus den Sendern und Empfängern, die durch einen Code äußerlich verbunden sind, wird eine Kommunikationsgemeinschaft.

Das Teilen einer kommunikativen Absicht findet zwischen verkörperten mentalen Akteuren statt, die miteinander eine gemeinsame Aufmerksamkeit mit einem gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellen. Diese Gemeinsamkeit schließt die Unterschiede der individuellen Perspektiven ein. Die gemeinsame Aufmerksamkeit bleibt in allen ihren Erscheinungsformen in Kontexte der Bindung und Zugehörigkeit eingebettet. Sie wird strukturiert durch die ‚Formate gemeinsamer Aufmerksamkeit‘: alltägliche Interaktions-Sequenzen zwischen Kleinkind und seinen Bezugspersonen, die vertraut sind und häufig spielerischen Charakter haben (vgl. Bruner 1987). Im Übergang zur kommunikativen Absicht wird die gemeinsame Aufmerksamkeit reflexiv. Dann soll der Andere nicht mehr nur dazu bewegt wer-

den, seine Aufmerksamkeit auf den gleichen Gegenstand zu richten, sondern die dadurch hergestellte Gemeinsamkeit wird selbst angesteuert und erlebnisrelevant. Nicht der Übergang zur Sprache, sondern der Übergang zur kommunikativen Absicht und zur reflexiven gemeinsamen Aufmerksamkeit ist wohl die entscheidende Weichenstellung, die die kognitive Evolution der Menschen von der der anderen Menschenaffen trennt. Ontogenetisch ist die Zäsur für diesen Übergang die sozio-kognitive Neunmonatsrevolution. Der Autismus hängt mit einer starken Beeinträchtigung im Vollzug dieses Übergangs zusammen.

Das symbolisch vermittelte individuelle Bewusstsein und Selbstbewusstsein entfaltet sich im Rahmen gemeinsamer Ausrichtung der Aufmerksamkeit. Es ist integriert in die „Entstehung von Wissens-, Empfindungs- und Erinnerungs- Netzwerken“ (Donald 2008, S. 265), in die Gruppe als affektivem und kognitivem Verband. Seine Hauptfunktion ist die soziale Kognition. Wie die individuelle Aufmerksamkeit unterliegt auch die reflexive gemeinsame Aufmerksamkeit engen Kapazitätsgrenzen. Wie jene basiert auch sie auf einem breiten Fundament von implizitem Wissen, Routinen und Automatismen. Nur handelt es sich hier nicht um das kognitiv Unbewusste der Individualpsychologie, sondern um ein kommunikatives Unbewusstes als zwischenmenschliches Phänomen, bei dem die für die kommunikative Situation relevanten Gruppenzugehörigkeiten der beteiligten Personen ins Spiel kommen. Die gemeinsame Aufmerksamkeit hat einen ‚gemeinsamen Hintergrund‘. (vgl. dazu vor allem Clark 1996). Sie ist in umfassendere materielle, soziale und semiotische Kontexte eingebettet, die in der kommunikativen Situation sehr präsent und wirksam sind, obwohl sie – wenn überhaupt – in der Regel nur bei Kommunikationshindernissen thematisch werden.

Die Entwicklung der symbolischen Kommunikation bleibt in allen ihren Erscheinungsformen immer ein Austausch zwischen verkörperten Subjekten. Ihre wichtigsten Medien sind Gestik und Stimme, aber auch die anderen Medien der prä-symbolischen Kommunikation – Körperbewegung, Mimik und Blick – sind an ihr beteiligt, wenn es um das Aushandeln und Bewerten der kommunikativen Situation geht. Die für sie notwendige Synchronisierung und rhythmische Koordination der Kommunikationspartner wird schon in der präsymbolischen Kommunikation und im frühen Affektaustausch vorbereitet (vgl. Jaffe et al. 2001; Greenspan u. Shanker 2007, Kap 8 u. 9) Mit dem Übergang zur symbolischen Kommunikation

überschreitet die gemeinsame Aufmerksamkeit mehr und mehr den Rahmen der unmittelbar gegebenen Kommunikationssituation. Die Kommunikationspartner können ihre Aufmerksamkeit auf Gegenstände und Prozesse ausrichten, die außerhalb ihres aktuellen Wahrnehmungs- und Erlebnisfeldes sind. Dabei ist der Wechsel von der Geste zur Stimme als führendem Kommunikationsmedium, von der sinnlich-symbolischen zur sprachsymbolischen Kommunikation (vgl. Lorenzer 1984, 2002) ein großer Schritt zur Befreiung von den engen Schranken des unmittelbar Gegebenen.

Die Zeichen der symbolischen Kommunikation werden geprägt durch einen Prozess der sozialen Konventionalisierung, in dem sie für eine Gruppe und eine Vielzahl möglicher kommunikativer Situationen in einer Gruppe eine gemeinsame Gestalt und Bedeutung erhalten. Sie werden damit zu einem mächtigen Instrument der intersubjektiven Aufmerksamkeitssteuerung. Mag aber der Inhalt des Gesprochenen sich so zunehmend von der kommunikativen Situation ablösen können, das Sprechen selbst bleibt in ihr verankert. Es eignet ihm selbst ein gestisches Moment, das das Gesprochene affektiv und kognitiv kommentiert und bewertet (vgl. Fonagy & Fonagy 1995, McNeill 1992 u. 2005, Goldin-Meadow 2003). Mit der Aneignung der Fähigkeit zur symbolischen Kommunikation und insbesondere dem Spracherwerb eröffnet sich für das Individuum die Möglichkeit, die sozialen Zeichen, die als Mittel der gemeinsamen Aufmerksamkeitssteuerung entstanden sind, zur Steuerung der eigenen Aufmerksamkeit auch dann zu nutzen, wenn kein direkter kommunikativer Kontakt besteht. Das innere Sprechen bildet sich im Sprechen mit den anderen heraus. Das reflexive Denken des Einzelnen für sich und über sich hat seinen Ursprung im kommunikativ vermittelten gemeinsamen Denken. Das Selbstbewusstsein ist „gleichsam ein sozialer Kontakt mit sich selbst“ (Vygotskij 1985, S. 306).

Aber wie findet das Individuum in diesem Kontakt sich selbst und nicht nur den, von dem und über den die anderen sprechen? Der Symbolismus – ob sinnlich-symbolisch oder sprachsymbolisch – ist auf soziale Verallgemeinerung hin angelegt. Für alle Mitglieder einer Kommunikationsgemeinschaft sollen die gleichen Zeichen mit gleichen Bedeutungen verbindlich sein. Insofern verlangt jedes gemeinsame Symbolsystem dem Individuum eine Dezentrierung ab. Wie vollzieht sich dann aber die Rezentrierung? Oder anders formuliert: Wie kann ein Symbol-

system in der körperlichen Individualität verankert werden, das doch gerade nur kollektiv verbindliche Zeichen und Bedeutungen kennt? *Ich und Selbst* sind sprachliche Ausdrücke; aber jedes Gemeinschaftsmitglied kann sie für sich in Anspruch nehmen und wie vermag es sie exklusiv auf seine und keine andere einmalige körperliche Subjektivität zu beziehen? Wie kommt das individuelle Subjekt als körperlich verankerter „mentaler Akteur“ (Fonagy et al. 2004, S. 11) ins Spiel des symbolvermittelten kommunikativen Austauschs?

An dieser Stelle gibt es bisher eine tiefe Kluft zwischen den vor allem psychoanalytischen Theorien der frühen mütterlichen Spiegelung des Kindes, die auf die soziale Anerkennung der singulären körperlichen Existenz des Kindes und seiner narzisstischen Bedürfnisse bezogen sind, und den sozialkonstruktivistischen psychologischen oder soziologischen Theorien, in denen das reflexive Selbst aus der Verinnerlichung der symbolvermittelten Interaktion in der Gruppe hervorgeht, die es ermöglicht, dass ich zu mir selbst den Standpunkt der anderen einnehmen kann. Einer Körperlichkeit, die nicht über den unmittelbaren narzisstisch zentrierten Sozialkontakt hinauskommt, steht eine übersozialisierte Konzeption des Individuums gegenüber, die zur Kollektivhypostasierung tendiert. In den psychoanalytischen Spiegelungstheorien findet der Körper nicht zum Symbol; in den sozialkonstruktivistischen Entwürfen das Symbol nicht zum Körper. Diese Kluft kehrt wieder in der psychoanalytischen Reflexion des Verhältnisses von Körper und Sprache (vgl. Lang 1973, Lorenzer 1973, 2002).

Mit der von György Gergely entwickelten und der Forschungsgruppe um Peter Fonagy aufgegriffenen und weiter ausgearbeiteten Theorie des sozialen Biofeedbacks durch mütterliche Affektspiegelung liegt nun erstmals ein tragfähiger Vorschlag vor, der die Kluft zwischen Spiegelung und Symbolisierung überbrückt. Die Autoren verstehen diesen Vorschlag als dezidierten Gegenentwurf zur „cartesianischen Doktrin [...]. Sowohl die Psychoanalyse als auch die entwicklungspsychologischen Disziplinen sind der cartesianischen Tradition oft verhaftet geblieben, indem sie annahmen, dass das Gewahrsein mentaler Urheberschaft des Selbst angeboren sei. In diesem Buch versuchen wir, radikal mit dieser dominierenden philosophischen Tradition zu brechen, denn wir vertreten die These, dass es sinnvoller und ergiebiger ist, mentale Urheberschaft als eine sich entwickelnde und konstruierte Fähigkeit zu begreifen“ (Fonagy et al. 2004, S. 11). Peter Fonagy et al. halten die

Metapher des Spiegels für hilfreich, aber zugleich für „gefährlich irreführend“ (ebd., S. 184) Sie entziehen sich dieser Irreführung, indem sie Spiegelung als Spielart der sinnlich-symbolischen Kommunikation begreifen, die dem Kind seinen eigenen Zugang zur symbolischen Welt eröffnet.

Die Spiegelung wird schon lange als wichtiger Teil des affektiven Austauschs zwischen Säugling und Mutter begriffen. Man weiß, dass dieser Austausch sich sehr früh bi-direktional entwickelt, dass der Säugling zunehmend an der *Kontingenzentdeckung* in diesem Austausch interessiert ist, also daran, wie er die Reaktionen der Mutter beeinflussen kann, und dass er diese Entdeckung nutzt, um mit Hilfe der mütterlichen Reaktionen seine eigenen Affektzustände zu regulieren. Eine entscheidende Rolle spielen dabei die spiegelnden Nachahmungsreaktionen, die als „Ammensprache“ bekannt sind. Sie gehören zum Repertoire einer ‚*natürlichen Pädagogik*‘, die die frühen Bindungsinteraktionen der Menschen von denen ihrer engsten Verwandten im Tierreich unterscheidet (vgl. zusammenfassend Gergely u. Unoka 2011).⁴ Die Spiegelungstheoretiker haben sich aber nie die Frage gestellt, wie das Kind erkennt, dass der spiegelnde Affektausdruck der Mutter sich auf es selbst und nicht primär auf einen emotionalen Zustand der Mutter bezieht und daher gerade nicht die Folgen hat, die zu erwarten wären, wenn dieser Ausdruck realistisch den eigenen Affekt der Mutter und nicht darstellend den Affekt des Kindes wiedergeben würde. Als Antwort auf diese Frage entwickelt György Gergely seine *Markierungshypothese*: „Wir gehen deshalb davon aus [...], dass Mütter, um eine Fehlzuschreibung der widergespiegelten Emotion an sich selbst zu vermeiden, instinktiv veranlasst werden, ihre affektspiegelnden Äußerungen prononciert zu *markieren*, um sie von ihren realistischen Emotionsausdrücken unterscheidbar zu machen. Die Markierung wird in der Regel dadurch erreicht, dass die Mutter eine *übertriebene Version* ihres realistischen Gefühlsausdrucks produziert, ähnlich wie die markierte „Als-ob“-Version von Gefühlsausdrücken, die charakteristischerweise beim Als-ob-Spiel gezeigt werden“ (Fonagy et al., S. 184ff.). Aufgrund der Nachahmung besteht eine zur Wiedererkennung hinreichende Ähnlichkeit zwi-

⁴ Das Zusammenspiel von biologischer Vorprogrammierung und phylogenetischem Erwerb, der transgenerational weitergegeben wird, bei der Genese dieser ‚*natürlichen Pädagogik*‘ bedarf – ähnlich wie bei der Sprache – der weiteren Klärung. Radikal für die Dominanz des phylogenetischen Erwerbs argumentieren Greenspan und Shanker (Greenspan u. Shanker 2007).

schen Emotionsausdruck der Mutter und emotionaler Verfassung des Kindes. Es ist aber die Markierung der Nachahmung, die sie als Nachahmung kenntlich macht und damit die Zuschreibung der nachgeahmten Emotion an die Mutter hemmt. Der „wahrgenommene Emotionsausdruck wird von seinem Referenten ‚abgekoppelt‘“ (ebd., S. 185). Er verliert seine Eigenschaft als Gefühlsausdruck der Mutter und wird zur Darstellung, die das Kind zu einer sozial vermittelten Repräsentanz seines eigenen Affekts und damit zu verbesserter Selbstregulierung nutzen kann.

Mit der Aneignung dieser Repräsentanz löst sich das Kleinkind zunehmend von der Unmittelbarkeit der jeweiligen Beziehungssituation, sei diese nun dyadisch oder polyadisch konzipiert; die mehr und mehr zur Verfügung stehenden mimischen Ausdrücke und symbolischen Gesten gewinnen über ihren Aktualitätsbezug hinaus eine Bedeutung und lassen sich auf andere Beziehungen mit anderen Akteuren als in der Ursprungssituation übertragen. „Wir vertreten die These, dass die Verhaltenstransformationen, durch die sich in der normalen Entwicklung die markierten Ausdrucksweisen von den realistischen unterscheiden, als ein *generalisierter Kommunikationskode* etabliert werden“ (ebd., S. 187). Seine Merkmale „werden zu den zentralen Charakteristika des „Als-ob“-Kommunikationsmodus, der im Laufe des zweiten Lebensjahrs mit der Fähigkeit auftaucht, Als-ob-Spiele zu begreifen und selbst zu produzieren [...]“ (ebd.). Es koexistieren dann in der mentalen Welt des Kindes zwei Modi, in denen es in der Beziehung zur Realität und zu den Personen in seiner Umwelt kommuniziert und sich erlebt: der *Modus der psychischen Äquivalenz* und der „Als-ob“-Modus. Im Modus der psychischen Äquivalenz stimmen Denken und Wirklichkeit vollständig überein; es ist nicht vorstellbar, dass verschiedene Menschen eine verschiedene Sicht auf die Wirklichkeit haben. Im „Als-ob“-Modus wird die Frage nach der Übereinstimmung von Denken und Wirklichkeit und nach der Kongruenz zwischen eigenem Denken und Denken der anderen suspendiert.

Zur Vermittlung dieser beiden Modi, die für eine reife Symbolisierungsfähigkeit unentbehrlich ist, ist das Kind wiederum auf die Eltern oder ältere Geschwister bzw. Peers angewiesen, die ihm im Spiel einen stabilen Rahmen zur Verfügung stellen, der sowohl die Abkopplung der „Als-ob“-Kommunikation von der Realität als auch ihre schrittweise Integration in diese gewährleistet. „Wenn sich die er-

wachsende Bezugsperson im Spiel in die Welt des Kindes hineinbegibt, sieht dieses, dass sie eine „Als-ob“-Haltung gegenüber seinem intentionalen Zustand einnimmt“ (ebd., S. 271). Sie repräsentiert damit die Gedanken und Gefühle des Kindes, die *nicht wirklich* sind, in sich selbst und ermöglicht ihm so die Entdeckung, dass seine Gedanken und Gefühle nicht mit der Realität deckungsgleich sein müssen, um realitätsbezogen sowie persönlich und sozial bedeutsam zu sein. Die intrapsychischen Repräsentanzen des Selbst als mentaler Akteur bilden sich durch die Verinnerlichung von Dialogen mit seinen zentralen Bezugspersonen heraus. Aber es geht bei diesen Dialogen nicht primär darum, dass das Kind lernt, sich den sozialen Standards der symbolischen Kommunikation anzupassen, sondern darum, es als eigenständiges körperlich verankertes und daher affektives Subjekt dieser Kommunikation anzusprechen und anzuerkennen. Es entwickelt die Fähigkeit zur selbstreflexiven Aufmerksamkeitssteuerung und zur Kommunikation mit sich selbst nur, wenn es kontinuierlich und intensiv die Erfahrung macht, dass die ihm nahe stehenden Anderen es selbst mit seinen Affektzuständen in den Fokus reflexiver gemeinsamer Aufmerksamkeit und kommunikativer Absicht rücken.

Mit der Integration der beiden Modi, die sich im vierten und fünften Lebensjahr vollzieht und eng mit der rasch fortschreitenden Sprachbeherrschung verflochten ist, erwirbt das Kind dann die Fähigkeit zur *Mentalisierung* oder – wie es in einer missverständlichen Terminologie heißt, der das Nachdenken über den Unterschied zwischen Theorie und Theorie einer Praxis eher fremd ist – eine *Theory of mind*. Es ist die Fähigkeit, uns ebenso selbstverständlich wie unseren Mitmenschen Gefühle, Gedanken, Wünsche und Mitteilungen zuzuschreiben, die übereinstimmen, aber auch voneinander abweichen können. Dank dieser Fähigkeit „lesen“ wir ganz selbstverständlich und weitgehend vorreflexiv in der eigenen Psyche ebenso wie in der Psyche der anderen. Die Mentalisierung transformiert die Pluralität des Bewusstseins aus einer Gegebenheit an sich zu einer elementaren Gegebenheit für uns. Mit ihr sind wir niemals allein, auch wenn wir physisch allein sein mögen. Die Mentalisierung, die spontan das Ich mit dem Du und dem Wir verbindet, ist das Gegenmodell zum isolierten cartesianischen Subjekt, das sich im Denken allein auf sich bezieht und aus eigener Kraft nicht aus seinem solipsistischen Gefängnis herausfindet. Wir entdecken und bilden unsere eigene Stimme in ihrer Anerkennung durch die Stimmen der anderen, wir entdecken und bilden sie in einer Vielstim-

migkeit, die auf der wechselseitigen Anerkennung der Eigenständigkeit der an ihr beteiligten Stimmen beruht (vgl. Benjamin 1990 u. 2006, Mies 2007).

7. Der Dialog und das Unbewusste

Die Kritik des Sender-Empfänger-Modells und die These vom Primat des geteilten Bewusstseins vor dem Selbstbewusstsein sind wichtige Bausteine für eine kommunikations- und bewusstseinstheoretische Fundierung des Matrixbegriffs und der intersubjektiven Wende. Wie verändern sie den psychoanalytischen und gruppenanalytischen Blick auf das Unbewusste? Die Bedeutung des kommunikativen Unbewussten wird entschieden aufgewertet. Sehr viel kann und muss unbewusst bleiben, damit Verständigung gelingen kann. Es geht dabei um ein funktionales Zusammenspiel von Unbewusstem und Bewusstsein und nicht um eine lineare Entwicklung, in der das eine das andere ablöst und aufhebt. Auch die klassische Freudsche Zuordnung des Unbewussten zum Primärprozess und des Bewusstseins zum Sekundärprozess lässt sich nicht halten, wenn sich die symbolische Kommunikation von ihrer Verankerung in der affektiven Kommunikation ebenso wenig lösen lässt wie die sprachliche von der sinnlich-symbolischen Kommunikation (vgl. schon Lorenzer 1972, Holt 1989).

Was wird aber dann aus dem Dynamisch-Unbewussten der klassischen Psychoanalyse? Der körperlich verankerte Dialog entwickelt sich im Kontext von Bindung, Zugehörigkeit und Abhängigkeit und findet nicht ohne interpersonelle und soziale Konflikte statt. Ihm wird kein Begriff von Kommunikation gerecht, der diese als ausschließlich herrschaftsfrei und kooperativ konzipiert. Nicht alle relevanten Inhalte und beteiligten Akteure finden den ihnen gemäßen Zugang zur reflexiven gemeinsamen Aufmerksamkeit und zum geteilten Bewusstsein. Kommunikative Absichten können verdeckt bleiben – auch dem, der sie artikuliert – und sich in der Form eines nichtkommunikativen Handelns und Reagierens darstellen. Die Kenntnisnahme und das Teilen dieser Absicht kann aber auch dann verweigert werden, wenn sie deutlich adressiert ist. Auch in einer dialogischen Auffassung von Kommunikation und Bewusstsein bleibt der Begriff des Dynamisch-Unbewussten daher unentbehrlich. Wir schlagen in einer ersten Annäherung folgende Begriffsbestimmung vor: Dynamisch-unbewusst sind alle die für die Beteiligten existenziell bedeutsamen Mitteilungen, die aus der Kommunikation einer Dyade oder Gruppe

ausgeschlossen sind und daher weder in ihrer gemeinsamen Aufmerksamkeit Beachtung finden noch aus ihrem Hintergrund vergegenwärtigt werden können. Es handelt sich um Mitteilungen, die als solche unkenntlich gemacht sind und zugleich auf die Aufhebung dieser Unkenntlichkeit drängen. Wie beim geteilten Bewusstsein haben auch beim Dynamisch-Unbewussten immer mehr als eine Person Anteil. Es ist ein gemeinsames Unbewusstes, an dem jede(r) Betroffene auf je eigene Weise partizipiert. Sein primärer Ort liegt zwischen und nicht in den Subjekten. Seine verinnerlichte intrapsychische Form ist abgeleitet. Der Ausschluss aus der Kommunikation hat vielfältige Erscheinungsformen, die häufig miteinander verbunden sind und sich wechselseitig stabilisieren. Er vollzieht sich durch offenen Zwang ebenso wie im scheinbar völligen Einverständnis zwischen den am Ausschluss beteiligten und den von ihm betroffenen Akteuren, durch extreme Entwertung und Vernachlässigung ebenso wie durch die alltägliche FehlAbstimmung im Dialog, auf die sich Fonagy und seine Forschungsgruppe mit der Feststellung beziehen: „Wir alle tragen ein fremdes Selbst in uns“ (Fonagy et al. 2004, S. 19); er vollzieht sich in persönlichen Beziehungen ebenso wie in Gruppen und den Beziehungen zwischen Gruppen.

Die Schlüsselmetapher für diesen Ausschluss in der klassischen Psychoanalyse war die des Zensors bzw. der Zensur. Es ist sehr aufschlussreich, dass Freud damit auf das Feld der sozialen und politischen Kontrolle von Kommunikation und Denken verweist, wenn er eine innere psychische Instanz zu charakterisieren versucht. Die Metapher passt gut zur Vorstellung der klassischen Psychoanalyse vom Unbewussten als einem Ensemble fertiger Vorstellungen und Gedanken, die nur am Auftauchen im Bewusstsein gehindert werden. Freud selbst freilich hat auch schon Grenzen dieser Metapher bemerkt, weil die Zensur im psychoanalytischen Sinne selbst unbewusst sein muss, um wirksam funktionieren zu können, ein Sachverhalt, der dann die Freudsche Begriffsbildung erheblich kompliziert, weil das Unbewusste nicht mehr bloß das Verdrängte sein kann, sondern auch das Verdrängende selbst zumindest zum Teil mit einschließt. Eine analoge Metapher in der zeitgenössischen Psychoanalyse ist die der „Kolonialisierung des Selbst“, die Bateman und Fonagy zum Verständnis der Borderline-Persönlichkeitsstörung verwenden (Bateman u. Fonagy 2008, S. 149 u. 161). Hier geht es aber nicht mehr bloß um eine relativ stabile innere Instanz, sondern um ein intersubjektives Verhältnis, in dessen Re-

produktion als Teufelskreis seine verinnerlichte Form eingebunden bleibt. Und es geht nicht mehr primär um die Unterdrückung von im Subjekt Vorhandenem, sondern um die Blockade von Subjektbildungsprozessen selbst. Ich schlage vor, den für das Dynamisch-Unbewusste konstitutiven Ausschluss aus der Kommunikation mit dem u.a. von Pierre Bourdieu geprägten Begriff der symbolischen Gewalt zu erfassen (vgl. Bourdieu 1987, Kap. 8 u. 2001). Der Begriff der symbolischen Gewalt ist aus der Einsicht hervorgegangen, dass soziale Ordnungen und Beziehungsmuster nur dann stabil sind, wenn sie auf der Ebene ihrer symbolischen Reproduktion als selbstverständlich und nicht anders möglich erscheinen. Soweit in die jeweiligen sozialen Beziehungen Ungleichheit und Herrschaft eingebaut sind, nimmt diese Selbstverständlichkeit die Form der symbolischen Gewalt an; nicht nur für die Gewinner, sondern auch für die Verlierer sind Impulse, die auf eine alternative Beziehungsgestaltung abzielen, nicht artikulierbar und daher auch nicht denkbar. Auch die Opfer der symbolischen Gewalt sehen sie als Bedingung ihrer eigenen sozialen Zugehörigkeit an. Es ist danach ein Zeichen der Brüchigkeit von sozialen Ordnungen und Beziehungsmustern, wenn die symbolische Gewalt als schweigender Konsens nicht mehr funktioniert und in die offene Gewalt der Unterdrückung abweichender Lebensformen und Meinungen übergeht.

Kennzeichen des Dynamisch-Unbewussten ist der Monolog als abgebrochener bzw. unterdrückter Dialog bzw. Multilog, der zugleich nach Wiederherstellung strebt. Der Ausschluss aus der Kommunikation betrifft die Inhalte, die mit dem vorherrschenden Konsens der Kommunikationsgemeinschaft unvereinbar scheinen und daher in den Bereich des Nichtmitteilbaren und Undenkbaren verbannt werden. Er betrifft aber auch die Subjekte der Kommunikation selbst, denen die Anerkennung ihrer eigenen Stimme im Dialog partiell oder ganz verweigert wird. Bei der freien Assoziation und dem frei fließenden Gruppengespräch geht es nicht primär um das kooperative Teilen manifester kommunikativer Absichten, sondern darum, die Untergrund-Konversation, die das Dynamisch-Unbewusste kennzeichnet, den Beteiligten zugänglich zu machen, weshalb in ihnen auch die von Grice herausgearbeiteten impliziten Regeln des Alltagsgesprächs zumindest teilweise außer Kraft gesetzt sind (vgl. Grice 19993c). Dabei fokussiert im Vergleich zum Einzelsetting das Gruppensetting stärker auf die soziale Verkettung der individuellen Intentionen, die verdeckt mitgeteilt werden; auf den Rollenwechsel und die

Reziprozität des Teilens; auf den öffentlichen Raum, in dem sich die symbolische Kommunikation entfaltet. Die Aufhebung des Dynamisch-Unbewussten beginnt an der Stelle, an der der Dialog in der Vergangenheit abgebrochen oder deformiert wurde und in dieser Form in das Hier und Jetzt der Kommunikation hineinwirkt. Sie bezieht alle Kommunikationsebenen ein, auf denen sich der Abbruch oder die Deformation der Kommunikation vollzogen hat. In ihr wird nicht einfach das Unbewusste durch das Bewusstsein, das Vor- und Nichtsprachliche durch die sprachliche Artikulation ersetzt. Die Bedeutung der Bewusstwerdung und des Sprechens hängt vom kommunikativen Kontext und seinem Hintergrund ab. Sie realisiert sich jedoch nie in der Form eines unverkörpernten Bewusstseins oder einer unpersönlichen Sprache, die den Anderen zum Objekt macht, sondern nur im Sprechen und Bewusstsein, das zwei oder mehr Subjekte auf der Grundlage einer gemeinsamen Betroffenheit miteinander verbindet.

Literatur

- Bachtin, M. (1995): Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bateman, A.W., Fonagy, P. (2008): Psychotherapie der Borderline-Persönlichkeitsstörung. Ein mentalisierungs-basiertes Behandlungskonzept. Gießen: Psychosozial.
- Beebe, B., Lachmann, F. (2006): Die relationale Wende in der Psychoanalyse. Ein dyadischer Systemansatz aus Sicht der Säuglingsforschung. In M. Altmeyer, H. Thomä (Hrsg.), Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse, S. 122-159. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Benjamin, J. (1990): Die Fesseln der Liebe. Basel u. Frankfurt/M.: Stroemfeld/ Roter Stern.
- Benjamin, J. (2006): Tue ich oder wird mir angetan? Ein intersubjektives Triangulierungskonzept. In M. Altmeyer, H. Thomä (Hrsg.), Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse, S. 65-107. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bosse, H. (2005): Die Bedeutung des Wir in der Gruppenanalyse. Gruppenanalyse, 15, 13-40.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001): Language et pouvoir symbolique. Paris: Seuil.
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber.
- Cavell, M. (1997): Freud und die analytische Philosophie des Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cassirer, E. (1954): Philosophie der symbolischen Formen, Bd. 3: Zur Phänomenologie der Erkenntnis. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Clark, H. (1996): Uses of Language. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Cremerius, J. (1990): Freud bei der Arbeit über die Schultern geschaut. – Seine Technik im Spiegel von Schülern und Patienten. In J. Cremerius (Hrsg.), Vom Handwerk des Psychoanalytikers: das Werkzeug der psychoanalytischen Technik, Bd. 2, S. 326-363. Stuttgart-Bad Cannstadt: Frommann-Holzboog.
- Dewey, J. (2004): Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten. Zürich: Pestalozzianum.

- Donald, M. (2008): *Triumph des Bewusstseins. Die Evolution des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Elias, N. (1980) [1939]: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (2001): *Symboltheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Etkind, A. (1996): *Eros des Unmöglichen. Die Geschichte der Psychoanalyse in Russland*. Leipzig: Kiepenheuer.
- Fonagy, I., Fonagy, P. (1995): Communication with pretend actions in language, literature and psychoanalysis. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 18, 363-418.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Foulkes, S. H. (1983/1948): *Introduction to Group Analytic Psychotherapy*. London: Karnac.
- Foulkes, S.H. (1990): *Selected Papers. Psychoanalysis and Group Analysis*. London: Karnac.
- Foulkes, S.H. (1992): *Gruppenanalytische Psychotherapie*. München: Pfeiffer.
- Foulkes, S.H. (2004): *Mind. Arbeitshefte Gruppenanalyse*, 19, 106-112.
- Foulkes, S.H., Anthony, E.J. (1965): *Group Psychotherapy. The Psychoanalytic Approach*. Second Edition. Harmondsworth: Penguin Books.
- Freud, S. (1901b): *Zur Psychopathologie des Alltagslebens*. GW 4.
- Freud, S. (1912): *Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung*. GW 8, S. 76-87.
- Freud, S. (1915e): *Das Unbewußte*. GW 10, 264–303.
- Freud, S. (1921c): *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. GW 13, 71-161.
- Freud, S. (1940a): *Abriß der Psychoanalyse*. GW 17, S. 63-138.
- Gergely, G., Unoka, Z. (2011): *Bindung und Mentalisierung beim Menschen. Die Entwicklung des affektiven Selbst*. *Psyche*, 65, 862-899.
- Goldin-Meadow, S. (2003): *Hearing Gesture. How Our Hands Help us Think*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Greenspan, S.I., Shanker, S.G. (2007): *Der erste Gedanke. Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens*. Weinheim: Beltz.
- Grice, H. P. (1993a): *Intendieren, Meinen, Bedeuten*. In G. Meggle (Hrsg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*, S. 2-15). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grice, H.P. (1993b): *Sprecher-Bedeutung und Intentionen*. In G. Meggle (Hrsg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*, S. 16-51. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grice, H. P. (1993c): *Logik und Konversation*. In G. Meggle (Hrsg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*, S. 243-265. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Harris, R. (1980): *The Language Makers*. London: Duckworth.
- Holt, R. (1989): *Freud reappraised. A fresh look at psychoanalytic theory*. New York: Guilford Press.
- Horkheimer, M. (Hrsg.) (1936): *Studien über Autorität und Familie*. Paris: Félix Alcan.
- Jaffe, J.; Beebe, F.; Feldstein, C.; Crown, C.L. & Jasnow, M.D. (2001): *Rhythms of dialogue in infancy*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66, 1-132.
- King, B.J. (2004): *The Dynamic Dance. Nonvocal Communication in African Great Apes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Krause, R. (1997): Allgemeine Psychoanalytische Krankheitslehre, Bd.1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krois, J.M. (2004): Ernst Cassirer's philosophy of biology. *Sign System Studies*, 32, 277-295.
- Lang, H. (1973): Die Sprache und das Unbewusste. Jacques Lacans Grundlegung der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1972): Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- McNeill, D. (1992): Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought. Chicago: Chicago Univ. Press.
- McNeill, D. (2005): Gesture and Thought. Chicago: Chicago Univ. Press.
- Mies, T. (2007): Der Unterschied in der Gruppe. Heterogenität in der Gruppenpsychotherapie. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 43, 21-33.
- Mies, T. (2011): Das kommunikative Unbewusste. Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Gruppenanalyse anhand eines Fallbeispiels von Sigmund Freud bzw. Theodor Reik. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 47, 151-166.
- Mitchell, S. (2005): Psychoanalyse als Dialog. Einfluss und Autonomie in der analytischen Beziehung. Gießen: Psychosozial.
- Nitzgen, D. (2008): 32nd S.H. Foulkes Annual Lecture: The Group Analytic Movement Sixty Years On. Revisiting *Introduction to Group Analytic Psychotherapy* by S.H. Foulkes. *Group Analysis*, 41, 325-346.
- Orange, D.M., Stolorow, R.D., Atwood, G.F (2006): Zugehörigkeit, Verbundenheit, Betroffenheit. Ein intersubjektiver Zugang zur traumatischen Erfahrung. In M. Altmeyer, H. Thomä (Hrsg.), *Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse*, S. 160-177. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reddy, J. (1979): The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Hrsg.), *Metaphor and Thought*, pp. 164-201. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reik, Th. (1923/1975): Der eigene und der fremde Gott. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reik, T. (1976): Hören mit dem Dritten Ohr. Die innere Erfahrung eines Psychoanalytikers. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2008): Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Thomä, H., Kächele, H. (1985): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie, Bd. 1: Grundlagen. Berlin: Springer.
- Thomä, H., Kächele, H. (1988): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie, Bd. 2: Praxis. Berlin: Springer.
- Tomasello, M. (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Voloshinov, V.N. (1976): *Freudianism. A Marxist Critique*. New York: Academic Press.
- Vygotskij, L. (1985): Das Problem des Bewusstseins in der Psychologie des Verhaltens. In L. Vygotskij, *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1, S. 279-308). Köln: Pahl-Rugenstein.

Personenregister

Bauer

Bowlby

Dehaene

Döpfner

Gold

Heubrock

Hildebrand-Nilshon

Holzkamp

Hüther

Jantzen

Lehmkuhl

Liebrand

Leont'ev

Manske

Petermann

Rothenberger

Schürmann

Seeger

Spitzer

Steinhausen

Stern

Tomasello

Vygotskij

Sachwort-Register

Bewusstsein

Bewusstheit

Entwicklung

Entwicklungsdynamik

Entwicklungswidersprüche

Handlung

Lernen

Lernbesonderheiten, -probleme

Psyche, psychisch

Psychische Verstrickungen

Selbstgestaltung, -konstruktion

Selbststeuerung

Selbsterkenntnis

Sinn, Sinnkonstruktion

Tätigkeit

Zwischenmenschlichkeit

„Die realisierte Tätigkeit ist reicher, wahrer als das sie vorwegnehmende Bewusstsein.“

Zum Verständnis der Tätigkeit bei Leont'ev

Georg Rückriem

Der Beitrag bezweckt eine Klärung des Praxisverständnisses von A.N. Leont'ev, genauer: das Verhältnisses von Praxis und Bewusstsein. Ziel ist es, Leont'evs Praxisphilosophie anhand der Interpretation seiner berühmten These „Die realisierte Tätigkeit ist reicher, wahrer als das sie vorwegnehmende Bewusstsein“ genauer zu bestimmen. Zu diesem Zweck wird die Unterscheidung E.G. Judins von Philosophie, Methodologie, Theorie und Methode oder Verfahren herausgearbeitet, die für die Begründung der These wichtig ist, dass Leont'evs Auffassung keine Theorie der Tätigkeit im eigentlichen Sinn darstelle, sondern vielmehr eine Philosophie bzw. genauer: eine Methodologie der Tätigkeit als Selbstbewegung sei, die als Erklärungsprinzip für seine Theorie der Psychologie fungiert. Nach einem Exkurs in die sozialgeschichtliche Situation seiner Zeit, der die politische Brisanz einer Praxisphilosophie der Selbstbewegung verständlich macht, wird dargestellt, wie der Tätigkeitsbegriff als Erklärungsprinzip die historische Entwicklung des Bewusstseins als einer Sekundärscheinung begründet, der die Tätigkeit zugrunde liegt. Durch eine historische Differenzierung der ursprünglichen Einheit von Tätigkeit und Widerspiegelung wird Bewusstsein als selbständige Form der inneren tätigen Widerspiegelung möglich, die aber grundsätzlich dem Leben hinterherhinkt.

*„Deshalb ist die Lehre von der Tätigkeit das Alpha,
die Lehre vom Sinn das Omega der Psychologie!“*

A. N. Leont'ev

1.

Am Verständnis der Tätigkeit als Grundvoraussetzung seiner Psychologie hat Leont'ev Zeit seines Lebens gearbeitet – in empirischen bzw. experimentellen wie in

theoretischen Beiträgen. So existieren durch alle seine Arbeitsperioden nach 1930 hindurch in den unterschiedlichen Zusammenhängen der psychologischen Hauptfragen – z.B. Grundstruktur des Psychischen, Bewusstsein, Persönlichkeit, Sprache usw. – zahlreiche Überarbeitungen, die er auch nach dem Verlust des ersten Bandes der auf zwei Bände geplanten Veröffentlichung seiner Habilitationsarbeit (in Russland *Dr. der Wissenschaften*)¹ in seinen großen theoretischen Werken² fortgesetzt hat. Eine erste chronologische Nachzeichnung hat A.A. Leont'ev³ publiziert; eine Interpretation der Veränderungen im Einzelnen fehlt allerdings, existiert nicht einmal für die verschiedenen Auflagen seines Hauptwerkes *Probleme der Entwicklung des Psychischen*.

Eines jedoch änderte sich dabei nicht: die Überzeugung Leont'evs von der grundsätzlichen philosophisch-methodologischen Bedeutung der Kategorie der Tätigkeit als Ausgangspunkt und Grundlage jeder einzelwissenschaftlich psychologischen Theorie.

Ich konzentriere mich im Folgenden weniger auf die Chronologie der Veränderungen seines Verständnisses in den einschlägigen Texten als auf die Rekonstruktion der diesem zugrunde liegenden Methodologie, im Wesentlichen auf der Basis der letzten unveränderten Auflage seines philosophischen Hauptwerkes *Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit (TBP)*,⁴ der frühen Manuskripte vom Ende der 30er Jahre – *Materialien über das Bewusstsein (Mat)* und *Methodologische Hefte (MH)*⁵

¹ Vgl. A.A. Leont'ev, *Tvorčeskij put' A.N. Leont'eva*. In: A.N. Leont'ev I sovremennaja psihologija. Moskau 1983, 6-39. Hier wird auch der Plan des Bandes publiziert. Der rekonstruierte Inhalt wurde veröffentlicht unter dem Titel „Razvitie psichiki (fragmenty doktorskoj dissertacii). In: A.N. Leont'ev. Filosofija psihologii: Iz naučnogo naslednija. Hrsg. von A.A. Leont'ev und D.A. Leont'ev. Moskau 1994, 67-162 sowie in: A.N. Leont'ev. Evoljucija psichiki. Izbrannye psihologičeskie trudy. Moskau 1999.

² Očerok razvitija psichiki. Moskau 1947. Problemy razvitija psichiki. Moskau 1959, 2/1965, 3/1972, 4/1981

³ A.A. Leont'ev 1983 a.a.O.

⁴ UA. A. Leont'ev berichtet, dass dieses Buch ursprünglich als ein zweiter Band zum Buch „Entwicklung des Psychischen“ geplant war, wofür im Archiv mehrere Varianten erhalten sind. Vgl. A.A. Leont'ev, *Tvorcestij pit' A.N. Leont'eva*. In: A.N. Leont'ev i sovremennaja psihologija. Sbornik stej pamjati A.N. Leont'eva. Moskva 1983,

⁵ A.N. Leont'ev, *Materialy o soznanii [Materialien über das Bewusstsein]*. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14 Psihologija*. 1988, 3, 6-25; deutsch in: A.N. Leont'ev, *Frühe Schriften*. Bd. II. Hrsg. von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media 2005, 441-468. A. N. Leont'ev, *Meto-*

– sowie der von D.A. Leont'ev und V.P. Zinčenko 1990 publizierten Mitschrift einer Diskussion zum Problem der Tätigkeit mit Beiträgen von A.N. Leont'ev und seinen wichtigsten Mitarbeitern Zinčenko, Zaporožec, Gal'perin und El'konin (DR).⁶ Es ist das einzige überkommene Dokument, in dem Leont'ev seine eigene Position selbstkritisch resümiert und im Kreis seiner engsten Mitarbeitern zur Diskussion stellt.⁷

2.

Obwohl kein Zweifel daran besteht, dass der Tätigkeitsbegriff für Leont'evs Psychologie zentral ist, halte ich es allerdings für irreführend, von einer *Tätigkeitspsychologie* oder *Psychologie* der Tätigkeit Leont'evs zu sprechen. Nicht zutreffend ist es m.E. auch, von einer *Tätigkeitstheorie* zu reden, obwohl er selbst (wie auch seine Nachfahren) dies gelegentlich tut,⁸ und er begründet auch selbst, warum das so ist:

„Wird die Tätigkeit, einschließlich der äußeren, praktischen, in die Psychologie ... eingehen? Stellt die Tätigkeit einen Gegenstand der Psychologie dar? Die

dologičeskie tetradi [Methodologische Hefte]. In: A.N. Leont'ev, *Filosofija psihologii: Iz naučnogo naslednija*. Hrsg. von A.A. Leont'ev und D.A. Leont'ev. Moskau 1994, 163-225; Übersetzung von Gudrun Richter ins Deutsche im Druck.

⁶ A.N. Leont'ev, *Problemy psihologii dejatel'nosti* [Probleme einer Psychologie der Tätigkeit]. In: *Dejatel'nostnyj pod-chod v psihologii: problemy i perspektivy*. Hrsg. von V.V. Davydov i D.A. Leont'ev. Moskau: Izdatel'stvo APN SSSR 1990, 136-150; wieder abgedr. in: A.N. Leont'ev, *Filosofija psihologii: Iz naučnogo naslednija*. Hrsg. von A.A. Leont'ev und D.A. Leont'ev. Moskau 1994, 247-259; englisch: *Problems in the psychology of activity*. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, 1995. Vol. 33, No. 6, 39-53; deutsche Übersetzung im Druck.

⁷ „Initiiert hatte die Diskussion Aleksandr Romanovič Lurija, der beschlossen hatte, es sei an der Zeit, Bilanz der Erforschung der Tätigkeit zu ziehen. Zu diesem Zweck stellte er sein Heim zur Verfügung und lud zum Tee; und beim Tee fanden dann einige Treffen statt (am 15. und 28. November und am 5. Dezember 1969). (-) Leider wurden diese Treffen später nicht fortgeführt.“ Kommentar der Herausgeber V.P. Zinčenko und D.A. Leont'ev (Übersetzung Jochen August). Einige der unter dem Titel „Philosophie der Psychologie“ (1994) in russischer Sprache posthum herausgegebenen Arbeiten sowie die systematische Darstellung seiner Theorie im Rahmen seiner *Allgemeinen Psychologie* (Lekcii po obščej psihologii. Hrsg. von D.A. Leont'ev und E.E. Sokolova. Moskau: Smysl, 2000) waren mir noch nicht in deutscher Sprache zugänglich. Eine Übersetzung ins Deutsche ist geplant.

⁸ Siehe 1994, 163 bzw. 247.

Sache ist hier die, dass die Tätigkeit als Prozess, in dem die Abbildung der Wirklichkeit abläuft, die von der psychischen Widerspiegelung gesteuert wird, entweder als Gegenstand der Psychologie oder als deren Bedingung angesehen werden kann, die Bedingung der Existenz des psychologischen Gegenstandes, d.h. der Psyche. Das wurde bei uns manchmal so formuliert: Entweder das Psychische wird als das betrachtet, das in der Tätigkeit entsteht und existiert, oder als das, was von der Tätigkeit abhängt; oder eine andere Möglichkeit besteht darin, die Tätigkeit den Gegenständen der Psychologie zuzuordnen, d.h. sie zum Gegenstand der Psychologie zu machen, sie als Gegenstand der Psychologie zu verstehen. [-] Die Frage, welcher Wissenschaft die Tätigkeit angehört ist falsch gestellt. Teilt man doch die Wissenschaften nicht nach den empirischen Gegenständen ein“, vielmehr „nach Verbindungen und Beziehungen“, „in denen sie sich befinden. [-] Deshalb glaube ich, dass die Tätigkeit, wird sie in Beziehung zur psychischen Widerspiegelung der Welt im Kopf des Menschen genommen, ein Gegenstand der Psychologie ist, doch nur in dieser Beziehung.“ (DR 1994, 255.)

Es gibt bei Leont'ev keine als eigenständig verstandene *Theorie* der Tätigkeit mit eigenem Gegenstand und besonderem Erklärungsprinzip, denn „alles hängt davon ab, in welchem Beziehungssystem man es nimmt.“ „In anderen Beziehungen ist die Tätigkeit Gegenstand anderer entsprechender Wissenschaften, und nicht nur einer, sondern sehr vieler“ – „von der Bio-mechanik bis zur Politischen Ökonomie und der Soziologie, was man nur will.“ (DR 1990, 257) Es ist daher m.E. angemessener, von einer Philosophie oder Methodologie der Tätigkeit bzw. von einer „tätigkeitsorientierten Herangehensweise“ zu sprechen.⁹

3.

Alle Einzelwissenschaften, also auch die Psychologie, benötigen philosophische und methodologische Prinzipien für ihre Forschung, die sie nicht aus sich selbst schöpfen können, sondern voraussetzen müssen, was zugleich bedeutet, dass die Einzelwissenschaften aus diesen Prinzipien nicht abgeleitet werden können. Angeleitet von diesem Grundsatz demonstriert Judin in seiner wissenschaftstheoretischen Analyse der Psychologie Leont'evs (und Vygotskijs), dass Leont'evs philoso-

⁹ So D.A. Leont'ev (DR 1990, 136).

phischer Begriff der Tätigkeit als Erklärungsprinzip sowie das methodologische Konzept der „systemischen Herangehensweise“ und der „kulturhistorischen Methode“ diesen Anforderungen entsprechen (wobei er zwischen Erklärungsprinzip und Methodologie einen inneren Zusammenhang sieht). Aber ebenso wenig wie man ihm eine Systemtheorie unterstellen kann, nur weil er von einem systemischen Aufbau des Psychischen ausgeht, kann man Leont'ev als Begründer einer Tätigkeitstheorie bezeichnen. Er praktiziert vielmehr einen „systemisch orientierten Ansatz“ (Erik G. Judin 1976¹⁰) bzw. eine „tätigkeitsorientierte Herangehensweise“, d.h. eine Methodologie. Dabei weist Judin den philosophischen Prinzipien eine orientierende und den methodologischen eine regulierende Funktion für die einzelwissenschaftliche Forschung zu, räumt aber gleichzeitig ein, dass der Unterschied beider flexibel bleibt und Übergänge zulässt. (Dasselbe gilt nach Judin insbesondere auch für das Verhältnis von Methodologie und – allgemeiner – Theorie, d.h. für den Übergang zwischen Erklärungsprinzip und Gegenstandsbestimmung.)

Ich halte dies für eine angemessene Interpretation der philosophischen bzw. methodologischen Orientierung Leont'evs und folge ihr im Wesentlichen mit meiner eigenen.

4.

Seit der harschen ideologischen Kritik der bolschewistischen Partei an seinem ersten Buch 1931 beginnt Leont'ev fast alle seine größeren Beiträge bei der Darstellung seiner philosophischen Orientierung mit einem ausführlichen – wie es scheint – Nachweis seiner „Rechtgläubigkeit“, d.h. mit z.T. umfangreichen Zitaten aus den klassischen Texten des Marxismus-Leninismus.¹¹ Aber er praktizierte zuweilen auch das für die Wissenschaftler seiner Zeit über-lebensnotwendige – von Jasnicky (2008) bestätigte und beschriebene – „double speak“ in der Form von Zitaten z.B. von Stalin, Berija, Lyssenko oder Kalinin. Das brachte ihm nicht nur den Vorwurf des „outright opportunism“ (Kozulin 1996, 328) und der Anpassung an den Stalinismus bzw. den Vorwurf ein, „ein Mann für alle Jahreszeiten“ (Thielen

¹⁰ Nicht zu verwechseln mit P.F. Judin, einem stalinistischen Funktionär.

¹¹ D.h. aus dem „Anti-Dühring“, der „Kritik der Politischen Ökonomie“, den „Ökonomisch-philosophischen Manuskripten“, „Die deutsche Ideologie“, den „Grundrissen“, dem „Kapital“ und natürlich den „Thesen über Feuerbach“.

1979) zu sein, sondern veranlasste Peter Keiler zu der pauschalen Aburteilung, Leont'evs Tätigkeitstheorie sei „so etwas wie eine ‚Nachgeburt‘ des Stalinismus“ (1997, 242).

Nimmt man dieses Urteil – anders als die Urteilenden selbst – sachlich auf, bedeutet es die Unterstellung einer Praxisphilosophie, die dem impliziten Verständnis des Zitats im Titel meines Beitrags diametral entgegen gesetzt ist. Obwohl scheinbar ein Nebenschauplatz der Auseinandersetzung halte ich es insofern für geboten oder wenigstens hilfreich, Leont'evs Verortung in der philosophischen Debatte während der Stalinschen Periode der Sowjetunion wenigstens kurz anzudeuten. Ohne an dieser Stelle auf Einzelheiten eingehen zu können, sollte doch deutlich werden, dass Leont'ev in den Texten aus den 30er Jahren – ähnlich wie auch Vygotskij – der Richtung um Deborin zugeordnet werden kann, der 1931 in der Folge der Stalinschen Kritik an der so genannten „linken Abweichung“ aus seinen Ämtern als Direktor des Instituts für Philosophie der MGU, des Instituts der Roten Professur sowie des Chefredakteurs der Zeitschrift *Pod Znamenem Marksizma* [Unter dem Banner des Marxismus], in der sowohl Vygotskij als auch Leont'ev publiziert hatten, entlassen worden war. So nimmt es nicht Wunder, dass Leont'ev die ausführliche Darstellung seiner philosophischen Voraussetzungen nur in Manuskripten – z.B. in *Materialien über das Bewusstsein* und *Methodologische Hefte*, aber auch in anderen Vortragsentwürfen und Vorlesungsmanuskripten aus den 30er Jahren – hinterlassen hat, die erst posthum veröffentlicht wurden.

Der historisch-gesellschaftliche Hintergrund in der Entwicklung der SU,¹² in der die Form der Praxisphilosophie politisch brisant wurde, begann mit dem 15. Parteitag 1927, auf dem die Auseinandersetzungen um die immer offenkundiger werdende Schere zwischen der politisch-ökonomischen und der kulturellen Entwicklung der sowjetischen Gesellschaft zur Verordnung einer „Industrialisierungsschlacht“ auch an der Kulturfront, der „3. Front“ des Klassenkampfes, führte. A.A. Leont'ev berichtet im Einzelnen:

¹² Ich stütze mich im Folgenden auf Marianne Krüger-Potratz, Pädagogik und ‚Neue Gesellschaft‘. Die Diskussion an der theoretischen Front der Pädagogik in der Sowjetunion 1928-31. Habilitation Münster 1983; dieselbe, Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Gesellschaft in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931. München 1987; sowie auf A.A. Leont'ev, 1983 und 2003, engl. 2005. Beide Texte werden z.Zt. in deutscher Sprache für den Druck vorbereitet.

„... genau das Ende der 20er (und der Beginn der 30er) wurde durch eine scharfe negative Wende in Wissenschaft, Kultur und dem gesamten Bildungswesen markiert. Die ideologischen ‚Schrauben‘ wurden angezogen. In den Humanwissenschaften führte das zum Erscheinen von akademischen und wissenschaftlichen Hochschulen, die als die einzig marxistischen erklärt wurden (Marr in den Sprachwissenschaften, Pokrovskij in der Geschichte, Friče in der Literaturwissenschaft, Maca in der Kunstgeschichte) und der Rest (eingeschlossen die Historiker Platonov und Tarle, die Linguisten Polivanov, Vinogradov, Il'inskij, die bekannten Literaturwissenschaftler Ejchenbaum, Žirmunsky und Šklovskij und viele, viele andere) wurde einer vernichtenden Kritik und manchmal auch der Repression unterworfen. Im Bildungswesen geschah Folgendes: Die ‚Einheitsarbeiterschule‘ – die durch die Anstrengungen von Krupskaja und Lunačarskij auf einer von Blonskij und Vygotskij entwickelten konzeptionellen Grundlage gegründet worden war – existierte nicht mehr. Das Zentralkomitee der Allunionskommunistischen Partei erließ eine Reihe von Dekreten, die die Sowjetische Schule auf das ‚Ideal‘ des vorrevolutionären Gymnasiums zurückwarfen. (Auf das berühmte ‚pädagogische‘ Dekret werden wir weiter unten eingehen.) Die hervorragenden Theoretiker und Praktiker der Pädagogik Pinkevič, Kalašnikov, Pistrak, Šackij, Epštejn, Šul'gin, Krupenina und Ter-Vaganjan wurden alle verleumdet.¹³

In der Psychologie fand eine ‚reaktologische‘ Debatte¹⁴ statt, in deren Ergebnis N.K. Kornilov seinen Direktorposten verlor (er wurde durch A.B. Zalkind er-

¹³ [Vgl. M. Krüger-Potratz, Pädagogik und „Neue Gesellschaft“. Die Diskussion an der Theoretischen Front der Pädagogik in der Sowjetunion 1928-1931. Habilitationsschrift Universität Münster 1983; dieselbe, Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931. München 1987; siehe auch J. Lompscher/G. Rückriem, Leont'evs Arbeiten der 30er Jahre. Schwierigkeiten und Hypothesen zur Rezeption. Vortrag auf der Konferenz aus Anlass des 100. Geburtstags von Aleksej N. Leont'ev am 27. bis 29. Mai 2003. In: Mitteilungen der Lurija-Gesellschaft. 11, (2004), 1-2, S. 9-24.

¹⁴ [Die „instrumentelle Psychologie“ geriet schon früher „in die Reihe der unvorteilhaften Beschäftigungen“ – vgl. Vygotskijs Brief an Leont'ev vom 23. 7. 1929, Vygotskij, Briefe, ebd., 63. Der Wechsel in der Leitung des Psychologischen Instituts fand 1930 statt, während die „reaktologische Debatte“, sofern damit die politische Diskussion über Zalkind gemeint ist (vgl. Psychologija 1931, Bd. 4, Heft 1.), erst 1931 begann (vgl. Vygotskijs Brief an Lurija vom 1. 6. 1931, in: Briefe, ebd., 82ff.). Vygotskij selbst sprach auf dieser Diskussion, als sie endlich stattfand (vgl. Materia-

setzt); Bechterevs Reflexologie, die Psychotechnik (alle ihre Führer wurden später verfolgt), Borovskijs ‚Behaviorismus‘ und schließlich auch Vygotskij's kulturhistorische Schule wurden alle einer harten ideologischen Kritik unterzogen.¹⁵ Die Gründe für eine Zerstörung der kulturhistorischen Schule wurden zuerst in der Freigabe des Buches von Vygotskij und Lurija ‚Studien zur Geschichte des Verhaltens: Der Affe. Der Primitive. Das Kind‘ von 1930¹⁶ gefunden [...] Weitere Gründe für die Zerstörung fand man in Lurijas Expeditionen nach Uzbekistan, die auf Vygotskij's Initiative in den Jahren 1931 und 1932 stattfanden.¹⁷ In einer der ‚kritischen‘ Besprechungen (von 1934) der kulturhistorischen Konzeption wurde diese als ‚pseudowissenschaftliche, reaktionäre, antimarxistische und klassenfeindliche Theorie‘ gebrandmarkt (Razmyslov, 1934; zit. bei Lurija, 1994, p. 67¹⁸). Überall wurde Vygotskij's Gruppe der ‚idealistischen Revision des historischen Materialismus und seiner Konkretisierung in der Psychologie‘ angeklagt (zit. nach Petrovskij und Jaroševskij, 1994, p. 142): Sogar die Spitze der Akademie, S.L. Rubinštejn, schrieb in den ‚Grundlagen der Psychologie‘:

„Einen prominenten Platz in der sowjetischen Psychologie nimmt Vygotskij ein, der zusammen mit Lurija, Leont'ev und anderen die Theorie der kulturhistorischen Entwicklung der höheren psychischen Funktionen entwickelte, die von ihm geschaffen wurde und deren Fehler in der Presse mehr als einmal entlarvt worden sind.“ (Rubinštejn, 1935, p. 37)

[...] Aber die hauptsächlich ‚Wende‘ erfolgte in der Philosophie. Bis 1930 wurde der Kampf gegen den Vulgärmaterialismus vom dialektischen Materialismus im wörtlichen Sinne gewonnen; mit Grund trug die so genannte Debo-

lien zur reaktologischen Diskussion. 1931. Stenogramm. Archiv des Psychologischen Instituts. RAO, f 82, op.1, ed.chr11, 5-15.)

¹⁵ Vgl. R. van der Veer, Criticising Vygotskij. Journal of Russian and East European Psychology. 2000, Vol. 38, No. 6.

¹⁶ A.R. Lurija/ L.S. Vygotskij, Étudy po istorii povedenija (Obez'jana. Primitiv. Rebënok). Moskau/ Leningrad: GIZ 1930.

¹⁷ Anscheinend begann bereits 1932 eine eigens gegründete Kommission, sich mit den „ideologischen Verfehlungen“ dieser Untersuchung Lurijas zu beschäftigen. Zu Vygotskij's Einschätzung der Vorgänge und der politischen Perspektiven der eigenen Arbeit vgl. seinen Brief an Lurija vom 29. 3. 1933, in: Briefe 2009, ebd., 106ff.

¹⁸ Vgl. Einzelheiten bei Van der Veer 2000.

rin-Schule, die an der Spitze der philosophischen Forschung in der Sowjetunion stand (A.M. Deborin war z.B. Direktor des Instituts für Philosophie), den Namen ‚die Dialektiker‘ nicht ohne Stolz. Aber im Dezember 1930 erschien Stalin persönlich auf einem Treffen der Partei-Aktivisten des Instituts der Roten Professur und proklamierte die Notwendigkeit eines Kampfes an zwei weiteren Fronten – gegen die ‚linke Abweichung‘ (womit die ‚Deborinisten‘ gemeint waren) und gegen die ‚rechte Abweichung‘ (womit er die mechanizistischen Materialisten meinte, die damals durch den Sohn K.A. Timirjazevs, den Physiker A.K. Timirjazev angeführt wurden, der, nebenbei bemerkt, hauptsächlich dadurch in die Annalen der Naturwissenschaft einging, dass er Einsteins Relativitätstheorie wegen ihrer unterstellten mathematischen Fehler einer vernichtenden Kritik unterzog. Stalin führte damals die bekannte, wenn auch bis heute unverständliche Bezeichnung der Deborinisten als ‚menschewisierende Idealisten‘ ein. Einen Monat später erschien ein vernichtendes Dekret des Zentralkomitees ‚Über die Zeitschrift ‚Unter dem Banner des Marxismus‘. Jetzt kamen philosophisch völlig ungeschulte Menschen und wirkliche ‚Vulgarisierer‘ unter der Leitung der späteren Akademiemitglieder M.B. Mitin und P.F. Judin¹⁹ an die Macht (und sie scheuten sich nicht, die Argumente der mechanizistischen Materialisten zu übernehmen, die sie selbst gerade so hart kritisiert hatten). Die Deborinisten wurden ausgelöscht, sowohl im physischen (B.N. Hessen, Ja.E. Stein) wie im übertragenen Sinne des Wortes (Deborin selbst). Es soll bemerkt werden, dass Vygotskij den Deborinisten nahe stand, was seine philosophischen Ansichten betraf und sie in seinen Veröffentlichungen gerne zitierte.²⁰ Und auch Leont’ev traf sich mit Deborin. [...]

Ende der 20er und Anfang der 30er Jahre wurden die wissenschaftlichen und pädagogischen Institute, an denen er arbeitete, geschlossen – zuweilen unter politisch skandalösen Umständen.²¹ So wurde z.B. in zwei zentralen Zeitungen gleichzeitig derselbe Artikel über das Institut für Kinematographie mit der erschreckenden Schlagzeile ‚Ein Nest von Idealisten und Trotzlisten‘ veröffentlicht. Eine der Konsequenzen dieses Artikels war, dass Leont’ev gezwungen

¹⁹ Nicht zu verwechseln mit dem oben zitierten E. G. Judin.

²⁰ Vgl. aber Vygotskij's Verhandlung mit Mitin über eine mögliche Unterstützung in seinem Brief an Lurija vom 21. 11. 1933, in: Briefe 2009, ebd., 112.

²¹ Vgl. Krüger-Potratz 1983.

wurde, das Institut für Kinematographie 1930 zu verlassen. Das Bollwerk der Vygotskij-Schule – die Akademie für kommunistische Erziehung²² – fiel 1930 ebenfalls in Ungnade; seine Hochschule für Sozialwissenschaften wurde als ‚trozkistisch‘ entlarvt, 1931 nach Leningrad ‚exiliert‘ und in ein Institut umorganisiert. Auf jeden Fall wurde Leont’ev am 1. September 1931 entlassen. Am Psychologischen Institut zu arbeiten, war nicht mehr möglich. [...] An der Moskauer Universität wurde Psychologie seit 1931 überhaupt nicht mehr gelehrt.“^{23 24}

1928 verschärfte Stalin das Tempo der Umwandlung durch die Intensivierung der Schwerindustrie, die Kollektivierung der Landwirtschaft und die Liquidierung der Kulaken, verbunden mit einer Kritik an der Neuen Ökonomischen Politik und ihren Theoretikern (Bucharin, Tomskij, Rykov). Sein Ziel der Kulturrevolution war es jetzt, den „neuen Menschen“ aus den Verhältnissen herauszupressen. Schwierigkeiten im beschleunigten Übergang zum Sozialismus wurden auf Überreste der Alten Gesellschaft zurückgeführt und den überall lauernden Klassenfeinden zur Last gelegt. Deren Aufspürung und Entlarvung war jetzt Programm. Gesellschaftliche Zwangsmaßnahmen und politischer Druck wurden mit dem Klassenstandpunkt legitimiert. Schon jetzt, und nicht erst nach 1936, begannen die Einschüchterungen und Repressionen, die Entlassungen und Säuberungskampagnen gegenüber allem, was in den Verdacht der „rechten oder linken Abweichung“ geriet. Vygotskij's Vetter David Vygotskij, und auch Osip Mandel'stan, der von Vygotskij so geachtete Dichter, wurden verbannt. In der Psychologie traf es sogar die bis dahin anerkannte Autorität Bechterev. Das ZK der KPdSU und an seiner Spitze Stalin hatten endgültig das Definitionsmonopol in allen gesellschaftlichen Fragen, auch in der Ausgestaltung der Wissenschaften, übernommen. Praxis in jeder Form wurde verordnet. Wer nicht übereinstimmte, musste befürchten, verbannt oder liquidiert zu werden. Leont’ev, der noch 1929 – also in dem Jahr, in dem das Dekret des ZK der

²² Vygotskij war Mitglied des Präsidiums (vgl. Vygotskaja/Lifanova 2000, 108).

²³ Leont’ev, A. A., Tvorčestkij put’ A.N. Leont’eva [Der Schaffensweg A.N. Leont’evs]. In: A.N. Leont’ev i sovremennaja psihologija. Sbornik statej pamjati A.N. Leont’eva. Moskva 1983, 6-39; deutsche Übersetzung in Vorbereitung

²⁴ Vgl. zum Folgenden auch Rückriem, G./ Lompscher, J., Leont’evs Arbeiten der 30er Jahre. Vortrag auf der Konferenz aus Anlass des 100. Geburtstags von A.N. Leont’ev vom 27.-29. Mai 2003. In: Mitteilungen der Lurija-Gesellschaft, 1-2 (2004), 9-24

KPdSU erschien, mit dem die bedingungslose Unterwerfung der Wissenschaft insgesamt unter die Notwendigkeiten des Aufbaus von Wirtschaft und Industrie gefordert wurde – sein methodologisches Konzept zum *Problem der dialektischen Methode in der Psychologie des Gedächtnisses*²⁵ veröffentlichen konnte, das er ein Jahr später in sein Buch über *Die Entwicklung des Gedächtnisses* aufnahm, und das sich klar an der Auffassung von Marxismus des nur ein Jahr später verurteilten A.M. Deborin orientierte, geriet jetzt selbst unter den Druck der Erwartung, Selbstkritik zu üben, wenn er in Anspielung an eine Leninsche Hegel-Paraphrase²⁶ schrieb:

„Die dialektische Logik kann in der materialistischen Wissenschaft nicht dogmatisch bleiben und sich die eine oder andere wissenschaftliche Disziplin formal unterordnen. Sie selbst entwickelt sich im wissenschaftlichen Forschungsprozess und ist Resultat der wissenschaftlichen Erfahrung. Nur unter dieser Bedingung kommen wir wirklich zu solchen ‚Abstraktionen‘ die in sich den ganzen Reichtum des Einzelnen einschließen’...“ (a.a.O.)

Das ökonomische Desaster des Planjahrs 1930/31 brachte eine entscheidende Wende für die Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Der wachsende Bedarf an Fachleuten für die forcierte Industrialisierung und an einer schnellen und effektiven Organisation der Ausbildung von Spezialisten wurde zunehmend unübersehbar und drückend. Die Bewältigung der gesellschaftlichen Übergangsprobleme erschien jetzt nur noch möglich durch eine modernisierte Neufassung der Schule unter sozialistischen Vorzeichen. Für die so dringend benötigte enge Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystem wurde die volle Verfügung der Partei über die entscheidende Masseninstitution zum Hauptziel. Damit war klar: Die so dringend benötigte Kulturrevolution lief nicht mehr über die Form der Bildung, sondern über ihren Inhalt. In der Bildungspolitik war es das „Dekret über die Grund- und Mittelschule“ mit dem klargestellt wurde, dass von jetzt an Pädagogik

²⁵ A. N.Leont'ev, Problemy dialektičeskogo metoda v psihologii pamjati [Probleme der dialektischen Methode in der Psychologie des Gedächtnisses]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki [Fragen der marxistischen Pädagogik]. Vyp. 1: Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii [Untersuchungen zur Pädagogik, Pädologie und Psychologie]. Moskva: AKV, 1929, 101-110.

²⁶ Vgl. Lenin 1976, 91: „Eine ausgezeichnete Formulierung: >Nicht nur abstrakt Allgemeines, sondern ein Allgemeines, das den Reichtum des Besonderen, des Individuellen, des Einzelnen in sich fasst< (allen Reichtum des Besonderen und des Einzelnen)!!“.

selbst bereits Klassenkampf war und insofern identisch mit der Umsetzung der Beschlüsse der Partei als der Avantgarde des Klassenkampfes zu sein hatte. Gesellschaftliche Widersprüche gab es nur noch zwischen der Partei und dem „Klassenfeind“ bzw. der Sowjetunion und dem Ausland. Das bedeutete:

- Beginn der harten Verfolgung der „rechten“ wie „linken“ Theorien und ihrer Vertreter: Publikationsverbot, Entfernung ihrer Bücher aus den Bibliotheken, Verlust aller Ämter und Funktionen sowie des Arbeitsplatzes, in der Regel die Verbannung. So wurde auch Kornilov als Direktor des Psychologischen Instituts entlassen;
- Auflösung aller zentralen Institutionen: KA (Pokrovskij), OPM (Krupskaja), CIT (Gastev), CIKP (Fridman), GINP (Fingert), RANIMP und später auch IMVŠR (Svadkovskij);²⁷
- Auflösung der erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle, Sektionen und Arbeitseinheiten; Versetzung und Entlassung zahlreicher Kader, Revision aller Forschungs- und Arbeitspläne; Unterbindung jeglicher eigenständigen pädagogischen Reflexion über Lernen, Lernmethoden oder Lerntheorien unter Hinweis auf die alleinige Kompetenz der Partei;
- Auflösung auch z.B. der (erst vier Jahre existierenden) Zeitschriften *Psichologija* und *Pedologija*, an denen auch Vygotskij beteiligt war;
- Parteiauftrag an die Pädologie und Psychologie: Schaffung für die Grundlagen einer möglichst effektiven Gestaltung der Lernprozesse und für die Sicherstellung größt- und schnellstmöglicher Lernerfolge bei den benötigten Kadern. Hauptforschungsthema: Aufschluss über kindliche Besonderheiten und deren Ursachen, über die Entwicklung der kindlichen Psyche und das kindliche Bewusstsein, über Eigenschaften und Besonderheiten der Altersstufen sowie über Intelligenz und Begabung;
- Aufbau eines Kommunistischen Allunionsinstituts für Bildung (VKIP), das dem ZK der Partei und dem NARKOMPROS direkt unterstellt war.

²⁷ KA: Kommunistische Akademie; OPM: Gesellschaft marxistischer Pädagogen; CIT: Zentralinstitut der Arbeit; CIKP: Zentralinstitut für kommunistische Pädagogik; GINP: Staatliches Institut für wissenschaftliche Pädagogik; RANIMP: Russische Vereinigung der Institute für marxistische Pädagogik, Pädologie und Psychologie; IMVŠR: Institut für Methoden der außerschulischen Arbeit.

Ab jetzt, d.h. spätestens ab 1931, lag parteioffiziell der effektivste Weg der Bildung höherer psychischer Funktionen nicht in der Ausarbeitung und Anwendung entsprechender *Formen* der gegenständlichen Tätigkeit, sondern in der gesteuerten Vermittlung und Aneignung vorgegebener *Inhalte*. Praktisch waren damit nicht nur die Forschungsvorhaben Leont'evs, sondern alle Forschungen der gesamten Gruppe Vygotskij's an einer Begründung der Psychologie auf das Basis eines dem offiziellen Marxismus-Leninismus gegenüber unabhängigen „psycho-logischen Materialismus“ untersagt. Darüber hinaus wurde jetzt das Verständnis von Praxis „als die *Ratifizierung* („Verwirklichung“) einer Partei ergreifenden Anschauung der Welt“²⁸ endgültig etabliert, für das das Verhältnis von Philosophie und Einzelwissenschaft als eindeutiger Ableitungszusammenhang erklärt wurde. Das betraf vor allem, schreibt A.N. Leont'ev in seinem berühmten Brief an Vygotskij, „die Hauptsache: die Persönlichkeit als des Subjekts der Entwicklung, d.h. das Problem der aktiven psychischen Entwicklung, das Problem der psychologischen Kultur der Persönlichkeit (der Freiheit!).“²⁹ Die Auswirkungen auf die theoretische Orientierung wie auch auf die internen Divergenzen der Arbeitsgruppe beschreibt Leont'ev in einem Brief an Vygotskij:

„Die äußeren Umstände, ihr ungeheurer Druck auf uns alle ..., *die Schere zwischen der Gedankenbewegung und der organisatorischen, äußeren Seite der Arbeit* ... das alles hat unsere Arbeit als *gemeinsame* Arbeit erdrückt, untergraben, zerschlagen. Das Ideensystem selbst ist in **gewaltiger** Gefahr (vor mir liegt jetzt ein Dokument – *ein im UdSSR-Maßstab auszuarbeitendes Rahmenprogramm für die Psychologie* – von einer Brigade, bestehend aus Vedënov, Švarc, Akimov, Sapir etc. – nach einem Projekt von A.R. Lurija.) Das Institut arbeitet (versucht zu arbeiten) nach **unseren** Plänen. Das ist – die **Entfremdung** unserer Ideen. Das ist der Beginn des vollen Zerfalls, der Auflösung des Systems.“³⁰

²⁸ Schürmann 2008, 2. Hervorhebung i.O.

²⁹ A.N. Leont'ev, Brief an Vygotskij vom 5. 2. 1933. In: Frühe Schriften. Bd. II, 225.

³⁰ Leont'ev, a.a.O., 221-222. Hervorhebungen i.O..

5.

Nach allem, was wir über die Kulturhistorische Schule wissen, ließen sich alle Mitarbeiter Vygotskijs und Leont'evs und auch er selbst weder durch die berüchtigten Schauprozesse nach dem Mord an Kirov noch durch das nicht minder berüchtigte Pädologie-Dekret von 1936 in ihrem theoretischen Verständnis dessen, was sie „unsere Sache“ nannten, irritieren. Selbst nach der zwangsweisen Beendigung seines Aufenthaltes in Char'kov und der Entlassung aus allen Ämtern hielt Leont'ev an seiner philosophischen Orientierung fest und arbeitete an seiner berühmten Hypothese über die *Genese der Sensibilität*³¹, die die Grundlage seiner Habilitationsarbeit bildet und die von einem expliziten Verständnis der Tätigkeit als Selbstbewegung ausgeht.³²

Ich übergehe weitere Einzelheiten und beschränke mich zunächst auf die philosophischen Begründungen, mit denen Leont'ev versuchte, ganz in der Linie der Überzeugung Vygotskijs von der Notwendigkeit eines „psychologischen Materialismus“, die Grundlagen eines ganzheitlichen Verständnisses von der psychischen Realität und ihrer Geschichte und als methodologische Basis für eine radikale Rekonstruktion der Psychologie zu umreißen. (Ich zitiere dafür ausführlich, weil die entsprechenden Texte entweder bisher nicht zugänglich waren oder wenig bekannt sind.)

Dafür war es notwendig, „die allgemeinen theoretischen Voraussetzungen klar zu bestimmen“ (2005, 441). Bei der Behandlung des Problems des Bewusstseins bedeutete dies, „die philosophische Frage nach dem Bewusstsein und die konkret-wissenschaftliche, d.h. die gesellschaftlich-historische, die konkret-psychologische [...] Frage nach dem Bewusstsein von einander zu unterscheiden.“ (2005, 442)³³

Von der philosophischen Frage sind zu unterscheiden

³¹ Publiziert wird sie allerdings erst 1945: A.N. Leont'ev, K voprosu o genezise čuvstvitel'nosti In: Psihologija. Sbornik, posvjaščennyj 60-letiju so dlja roždenija i 35-letiju naučnoj dejatel'nosti D. N. Uznadze. Trudy instituta, t. 3. Tbilisi 1945, 215-230.

³² Nachdem – wie sich Leont'ev erinnert – als Folge des Dekrets von 1936 sogar „the printing plates for our Char'kov compilation were destroyed“, wurde diese Arbeit wie auch die meisten Manuskripte aus diesen Jahren erst später bzw. gar nicht mehr veröffentlicht. Vgl. A. A. Leont'ev, 2005, 60.

³³ Ich referiere hier ausführlich, weil die frühen Manuskripte in der Rezeption bisher selten zur Kenntnis genommen wurden, jedenfalls keine Rolle gespielt haben.

- „die Frage nach dem gesellschaftlichen Bewusstsein, die Gegenstand der historischen Wissenschaft ist“, und
- „die Frage nach dem Bewusstsein des (gesellschaftlichen) Menschen. [...] Die zweite ist Gegenstand der Psychologie.“ (a.a.O., 444)

Unter dieser Voraussetzung bilanziert Leont'ev die für ihn wichtigen philosophische Basissätze in folgenden Thesen:

- Das Bewusstsein widerspiegelt die objektive Realität.
- „In diesem und nur in diesem Sinne sind das Bewusstsein und die objektive materielle Wirklichkeit, die von ihm widergespiegelt wird, Gegensätze. Außerhalb dieser erkenntnistheoretischen Frage ist ihre Gegenüberstellung ‚schreiende Unwahrheit‘. ... Geist und Materie sind unterschiedliche Formen der einheitlichen und unteilbaren ‚Natur‘; folglich ist ihr Gegensatz nicht absolut.“(2005, ebd.)
- Bewusstsein und Wirklichkeit bilden eine Einheit, deren Pole in einander „übergehen“. In ihrem Gegensatz ist das Sein primär, das Bewusstsein sekundär.
- Das Bewusstsein darf nicht als in sich geschlossene Welt, als ein totes Ding, das andere Dinge widerspiegelt, gedacht werden, vielmehr muss man es „in Bewegung, im Prozess der Entstehung und Auflösung von Widersprüchen denken“.³⁴
- *„Das heißt: Die Lehre vom Bewusstsein geht notwendig in den Gegenstand der Psychologie ein, doch sie fällt entschieden nicht zusammen und darf nicht zusammenfallen mit der Lehre vom Bewusstsein des Diamat und des Histomat. Das Ersetzen der psychologischen, d.h. der konkret-wissenschaftlichen Thesen vom Bewusstsein durch erkenntnistheoretische Thesen oder durch Thesen des*

³⁴ Auf Leont'evs zentrale Konsequenz wird noch genauer einzugehen sein: „Folglich ist das Bewusstsein nicht die einzig existierende, einzig mögliche, einzig denkbare Form der psychischen Widerspiegelung.“ (a.a.O. 443) Und schließlich: „Das Bewusstsein ist immer Bewusstsein eines realen, materiellen Subjekts ... ‚Niemandes‘ Bewusstsein ... kann nicht existieren und existiert nicht.“(a.a.O., 443)

historischen Materialismus ist grob fehlerhaft.“(A.a.O., 444; alle Hervorhebungen i.O.)³⁵

6.

Zu klären bleibt nun, wie Leont’ev mit diesen Voraussetzungen die entscheidende Aussage seiner Praxisphilosophie begründen kann: „Die realisierte Tätigkeit ist reicher, wahrer als das sie vorwegnehmende Bewusstsein.“³⁶

Zunächst ist festzuhalten, dass dieser Satz im Gesamtwerk Leont’evs keine Ausnahme bildet. Vergleichbare Aussagen zum Verhältnis von Tätigkeit und Bewusstsein findet man in seinen Texten ständig und immer wieder. Anscheinend ist es für Leont’ev wichtig, in immer neuen Zusammenhängen zu paraphrasieren, dass „hinter“ den Bewusstseinserscheinungen „die Praxis“ liegt (TBP 40), „hinter diesen Erscheinungen die erwähnten objektiven Zusammenhänge und Beziehungen [liegen], wenn auch nicht in offener, sondern in aufgehobener, dem Subjekt verborgener Form“ (TBP 126), denn die Tätigkeit ist „primär“, die Widerspiegelung „sekundär“ (PEP, 131). „Nicht das Bewusstsein liegt [also] dem Leben zugrunde, sondern das Leben liegt dem Bewusstsein zugrunde“ (TBP 98) – „hinter dem Bewusstsein öffnet sich das Leben“ (Mat. 456)³⁷.

Nun ist „Leben“, wie Schürmann zu Recht festhält, „ein Problemtitel“, der weiterer Klärung bedarf.³⁸ Wenn man daher zunächst noch offen lassen möchte, ob Leont’ev möglicherweise den Lebensphilosophen zugerechnet werden kann, so trifft jedenfalls doch auch auf Leont’ev zu, – was Schürmann über Lebensphilosophien

³⁵ Immer wieder betont er: „Die Psychologie muss das Bewusstsein in seinem eigentlichen konkret-wissenschaftlichen Aspekt betrachten und darf sich keineswegs auf die Einbeziehung philosophischer, logischer oder historischer Thesen in das System ihrer Thesen beschränken. Denn: ihr Forschungsgegenstand ist nicht identisch! Identisch ist ihr ‚empirischer‘ Gegenstand.“ (a.a.O., 445) Die Aufgabe der Psychologie kann nicht darin bestehen, sich „auf die allgemeinen dialektisch-materialistischen Thesen vom Wesen des menschlichen Denkens zu beschränken“. (TBP 1982, 46)

³⁶ TBP, 1982, 125.

³⁷ Ein Satz, für den sich Leont’ev ausdrücklich auf Vygotskij beruft. Ebenso selbstverständlich ist für Leont’ev, dass die „praktischen Lebenszusammenhänge und Lebensbeziehungen“ „unvergleichlich umfassender und reicher“ sind, als jedes psychische Abbild. (TBP 59)

³⁸ V. Schürmann, Die Unergründlichkeit des Lebens. Bielefeld: transcript 2011, 55.

im allgemeinen sagt –, dass er mit „Leben“ das Organische im Unterschied zum Anorganischen meint und zwar auch „in seiner behaupteten Funktion, das gleichsam umfassendste Medium der menschlichen Weltverhältnisse zu sein“ (ebd.).

Das aber hat entscheidende methodologische Konsequenzen.

„Es muss daran erinnert werden, dass die Bewegung, die hier grundlegend ist, eine Bewegung von oben nach unten ist, nicht von unten nach oben. Baut man ein System von Einheiten auf, will man es hierarchisch verstehen – von der Tätigkeit zu den Operationen, Funktionen; dann verläuft die Bewegung, die Herausbildung, die Entwicklung von oben nach unten: von den höheren Formationen zur Physiologie. Die Bewegung des Aufsteigens ist unmöglich – vom Hirn zu bestimmten Prozessen, von den Prozessen zu komplizierteren Formationen und letztlich zur Struktur des Lebens. Nein, vom Leben zum Hirn, niemals vom Hirn zum Leben, wenn man in Verallgemeinerungen redet.“ (DR 1994, 258-259.)

Insofern ist das Verständnis der verschiedenen (nur scheinbar synonymen) Begriffe wie z.B. „Praxis“ (TBP 46, 57), „gesellschaftliche Praxis“ (70), „individuelle Praxis“ (83), „äußere und innere Tätigkeit“ (100), „praktische Tätigkeit (101), „psychische Tätigkeit“ (MH), bzw. „Leben“, „Lebenszusammenhang“, „Lebensprozess“, „Wirklichkeit“ in zahllosen Varianten und Verbindungen nicht wirklich erklärungsbedürftig. Es sind Varianten eines Erklärungsprinzips, das den Horizont seiner Psychologie abstecken und ihre philosophische Orientierung vorgeben bzw. die methodologische Grundlage für ihre einzelwissenschaftliche Forschung festlegen soll. Das gilt auch z.B. für seine Charakterisierung des Lebens als „System der Tätigkeiten“ (TBP 83) oder als „System von Prozessen, die das Verhältnis des Subjekts zur Wirklichkeit realisieren“(MH)³⁹. Tätigkeit ist „grundlegende ‚Einheit‘ des Lebensprozesses“ (PEP 29). Denn: „Die Existenzform jedes lebendigen Körpers überhaupt ist der Prozeß seiner *Lebenstätigkeit*. Dies ist der *allgemeinste* Begriff.“(MH) Ganz im Sinne der Schürmannschen Beschreibung der Lebensphilosophien charakterisiert Leont'ev damit die Spezifik des menschlichen Lebens „*nicht* als eine Spezifik des

³⁹ „Dies ist die allgemeinste, abstrakteste Bestimmung. Man muss unterscheiden: *konkrete Tätigkeiten* (nach dem Gegenstand) und *Typen der Tätigkeit*, beispielsweise: Spiel, Arbeit, etc.* (Dies ist ein allgemeiner Begriff! Typen von Tätigkeiten entsprechen den grundlegenden Formen der Beziehungen des Menschen zur Wirklichkeit.)(MH)

Sich-in-der-Welt-Seins [...], sondern als eine Spezifik des Sich-in-der-Welt-Bewegens“.⁴⁰ Selbst wenn Leont’ev in der kollegialen Diskussionsrunde einräumt, dass „offen gesagt [...] der Begriff der Tätigkeit äußerst ungenügend ausgearbeitet“ ist (DR 1994, 247),⁴¹ gilt das nicht für die Ebene der Tätigkeit als allgemeinstem philosophisch-methodologischem Begriff.

7.

Zwei Fragen bleiben jedoch noch unbeantwortet: 1) Wie wird denn der Zusammenhang von Leben und Tätigkeit genau bestimmt? 2) Wie kann die Tätigkeit reicher und wahrer sein als das sie steuernde Bewusstsein?

Es lässt sich jedoch durchaus Klarheit in diese scheinbare Unklarheit bringen, wenn man sie der Methodologie unterwirft, auf die als Orientierung Leont’ev sich beruft. Eine ausführliche Rekonstruktion dieser Methodologie und detaillierte Nachzeichnung ihrer einzelnen Schritte, mit denen Leont’ev seinen Rückschluss von der Wirklichkeit auf *deren* Möglichkeiten begründet, haben wir bereits früher vorgelegt. Sie soll hier nicht im Einzelnen wiederholt werden.⁴² Es empfiehlt sich aber, Leont’evs Bilanz „dessen, was mir wichtig erscheint“ (DR 1994, 247) zur Kenntnis zu nehmen, die uns damals noch nicht bekannt war, denn sie scheint geeignet, wenn auch nicht alle Unklarheiten aufzulösen, so doch unsere damaligen Interpretationen zu bestätigen. So erklärt er in der bereits erwähnten Diskussionsrunde von 1969:

⁴⁰ Schürmann, a.a.O.

⁴¹ Vermutlich bezieht er sich bei dieser Bemerkung auf seine Diskussion mit seinen Mitarbeitern, die die Charakterisierung der Tätigkeit als „mittleres Kettenglied“ wegen der damit verbundenen „starken Assoziationen zum Neobehaviorismus“ kritisierten. Vgl. A. G. Asmolov/B. M. Veličkovskij, Prinzipien und Perspektiven der Analyse der Tätigkeit in der sowjetischen Psychologie. In: Kongressbericht des I. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie. Hrsg. von M. Hildebrand-Nilshon und G. Rückriem. Bd. 4,2 Forschungsberichte. Redaktion Georg Rückriem. Berlin: System Druck 2/1988, 15

⁴² Vgl. dazu A. Messmann/ G. Rückriem, Zum Verständnis der menschlichen Natur in der Auffassung des Psychischen bei A.N. Leontjew. In: Georg Rückriem (Hrsg.), Historischer Materialismus und menschliche Natur. Köln: Pahl-Rugenstein 1978, 80-133.

„Vor allem würde ich gerne einen gewissen allgemeinen Begriff der Tätigkeit festhalten. Ich habe diesen allgemeinen Begriff der Tätigkeit in fünf kurzen Annahmen festgehalten, die ich einfach vorlese.

Erstens. Mir scheint, Tätigkeit sollte als Prozeß begriffen werden, der das Leben des Subjekts realisiert, ein Prozess der auf die Befriedigung der materiellen Bedürfnisse des Subjekts gerichtet ist. [...] Vor allem ist wichtig, dass diese Tätigkeit ein Prozess ist, der das *Leben* realisiert. [...]

Die zweite Annahme ist, dass die Entwicklung der Tätigkeit notwendigerweise zur Entstehung der psychischen Widerspiegelung der Realität im Zuge der Evolution führt. [...]

Die dritte Annahme ist, dass die Tätigkeit im Allgemeinen ein Prozess ist, der das Abgebildete in ein Abbild umsetzt. [...]

Die vierte Annahme ist die, dass das, was wir als psychisches Abbild (Widerspiegelung) bezeichnen (ich führe bewusst diesen äußerst weit gefassten Terminus ein), die Tätigkeit vermittelt. Man kann auch sagen, dass es die Tätigkeit *steuert*. [...]

Die fünfte These ist eine zusätzliche. Auf der menschlichen Ebene – und nur darum wird es offensichtlich im Weiteren gehen – kristallisiert sich das psychische Abbild auch in den *Produkten* der Tätigkeit. [...]

Am wichtigsten scheint mir die Frage der inneren und äußeren Tätigkeit. Das ist gewiß die zentrale Frage. Es geht darum, dass sich innere und äußere Tätigkeit nicht gegenüber stehen: die eine als der Welt der Ausdehnung zugehörig, die andere der Welt des Denkens. [...] zusammengefasst führt das zu einer sehr einfachen Annahme, nämlich, dass die innere Tätigkeit ein Derivat der äußeren Tätigkeit in ihrer praktischen Ausgangsform ist. [...] Unter der äußeren Tätigkeit verstehe ich dabei vor allem die praktische Tätigkeit, aber auch die äußere Tätigkeit, die keine praktischen Zwecke verfolgt – eine konkrete Tätigkeit [...], die kognitive Resultate bringt.“ (DR 1994, 247-250.)

Anders formuliert:

Tätigkeit ist keine Eigenschaft des Lebens, keine Relation, sondern ein Prozess, der das Leben realisiert. Leont'ev vertritt damit ganz ausdrücklich eine „Prozessontologie“ (Schürmann).

Tätigkeit führt im Zuge der Evolution zur Entstehung der psychischen Widerspiegelung der Realität, d.h. des Psychischen. Aus der Widerspiegelung *in* der Tätigkeit entwickelt sich die Widerspiegelung *als* Tätigkeit.

Auch bereits auf der allgemeinsten Ebene ist die Tätigkeit daher grundsätzlich ein Prozess, der die Wirklichkeit widerspiegelt und damit das in der Tätigkeit Abgebildete in ein Abbild umsetzt.

Dieses psychische Abbild vermittelt die Tätigkeit bzw. steuert sie. Eine nicht psychisch vermittelte Tätigkeit gibt es nicht. Auch in ihrem allgemeinsten Verständnis gilt: Tätigkeit ist vermittelt.

Auf der Ebene der menschlichen Tätigkeit wird das psychische Abbild in den Produkten der gesellschaftlichen Tätigkeit vergegenständlicht. Jede Form der menschlichen Tätigkeit ist daher grundsätzlich und von Anfang an gesellschaftlich vermittelt.

8.

Leont'evs allgemeines Tätigkeitsverständnis und seine methodologischen Konsequenzen lassen sich zusammenfassend folgendermaßen darstellen:

- Tätigkeit ist als Prozess zu betrachten.

Und zwar als ein Prozess, „der jene inneren bewegenden Widersprüche, Differenzierungen und Transformationen in sich trägt, die das Psychische erzeugen, das ein notwendiges Moment der Eigenbewegung der Tätigkeit, ihrer Entwicklung ist.“ (TBP, 17-18; siehe auch 28, 100 sowie in PEP an zahlreichen Stellen). Anderen Orts wiederholt er sehr nachdrücklich die sich daraus ergebende methodologische Forderung, „die Entwicklung als einen Prozeß der ‚Selbstbewegung‘ zu untersuchen, das heißt ihre *inneren* bewegenden Beziehungen, Widersprüche und wechselseitigen Übergänge zu analysieren, ihre Voraussetzungen als in ihr sich transformierende, als ihre eigentlichen Momente zu untersuchen“. (TBP, 166; Hervorhebung i.O.) Demnach wäre es methodologisch falsch, die Tätigkeit ihren objektiven Bedingungen, den gesellschaftlichen Wi-

dersprüchen, den Regeln, der Arbeitsteilung, den vermittelnden Artefakten entgegen zu setzen, vom Subjekt der Tätigkeit zu trennen oder nach besonderen Antrieben oder Bedürfnissen zu suchen.

- Tätigkeit ist keine Eigenschaft, sondern Bewegung (TBP, 100, 105, 120), genauer: eine „Selbstbewegung“ (TBP, 166, 173), „Eigenbewegung“ (TBP, 18), „Selbstentwicklung“ (TBP, 27).

Und zwar nicht nur als „Prozeß der Entstehung und Auflösung von Widersprüchen“ (2005 Mat., 442), nicht nur innerhalb eines „Systems von Bewegungen“, sondern auch als Bewegung dieses Systems selbst, d.h. als „Transformation“, als „Übergang“ der Bewegung (DR 1994, 259) in eine qualitativ neue Form bzw. auf ein neues, dem früheren, allgemeineren gegenüber besonderes Allgemeinheitsniveau. Erklärungsbedürftig ist für dieses methodologische Verständnis daher nicht die Selbstbewegung, sondern die scheinbare Unbeweglichkeit, die Statik oder Starre menschlichen Verhaltens.

- Leont'evs Auffassung von Tätigkeit ist keine Eigenschafts-, Beziehungs-, oder Relationsontologie, sondern präsentiert sich als eine Prozess- oder „Vollzug“ontologie.

„Das Verhältnis des Subjekts zur Wirklichkeit hat eine Dimension; es *vollzieht sich in der Zeit*, denn es ist Tätigkeit. Man darf deshalb die Frage nicht auf der Ebene einer Analyse von „Verhältnis“ [otnošenje] stellen, denn es ist „Vollzug“ [soveršenie] ...“ (MH)

Damit aber wird die für Handlungstheorien grundlegende Richtung des Denkens von der Möglichkeit menschlicher Handlungen auf deren Realisierung methodologisch umgekehrt: Leont'ev schließt von der Wirklichkeit menschlicher Tätigkeit auf ihre Möglichkeit – mit ganz erheblichen Konsequenzen für das Verständnis der Tätigkeitsphilosophie als einer politischen Anthropologie, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann (vgl. dazu Schürmann 2011).

9.

Das allgemeine Tätigkeitsverständnis muss jedoch hinsichtlich seiner unterschiedlichen Allgemeinheitsniveaus erst noch präzisiert werden:

- Tätigkeit in ihrer allgemeinsten Form:

„Die Existenzform jedes lebendigen Körpers überhaupt ist der Prozeß seiner *Lebenstätigkeit*. Dies ist der *allgemeinste* Begriff.“ (MH. Hervorhebung i.O.)

Sie besteht darin, dass der lebende Organismus nur existiert, „indem er sich selbst verändert“ (PEP 1971, 23). Diese Selbstveränderung durch aktiven Stoffwechsel ist

„eine grundlegende Tatsache des Lebens, aus der sich alle übrigen Funktionen der organischen Materie, beispielsweise die Lebenserhaltung, das Wachstum und die Fortpflanzung, ergeben. Dieser Tatsache liegt [...] das Vermögen sich selbst wiederherzustellen, zugrunde, in dem sich eine qualitative eigenartige Existenzform äußert.“ (a.a.O., 24)

Dieses Vermögen – Leont’ev bezeichnet es mit Bezug auf Engels als „selbständige Reaktionskraft“ (a.a.O., 26, TBP 174) und veranlasst ihn, diese allgemeinste Existenzform des organischen Lebens im Unterschied zur nichtorganischen Materie bereits als subjektive Tätigkeit zu bezeichnen.⁴³

⁴³ „Im Gegensatz zu den Erscheinungen der Widerspiegelung in der nichtorganischen Welt ist folglich die Widerspiegelung der einen oder anderen Einwirkung durch den lebenden Organismus notwendig durch die Tätigkeit des Organismus selbst vermittelt, sie ist deshalb niemals ein passiver, lebloser Prozeß.“ (Ebd.)

„Im Gegensatz zu den nichtorganischen Körpern ‚unterliegt‘ ein lebendiger Körper folglich einer ‚Einwirkung‘ nicht passiv, sondern empfindet die einen oder anderen äußeren Einwirkungen im Prozeß seiner auf die Aufrechterhaltung des Lebens gerichteten Tätigkeit. Infolgedessen ist der Prozeß seiner Veränderung, der eine objektive Eigenschaft des umgebenden Milieus widerspiegelt, auch ein gerichteter ‚parteiischer‘, das heißt ein solcher Prozeß, der untrennbar mit der Existenz des lebenden Körpers selbst verbunden ist, der seine wesentlichste Bedingung ausmacht: Ist doch ein Körper, der nicht fähig ist, die äußeren Einwirkungen ‚parteiisch‘ widerzuspiegeln, nicht zur Anpassung fähig; ein solcher Körper kann sein Leben nicht entwickeln, er kann nicht leben.“ (Ebd.)

„Die Entwicklung der Widerspiegelung beim Übergang zur belebten Materie äußert sich umgekehrt darin, dass sie zu allererst zugleich jenen Charakter des direkten Abdrucks verliert, der in einigen Fällen der Widerspiegelung in der nicht-organischen Welt angetroffen wird. Aber sie verliert gleichzeitig damit auch ihren passiven, leblosen und zufälligen Charakter. Sie wird erstmals zur Bedingung der Existenz des Körpers selbst, sie wird erstmals aktiv. Das wichtigste: Sie wird fähig zur weiteren qualitativen Veränderung und Spezialisierung, die gleichzeitig mit der

„Wir werden die spezifischen Prozesse, die ein Lebewesen vollzieht und in denen sich die aktive Beziehung des Subjekts zur Wirklichkeit äußert, von anderen Vorgängen abgrenzen und als Prozesse der *Tätigkeit* bezeichnen.“ (PEP 1971, 29. Hervorhebung i.O.)

„Auch wenn wir von der Besonderheit des menschlichen Lebens abstrahieren und vom Leben nur in seiner allgemeinsten Form sprechen, müssen wir den Standpunkt anerkennen, dass das Subjekt aktiv ist.“(PEP 31)

- Von dieser Tätigkeit in ihrer allgemeinsten Form unterscheidet sich eine neue „höhere Form“: die „psychische Lebenstätigkeit“ tierischer Lebewesen:

„Auf einer gewissen Stufe der Entwicklung entsteht eine besondere, höhere Form der Lebenstätigkeit – die psychische Tätigkeit. Wir nennen sie einfach Tätigkeit. Ihre Besonderheit liegt darin, dass sie innerlich vermittelt (innerlich verbunden) ist mit der Widerspiegelung der *gegenständlichen* Wirklichkeit durch den Organismus. (MH. Hervorhebung i.O.)

Diese im Unterschied zur allgemeinsten Form *besondere* Tätigkeit „bringt“ ihrerseits zwei qualitativ unterschiedliche, im Blick auf die weitere Entwicklung wiederum allgemeine Formen psychischer Tätigkeit „hervor“:

„Wir konstatierten dabei, dass zwei grundlegende, qualitativ unterschiedliche Formen des Lebens existieren. Die eine von ihnen, die einfachere, könnte man *vorpsychisches* Leben nennen. Die zweite ist das mit der Widerspiegelung der Eigenschaften der Wirklichkeit in ihren objektiven Zusammenhängen und Beziehungen verbundene Leben, das durch Empfindung vermittelte Leben. Der Übergang zu dieser Form des Lebens ist offensichtlich nichts anderes als der Übergang von der nichtpsychischen, d.h. nicht durch die Widerspiegelung der gegenständlichen Wirklichkeit vermittelten Tätigkeit zur *psychischen* Tätigkeit, die durch die psychische Widerspiegelung vermittelt wird.“⁴⁴

Veränderung und der Spezialisierung jener Lebensprozesse vor sich geht, mit denen sie jetzt innerlich verbunden ist.“ (Ebd.)

⁴⁴ A.N. Leont'ev, K voprosu o genezise čuvstvitel'nosti In: Psichologija. Sbornik, posvjaščennyj 60-letiju so dlja roždenija i 35-letiju naučnoj dejatel'nosti D. N. Uznadze. Trudy instituta, t. 3. Tbilisi 1945, S. 215ff. „Der wirkliche Unterschied zwischen diesen Zuständen der nichtorganischen und der organischen Körper eröffnet sich uns von einer vollkommen anderen Seite her. Im Un-

„Historisch, genetisch bedeutete dies die Anerkennung der Existenz eines vorbewussten Psychischen der Tiere.“(TBP, 122)

In Anlehnung an Albrecht von Haller bezeichnet Leont'ev die Form der vorpsychischen Tätigkeit als „Reizbarkeit“ und die Form der im eigentlichen Sinne psychischen Tätigkeit als „Sensibilität“,⁴⁵ wobei er die letztere wiederum als Ermöglichungsbedingung für neue, qualitativ unterschiedliche Formen einer besonderen psychischer Tätigkeit versteht: die *elementare sensorische Psyche*, die *perzeptive Psyche* und den *Intellekt*.

- Im Unterschied zur psychischen Tätigkeit der Tiere bestimmt Leont'ev dann schließlich die Tätigkeit auf dem Spezifitätsniveau der bewussten Widerspiegelung des Menschen als *gesellschaftliche Tätigkeit* bzw. *gesellschaftliche Praxis*.

Wenn Leont'ev daher von Tätigkeit spricht, muss immer der jeweilige Kontext mitbedacht werden, um das jeweilige Spezifitätsniveau der Allgemeinheit bzw. den Bedeutungshorizont des Begriffs nachzuvollziehen, der dabei mitgedacht wird. In diesem Zusammenhang lösen sich die eingangs aufgelisteten Unstimmigkeiten des Sprachgebrauchs auf. Hier eine prinzipielle Unklarheit des Begriffsgebrauchs zu konstatieren (Litsche), bedeutet jedoch, Leont'ev eine Theorie der Tätigkeit zu unterstellen, wo es sich lediglich um eine Methodologie handelt.

terschied zu dem, was wir in der Welt der nichtorganischen Beziehungen beobachten, besteht für den lebenden Organismus die notwendige Bedingung seiner Veränderung unter dem Einfluß der einen oder anderen Einwirkung darin, dass von ihm selbst im Zusammenhang mit dieser Einwirkung eine bestimmte Tätigkeit ausgeführt wird (wenn auch nur in der Form innerer Bewegungen); die Fähigkeit zu einer solchen Tätigkeit ist auch nichts anderes, als die Eigenschaft der Reizbarkeit. So wird das Resultat der Einwirkung auf den Organismus nicht nur durch die einwirkende Eigenschaft bestimmt, sondern hängt wesentlich von den aktiven Prozessen des Organismus selbst ab, mit denen er spezifisch auf die gegebene Einwirkung eingeht.“ Leont'ev spricht hier – d.h. in dieser bisher noch nicht kontrollierten DDR-Übersetzung! – allerdings noch von einer „Eigenschaft“ statt von einer Form der Tätigkeit.

⁴⁵ Leont'ev 1945, a.a.O.. „Reizbarkeit, das heißt, die Eigenschaft der Organismen, unter dem Einfluß einer Einwirkung in den Zustand der Tätigkeit zu kommen, ist eine fundamentale Eigenschaft jeder belebten Materie; sie liegt dem Stoffwechsel zugrunde und stellt folglich eine *ursprüngliche* Bedingung des Lebens dar.“(A.a.O.) Siehe auch Leont'ev, Probleme der Entwicklung des Psychischen, 1971, 11ff.

10.

Nach diesen Vorklärungen ist jetzt abschließend eine Qualifizierung des Leont'evschen Verständnisses von Bewusstsein bzw. des Verhältnisses von Tätigkeit und Bewusstsein möglich.

Hier insbesondere sehe ich eine große Nähe Leont'evs zu Schürmanns grundsätzlicher Unterscheidung „zweier Wissensweisen“ (a.a.O., 59f.)

- „Folglich ist das Bewusstsein nicht die einzig existierende, einzig mögliche, einzig denkbare Form der psychischen Widerspiegelung.“ (2005, 443)
- Diese Schlussfolgerung wird nach Leont'ev durch drei gegenläufige Annahmen verhindert:
 1. „die Trennung der Tätigkeit in zwei Teile oder Seiten, die angeblich zwei völlig verschiedenen Bereichen angehören“ (TBP, 99), d.h. die Aufspaltung von äußerer und innerer, praktischer und intellektueller Tätigkeit, von Praxis und Bewusstsein,
 2. die Betrachtung des Psychischen als „das Subjektive par excellence“⁴⁶, und
 3. die Betrachtung des Psychischen und des Bewusstseins als zwei getrennte Sachverhalte.
- Im Unterschied dazu kann Leont'ev bei Annahme des Tätigkeitsverständnisses im oben gekennzeichneten Sinn (auch experimentell) zeigen:
 1. Innere und äußere Tätigkeit gehen nicht nur ständig ineinander über, besitzen nicht nur dieselbe systemische Struktur (TBP, 100), vielmehr „entstehen die inneren psychischen Tätigkeiten aus der praktischen Tätigkeit, die sich historisch durch die Bildung der menschlichen, auf Arbeit beruhenden Gesellschaft entwickelt“ (TBP, 97) Das Psychische *in* der Tätigkeit ist Möglichkeitsbedingung für die Hervorbringung des Psychischen *als* Tätigkeit.

⁴⁶ A.a.O. „Auf diese Weise trat die Psyche, die psychische Tätigkeit, für uns nicht als etwas von außen dem Leben Hinzu-gefügtes auf, sondern als eigenartige Form des einheitlichen und unteilbaren Lebens, die notwendig im Gang seiner Entwicklung entsteht.“

2. Nur weil und sofern schon die aktive Lebenstätigkeit der einfachsten Organismen als „subjektiv“ bezeichnet werden kann, ist erklärbar, dass auch die Subjekthaftigkeit des Menschen kein ihm innewohnendes abstraktes anthropologisches Wesen ist, sondern als historisches Produkt der Tätigkeit auf dem Spezifitätsniveau des gesellschaftlichen Lebens gesehen werden kann, was allerdings einer zusätzlichen Kategorie bedarf, die die „Engagiertheit des Bewusstseins“ bzw. den „persönlichen Sinn“ der Tätigkeit auf dem Spezifitätsniveau der gesellschaftlichen Tätigkeit expliziert. (Vgl. TBP, 152ff)

„Die Analyse der Tätigkeit und des individuellen Bewusstseins geht natürlich von der Existenz des realen körperlichen Subjekts aus. Jedoch ursprünglich, das heißt vor und außerhalb dieser Analyse fungiert das Subjekt nur als eine abstrakte, psychologisch ‚nicht gefüllte‘ Ganzheitlichkeit. Nur auf dem von der Untersuchung beschrittenen Weg offenbart sich das Subjekt auch konkret-psychologisch, als Persönlichkeit. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Analyse des individuellen Bewusstseins ihrerseits nicht ohne Zuhilfenahme der Kategorie Persönlichkeit auskommt.“(TBP, 152)

3. Weil und sofern die Praxis der gesellschaftlichen Tätigkeit in historischer Rekonstruktion grundsätzlich als *bewusste* Tätigkeit betrachtet werden darf, kann ohne Rückgriff auf mechanisch-deterministische Konstruktionen plausibel gemacht werden, dass erstens „Bewusstsein“ und „Bewusstheit“ nicht identisch, sondern – entsprechend der Schürmannschen Unterscheidung zwischen „feststellbarem“ und „intuitivem“ Wissen (a.a.O., 59) – getrennte Sachverhalte sind; dass zweitens ihr Unterschied keine Trennung bedeutet, sondern lediglich unterschiedliche Tätigkeitsformen – man könnte m.E. mit Schürmann auch von unterschiedlichen „Wissensformen“ sprechen – bezeichnet, die innerlich untrennbar zusammenhängen;⁴⁷ und dass drittens das Bewusstsein als systemisches „Produkt“ in der gesellschaftlichen Praxis erst „gebildet“ wird.

⁴⁷ Auf Leont’evs Behandlung der Bedeutung der Sprache bzw. des Zusammenhangs von Tätigkeit, Arbeit und Sprache gehe ich hier nicht ein. Sie erfordert eine besondere Darstellung. Vgl. dazu z.B. Leont’ev, Analiz dejatel’nosti [Analyse der Tätigkeit]. In: Vestnik Moskovskogo Unversiteta. Serija 14. Psihologija. 1983, Nr. 2, S. 5-17, vor allem Leont’evs Nachdruck, dass seine Auffas-

„Somit besteht der Interiorisierungsprozess nicht darin, die äußere Tätigkeit in eine bereits existierende innere ‚Bewusstseinssebene‘ zu verlagern, er ist ein Prozess, in dem diese Ebene gebildet wird.“ [-] „Es entsteht Bewusstsein – die Reflexion der Wirklichkeit, der eigenen Tätigkeit, seiner selbst, durch das Subjekt.“ (TBP, 98)

„Das Bewusstsein wird durch die Gesellschaft erzeugt, es wird produziert.“ (TBP, 98).

Leont’evs Konzept des Verhältnisses von Tätigkeit und Bewusstsein kann man von dem gekennzeichneten Verständnis aus auf einige wenige Basissätze kondensieren:

1. Satz von der Indeterminiertheit – Autonomie im Unterschied zu Autarkie⁴⁸ –, aber Bedingtheit aller Tätigkeit.
2. Satz vom Primat der „gegenständlichen Tätigkeit“ (TBP 174ff.).
3. Satz von der „vorausseilenden Tätigkeit und der nachhinkenden Widerspiegelungsstruktur“ (PEP 97ff.)
4. Satz von der allgemeinen Gesellschaftlichkeit der psychischen Tätigkeit des Menschen.
5. Satz von den neuen Tätigkeitsniveaus als Möglichkeitsbedingungen menschlicher Praxis.
6. Satz von der „progressiven Evolution“ als theoretischem Ergebnis historisch-logischer Rekonstruktion: Ablehnung jeder Kausalanalyse zugunsten einer Bedingungsanalyse, die keine Deduktion und keine Prognose zulässt.

„Ähnlich dem, wie auch die Gesetze der gesellschaftlichen Entwicklung nur in Form konkreter spezifischer Gesetzmäßigkeiten existieren, existieren auch die Gesetze der Tätigkeit nur als *Gesetze ihrer einzelnen Formationen*. Dies bedeutet natürlich nicht, dass wir allgemeine Gesetze negieren; es bedeutet nur, dass wir auf dem Standpunkt der *Historizität* der Gesetze stehen.“ (MH)

sung „nichts gemein hat mit der Theorie der Herausbildung der Sprache aus dem Sprech-Verkehr, als einem Prozeß „der geistigen Verbindungen [snošenie] von Menschen“. Das vereinfachte Schema: die Arbeit schuf den Verkehr, danach schuf der Verkehr die Sprache – ist falsch.“ (MH)

⁴⁸ Vgl. Rückriem/ Schürmann, Editorial. In: A.N. Leont’ev, Tätigkeit. Bewusstsein. Persönlichkeit. Neu-Übersetzung hrsg. von G. Rückriem. Berlin: Lehmanns 2012 (im Druck).

11.

Abschließend als „Lackmus-Test“: Wie ist im Rahmen dieser Konzeption der Widerspruch von „gesellschaftlicher Bedeutung“ und „persönlichem Sinn“ zu verstehen?⁴⁹

Mit dem Satz von der gesellschaftlichen Produktion des Bewusstseins stellt sich natürlich die Frage, ob damit der prinzipielle Indeterminismus des Tätigkeitsverständnisses nicht wieder aufgehoben wird, wenn es um das individuelle Bewusstsein geht:

„Hier kommen wir dicht an jenes Problem heran, dass für die psychologische Analyse des Bewusstseins ein echter Stein des Anstoßes ist. Es geht um die Besonderheit des Funktionierens der Kenntnisse, der Begriffe, der gedanklichen Modelle einerseits im System der gesellschaftlichen Beziehungen, im gesellschaftlichen Bewusstsein und andererseits in der Tätigkeit des Individuums, die dessen gesellschaftliche Verbindungen realisiert, in dessen Bewusstsein.“ (TBP, 140.)⁵⁰

Auch hier gilt das methodologische Prinzip, dass Widersprüche nur durch historische Analysen geklärt werden können.

„In der frühesten Etappe herrschen bei den Teilnehmern an der kollektiven Arbeit noch gemeinsame Tätigkeitsmotive vor und die Bedeutungen „als Erscheinungen des individuellen Bewusstseins [treten] noch als direkt adäquate Beziehungen auf. Diese Beziehung bleibt jedoch nicht erhalten. Sie zerfällt [-] mit der Entstehung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und des Privateigentums.“(ebd.)

⁴⁹ Vgl. dazu auch TBP 1979, 256-268.

⁵⁰ Vgl. dazu: „Die gesellschaftliche Bedeutung eines Gegenstandes (die Bedeutung eines Wortes) wird gesellschaftlich-historisch bestimmt, sie ist eine gesellschaftlich-historische Widerspiegelung, eine Verallgemeinerung der Wirklichkeit. Sie ist mein Gegenstand. Mein Verhältnis zur Bedeutung (= zum Gegenstand, als Bedeutung) verleiht ihm *Sinn*. Im Sinn kristallisiert sich folglich *mein* Verhältnis zum Gegenstand. In der Bedeutung kristallisiert sich ein gesellschaftlich-historisches Verhältnis. Die Bedeutung ist deshalb relativ konstant (das heißt, sie entwickelt sich „vertikal“), der Sinn ist dynamisch. Der Sinn ist folglich „die Bedeutung der Bedeutung für mich“. Historisch geht der Sinn in die Bedeutung über. Vielleicht (das Begreifen!) die Bedeutung des Sinnes, der Sinn des Sinnes.“ (MH)

„Dies bedeutet nicht, dass die individuelle Psyche insgesamt mit dem gesellschaftlichen Bewusstsein zusammenfällt. Die direkten instinktiven biologischen Zusammenhänge mit der Natur koexistieren, sie *müssen* eine gewisse Zeit lang mit den Beziehungen zur Natur, die schon gesellschaftliche geworden sind, koexistieren. Es *koexistieren die instinktiven Sinne* [smysly] *und die gesellschaftlichen Bedeutungen*. (MH. Hervorhebungen i.O.)

Diese Einschätzung entspricht der gesamten bisherigen Logik der Selbstveränderung der gegenständlichen Tätigkeit im Verhältnis zu den Veränderungen der Umwelt: Die bisher einheitliche Tätigkeit spaltet sich unter dem Druck dieser Veränderungen mit Notwendigkeit auf:

„Dann wird jedoch diese Einheit zerstört. Die Unvermeidlichkeit ihrer Zerstörung liegt in den objektiven Widersprüchen der Warenproduktion, die den Gegensatz von konkreter und abstrakter Arbeit schafft und zur Entfremdung der menschlichen Tätigkeit führt.“ (TBP, 141)

„Mit anderen Worten, wenn in die psychische Widerspiegelung der Welt durch das individuelle Subjekt die in den Bedeutungen idealisierten Produkte der gesellschaftlich-historischen Praxis einfließen, erhalten sie neue Systemqualitäten“ (TBP, 142) – das ist ihre „Engagiertheit“ für das Individuum, ihre „Bewertung“ – , „die ihnen persönlichen Sinn geben, einen Sinn, der nicht direkt mit der erfassten objektiven Bedeutung übereinstimmt.“ (TBP, 145)

„Sinn und Bedeutung fallen in der Morgenröte des menschlichen Bewusstseins zusammen, wenn es kein „Ich“ gibt, wenn Persönlichkeit und Kollektiv zusammenfallen, wie, folglich, auch das individuelle Bewusstsein mit dem gesellschaftlichen zusammenfällt.

Die gesellschaftliche Differenzierung schafft die Teilung von Sinn und Bedeutung und die Klassen-Differenzierung der Sinne.

Danach (Kommunismus) vereinigen sie sich erneut wieder, doch sie fallen nicht mehr einfach, nicht direkt miteinander zusammen. (MH)

Fazit:

„Die Notwendigkeit ihrer Nichtübereinstimmung ist bereits in der frühen Vorgeschichte des menschlichen Bewusstseins angelegt.“(TBP, 146; vor allem auch PEP, 195ff)

Diese Notwendigkeit findet zwar in der Entfremdung der Klassengesellschaft ihren offensichtlichsten Ausdruck, existiert aber auch

„unter den Bedingungen der sozialistischen, der kommunistischen Gesellschaft in dem Maße, in dem hier die Besonderheiten des individuellen Lebens eines Menschen, die Besonderheiten seiner sich entwickelnden persönlichen Beziehungen, seines Verkehrs und seiner Lebenssituationen zutage treten. Wir finden ihn auch deshalb, weil sowohl die Besonderheiten des Menschen als eines körperlichen Wesens als auch die konkreten äußeren Bedingungen, die nicht für alle identisch sein können, unwiederholbar sind.“ (TBP, 150)

In der Logik des Leont'evschen Tätigkeitsverständnisses bedeutet dies, dass sich durch die Aufspaltung und Nichtübereinstimmung von gesellschaftlicher Bedeutung und persönlichem Sinn eine neue, in dieser Weise historisch bisher nicht vorhandene Möglichkeit – „dieses Für-sich-Seins des konkreten Subjekts“ (TBP, 148) – entwickelt, die Möglichkeit für das Individuum, sich im persönlichen Sinn der Gesellschaft selbst entgegen zu setzen, sich als von der Gesellschaft unabhängig zu empfinden, sich selbst zur Persönlichkeit zu bilden (TBP, 153ff.).

Die Herausbildung des Bewusstseins vom „Ich“ im Verlauf der Entwicklung gesellschaftlicher Verhältnisse ist auch die Herausbildung des *bewussten Sinnes*.“ (MH)

- 1) „Ich“ = „wir“.
- 2) „Ich“ ↔ „es“, hier gibt es sogar Antagonismen zwischen ihnen; es – sieht aus wie ein Übermenschliches, mir Entgegengesetztes.
- 3) „Ich“ innerhalb des Gesellschaftlichen (das heißt der Unterschied *bleibt erhalten*, aber der Antagonismus, die Entgegensetzung wird liquidiert).“ (MH)

„Aufgehoben“ – im Sinne von „gelöscht“ – werden also lediglich die historisch besonderen Formen der Entgegensetzung in der Klassengesellschaft, nicht aber deren allgemeine Grundlage, die Unterschiedlichkeit von Bedeutung und Sinn.

„Die sich ständig reproduzierende Nichtübereinstimmung persönlicher Sinnbildungen [...] und der ihnen gegenüber ‚indifferenten‘ Bedeutungen [...] verschwindet nicht und *kann auch nicht verschwinden*.“ (TBP, 150; Hervorhebung G.R.)

Eher noch verstärkt wird das Festhalten an ihrer prinzipiellen Entgegensetzung durch Leont'evs Betonung des Primats des persönlichen Sinns gegenüber der gesellschaftlichen Bedeutung.

Sinn wird „in den Bedeutungen konkretisiert, nicht die Bedeutung im Sinn. Sinn ist nicht potentiell in der Bedeutung enthalten und kann nicht im Bewusstsein aus der Bedeutung entstehen. Der Sinn wird nicht durch das Bewusstsein erzeugt, sondern durch das Leben.“ (TBP, 261-262)

„Sinn kann nicht vermittelt werden. [...] Den Sinn lehrt man nicht ...“ (TBP, 267)

Dies gilt – anders jedenfalls in der Auffassung der geläufigen Erziehungswissenschaft – nicht etwa nur in Bezug auf Einstellungen, sondern grundsätzlich in gleicher Weise für die Aneignung von Kenntnissen, d.h. für Wissen.

„Das Bewusstsein als Beziehung zur Welt entsteht psychologisch betrachtet eben als ein Sinnsystem. [...] Also wird die Bewusstheit der Kenntnisse gerade durch den Sinn charakterisiert, den sie für den Menschen erlangen.“ (TBP, 263)

Eben dies macht die methodologische Notwendigkeit aus, den persönlichen Sinn als eine neue besondere „Konstituente“ des individuellen Bewusstseins zu betrachten:

„Wenn auch in den ersten Etappen der Bewusstseinsentwicklung die Bedeutungen verschmolzen mit dem persönlichen Sinn auftreten, ist dennoch in dieser Verschmelzung implizit enthalten, dass sie nicht zusammenfallen, was dann auch unausweichlich offene, explizite Formen annimmt. Dies führt auch dazu, dass in der Analyse der persönliche Sinn als eine weitere Konstituente

des Systems des individuellen Bewusstseins bestimmt werden muss.“ (TBP, 147)

Das gilt, auch wenn die gesellschaftlich-historische Qualität dieses Sachverhalts, also die gesellschaftliche produzierte Notwendigkeit der persönlichen Sinnbildung eines jeden Menschen – anders gesprochen: der Persönlichkeitsbildung – durch die gesellschaftliche Tätigkeit der Menschen selbst dem individuellen Bewusstsein „verborgen“ bleibt bzw. als unmittelbar gegeben erscheint.

Ich stimme daher an dieser Stelle mit Schürmann nicht überein, sofern er meint, dass „Leont’ev ... an genau dieser Stelle nicht eindeutig“ sei, insofern er selbst eine Aufhebung der Entgegensetzung „beruhigend“ versichere.⁵¹ Eine solche Interpretation impliziert, dass Leont’ev an genau dieser Stelle seine gesamte Logik außer Kraft setzen und dazu noch in eine normative Behandlung des Problems überwechseln würde. Entscheidend scheint mir zu sein, dass die endgültige Aufhebung dieser Entgegensetzung von Bedeutung und Sinn letztlich auf die Aufhebung nicht nur des Unterschieds von individuellem und gesellschaftlichem Bewusstsein, von Individuum und Gesellschaft, sondern auch von Tätigkeit und Bewusstsein überhaupt hinauslaufen würde. Würde das nicht bedeuten, dass mit der Erreichung der klassenlosen, kommunistischen Gesellschaft das Ende der Geschichte erreicht sei? Wäre dann aber „die realisierte Tätigkeit“ (bzw. könnte sie es sein) – die zwar als eine im Wesen gesellschaftliche Tätigkeit angesehen werden muss, aber auch als solche immer die Tätigkeit eines individuellen Subjekts bleibt –, noch „reicher, wahrer als das sie vorwegnehmende Bewusst-sein“?

Andererseits lässt Leont’ev keinen Zweifel daran, dass er jede Dominanz der Theorie gegen-über der Praxis konsequent ablehnt:

„Kann man von einer Psychologie der Gesellschaft, der gesellschaftlichen Klassen sprechen? Im Sinne der Wissenschaft der Psychologie – nein. Man kann nur von der Psychologie eines *bestimmten Individuums* sprechen, das in einer bestimmten historischen E p o c h e lebt.“ (MH)

Es läge jedoch durchaus in der Logik seines Ansatzes, wenn Leont’ev – wie ich meine – die „Aufhebung“ im Hegelschen Sinne verstünde und mit der Beendigung

⁵¹ V. Schürmann, Prozess und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie. In: Behindertenpädagogik, 47, 2008, 1, 21-30. Zit. nach dem Vorabdruck von 2007.

des Antagonismus von Sinn und Bedeutung zugleich neue Möglichkeitsbedingungen auch für die Tätigkeit selbst verbinden würde. Es gibt jedoch selbst in seinen Manuskripten (soweit mir bekannt) keinerlei Andeutung dazu außer dieser vorsichtigen Frage: „Sprung in das Reich der Freiheit – ein neues Verhältnis des Bewusstseins zur Tätigkeit?!“ (MH)

Literatur

- Leont'ev, A. N., K voprosu o genezise čuvstvitel'nosti [Zur Frage der Genese der Sensibilität]. In: Psichologija. Sbornik, pos-vjaščennyj 60-letiju so dlja roždenija i 35-letiju naučnoj dejatel'nosti D. N. Uznadze. Trudy instituta, t. 3. Tbilisi 1945 (Übersetzung Jochen August).
- Leont'ev, A. N., Očerki razvitija psichiki [Abriß der Entwicklung des Psychischen]. Moskau 1947.
- Leont'ev, A. N., Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Volk und Wissen 1971.
- Leont'ev, A. N., Tätigkeit. Bewusstsein. Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen 1979 (Neuübersetzung Elena Hoffmann im Druck).
- Leont'ev, A. N., Analiz dejatel'nosti [Analyse der Tätigkeit]. In: Vestnik Moskovskogo Unversiteta. Serija 14. Psichologija. 1983, Nr. 2, S. 5-17.
- Leont'ev, A. N., Materialien über das Bewusstsein. In: Georg Rückriem (Hrsg.), Aleksej N. Leont'ev, Frühe Schriften. Bd. II. Berlin: Lehmanns Media 2005, 441-468.
- Leont'ev, A. N., Evoljucija psichiki [Die Evolution des Psychischen]. Izbrannye psichologičeskie trudy. Moskau 1999.
- Leont'ev, A. N., Metodologičeskie tetradi [Methodologische Hefte]. In: Leont'ev, A. A., Tvorčeskij put' A.N. Leont'eva. In: A. N. Leont'ev i sovremennaja psichologija. Moskau 1983, 6-39 (Übersetzung Gudrun Richter. In Georg Rückriem, A. N. Leont'ev, Frühschriften. Bd. I. 2. Auflage. Berlin: Lehmanns Media 2012; im Druck).
- Leont'ev, A. N., Problemy psichologii dejatel'nosti [Probleme einer Psychologie der Tätigkeit]. In: Dejatel'nostnyj podchod v psichologii: problemy i perspektivy. Hrsg. von V. V. Davydov i D. A. Leont'ev. Moskva: Izdatel'stvo APN SSSR 1990, 136-150.
- Leont'ev, A. N., Problems in the psychology of activity. In: Journal of Russian and East European Psychology, 1995. Vol. 33, No. 6, 39-53.
- Leont'ev, A. N., Lekcii po obščej psichologii [Vorlesungen über allgemeine Psychologie]. Hrsg. von D. A. Leont'ev und E. E. Sokolova. Moskau: Smysl, 2000.
- Leont'ev, A. A. / Leont'ev, D. A. (Hrsg.), A.N. Leont'ev. Filosofija psichologii: Iz naučnogo naslednija [Philosophie der Psychologie. Aus dem wissenschaftlichen Nachlaß]. Moskau 1994.
- Leont'ev, A. A., Tvorčestkij put' A.N. Leont'eva [Der Schaffensweg A.N. Leont'evs]. In: A.N. Leont'ev i sovremennaja psichologija. Sbornik statej pamjati A.N. Leont'eva. Moskva 1983, 6-39; deutsche Übersetzung in Vorbereitung.
- Leont'ev, A. A., Žiznennyj i tvorčestkij put' A.N. Leont'eva [Leben und schöpferischer Weg A.N. Leont'evs]. Moskva: Smysl 2003, 4-56; englisch: The Life and Creative Path of A.N. Leontiev. In: Journal of Russian and East European Psychology, 43 (2005), 3, 8-69; deutsche Übersetzung in Vorbereitung.

- Keiler, P., Feuerbach, Wygotski & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen. Berlin 1997; 3. erweiterte Auflage Berlin/Hamburg 1999.
- Kozulin, A., Commentary. In: Human Development, 39 (1996), 328-329.
- Kozulin, A., The Concept of Activity in Soviet Psychology. Vygotksy, his Disciples and Critics. In: American Psychologist, 41 (1986) 3, 264-274.
- Krüger-Potratz, M., Pädagogik und ‚Neue Gesellschaft‘. Die Diskussion an der theoretischen Front der Pädagogik in der Sowjetunion 1928-31. Habil.schrift Münster 1983.
- Krüger-Potratz, M., Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Gesellschaft in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931. München 1987; sowie
- Lenin, V. I., Philosophische Hefte. Werke. Bd. 38. Berlin 1976.
- Messmann, A. / Rückriem, G., Zum Verständnis der menschlichen Natur in der Auffassung des Psychischen bei A. N. Leontjew. In: Georg Rückriem (Hrsg.), Historischer Materialismus und menschliche Natur. Köln: Pahl-Rugenstein 1978, 80-133.
- Judin, E. G., Systemansatz und Tätigkeitsprinzip. Methodologische Probleme der modernen Wissenschaft. Hrsg. von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media 2009.
- Rückriem, G. / Lompscher, J., Leont'evs Arbeiten der 30er Jahre. Vortrag auf der Konferenz aus Anlaß des 100. Geburtstags von A.N. Leont'ev vom 27.-29. Mai 2003. In: Mitteilungen der Lurija-Gesellschaft, 1-2 (2004), 9-24.
- Schürmann, V., Die Unergründlichkeit des Lebens. Bielefeld: transcript 2011.
- Schürmann, V., Prozeß und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie. In: Behindertenpädagogik 47 (2008) 1, 21-30.
- Jasničikij, A., Očerk istorii Char'kovskoj psihologičeskoj školy: period 1931-1936 gg. In: Kul'turno-istoričeskaja psihologija, 2008, 3, 92-102.
- Jasničikij, A., Očerk istorii Char'kovskoj psihologičeskoj školy: pervaja naučnaja sessija Char'kovskogo gosudarstvennogo instituta i pojavlenie „Char'kovskoj školy psihologii“ (1938). In: Kul'turno-istoričeskaja psihologija, 2009, 2, 95-106.
- Yasnitsky, A./Ferrari, M., From Vygotsky to Vygotskian Psychology: Introduction to the History of the Kharkov School. In: Journal of the History of the Behavioral Sciences, vol. 44 (2008) 2, 119-145
- Yasnitsky, A./Ferrari, M., Rethinking the Early History of Post-Vygotskian Psychology: The Case of the Kharkov School. In: History of Psychology, vol. 11 (2008) 2, 101-122.

Personenregister

- Akimov,
 Asmolov, A.G.
 Bechtereŭ, V. M.
 Berija, L.P.
 Blonskij, P.P.
 Borovskij, V.M.
 Bucharin, N..
 Davydov, V.V.
 Deborin, A.M.
 Ejchenbaum, .M.
 El'konin, D.B.
 Epštejn, M.S.
 Fingert, B.A.
 Friče, V.M.
 Fridman, S.M.
 Gal'perin, P.Ja.
 Gastev, A.K.
 Haller, A. von,
 Hildebrand-Nilshon, M.
 Il'inskij,
 Jaroševskij, M.G.
 Judin, E.G.
 Judin, P.F.
 Kalašnikov, A.G.
 Kalinin, M.I.
 Keiler, P.
 Kornilov, N.K.
 Kozulin, A.
 Krüger-Potratz, M.
 Krupenina, M.V.
 Krupskaja, N.K.
 Leont'ev, A.A.
 Leont'ev, D.A.
 Lenin, V.I.
 Lifanova, T.M.
 Litsche, G.
 Lompscher J.
 Lunačarskij, A.V.
 Lurija, A.R.
 Lyssenko, T.D.
 Maca,
 Mandel'stam, O.
 Marr, N.Ja.
 Messmann, A.
 Mitin, M. B.
 Petrovskij, A.V.
 Pinkevič, A.P.
 Pistrak, M.M.
 Platonov, A.P.
 Pokrovskij, M.N.
 Polivanov. J.B.
 Razmyslov, P.
 Rubinštejn, S.L.
 Rückriem, G.
 Rykov, A.I.
 Šackij, S.T.
 Sapir, I.D.
 Schürmann, V.
 Šklovskij, V.B.
 Sokolova, E.E.
 Ščerba, L.V.
 Stalin, J.V.
 Šul'gin, V.N.
 Svadkovskij,
 Švarc, L.M.

Ter-Vaganjan, V.A.
Thielen, M.
Timirjazez, A.K.
Timirjazez, K.A.
Tomskij, M.P.
Uznadze, D.N.
Van der Veer, R.
Veděnov, A.V.
Veličkovskij, B.M.
Vinogradov, I.M.
Vygodskaja, G.L.
Vygodskij, D.
Vygotkij, L.S.
Yasnitsky, A.
Zalkind, A.B.
Zaporozec, A.V.
Zinčenko, V.P.
Žirmunsky

Sachwort-Register

Erklärungsprinzip	activity
Gegenstand	cultural historical school
Kulturhistorische Schule	methodology
Methode	object
Methodologie	ontology of processes
Philosophie	philosophy
Praxis	philosophy of practice
Praxisphilosophie	practice
Prozessontologie	principle of explanation
Psychologischer Materialismus	procedure
Selbstbewegung	psychological materialism
Sinn und Bedeutung	self movement
Tätigkeit	sense and meaning
Theorie	theory

Digitale Medien und schulisches Lernen

Hartmut Giest

Ausgehend von der Kennzeichnung der modernen Gesellschaft als Wissensgesellschaft wird eine daraus abgeleitete Lernkultur beschrieben, die sich im Wesentlichen am Leitmedium IKT orientiert. Anforderungen und Möglichkeiten des Lernens mit digitalen Medien werden benannt und Folgerungen für den Unterricht und seine Gestaltung gezogen.

1. Medien und Medientheorie

Das Thema Medien ist in den letzten Jahren intensiv diskutiert und erforscht worden. Mit den Massenmedien rückte die Medienwirkung in das Interesse der Wissenschaft, vor allem hat sich die sozialwissenschaftliche Medientheorie (etwa Giesecke 1992, 1994, 2005), die Lern- und Lehrforschung (Beemt et al. 2011, Eickelmann 2007, Wegener 2007, Weber 2005) und Medienpädagogik (etwa Baacke 1997, Baacke et al. 2001, Bentlage et al. 2001, Bachmair 2009, Schulz-Zander 2005, Pietraß et al. 2005, Meder 2006, Wegener 2007, Pietraß 2011, Süss et al. 2010) mit den damit zusammenhängenden Fragen beschäftigt. Im Zusammenhang mit dem Auftauchen der digitalen Medien und den damit aufkommenden Fragen (z.B. nach der zukünftigen Bedeutung der Printmedien, des Lesens und vor allem Handschreibens (vgl. etwa Böhme 2005), nach der künftigen Rolle der institutionalisierten Bildung bis hin zu Urheberrechtsproblemen, dem Verhältnis von „digital natives“ zu „digital immigrants“ – Prensky 2001) sowie Veränderungen innerhalb der Gesellschaft hat sich eine interdisziplinäre, die sog. neue Medientheorie (für einen Überblick – vgl. Manski 2008) entwickelt. Der Medienpädagogik wird von deren Vertretern zuweilen vorgeworfen, diese Entwicklungen nicht oder zumindest nicht adäquat zur Kenntnis zu nehmen (Rückriem 2004, 2008). Moderne Medientheorien werden andererseits kritisiert, dass sie dazu neigen, den Kulturwandel vor allem oder ausschließlich als Medienwandel zu beschreiben. Damit verbunden entsteht der Eindruck, dass Medien sich in einem evolutionären Prozess aus sich selbst entwickeln. Dies scheint unabhängig von oder wenigstens parallel zu politischen und sozialen Konstellationen und Verhältnissen und damit mehr oder weni-

ger unabhängig vom Menschen zu erfolgen (vgl. Hackett 1999, 2003), der vor allem ihren Wirkungen ausgesetzt ist und sich an diese in seinem Verhalten und Handeln anpassen muss. Häufig werden dann Kultur und Gesellschaft (in gewisser Anlehnung an konstruktivistische und systemtheoretische Auffassungen) als Kommunikationssysteme aufgefasst. Diese sind Systeme, „deren Komplexität, Dynamik, Grenzen und Selbstrepräsentation durch technische Medien geschaffen und aufrechterhalten werden“ (Giesecke 1994, zitiert bei Manski 2008, 52). Angenommen wird, dass künstliche Medien (also vom Menschen zum Zweck der Kommunikation selbst erzeugte) den Anstoß zur Systembildung gegeben haben und dazu Strukturen entscheidend bestimmen, welche die künstlichen Medien und nicht so sehr die menschlichen Prozessoren in den Fokus genommen haben (vgl. Giesecke a.a.O.). Die Rolle des Menschen und seiner Kultur wird zwar in diesem Theorieansatz nicht ausgeblendet, aber sie erscheint als Funktion der Medien: „Die Funktionsweise dieser Systeme erhellt sich ja nur, wenn man versteht, wie der Mensch von den übrigen Elementen dieses Systems in Anspruch genommen wird, welche seine Sinne und Organe auf welche Weise geformt oder unterdrückt werden“ (Giesecke 1992, 13). Das aber bedeutet, im Vordergrund steht die Frage: Was machen die Medien mit den Menschen, währenddessen die moderne Medienpädagogik nun vor allem danach fragt, was die Menschen mit den Medien machen (Tulodziecki 2001, vgl. auch Bachmair 2009). Die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft bzw. der Kultur wird von der der Medien mehr oder weniger abgetrennt, Medien entwickeln sich in einem ko-evolutionären Prozess parallel zur Gesellschaft. So „zwingen“ bei Erdmann & Rückriem (2010) digitale Medien (Leitmedien der modernen Wissensgesellschaft) als Kommunikationssystem den Menschen neue Formen der Kommunikation auf, die dann reaktiv bei ihnen Handlungsformen implizieren, die zur Veränderung der Gesellschaft führen. Diese erfolgt durch Menschen nicht mehr kontrollierbar, sondern kann nur beobachtet und interpretiert werden.

Grundannahmen der modernen Medientheorie (Giesecke 2002, Manski 2008) sind:

- Das *Medium*, mit dessen Hilfe Bedeutungen generiert wird, ist von seinem technischen Substrat zu unterscheiden – vgl. Tabelle 1: Unterscheiden wir nach Vollbrecht (2001) die Medienentwicklung nach Schrift, Buchdruck und digitalen Medien, so ist die jeweilige Technologie, sind also Keil und Tafel,

Druckerpresse bzw. Computer oder Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) das (technische) Substrat des jeweiligen Mediums. Die kulturelle bzw. gesellschaftliche Bedeutung des Mediums und die damit verbundene Möglichkeit, Bedeutungen zu generieren, hängen aber nur mittelbar vom Substrat ab. Nicht die Möglichkeit, ein Buch drucken zu können, hat Gesellschaft und mithin Kultur verändert, sondern eine bestimmte gesellschaftliche Konstellation, die dadurch gekennzeichnet war, dass der Buchdruck eine gesellschaftliche Bedeutung erlangte. [Der Buchdruck wurde u.a. in Korea wesentlich früher erfunden, aber erst in einer bestimmten Konstellation, u.a. im Zusammenhang mit dem Drucken von Ablassbriefen, erlangte er in Europa gesellschaftliche Bedeutung.]

- Bestimmte Medien haben eine gesellschaftliche Bedeutung, die sie als Leitmedium für eine bestimmte historische Epoche auszeichnen: Gesten, Worte, sind bedeutungstragende sprachliche Zeichen, die bis in das Altertum als Leitmedium fungierten, mit der Schrift war die Entwicklung von antiken Hochzivilisationen verbunden, weil sie u.a. die Voraussetzung für Verwaltung, Kunst und Wissenschaft, aber natürlich auch der Produktion ist. Der Buchdruck ermöglichte die Entwicklung der Industriegesellschaft und die digitalen Medien die Entwicklung der modernen Wissensgesellschaft (s.u.).
- Medien sind *Katalysatoren*, nicht Ursache gesellschaftlicher Entwicklung: Sie geben gesellschaftliche Entwicklung nicht vor, beeinflussen sie aber erheblich. Beispielsweise ist unser sozialer Verkehr inzwischen in hohem Maße durch digitale Medien beeinflusst, damit sind auch neue Bedeutungen und neue Kommunikations- und Kooperationsformen verbunden. Die neuen Bedeutungen, welche mit Hilfe der neuen Medien möglich werden, verändern die Gesellschaft, d.h. das Zusammenleben der Menschen (soziale Netzwerke, web-basierte Kommunikation in Foren, Blogs, virtuelle Welten u.a.). Das tun sie aber nur vermöge der Menschen, die sie nutzen.
- Mit jeweils neuen Medien sind auf dem Hintergrund der durch sie möglich erscheinenden gesellschaftlichen Veränderungen (Transformationen) Utopien verbunden – Wunschvorstellungen gesellschaftlicher Entwicklung: Vollbrecht (a.a.O.) kennzeichnet die Medienumbrüche als mediale Revolutionen, die mit einer Demokratisierung der Wissensnutzung (u.a. Bildung) verbunden waren. Während das verschriftete Wissen lokal blieb, konnte durch den Buchdruck

auf nationaler Ebene bzw. darüber hinaus Wissen zugänglich gemacht werden. Auch die humanistischen Bildungsideale sind nur denkbar auf der Basis des Buchdrucks. Digitale Medien lassen Wissen global und unabhängig von institutionaler Begrenzung verfügbar werden, weshalb damit die Wunschvorstellung einer individualisierten, freien, emanzipatorischen und demokratischen, selbstorganisierten und -verantworteten Bildung (Neue Lernkultur) verbunden war bzw. ist, von der mitunter etwas unkritisch und vor allem am Beginn des 21. Jahrtausends die Lösung bislang bestehender Bildungsprobleme erwartet wurde bzw. wird (vgl. dazu auch Manski 2008, Heikkilä 2005).

Tabelle 1: Substrat und Medium

<i>Substrat</i>	<i>Medium</i>
Schall, Licht (Laute, Gestik, Mimik)	Kommunikation (Bedeutung der Informationen) ist an <i>unmittelbare</i> Interaktion gebunden, der Kontext im Sinne der Interaktion ggf. Kooperation muss vollständig präsent sein
Worte (Lautkonfigurationen), Vorformen der Sprache	Kommunikation verwendet interpersonelle Bedeutung tragende Informationen („Wortmarken“), geteiltes begriffliches Wissen, daher müssen nicht alle Elemente der konkreten Interaktion/ Kooperation (Handlungssituation) präsent sein
Sprache	Kommunikation verläuft über Texte (Narrationen, Aussagenkonfigurationen), der Kontext (der Kooperation) muss nicht unmittelbar präsent sein, sondern kann mitgeteilt werden, dazu sind Verallgemeinerung und Abstraktion erforderlich, die Kooperation kann sprachlich vermittelt verlaufen, indem Kommunikation nicht zeitgleich mit der Kooperation abläuft (dies ist abhängig von der Textproduktion, der Reichheit der Sprache und der Sprachkompetenz der Kooperierenden)

Schrift (Schreiben mit Papier, Tontafel...)	Kommunikation erfolgt auf Basis von Schriftrollen...handgeschriebenen Texten; die Präsenz des Kooperations- bzw. Kommunikationspartners ist nicht zwingend erforderlich, die Kommunikation ist sehr aufwändig, gebunden an Sprachverständnis und Schriftspracherwerb, daher aus politisch-sozialen (Bildung) und materiellen Gründen (Kosten der Handschrift) nur für bestimmte Kreise verfügbar
Buchdruck	Kommunikation erfolgt über gedruckte Texte – vor allem national (Sprache) und nun für breite Bevölkerungskreise (Alphabetisierung) verfügbar – die Kooperation ist stark vermittelt und erscheint vor allem als Kommunikation, wobei diese asynchron verläuft, weil der Autor zwar zum Leser „spricht“, aber nicht umgekehrt
Netz (digitale Medien)	Kommunikation im globalen Maßstab und multimedial (ggf. abhängig von Sprache – hier v.a. Englisch –, Medienausstattung und Medienkompetenz), Kommunikation der User prinzipiell symmetrisch, Kontext virtuell reich verfügbar, daher ideale Voraussetzungen für Kooperation

2. Medien und menschliche Tätigkeit (Kultur)

Die im ersten Abschnitt umrissene medien- bzw. kommunikationstheoretische Auffassung führt sicher zu interessanten Einblicken in die Medienentwicklung, ist aber wenig brauchbar, wenn typisch menschliches Handeln und Lern-Handeln, wenn speziell Bildung untersucht werden sollen. Eine entsprechende Theorie bezieht ausdrücklich keine Informationsverarbeitungs- und Kommunikationsprozesse nicht-humaner Kommunikationssysteme (z.B. den Hühnerhof) ein, sondern setzt voraus, dass Bewusstsein bewusst und kollektiv von allen Beteiligten eingesetzt wird, um z.B. soziale Systeme zu reflektieren. Damit handelt es sich nach Giesecke

(2009) um ein organisiertes Sozialsystem mit klarer Kooperationsaufgabe, obwohl natürlich verbewusste Informationsverarbeitungs- und Kommunikationsprozesse weiterhin (z.B. in der interpersonellen Wahrnehmung) ihre Wirkung zeigen. Wenn man so will, ist dies ein Spezialfall der Kommunikation und Mediennutzung, aber um diesen geht es gerade. Dieser, für Menschen typische Spezialfall ist gekennzeichnet durch:

1. intra- und interpersonelle bewusste, intentionale Aktivität – Tätigkeit,
2. die (dialektische) Einheit von Kooperation und Kommunikation, wobei Kooperation hier ursprünglich und determinierend ist, das Wesen der Tätigkeit (gesellschaftlicher) Gesamtsubjekte darstellt, welche durch Kommunikation reguliert wird,
3. die Ausgerichtetheit auf Kulturentwicklung im Sinne der Veränderung der Umwelt zur Anpassung an menschliche, gesellschaftliche Bedürfnisse (=Kultur).

Aus diesen drei Prämissen ergeben sich Folgerungen für die Rolle der Medien in der Gesellschaft und in der Bildung (vgl. hierzu auch Giest & Lompscher 2006, Giest 2006b).

Menschliches Leben bzw. menschliche Kultur – in diesem Sinne soll „menschlich“ als Gattungsmerkmal verstanden werden – ist dem Wesen nach gesellschaftlich. Menschen können nur gemeinsam überleben, d.h. in einer Gemeinschaft, Gesellschaft, die durch Arbeitsteilung gekennzeichnet ist. Die jeweilige, d.h. kulturhistorisch konkrete, Kultur ist durch die Art und Weise, wie die Menschen zusammenleben und -arbeiten sowie durch die entsprechenden ideellen und materiellen Produkte, die Ergebnisse menschlicher Tätigkeit gekennzeichnet. Arbeitsteilung potenziert die Möglichkeiten des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft und stiftet Gemeinschaft, da jedes Individuum im Rahmen eines arbeitsteiligen Verhältnisses vom anderen mehr oder weniger abhängig ist. Auf diese Weise entsteht ein Gesamtsubjekt, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass Individuen mit einer gemeinsamen Intention, unter einer gemeinsamen Zielstellung an einem gemeinsamen Gegenstand tätig werden.

Die gemeinsame Tätigkeit kann mehr oder weniger unmittelbar und direkt oder aber auch nur vermittelt und indirekt sein bzw. erlebt werden. [Gemeinsame Tätigkeit oder Kooperation wird von uns vor allem in kleineren Gemeinschaften, in

Formen der unmittelbaren gegenseitigen Abhängigkeit im Rahmen des Zusammenlebens – z.B. in der Familie – klar erlebbar. In anderen Kulturen und der Vergangenheit ist bzw. war diese unmittelbar, direkt und hautnah erlebbare gegenseitige Abhängigkeit voneinander aber auch kennzeichnend für den Clan, die Stammesgemeinschaft, die dörfliche Gemeinde. Die moderne (vor allem industrielle, westliche) Gesellschaft erscheint dagegen als eine Gesellschaft, die durch Individualisierung, einer (scheinbar) wachsenden Unabhängigkeit von der Gemeinschaft oder zumindest von anderen Menschen, gekennzeichnet ist. Die gegenseitige Abhängigkeit ist hier wenig personell und unmittelbar erlebbar. Dennoch ist Individualisierung im Sinne der gegenseitigen Unabhängigkeit der Menschen voneinander eine Fiktion, ein Schein, der die Wirklichkeit verdeckt, denn kein Mensch kann als Individuum allein überleben. Je höher die Spezialisierung innerhalb der Gesellschaft, umso höher ist die gesellschaftliche Abhängigkeit der Menschen voneinander und vor ihrer Arbeit – man denke nur an solche Dinge wie gesellschaftliche Wirkungen von Insolvenzen, Streiks, Stromausfall oder die Rentenproblematik. Diese wechselseitige Abhängigkeit wird auch zunehmend im Hinblick auf die gesamte Menschheit virulent – Stichwort Globalisierung.

Existiert eine gemeinsame Intention, ein gemeinsames Ziel bzw. ein gemeinsamer Gegenstand des Handelns bzw. der Tätigkeit, was reales Zusammenleben und -arbeiten, Arbeitsteilung bzw. Kooperation, gemeinsame Tätigkeit ausmacht, entsteht die Notwendigkeit der Koordination individueller Tätigkeit in Hinblick auf das gemeinsame Bedürfnis, Ziel und den Gegenstand. Das Gesamtsubjekt kooperierender Individuen muss seine (gemeinsame) Tätigkeit regulieren. Diese Regulation erfolgt über die Kommunikation.

Kommunikative Akte innerhalb der Gesellschaft sind hier – anders als bei Luhmann – vgl. auch Luhmann & Schorr 1982 – stets auf die Kooperation verwiesen, mag diese noch so vermittelt sein, weil in ihr die letztendliche Bedeutung menschlichen Handelns liegt.

Da diese Abstimmung nicht immateriell, z.B. durch Gedankenübertragung, erfolgen kann, müssen sich Menschen materieller Mittel bedienen, welche im Hinblick auf die gemeinsame Tätigkeit Bedeutungen transportieren.

Diese Mittel können sehr unterschiedlich sein. Sie können mit dem Körper erzeugt – Muskelkontraktionen oder Lautbildungen – oder mit anderen Gegenständen/

Werkzeugen hervorgebracht werden – Keil und Tontafel, Papier und Feder, Druckerpresse, digitale Technik.

Die gemeinsame Tätigkeit nenne ich Kooperation, die darin notwendige Abstimmung individueller Tätigkeiten Kommunikation, die dabei genutzten Mittel Kommunikationsmittel oder Medien.

Medien sind von den (materiellen) Mitteln zu unterscheiden, mit denen sie arbeiten, welche das (materielle) Substrat der Medien sind. Erdmann & Rückriem 2010 unterscheiden Gestik, Sprache, Schrift, Buchdruck und „Netz“. „Netz“ meint vor allem digitale Medien, mit denen ein qualitativ neuer hoher Grad globaler Verfügbarkeit, Integrierbarkeit und Kommunizierbarkeit von Informationen möglich wird. Diese werden als Leitmedien (s.u.) dargestellt, welche maßgeblich die menschliche gesellschaftliche Entwicklung und Kulturentwicklung geprägt haben – deiktische, orale, skriptorale, typografische und digitale Kultur. Ein bestimmtes Substrat wird zum Medium, wenn es im Rahmen gesellschaftlicher Kommunikation verwendet wird, um Bedeutungen zu konstruieren und zu kommunizieren.

Kommunikationsmittel sind Mittel im Rahmen einer kommunikativen Beziehung von Kommunizierenden (Sender – Empfänger). Sie transportieren kodiertes Wissen (Bedeutungen), welches als Information erscheint. Die (gesellschaftliche) Funktion der Kommunikation ist es, in der (gesellschaftlichen) Tätigkeit (=Kooperation) gemeinsame Ziele zu realisieren, d.h. die individuelle Tätigkeit verschiedener Subjekte (oder auch die von kollektiven Subjekten) abzustimmen, um ein intentional und reflexiv handelndes Gesamtsubjekt zu schaffen.

Mit dieser Auffassung ist a) verbunden, dass nur die intentionale und bewusste menschliche Aktivität (= Tätigkeit) erklärt wird und b) dass sie sich dadurch von der Systemtheorie grundlegend abgrenzt, dass Kommunikation stets auf, wenn auch mitunter sehr vermittelte, Kooperation verwiesen bleibt. Und hier interessiert der handelnde Mensch und sein Kommunizieren im und als Handeln (Kommunikation als Informationsübertragung bzw. gemeinschaftliches Handeln), währenddessen Luhmann ausführt: „Der Mensch kann nicht kommunizieren; nur die Kommunikation kann kommunizieren“ (Luhmann 1990, 31) – Kommunikation ist systemtheoretisch betrachtet die Operation, die kommunikative Systeme erzeugt und sobald sie anschlussfähig ist, erhält, aber keine Handlung. Damit ist Kommunikation synonym zum kommunikativen System, es besteht aus Kommunikationen, die dieses

System nicht verlassen können (Atopoiesis) und damit die Differenz zur Umwelt schaffen. Wenngleich es auch unter bestimmten Zielstellungen – hier mit Blick auf Medientheorie – Sinn macht, den Menschen als Umwelt sozialer Systeme (diese sind nur durch Kommunikation gekennzeichnet, eben nicht durch Handlungen, Tätigkeiten usf.) zu betrachten, d.h. ihn nicht als deren Element zu behandeln, weil er und sein Handeln lediglich ein empirischer (beobachtbarer) Verweis bzw. eine Begründung der Theorie darstellt, aber keine systemimmanente Operation, wie die Kommunikation, so erscheint mir diese Betrachtungsweise mit Blick auf Bildung und Erziehung als verengend, geht es doch gerade hier um das Handeln von Menschen. Außerdem hat die erkenntnistheoretische Grundlage dieser Auffassung einen erheblichen Nachteil: Sie basiert auf dem Darwinschen Evolutionsansatz, indem sie postuliert, Systeme (die als existent postuliert werden) passen sich an die Umwelt an. Dadurch wird m.E. das Wesen menschlicher Entwicklung gerade nicht erfasst, welches darin besteht, dass der Mensch bzw. die menschliche Gesellschaft sich die Umwelt an seine/ihre Bedürfnisse anpasst und gerade nicht umgekehrt. Den Menschen und seine Tätigkeit nicht als Element sozialer Systeme zu behandeln, trennt Kooperation und Kommunikation, orientiert sich an der Erscheinung einer immer mehr sich verselbständigenden Kommunikation, erklärt eine ganze Reihe von Erscheinungen von Medienwirkungen, betont aber vor allem den Aspekt der Medienwirkung (im Rahmen der Kommunikation), nicht aber die umgekehrte Richtung der Rolle der Handlung mit Medien (Was machen die Menschen mit den Medien?). Damit verbunden ist das Problem, dass Bildung und Erziehung eher die Zielstellung hat, im Sinne der Anpassung des Handelns der zu Bildenden an die durch Kommunikation erzeugten Veränderungen im sozialen System zu wirken, anstatt emanzipativ zur Veränderung des Systems bereit zu sein (vgl. Kritik an der Systemtheorie in Wikipedia Stichwort Systemtheorie (Luhmann) <http://de.wikipedia.org/wiki/Systemtheorie> [08.09.12]).

Gesamtsubjekte entstehen, wenn Individuen gemeinsame Ziele haben und mit Blick auf das Erreichen dieser Ziele kooperieren und kommunizieren. Dazu wird Wissen (Sach-, Handlungs-, und Metawissen) in Informationen (u.a. Signale) kodiert.

Da mit Hilfe von Medien nur Informationen, eigentlich Signale, jedoch kein Wissen direkt transportiert werden kann (Wissen ist stets Ergebnis subjektiver Konstruktion), muss Wissen kodiert und dekodiert werden. Kernpunkt einer aktiven Medien-

nutzung auf Tätigkeitsebene (und aus dieser Perspektive der Medienkompetenz) ist das intentionale und reflexive Kodieren und Dekodieren von Informationen (Signalen), deren Bedeutung durch die Kooperation/ Kommunikation (Tätigkeit = Kontext) gestiftet wird. Die Bedeutungskonstruktion (Be-Deutung=Konstruktion von Wissen) hängt in erster Linie vor allem von den Konstruktionsleistungen des Empfängers, nur in zweiter Linie von der transportierten Information ab. Diese bildet lediglich die informatorische Basis, auf deren Grundlage Konstruktionsprozesse ablaufen können.

3. Medien und Wissensgesellschaft – Leitmedium

Zur Kennzeichnung der sich gegenwärtig vollziehenden gesellschaftlichen Transformationen muss der gesellschaftliche Wandel untersucht werden. Aus Abb. 1 ist ersichtlich, wie sich die Gesellschaft in den letzten 100 Jahren gewandelt hat: Die Entwicklung ging von der Agrargesellschaft über die Industriegesellschaft hin zur Wissensgesellschaft. Von diesem Wandel sind vor allem die Anforderungen an die Arbeit betroffen, was sowohl die Produktion, die Produkte und natürlich auch die Qualifikation der Produzenten betrifft. Dominierte in der Agrargesellschaft die Handarbeit, so ist die moderne Wissensgesellschaft durch IKT-Arbeit charakterisiert: intelligente Produkte, wissensintensive Produktion und hochqualifizierte Produzenten. In der Folge der veränderten Arbeit wandelt sich die gesamte Gesellschaft (man denke nur an die Auswirkungen der Informations- und Kommunikationstechnologie auf den gesellschaftlichen Verkehr – Kunst, Kultur, Politik, Bildung, Kommunikation und Medien....



Abb. 1: Etappen gesellschaftlicher Entwicklung bezogen auf die typische Arbeitsanforderung (nach Mandl 2005)

Die Wissensgesellschaft (vgl. u.a. Mandl a.a.O.) ist durch wenigstens drei Tendenzen zu kennzeichnen:

1. Im gesellschaftlichen Maßstab wird Wissen nicht mehr spontan akkumuliert (durch mehr oder weniger zufällig gemachte Entdeckungen) sondern wird systematisch, planmäßig (d.h. vorhersagbar) erzeugt. Kennzeichnend ist die Vorhersagbarkeit der Lösung wissenschaftlicher Probleme und technischer Entwicklungen (z.B. Mooresches Gesetz, Medizin usw.).
2. Statt fester Berufe, die für das gesamte Arbeitsleben ausgeübt werden, ist heute ein höheres, flexibles Niveau der Beruflichkeit erforderlich. Kennzeichnend sind nicht geringere berufliche Anforderungen, sondern eine zunehmende Professionalisierung der Arbeitswelt, die durch hohe Verantwortung, Reflexion, Selbständigkeit, ständiges Neu- und Umlernen gekennzeichnet ist (Chatzkel 2004). Dass dies nicht nur positive Seiten hat, zeigt die Gesundheitsstatistik, die eine ständig anwachsende Rate psychischer Erkrankungen ausweist, welche als Folge zunehmenden psycho-sozialen Stresses zu betrachten sind – einerseits hohe psychische Arbeitsbelastungen und andererseits die

mit der wirtschaftlichen Dynamik (u.a. auch Globalisierung) einhergehende fehlende längerfristige Sicherheit der Arbeitsplätze und damit Lebensperspektiven.

3. Mit der Flexibilisierung und zunehmenden Professionalisierung der Arbeitswelt sowie der Dynamisierung gesellschaftlicher Entwicklung geht einher, dass Lernen als lebenslanger Prozess die berufliche Entwicklung begleitet. Die Berufsbiografie wird pluralisiert, denn niemand kann wohl heute damit rechnen, einen einmal erlernten Beruf sein Leben lang überhaupt oder in der Weise auszuüben, die er einstmals erlernt hat. Damit verbunden ist auch ein nun erforderlicher anderer Umgang mit Wissen. Statt der Weitergabe von Traditionen (Wissen, kulturelle und religiöse Werte und Anschauungen) ist heute die eigenständige Orientierung in einer dynamisch sich verändernden Welt erforderlich (Handlungsfähigkeit, selbständiger Wissenserwerb, aktive Wissensnutzung, Wissensproduktion – Konstruktion).

Wissen hat im gesellschaftlichen Maßstab einen ganz neuen Stellenwert erfahren: es bestimmt den persönlichen Lebensweg, den gesellschaftlichen Status und damit wirtschaftliche Faktoren sowie soziale Anerkennung, das Selbstkonzept und die Wertorientierung. Internationale Schulleistungstests haben zumindest in Deutschland auf den Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Schicht aufmerksam gemacht. Heute gilt erst recht: Wissen bedeutet Lebenserfolg, jedenfalls in der Regel. Deutlich ist auch der Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Bildungsgrad, Gesundheit und Bildungsgrad usw., wie man allenthalben lesen kann.

Da sich die Arbeitsanforderungen erheblich mit Blick auf die Bildungsvoraussetzungen der Arbeitnehmer verändert haben, können auf gesellschaftlicher Ebene diese nicht mehr ignoriert werden, weil in einer angemessenen Bildung der Arbeitenden ein bedeutsamer Standortfaktor besteht. Dies gilt vor allem für Länder, deren gesellschaftlicher Reichtum auf der Fertigung hochwertiger Industriegüter und entsprechender Dienstleistungen beruht und die kaum über Roh- und Energierstoffe verfügen. Peschke et al. (2007) verweisen in diesem Zusammenhang auf Anforderungen der Wissensgesellschaft: Umgehen mit globalen Problemen und Komplexität, Unsicherheit, dynamischen Prozessen, Erfordernissen eines hohen Maßes an Selbständigkeit, Problemlösekompetenz, Spontaneität, Flexibilität.

Insofern kommt die Forderung nach einer hohen Bildung aller Menschen innerhalb der Gesellschaft nun nicht nur von humanistischer Seite, sondern auch von Seiten der Wirtschaft, des Staates und konservativer Kräfte, die in früheren Epochen hier eher zurückhaltend waren.

Es ist also der neue gesellschaftliche Stellenwert der Bildung aller Menschen, der die Frage nach ihrer Aneignung und nach einer entsprechenden „neuen“ Lernkultur innerhalb der Gesellschaft aufkommen lässt und ihr besondere Brisanz verleiht (Giest 2010a, vgl. auch Edelstein 2004, Meyer 2005, Mandl 2005, Giest & Lompscher 2006, UNESCO 1996, Chatzkel 2004, Deutscher Bundestag Drucksache 17/7286, Höfling & Mandl 1997).

Da die Arbeitsanforderungen in der jeweiligen Gesellschaft maßgeblich den Bildungsauftrag der Schule bestimmen, wird ersichtlich, dass sich auch die entsprechende Lernkultur in erheblichem Maße ändern muss. Diese ist aber eng mit den technologischen und medialen Bedingungen und Voraussetzungen verbunden, die die jeweilige Gesellschaft ermöglicht haben, also im Falle der Wissensgesellschaft IKT und die digitalen Medien bzw. das „Netz“. Betrachtet man die Medienseite dieser Entwicklung, so ist festzustellen, dass die jeweils historisch dominierenden, d.h. gesellschaftlich bedeutsamen Medien maßgeblich die Ordnungsstruktur der existierenden Kommunikationsmedien (Medienkonstellation) sowie die faktischen Spielräume für die Kommunikationsmöglichkeiten bestimmen. Sie werden daher üblicherweise „Leitmedium“ genannt.

Leitmedien

Leitmedien führen (nach der Medientheorie) zu neuen Verhaltensmustern in menschlichen Gemeinschaften, die als Informationen gespeichert werden. „Die Informationen wirken dann als Programme, welche das Handeln und Erleben der einzelnen und der Gemeinschaft koordinieren“ (Giesecke 1994, 46). Daher führen Leitmedien zur Veränderung der „Programme“, was letztendlich zur gesellschaftlichen Verallgemeinerung des Leitmediums führt.

„Für Leitmedien gelten insofern allgemein folgende Merkmale: sie sind

- komplex, d.h. sie bilden Ketten oder Systeme von Medien aus,
- verschachtelt (McLuhan) bzw. integrativ, d.h. sie lösen einander nicht einfach historisch ab, sondern überformen einander,

- umfassend, d.h. sie betreffen das Ganze, die Totalität der Kommunikationsmöglichkeiten,
- allgemein, d.h. sie betreffen alle Sinndimensionen, also die sachliche, soziale, räumliche und zeitliche Dimension,
- irreversibel, d.h. sie sind nach ihrer realen gesellschaftlichen Durchsetzung faktisch nicht mehr umkehrbar, anders:
- sie eröffnen neue und andersartige soziale Kommunikationsräume,
- sie ermöglichen und erfordern neue und andersartige Lernformen (neue Qualität des Lernens)“ ... (Erdmann & Rückriem 2010, 22).

Die aktuelle Leitmedienkonstellation (IKT-basierte Kommunikation vor allem über Computer und Netz) ermöglicht:

- bestimmte, für sie typische Praktiken in Bezug auf Arbeitstätigkeiten, Arbeitsteilungen, Ko-operationsformen (z.B. Computer Aided Design and Manufacturing, netzbasierte Kooperation und Kommunikation) sowie die dafür erforderlichen Mittel (z.B. Computer, Netzzugang, Software)
- bestimmte Formen der Interaktion und Kommunikation zwischen den Menschen („Netzkultur“, soziale Netzwerke, aktive Nutzung von Social Software – Foren, Wiki, Blog u.a. – und die damit verbundene Bewusstseinsentwicklung – z.B. im Verhältnis von Lokalem und Globalem, der Kommunikationskultur), und schließlich
- bestimmte Anforderungen und Erwartungen an das Lernen mit Blick auf jene Kompetenzen, die für die Beherrschung der historischen systemischen Veränderungen erforderlich sind (lebensbegleitendes Lernen, das Lernen lernen, kollaboratives und selbstreguliertes Lernen – „neue Lernkultur“).

4. Digitale Lernkultur

4.1. Lernkultur und digitale Medien

Nach Kirchhöfer (2003, 247) umfasst der Begriff Lernkultur „strukturierte Gesamtheiten von Institutionen, Tätigkeiten, Mentalitäten und Traditionen, deren wesentliche Funktion darin besteht, in Gemeinschaften gleichgelagerte handlungsleitende Orientierungen des Lernens zu vermitteln, kollektiv erzeugte und geteilte Haltungen und Wahrnehmungen zum Lernen anzubieten und mit Systemen von Ordnern (Werte, Normen) Lernen zu organisieren“. Mit anderen Worten, es handelt sich

um gesellschaftliche materielle und ideelle Strukturen, die darauf gerichtet sind, bestimmte Orientierungen für das Lernen zu vermitteln und dieses Lernen sanktioniert zu organisieren (vgl. auch Edelstein 2004).

Jede Gesellschaft hat ihre Lernkultur, welche von den jeweiligen gesellschaftlichen Heraus- und Anforderungen bestimmt wird. Insofern ist jede Lernkultur historisch konkret und daher nur relativ neu – in Bezug auf eine „alte“, einer vorhergehenden gesellschaftlichen Entwicklung entsprechenden Lernkultur.

Sowohl die gesellschaftlichen Veränderungen als auch der neue Lernbegriff bzw. die neuen Lernanforderungen haben gravierende Folgen für das Leben in der modernen Gesellschaft. Als Stichworte sollen genannt werden: gewandelte Kindheit, moderne Bedingungen des Aufwachsens, der psycho-sozialen Entwicklung, des Identitätsaufbaues, der variablen Lebensentwürfe und der modernen Gefährdungen und Devianzentwicklungen (Verhaltensabweichung). Die folgende Generation muss darauf vorbereitet sein, sich in einer sich ständig verändernden Produktion und einem entsprechend fluiden Arbeitsmarkt neue Verfahren, Technologien und Arbeitsmittel anzueignen. Exemplarisch zeigt sich die neue Situation am Beispiel der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT): 2012 sind 72% der Deutschen online, 1995 waren weltweit dagegen nur 5 Millionen Rechner an das Netz angeschlossen, waren 1997 weniger als 7% der Deutschen – wenigstens gelegentlich – online, verfügen heute 98% der Eltern-Haushalte über einen Internetanschluss, die Internet-Nutzungsdauer von Jugendlichen hat sich von 2006-2010 um 40% erhöht und liegt gegenwärtig bei 91% und 6-7-Jährige sind zu 25% wenigstens manchmal online (vgl. Wernstedt, John-Ohnesorg 2011). In den letzten Jahrzehnten mussten sich also Millionen von Menschen selbstorganisiert Kenntnisse im Umgang mit dem Computer angeeignet. In ihren alltäglichen Lebensführungen mussten sie Haushaltsgeräte mit neuen elektronischen Funktionen bedienen lernen, sich neue Freizeitformen selbstlernend erschließen oder neue Kompetenzen des Umgangs mit verschiedenen Formen des Rechts oder mit Verwaltungen erwerben. Die Bedeutung des *selbständigen Lernens* in allen Bereichen des Alltages hat enorm zugenommen (Kirchhöfer 2003).

Hierauf Bezug nehmend stellt Kirchhöfer (a.a.O., 248) eine traditionelle der zukunftsorientierten Lernkultur, wie in Tabelle 2 ersichtlich, gegenüber. Zukunftsorientiert bedeutet hier, auf die Wissensgesellschaft bezogen (vgl. auch Kollar & Fi-

scher 2008, Mandl 2005, Meyer 2005, Aufenanger 2004, 2006b, Groeben 2005, Hendricks 2009).

Tabelle 2: Elemente einer traditionellen und zukunftsorientierten Lernkultur

Element der Lernkultur	traditionell	zukunftsorientiert
Stellung des Individuums zur Bildung	fremdbestimmt und fremdorganisiert	selbstorganisiert und individuell verantwortet
Inhalt der Bildung	Qualifikation	Kompetenz
Lernkanon	zentrale Curricula	individuelle Lernarrangements
Bereich	bereichsspezifisch separierend (politisch, beruflich, allgemein)	bereichsübergreifend (lebensweit – lebenslang – lebensnah) integrierend ganzheitlich
Aneignungsform	formell, instruktorell	informell, konstruktiv-reflexiv
Einordnung in den Lebenslauf	phasenorientiert	lebenslang
Lernkooperation	institutionell segregiert	fluide Netzwerkstrukturen
Zertifizierung	abschlussorientiert	offen, permanent
Lehrkultur	vermittelnd, Lehrkraft hierarchisiert	Aneignung unterstützend Lernberater/ partizipativ

Betrachtet man das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen, so kann man resümieren, dass die gravierendste Änderung in Richtung einer zukunftsorientierten Lernkultur im Wandel vom Lehren hin zum Lernen in einer neuen Qualität (selbstorganisiert und selbst verantwortlich, lebenslang, offen und permanent u.a.) zu sehen ist. Damit hat sich im gesellschaftlichen Maßstab hinsichtlich Schule und Bildung ein Bedeutungswandel vollzogen: Schule hatte früher die Bedeutung Lehren, belehrt werden, gelehrt bekommen, beibringen, beigebracht bekommen. Heute bedeutet Schule vor allem Lernen ermöglichen, fördern unterstützen. Damit ist Lernen zum zentralen Moment der Wissensgesellschaft geworden. Das sich damit die Rolle des Lehrers verändert, liegt auf der Hand. Dies und die damit verbundene Verunsicherung im professionellen Selbstverständnis kann jedoch an dieser Stelle nicht erläutert werden. Es sei nur darauf verwiesen, dass im Zusammenhang mit den digitalen Medien Schule nicht mehr unumwundener Ort gesellschaftlicher Reproduktion ist, der Lehrer nicht alleiniger Wissensvermittler, die Ort- und Zeitgebundenheit von Unterricht durch asynchrone Lernprozesse überwunden wird (vgl. dazu Gutenberg 2012, Kerres & Witt 2006, Moser 2006, Vaupel 2006, Tergan 2003, Pacher 2006).

4.2. Lernen und digitale Medien – digitales Lernen

Die Anforderungen der Wissensgesellschaft (neue Lernkultur) haben zu einem gesellschaftlichen Lernproblem geführt, welches die Qualität des Lernen selbst und seine Ergebnisse betrifft (vgl. u.a. die Probleme Literacy, Kompetenzorientierung, Wissenstransfer – Kirschner 2001, Tenenbaum et al. 2001, Hung 2009, Bakkenes et al. 2010); die Verfügbarkeit von Wissen in Unternehmen und Organisationen (auch innerhalb von Schule) und das Problem unbefriedigender Lernergebnisse hinsichtlich der Anwendbarkeit vor allem schulischen Wissens (vgl. Gentner et al. 2003, Hord 2004, Juceviciene 2007, Yarnit 2007, Schwartz et al. 2008) – was beispielsweise durch internationale Schulleistungstests deutlich wurde. Was die Ergebnisse des Lernens betrifft, so geht es vor allem um die Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen statt des Trainierens von Fertigkeiten und der dominierenden Anforderung des Erinnerns auswendig gelernter (Fakten)Wissens. Das ist mit einer größeren Bedeutung des individuellen und selbstgesteuerten Lernens verbunden, sowie mit der Notwendigkeit, die wachsende Heterogenität der Lerner zu beachten und Lernen als lebensbegleitenden Prozess aufzufassen und zu gestalten

(Watson 2010). Die wichtigste Anforderung der Wissensgesellschaft an das Bildungssystem ist seine Effekte hinsichtlich der Lernergebnisse zu verbessern und das qualitativ und quantitativ.

Insgesamt geht es bei den neuen Anforderungen an die Bildung um solche Dinge wie den Umgang mit Wissen (Wissensmanagement – vgl. Reinmann & Mandl 2001, Tergan 2003), das Überwinden des Modells der Wissens-, Werte- und Überzeugungsübermittlung zwischen den Generationen zu Gunsten eines Modells der dynamischen Veränderung und Erweiterung des Wissens durch selbstreguliertes, konstruktivistisches Lernen. Die damit verbundenen Merkmale des Lernens sind:

- *Tief strukturiertes Wissen*: Statt Oberflächenwissens ist die Einsicht in die Tiefenstrukturen eines Lerngegenstands gefragt. Denn die Anwendbarkeit des Wissens hängt von der Qualität der Wissensstruktur ab. Wenn im Wissen vor allem Oberflächenstrukturen dominieren und nicht die tieferen strukturellen Merkmale erfasst werden, ist seine Anwendbarkeit begrenzt, weil nur (ggf. falsche) Analogien hinsichtlich der Oberflächenmerkmale erkannt werden können. Diese können aber durchaus zu ganz unterschiedlichen Gegenständen gehören.
- *Individualisiertes Lernen und Wissenskonstruktion*: Lernen ist ein interner Konstruktionsprozess, gebunden an die Aktivität des Lernenden aber auch an die Qualität der Lernumgebung, vor allem der sozio-kulturell bedingten Möglichkeit der Ko-Konstruktion (Hung 2001, Tenenbaum et al. 2001). Die individuelle Wissenskonstruktion ist essentiell und gebunden an Vorwissen, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, verfügbare Lernstrategien, individuelle Erfahrungen, Überzeugungen, Werte und Motive.
- *Lebensbegleitendes Lernen*: Das Modell der Wissensübermittlung entspricht einer Gesellschaft mit festen Phasen des Lernens und der Wissensanwendung – der Industriegesellschaft. Ausbildung und Lehre fanden hier vor der Arbeit, der Phase der Anwendung des Gelernten statt. Die Wissensgesellschaft entwickelt sich dank der ständigen Produktion neuen Wissens in nie dagewesenen Dimensionen, daher ist es nun erforderlich, dass Lernen und Anwenden bzw. Arbeiten sich gegenseitig durchdringen oder schwerpunktmäßig wechseln. Die Fähigkeit zur Teilnahme am modernen gesellschaftlichen Leben in allen Sphären ist an lebensbegleitendes Lernen gebunden.

- *Das konstruktive Wesen des Lernens:* Es gibt keinen anderen Weg, als Wissen individuell zu konstruieren. Die Konstruktion ist von der vorhandenen Kompetenz (Vorwissen, personale Voraussetzungen – Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen, Überzeugungen, Werte u.a.) abhängig. Eine hohe Bedeutung für die Wissensaneignung kommt der Tatsache zu, dass Lernen eine Sinn konstruierende Aktivität ist. Neben den kognitiven, motivationalen, volitionalen und emotionalen Lernvoraussetzungen ist das sinnvolle Erleben des Lernens bedeutsam, also die Frage, welchen Sinn Lernen für den Lernenden macht bzw. welchen er damit verbindet.
- *Ko-Konstruktion:* Obwohl das Lernen vor allem eine Funktion der individuellen Aktivität ist (es basiert auf der Lernmaschine Hirn) ist es im Rahmen kulturbezogener Lernanforderungen sozio-kulturell determiniert. Die kulturellen (im Rahmen der Kulturentwicklung vom Menschen hervorgebrachten) Lernformen sind in der Interaktion, Kooperation von Menschen innerhalb der Gesellschaft entstanden. Das daraus resultierende Wissen entstand durch menschliche Kooperation, gemeinsame Tätigkeit und bedarf daher auch der Kooperation und Kommunikation zu seiner individuellen Konstruktion (Vygotskij 2002). Kulturell determiniertes Wissen ist von seinem Wesen her ko-konstruktiv.

Betrachten wir nun die gerade benannten Merkmale des modernen, konstruktivistischen Lernens (der neuen Lernkultur), so können wir feststellen, dass von digitalen Medien behauptet wird, dass sie gerade diese Merkmale besonders unterstützen (Moore 2003, Gibbons 2007, Vovides et al. 2007, Hung 2009). Digitale Medien erfordern, fördern, erleichtern, stimulieren, ermöglichen:

- *Wissenskonstruktion:* Digitale Medien präsentieren zunächst Informationen, welche in Wissen transformiert werden müssen. Dieser Prozess ist konstruktiver Natur, wobei die Möglichkeit zur Interaktion (interaktive Mediennutzung) den Grad der aktiven Konstruktionsleistung erhöhen kann und oft Voraussetzung ist, um die Fülle der verfügbaren Informationen in die mentalen Strukturen zu integrieren.
- *Simulation, Interaktion, Cognitive Tools:* Digitale Medien bieten jede Menge Möglichkeiten an, die mentale Konstruktion zu unterstützen. Sie machen Informationen verfügbar und lassen diese in ein Netzwerk bereits vorhandener integrieren und liefern einen Werkzeugkoffer zur Erleichterung und Unterstüt-

zung der individuellen und kollektiven Wissenskonstruktion – Strukturieren, Kooperieren, Produzieren, Präsentieren (vgl. Vaupel 2006, Pietraß 2011).

- *Lernen, unabhängig von Zeit, Ort und institutionalem Rahmen*: Digitale Medien machen prinzipiell unabhängig von klassischen Bildungsstrukturen (Bedeutung des informellen Lernens) und unterstützen so lebensbegleitendes Lernen (Vorteile des netzbasierten Distance Learning).
- *Kollaboration/ Kooperation und Kommunikation*: Informations- und Kommunikations-Technologie (IKC und besonders Social Software) bietet die technologischen Voraussetzungen für eine hohe Dichte der Kommunikation. Digitale Medien erleichtern die lokale und globale Kommunikation und Kooperation und gleichzeitig setzen sie diese voraus. (Social Software – z.B. Wiki, Forum, Blog – ermöglicht Kooperation und Kommunikation ist aber gleichzeitig an die aktive Beteiligung der User gebunden. Wenn niemand mitmacht, hat ein Wiki keinen (Lern-)Wert – Hmelo-Silver & Bromme 2007, Moreno, 2009 – vgl. insgesamt auch Aufenanger 2006a, Blömeke et al. 2006, Giesecke 2005, Harrisone 2006, Herzig 2001, Koch & Unruh 2010, Lehmann & Bloh 2002, Leitl & Schratz 2007, Meister et al. 2004, Peschke et al. 2007, Segers & Verhoeven 2009, Stockmann 2004, Tulodziecki 2008, Vovides et al. 2007).

4.3. Lehr-Lern-Forschung und digitale Medien

Schule hat die Aufgabe, Kultur von der einen zur nachfolgenden Generation weiter zu geben. Daher ist sie zentral vom Lernproblem der Gesellschaft betroffen. Die Lehr-Lern-Forschung hat dieses Problem aufgegriffen und versucht, es auf dem Hintergrund der jeweils aktuellen Lerntheorie zu lösen. Als solche sind zu benennen Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus. Wenngleich Drill & Practice-Programme unter den Lernmedienangeboten noch eine gewisse Rolle spielen, sind sie aus lerntheoretischer Sicht in Bezug auf die Lösung des gekennzeichneten Lernproblems (Initiierung einer neue Lernkultur) bedeutungslos. Aktuell wird digitales Lernen vor allem von kognitivistischen und/ oder konstruktivistischen Ansätzen begleitet.

Im Rahmen des Kognitivismus sollte das Lernproblem über eine durch Lehre/ Instruktion (Instruktionspsychologie/ Instructional Design) realisierte Lernoptimierung erfolgen. Und genau genommen bleiben alle Forschungen zu den Problemen Textverstehen, Verstehen von Bildern, Diagrammen, also Formen der Informati-

onsverarbeitung, der Sinnesmodalitäten, des Initiierens kognitiver Prozesse, der Kodierung und Dekodierung von Informationen auf dem Hintergrund der Cognitive-Load-Theory (vgl. Harskamp et al. 2007, Mayer 2003, 2005, Mayer, Moreno 2002, Schnotz 2003, Schüler et al. 2012, Verhoeven et al. 2012, Wong et al. 2012) und aktuell mit modernen Methoden des Beobachtens der Blickbewegung (vgl. etwa Hyönä 2010) darauf verwiesen: „Ungeachtet aller technischen Möglichkeiten bleiben die Prozesse des Wissenserwerbs immer den Einschränkungen der menschlichen Informationsverarbeitung und den psychologischen Gesetzmäßigkeiten des Aufbaus von Wissensstrukturen unterworfen“ (Schnotz 2003, 295).

Begründete die kognitive Wende (Kognitivismus) die Hoffnung auf Wirksamkeit der Lehre (und der Instruktionsmedien) mit Blick auf Lernen durch Optimierung von Instruktion durch Anpassung dieser an das Lernen – verstanden als Informationsverarbeitungsprozess – durch:

- Modellierung der Informationsverarbeitung,
- Bereitstellung aller erforderlichen Informationen,
- Sequenzierung und Strukturierung (vgl. Klauer & Leutner 2007, Klieme 2009, Rheinmann & Mandl 2006),
- Beachtung der Sinnesmodi (hier entwickelte sich ein ganzer Forschungsstrang zu einem großen Teil auf dem Hintergrund der Cognitive Load Theory),

so zerstreute der (vor allem radikale) Konstruktivismus diese Hoffnung durch sein Postulat vom Lernen als autopoietischen Prozess (vgl. für einen Literaturüberblick Giest & Lompscher 2006, Kapitel Konstruktivismus in der Pädagogik). Lernen ist hier an die aktive, nur vom Lernenden vollzogene Konstruktion gebunden. Lehren kann bestenfalls die Konstruktionsprozesse unterstützen, dadurch begleiten, dass die Konstruktion anregende Lernumgebungen geschaffen werden. Mit Blick auf die digitalen Medien kann festgestellt werden, dass Web 2.0 bzw. darauf basiertes E-Learning eine solche Lernumgebung darstellt, daher waren mit dem Auftauchen der neuen Medien um die Jahrtausendwende Hoffnungen, Utopien (vgl. weiter oben zur Medientheorie) verbunden, dass digitales Lernen wegen seiner Nähe zum konstruktivistischen Lernen diese Probleme löst (vgl. auch Eickelmann 2007). Ungeachtet der konstruktivistischen Neuorientierung bleiben die aus der Kognitionsforschung stammenden Erkenntnisse zum Instruktionsdesign aktuell, nur es verändert sich ihr Stellenwert, denn ohne die Konstruktion des adäquaten Sinns auf

Seiten der Lernenden hilft auch das bestmögliche Instruktionsdesign nicht weiter (Schelhowe 2011). Daher wird nun verstärkt auch die motivationale Seite des Lernens untersucht (Schoor & Bannert 2011).

4.4. Konstruktivistische Lehr-Lern-Forschung und digitale Medien

Der (radikale) Konstruktivismus versuchte zunächst, das Problem durch die Optimierung der Lerngelegenheiten bzw. Konstruktionsbedingungen/ Lernumgebungen zu lösen. Bezüglich des digitalen Lernens wurde davon ausgegangen, dass digitale Medien geradezu konstruktivistisches Lernen herausfordern. Daher war mit Investitionen in die Medienausstattung der Schulen und Universitäten die Erwartung verbunden, dass auch das Lernproblem gelöst werden kann. Eine analoge Situation ist in der Lehrerfortbildung bzw. beim Problemfeld der Organisationen (lernende Organisationen bzw. Unternehmen) festzustellen (Giest 2010b, c). Die antinomische oder dichotome Gegenüberstellung von Lehren und Lernen hat sich jedoch nicht als produktiver Weg zur Lösung des Lernproblems erwiesen (vgl. Reinmann 2012). Die um die Jahrtausendwende herrschende Euphorie bezogen auf die Leistungsfähigkeit des Modells des radikalen Konstruktivismus ist einer pragmatischeren Position der Einheit von Lehren und Lernen gewichen (vgl. Achtenhagen 2005, Reinmann & Mandl 2006, Reinmann 2012, Heß et al. 2003, Mandl et al. 2003, Weber 2005, Vovides et al. 2007). Ursache dafür war u.a., dass sich in etlichen empirischen Untersuchungen eine Reihe von gravierenden Problemen beim radikal konstruktivistischen, selbständigen Lernen mit digitalen Medien zeigte. Wurde bis etwa 2005 das E-Learning bzw. Lernen mit digitalen Medien von seinen Befürwortern unter dem Aspekt erweiterter Lerngelegenheiten nur positiv gesehen, wird nun auch auf Gefahren (Sucht), Lerngrenzen (Grenzen selbständigen Lernens) hingewiesen. Abgesehen von den im Rahmen der kognitivistischen Forschung beschriebenen Probleme der Instruktionsoptimierung (z.B. der adäquaten Beachtung der Unterstützung von Multimedia, Kontiguität, Kohärenz, Modalität, Redundanz sowie adaptiver Hilfen) werden als Probleme genannt: User-Probleme u.a. Schwierigkeiten beim Aufrufen von Adressen, Downloaden von Texten, Bildern, Finden von Suchmaschine Infos – vor allem wenig systematisches Suchen (was aber hilfreich wäre), die ausufernde E-Mail-Kommunikation, Probleme mit der Datensicherheit, fehlende oder unzureichende Einfachheit, kognitive und emotionale Unterstützung, Unterschiede zwischen Männern, Frauen, Novizen und Experten, dass der Einsatz neuer Medien in alten Lernarrangements erfolgt, dass

die Neuigkeit des Mediums vor allem auf die Technik und nicht auf Lernen bezogen wird (vgl. insgesamt dazu Heß et al. 2003, Meschenmoser 2003, Pacher & Kern 2005, Perlio 2011, Pietraß 2005, Steinerova & Ščuschol 2004, Szücs 2005, Tergan 2004, Vollstädt 2003, Werning et al. 2003, Fleischer 2012). Daher wird konstatiert, dass Lernen mit digitalen Medien per se nicht erfolgreicher ist, sondern neue Probleme mit sich bringt: „Lost in Hyperspace“, Cognitive Overload, ein hohes Maß erforderlicher Medienkompetenz, eine hohe technische, inhaltliche und didaktische (instruktionale) Qualität der Lernumgebungen, die Gefahr der Entfremdung vom Alltag (Pietraß, 2005 nennt hier: Inreaktivität, Virtualität, Hypertextualität – Verlust an Authentizität, Beliebigkeit, Flüchtigkeit, Unverbindlichkeit, Lost in Hyperspace). Gefordert wird durch Lehre hier gegenzusteuern, weil Lerneffekte ohne geeignete Hilfen gering bleiben (Heß et al. 2003). Solche Hilfen beziehen sich vor allem auf a) strukturelle (Navigation), b) semantische (Advance Organizer, Lernzielangaben, Lernfragen) und instruktionale Aspekte (maßvolle Lernhilfe im Sinne der Fremdsteuerung).

Zwei grundsätzliche Probleme des Verhältnisses von Lernen und Lehren schälen sich heraus: Lernen und Lehren a) als Ko-Konstruktion und was damit zusammenhängt b) Interaktion.

Lernen und Lehren als Ko-Konstruktion

Schulisches Lernen und Lehren haben einen gemeinsamen Gegenstand, nämlich die menschliche Kultur. Lernen ist auf die Aneignung, Lehren auf die Vermittlung der Kultur gerichtet. Insofern gibt es prinzipiell eine gemeinsame Schnittmenge von Zielen, Inhalten und auch Methoden des Handelns bei Lernenden und Lehrenden, was die Möglichkeit bietet, ein Gesamtsubjekt zu konstituieren, das heißt, Lernen und Lehren als Kooperations- und Kommunikationszusammenhang anzusehen. Zwar bleiben beides Gegensätze, aber diese bilden durch die Kooperation eine Einheit, in der der (dialektische) Widerspruch zwischen Lernen und Lehren eine Bewegungsform finden kann. Lehren muss in diesem Verständnis auch nicht an die Lehrkraft gebunden sein (reziprokes Lernen und Lehren), sondern eine Lern-Lehr-Kooperation kommt auch in anderen Konstellationen zustande: nämlich immer dann, wenn ein kompetenterer Partner, der bereits über die (kulturelle), für die Bewältigung einer (kulturellen) Anforderung erforderliche Kompetenz verfügt, mit einem weniger kompetenten Partner zusammenarbeitet und dabei im Hand-

lungskontext, d.h. in der gemeinsamen Tätigkeit, an einem gemeinsamen Gegenstand arbeitet. Dieser wird gemeinsam gestaltet (an ihm wird gearbeitet), wobei der kompetente Partner vor allem die kulturellen Mittel, über die er im Unterschied zum weniger kompetenten Partner verfügt, in die gemeinsame Tätigkeit einbringt und sie so für diesen sinnstiftend verfügbar macht. Dies erfolgt durch die Kommunikation in der Tätigkeit, welche es erlaubt, ziel-, gegenstands- sowie handlungsbezogenen Informationen auszutauschen, die im (gemeinsamen) Handlungskontext einen (gemeinsamen) Sinn erhalten (d.h. auf dem Hintergrund bzw. im Kontext des gemeinsamen Handelns jeweils entsprechend codiert, decodiert oder bedeutet werden können). Auf der einen Seite wird so (gemeinsamer bzw. geteilter) Sinn konstruiert und auf der anderen Seite werden im adäquaten Handlungskontext die dazu erforderlichen (Lern-)Mittel auf der Seite des kompetenten Partners genutzt und der weniger kompetente Partner in deren Nutzung eingeführt, indem ihm bei der Anwendung geholfen wird (Scaffolding). Das ist das Wesen der Ko-Konstruktion und der im gemäßigten Konstruktivismus geforderten soziokulturellen Stützung des Lernens. Dieser Kooperationszusammenhang kann selbstredend auch mit einem virtuellen Partner oder einem adäquaten (tutoriellen, adaptiven) Lernprogramm erfolgen. Dazu ist es erforderlich, dass im digitalen Lernen digitale Medien (das Web 2.0 bzw. der Computer) adäquat kontextualisiert als kulturelle Werkzeuge bzw. Mittel genutzt werden. Die Nutzung erfolgt unter zwei wechselseitig verbundenen Aspekten:

- a) zur Kommunikation und damit zur Regulation der Kooperation mit einem Partner (kollaborativer Zusammenhang – Social Software) oder mit sich selbst (interner Dialog – Cognitive Tools) zur Regulation des eigenen Denkens und
- b) zur Konstruktion im Sinne der Nutzung elektronischer Medien zur Ermöglichung einer Steigerung der Intensität und der Effekte der eigenen konstruierenden Aktivität.

Beide Aspekte sind mit dem Begriff der Interaktivität verbunden.

Interaktivität

Lernen ist ein aktiver Prozess, im Sinne der Lerntätigkeit, d.h. im Sinne des hier angezielten bewussten, intentionalen und reflexiven, intelligenten Lernens wird er durch Lernhandlungen konstituiert. Lernhandlungen oder bewusste, intentionale Aktionen sind auf Lerngegenstände gerichtet, die mit einem bestimmten Ziel ver-

ändert (behandelt) werden sollen. Der erkenntnismäßige Vorteil der Veränderung des Lerngegenstandes, d.h. der aktiven Einwirkung auf ihn, liegt darin, dass sein Wesen zugänglich wird. Durch die aktive Veränderung nimmt der Grad an „Rückmeldung“, der Widerstand des Gegenstands zu, es werden mehr und qualitativ tiefere Informationen zugänglich. Wird der Gegenstand nur betrachtet, d.h. nicht direkt handelnd auf ihn eingewirkt, ist sein Wesen schwer zugänglich, das Lernen/Erkennen bleibt notwendigerweise an der Oberfläche der Erscheinungen.

Wenn es sich um einen passiven, nicht interaktiven Gegenstand handelt, also um einen, von dem keine Aktivität ausgeht und rückwirken kann, ist die Aktivität nur einseitig auf Seiten des Lernenden (klassisches Subjekt-Objekt-Verhältnis). Auch das Ergebnis der psychischen Konstruktion liegt dann nur im Lernenden vor. Ist der „Gegenstand“ (dann allerdings als Subjekt) dagegen selbst aktiv, tritt die intentionale Aktion des „Gegenstands“ (des Partners oder programmiert im Computerprogramm) auf die des Lernenden – Interaktion. Dadurch wird eine prinzipiell höhere Qualität der Aktivität und der darauf aufbauenden (mentalen) Konstruktionsprozesse erzielt. Durch Interaktionen – aktive Einwirkung und Rückwirkung des Partners, Programms in inhaltlicher (inhaltlich-gegenständlicher Aspekt/ Content) und kommunikativer (sozial-kommunikativer-Aspekt) Hinsicht nehmen sowohl die Inhalte (gegenstandsbezogenes deklaratives und prozedurales Wissen) als auch die Kommunikation (Informationsaustausch zum Zweck der Regulation des gemeinsamen Handelns – z.B. in Form von Lernhilfen, Feedback, Anfragen, Hilfesuchen usw.) eine interpsychische Qualität an. Die darauf bezogenen Informationen werden zwischen den Kooperationspartnern ausgetauscht, dadurch stehen beide Aspekte zwischen ihnen (werden geteilt) und können auch materialisiert als Äußeres, noch zu Verinnerlichendes (z.B. in Form von anschaulichen Lernmodellen bzw. anderen sinnlichen Stützen – Veranschaulichung) wahrgenommen werden. Beispielsweise können Handlungen vom „Lehrenden“ sehr entfaltet vollzogen werden, sodass der Lernende sie als Modell wahrnehmen kann, wobei durch die gemeinsame Tätigkeit die Sinnkonstruktion unterstützt bzw. gewährleistet wird. Auf der anderen Seite kann der Lehrende/ das Programm die noch entfaltete Handlung beim Lernenden beobachten und ihm Hilfestellungen (im Sinne eines Feedbacks – „äußere“ Reafferenz) geben, die passgenau dem Lernenden hilft, die Handlung selbstgesteuert zu vollziehen und schließlich anzueignen. Digitale Medien ermögli-

chen durch ihre auf Kommunikation angelegte Netzstruktur genau diesen Aspekt (vgl. Busse 2008, Merkt 2011, Zacharia, Olympiou 2011).

Eine reiche Kooperation und Kommunikation zwischen Lehrenden/ intelligenten, adaptiven tutoriellen Lernprogrammen und Lernenden ist eine wesentliche Bedingung erfolgreichen konstruktivistischen Lernens (vgl. Ellis et al. 2008, Gabelica et al. 2012, Knipfer et al. 2009, Krause et al. 2009, Moreno 2008, Schelhowe 2011, Giest 2010b, c).

5. Folgerungen

Für Schule und Unterricht käme es aus meiner Sicht zunächst darauf an, wie in allen anderen Fragen auch, Bildung als zentrale Zielgröße in den Mittelpunkt aller schulischen, wissenschaftlichen und administrativen Bemühungen zu setzen. Bezogen auf das hier zu behandelnde Problem bedeutet das, Medienbildung und nicht nur Medienkunde, Mediennutzungsschulung oder Medienerziehung (evtl. im Sinne des gesundheitsförderlichen Verhaltens im Umgang mit Medien, des Schutzes vor schädlichen Wirkungen der Medien u.a.) zu praktizieren. Medienbildung zielt auf Medienkompetenz (Groeben 2002, Pietraß et al. 2005, Peschke & Wagner 2006, Baacke 1997, Bentlage & Hamm 2001, Meder 2006, Süß 2010, Schelhowe et al. 2009, Höfling & Mandl 1997, Pacher 2006 u.a.).

In Anlehnung an (Baacke 1997, Becker 2000, Spanhel 2000, Groeben 2002) vereinigt Medienkompetenz vor allem folgende vier Aspekte:

1. Zunächst betrifft Medienkompetenz das Verhältnis des Menschen zur Technik bzw. zum Medium. Kompetenter Umgang mit modernen Medien verlangt die Fähigkeit, Informations- und Kommunikationstechnologie methodenkritisch als Werkzeug nutzen zu können. Dahinter steht das Problem, dass der Nutzer jederzeit Subjekt seiner Tätigkeit sein sollte und nicht in eine Situation der Abhängigkeit vom Medium gerät. Das geschieht schon sehr schnell, wenn die Möglichkeiten des Mediums, die eigentlichen Intentionen des Nutzers zu verdrängen beginnen und sich das Medium aus seiner Mittel- und Werkzeugfunktion heraus verselbstständigt. Gerade moderne Medien sind geeignet, Menschen in Aktivitäten zu versetzen, die diese nicht mehr kontrollieren können. In einer solchen Situation wird der „User“ zum Spielball und abhängigen Skla-

ven des Mediums. Nicht zuletzt geht von modernen Medien auch eine erhebliche Suchtgefahr aus.

2. Moderne Medien bieten erhebliche Lernmöglichkeit. Dennoch sollte man sich stets vergegenwärtigen, dass diese im Vergleich zum Insgesamt der Lernmöglichkeiten äußerst begrenzt sind. Kompetenter Umgang mit Medien verlangt, die in ihnen gegebenen Lernmöglichkeiten adäquat zu erkennen, die darüber hinausgehenden Möglichkeiten aber auch bewusst zu suchen. Beispielsweise ist ein Qualitätsmerkmal von Lernsoftware jenes, dass das Programm prinzipiell gestatten muss, dieses zu verlassen, um andere Lernmöglichkeiten zu nutzen. Lernsoftware, wenn sie denn qualitativ hochwertig ist, muss ein Bestandteil (unter anderen) im Ensemble der Lernumwelt sein und nicht alles andere verdrängen, um selbst ausschließliche die Lernumwelt auszumachen.
3. Schließlich gehört zum kompetenten Umgang mit Medien das Bewusstsein über Chancen und Gefahren der Medien für die Gesellschaft. Hier spielt das Spannungsverhältnis zwischen Demokratisierung und Manipulation, zwischen Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und Freiheit sowie Bestimmt werden, Abhängigkeit und Unfreiheit eine wichtige Rolle.
4. Medienkompetenz ist in diesem Sinne nicht auf den Aspekt bestimmter Fähigkeiten (z.B. Multimedia-Anwendungen zu entwickeln oder E-Mails schreiben und empfangen zu können) zu reduzieren, sondern umfasst Wahrnehmungs-, Verarbeitungs-, Beurteilungs-, Selektions-, kritische Nutzungs-, kreative Handlungs- und multimediale Kompetenz.

Medien sind von ihrem Substrat zu unterscheiden. Daher ist eine vordergründige Konzentration auf die Medienausstattung oder eine eher technologiezentrierte Medienpolitik (z.B. m.a.u.s. – vgl. Giest 2006a, c) kontraproduktiv. Medien können zudem nur eine neue Lernkultur ermöglichen, nicht aber bewirken. Daher sind Initiativen, die auf pädagogisch intendierte Mediennutzung orientieren (z.B. Schulen ans Netz, ONLIFE – Giest 2010b, c) wenig wirksam, weil die neuen gesellschaftlichen Konstellationen nicht auf Nutzungsverhalten zu reduzieren sind. Es bedarf einer der Wissensgesellschaft und ihrem Leitmedium (Netz) entsprechende pädagogische und Lernkultur, die sich nicht nur digitaler Medien bedient (vgl. Diskurs über die Nutzung von interaktiven Whiteboards im Unterricht – Gutenberg et al. 2010, Iser 2010), sondern pädagogische Arrangements und Lernumgebungen so gestaltet, dass sie den Anforderungen der Wissensgesellschaft und ihrer durch

digitale Medien ermöglichen neuen Lernkultur entsprechen (Stichworte sind hier Ko-Konstruktion, Interaktion, Individualisierung und Kooperation, Globalisierung, Multimedialität, Authentizität, Verhältnis von informellem und formellem Lernen, veränderte Lehrerrolle – Kooperative Didaktik usw.). Beispielsweise bieten digitale Medien eine ganz neue Dimension der Authentizität (virtuelle Rundgänge, virtuelle Karten, das virtuelle Aufsuchen entfernter Länder bzw. Orte – z.B. Google-Maps; das Betreten und Untersuchen virtueller Räume, das virtuelle Handeln und Experimentieren als eine Form den Anwendungsaspekt (wenigstens virtuell) zu betonen und in Form der virtuellen Realität mehr Authentizität in das Lernen zu bringen, indem virtuell – und damit ohne realen Folgen – in „praxisnahen“ Situationen gehandelt werden kann – Untersuchungen haben beispielsweise gezeigt, dass die Interaktivität den Lerneffekt bringt und nicht, ob beim Experimentieren virtuell oder real physisch operiert wird – vgl. Zacharia, Olympiou 2011).

Die neue Rolle des Lehrers bedeutet nicht „weniger Lehrer sein“, im Gegenteil. Alle vorliegenden Studien zum Lernen mit digitalen Medien (auch unsere eigenen Lehner 2007, Agamy 2012, Giest 2010b, c) weisen darauf hin, dass eine höhere Qualität der Unterrichtsergebnisse an eine höhere Qualität des Lernens und Lehrens gebunden ist. Digitale Medien vereinfachen weder das Lehren noch das Lernen, sie minimieren nicht den Aufwand (was viele Lehrkräfte unter pädagogischem Mehrwert digitaler Medien verstehen wollen), sondern sie können einen höheren Effekt von beidem ermöglichen. Dieser stellt sich aber nur ein, wenn auch der Aufwand erhöht wird – auf Seiten des Lehrenden als auch auf Seiten des Lernenden. Dieser höhere Aufwand kann durch Kooperation kompensiert werden, indem arbeitsteilig und ko-konstruierend vorgegangen wird. Dabei reduziert sich ggf. der Zeitaufwand, die Lehr- und Lernintensität jedoch nicht. Sie ist ja gerade die Voraussetzung für die zu erwarteten Effekte. Beispielsweise ermöglicht Social Software diese intensive Zusammenarbeit, aber sie garantiert sie nicht, z.B. wenn weder in der Kommunikation, noch der Kooperation bezogen auf die zu behandelnden Inhalte ein Sinn gesehen wird (Akzeptanzproblem hinsichtlich der Technologie, der Inhalte und der didaktischen Settings). Berücksichtigt man die Merkmale digitaler Medien, ermöglichen diese es auch, im Unterricht und beim Lernen die Heterogenität und Individualität der Lernenden stärker zu beachten, die Eigenregulation beim Lernen zu fördern und die Authentizität der Lernumgebungen zu steigern. Aber dies ist mit einem höheren pädagogischen Aufwand verbunden (der Lehrende muss mög-

lichst schnell Feedback geben, den Lernprozess bei Individuen und Lerngruppen beobachten und darauf bezogene Hinweise geben, Kommunikation und Kooperation fördern, die dazu notwendigen technischen und medialen Mittel beherrschen, die Motivation der Lernenden aufrecht erhalten, soziale Prozesse initiieren (Stichwort Vertrauen) und die Quantität der Kommunikationsakte im Auge behalten bzw. Cognitive Overload durch wenig abgestimmte Instruktionsmedien verhindern (Stichwort Medienpädagogische Kompetenz) u.a.m. – eine wahrlich heroische Arbeit, die er eben nur in Kooperation mit anderen bewältigen kann. Daher kommt der Lehrerkollaboration auf diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung zu. Gefördert sollte vor allem eine selbstorganierte, d.h. von den Lehrkräften selbst kommende problembezogene Kooperation (Giest 2010b).

Literatur

- Achtenhagen, F. (2005): E-Learning – slogan or didactically sense-making concept. *LLinE*, 1, 28-36.
- Agamy, I. (2012): Social Networking Software in Higher Education – Investigating the Influence of Using Different Interaction Levels on Learners' Achievement and Satisfaction. Diss., Universität Potsdam.
- Aufenanger, St. (2006a): Medienkritik. *Computer und Unterricht*, 16, 65, 6-9.
- Aufenanger, St. (2006b): E-Learning in der Schule – Chance oder Bedrohung. *Computer und Unterricht*, 62, 6-10.
- Aufenanger, St. (2004): Mediensozialisation. *Computer & Unterricht*, 53, 4, 6-9.
- Baacke, D. (1997). Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bachmair, B. (2009): Medienwissen für Pädagogen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bakkenes, I.; Vermunt, J.D. & Wubbels, T. (2010): Teacher Learning in the Context of Educational Innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers, *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001> (12.06.2010)
- Beemt, A.v.d.; Akkerman, S.; Simons, R-J. (2011): Considering young people's motives for interactive media use. *Educational Research Review*, 6, 1, 55-66.
- Benner, D. (2003): Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 1, 151-157.
- Bentlage, U. & Hamm, I. (Hrsg.) (2001): Lehrerausbildung und neue Medien. Erfahrungen und Ergebnisse eines Hochschulnetzwerks. Gütersloh.
- Blömeke, S.; Müller, Ch. & Eichler, D. (2006): Unterricht mit digitalen Medien – zwischen Innovation und Tradition? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 632-650.
- Böhme, J. (2005): E-Learning und der buchkulturelle Widerstand gegen die Entschulung der Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 1, 30-44.
- Bredenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 269-287.
- Busse, A. (2008): Spielend lernen? *Computer + Unterricht*, 72, 46-47.

- Chatzkel, J. (2004): Human Capital: the rules of engagement are changing, *Lifelong Learning in Europe*, 18, 3, 138-145.
- Deutscher Bundestag Drucksache 17/7286 Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“ URL: <http://dipbt.bundestag.de/extrakt/ba/WP17/246/24667.html> (12.09.12).
- Edelstein, W. (2004): Verantwortungslernen als Kernbestand schulischer Bildung? Bedingungen und Chancen schulischer Transformation. In: Sliwka, A.; Petry, Ch.; Kalb, P. E. (Hrsg.), *Durch Verantwortung lernen: Service Learning. Etwas für andere tun*, S. 58–77. (Reihe: Weinheimer Gespräch, Bd. 6). Weinheim.
- Eickelmann, B. (2007): Sammelrezension „Computergestütztes Lernen: Neue Entwicklungen und Befunde in Schule und Hochschule“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 1, 136-140.
- Ellis, R.A.; Goodyear, P.; Calvo, R.A.; Prosser, M. (2008): Engineering students' conceptions of and approaches to learning through discussions in face-to-face and online contexts. *Learning and Instruction*, 18, 3, 267-282.
- Fleischer, H. (2012): What is our current understanding of one-to-one computer projects: A systematic narrative research review. *Educational Research Review*, 7, 2, 107-122.
- Erdmann, J.W. & Rückriem, G. (2010): „Bildung“ und „Erziehung“ – Kategoriengese als Gesellschaftsgeschichte. In: Giest, H.; Rückriem, G., *Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft*, S. 15-52. Berlin: Lehmanns. (International Cultural-historical Human Sciences, Bd. 32).
- Gabelica, C.; Bossche, P. van den; Segers, M.; Gijsselaers, W. (2012): Feedback, a powerful lever in teams: A review. *Educational Research Review*, 7, 2, 123-144.
- Gentner, D.; Loewenstein, J. & Thompson, L. (2003): Learning and Transfer: a general role for analogical encoding. *Journal of Educational Psychology*, 95, 2, 393-408.
- Gibbons, A. (2007): Educational Syntheses: the growth of online learning in early childhood teacher education. *E-Learning*, 4, 1, 2-4.
- Giesecke, M. (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. *Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Giesecke, M. (2005): Auf der Suche nach posttypografischen Bildungsidealen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 1, 14-29.
- Giesecke, M. (1994): *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, M. (1992): *Sinneswandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zu Vorgeschichte der Informationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, M. (2009): *Kommunikation – Information – Medien - Axiome, Modelle und Ergebnisse einer allgemeinen und vergleichenden Kommunikationswissenschaft*. URL: http://www.michael-giesecke.de/giesecke/dokumente/269/Skript_Komlehre_SS_09.pdf [02.02.2014].
- Giest, H. (2010a): Was bedeutet neue Lernkultur für den Unterricht? In: Giest, H.; Rückriem, G. (Hrsg.), *Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis*, S. 103-126. Berlin: Lehmanns.
- Giest, H. (2010b): *Reinventing Education – Web 2.0 Tools to foster Teacher Collaboration in Brandenburg*, ONLIFE. LLF-Berichte, Nr. 23. Potsdam: Universitätsverlag.
- Giest, H. (2010c): *Reinventing Education: new technology does not guarantee a new learning culture. E-Learning and Digital Media*, Volume 7, Number 4, 366-376. [//www.wwwwords.co.uk/ELEA](http://www.wwwwords.co.uk/ELEA).

- Giest, H. (2006): Nutzung Neuer Medien – eine Kulturtechnik im Sachunterricht? In D. Cech, H.-J. Fischer, W. Holl-Giese, M. Knörzer & M. Schrenk (Hrsg.), *Bildungswert des Sachunterrichts*, S. 253-262. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 16.)
- Giest, H. & Lompscher, J. (2006): *Lerntätigkeit – Lernen aus kulturhistorischer Perspektive*. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Berlin: Lehmann. (ICHS - International Cultural-historical Human Sciences, Bd. 15).
- Giest, H. (2006a): Mit m.a.u.s. zur neuen Lernkultur? Ergebnisse und Probleme einer Brandenburger Medienoffensive. *Grundschulunterricht*, 9, 32-36.
- Giest, H. (2006b): Neue Medien – Neue Lernkultur. *Grundschulunterricht*, 9, 2-4.
- Groeben, N. (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, S. 11–22. Weinheim: Beltz.
- Gutenberg, U. (2012): Medien im Unterricht. *Computer + Unterricht*, 85, 15-17.
- Gutenberg, U.; Iser, Th.; Machate, C. (2010): *Interaktive Whiteboards im Unterricht. Das Praxishandbuch*. Hannover.
- Harrison, C. (2006): Postmodern Research and E-learning: anatomy and representation. *European Educational Research Journal*, 5, 2, [DOI: 10.2304/eejr.2006.5.2.80]
- Harskamp, E.G.; Mayer, R.E.; Suhre, C. (2007): Does the modality principle for multimedia learning apply to science classrooms? *Learning and Instruction*, 17, 5, 465-477.
- Heikkilä, E. (2005): Trends in European ICT -Supported e-learning. *LLinE*, 1, 8-10.
- Hendricks, W. (2009): Fördern mit digitalen Medien. *Computer und Unterricht*, 73, 6-11.
- Herzig, B. (Hrsg.) (2001): *Medien machen Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heß, A.; Eckhardt, A. & Schnotz, W. (2003): Selbst- und Fremdsteuerung beim Lernen mit Hypermedien. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 3/4, 211-220.
- Hickethier, K. (1999): Zwischen Gutenberg-Galaxis und Bilder-Universum. Medien als neues Paradigma, Welt zu erklären. *Geschichte und Gesellschaft*, 25, 1, 146-171.
- Hickethier, K. (2003): *Einführung in die Medienwissenschaft*. Stuttgart-Weimar.
- Hmelo-Silver, C.E. & Bromme, R. (2007) Coding Discussions and Discussing Coding: research on collaborative learning in computer-supported environments. *Learning and Instruction*, 17, 4, 460-464.
- Höfling, S. & Mandl, H. (Hrsg.) (1997): *Lernen für die Zukunft Lernen in der Zukunft – Wissensmanagement in der Bildung*. München: Hans-Seidel-Stiftung e.V. (Berichte & Studien, Bd. 74).
- Hord, S.M. (2004): Professional Learning Communities: an overview. In S.S. Hord (Ed.), *Learning Together, Leading Together: changing schools through professional learning communities*, pp. 5-14. New York: Teachers College Press.
- Hung, W. (2009): The 9-step Problem Design Process for Problem-Based Learning: application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4, 2, 118-141.
- Hyönä, J. (2010): The use of eye movements in the study of multimedia learning. *Learning and Instruction*, 20, 2, 172-176.
- Iser, Th. (2010): Von der Tafel direkt ins Web 2.0. Das interaktive Whiteboard als Unterrichtswerkzeug. *Pädagogik*, 7, 846-849.
- Juceviciene, J. (2007): Scholars and Practitioners Finding Common Objectives in a Learning City Project. *Lifelong Learning in Europe*, 1, 36-41.

- Kerres, M. & Witt, Cl. de (2006): Perspektiven der Medienbildung. In: Fatke, R. & Merkens, H. (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit*. Berlin: V. f. Sozialwissenschaften.
- Kirchhöfer, D. (2003): Neue Lernkultur – Realprozeß oder ideologische Konstruktion? *UTOPIE kreativ*, 149, 246-255.
- Kirschner, P.A. (2001): Using Integrated Electronic Environments for Collaborative Teaching/ Learning. *Learning and Instruction*, 10 (Supplement 1), 1-38.
- Klauer, K.J & Leutner, D. (2007): *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2009): Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. *Pädagogik*, 5, 44-47.
- Knipfer, K.; Mayr, E.; Zahn, C.; Schwan, St.; Hesse, F.W. (2009): Computer support for knowledge communication in science exhibitions: Novel perspectives from research on collaborative learning. *Educational Research Review*, 4, 3, 196-209.
- Koch, P. & Unruh, Th. (2010): Webbasierte Kommunikationsräume in der Lehrerbildung. *Zeitgemäß und notwendig. Pädagogik*, 7-8, 62-67.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2008): Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 1, 49-62.
- Krause, U.-M.; Stark, R. & Mandl, H. (2009): The effects of cooperative learning and feedback on e-learning in statistics. *Learning and Instruction*, 19, 2, 158-170.
- Lehmann, B. & Bloh, E. (Hrsg.)(2002): *Online-Pädagogik. Hohengehren*: Schneider.
- Lehner-Wiaternik, A. (2006): *Die Bedeutung des Instruktionsdesigns für die Entwicklung und Gestaltung computerbasierter Lehr- und Lernsysteme*. Potsdam, Univ., Diss.
- Leitl, K. & Schratz, M. (2007): Der virtuelle Raum als Pädagoge: Fachentwicklung durch e-Learning. *Journal für Schulentwicklung*, 11, 2, 55-60.
- Luhman, N. (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (Hrsg.) (1982): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1986): *Ökologische Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mandl, H. (2005): *Wissensmanagement: Elemente für eine neue Lernkultur*. Vortrag auf dem Forum Lernen am 07.10.05 in Braunschweig. URL: <http://www.viel-wissen.de/export/sites/default/de/downloads/mandl-wissensmanagement.pdf> (Download am 09.05.08).
- Mandl, H.; Heun, J; Kruppa, K. (2003): *SEMIK Abschlussbericht der wissenschaftlichen Programmbegleitung und zentralen Evaluation*. Grünwald: FWU Institut für Film und Bild.
- Manski, K. (2008): *Lernen im Medienumbruch. Ein Beitrag zur Diskussion der Integration von Arbeiten und Lernen am Beispiel der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung in der IT-Branche*. Berlin: Lehmanns-Media. Dissertation. (International Cultural-historical Human Sciences, Bd. 23).
- Mayer, R.E. (Ed.) (2005): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. (2003): The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13, 2, 125-139.
- Mayer, R.E. & Moreno, R. (2002): Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 1, 107-119.
- Meder, N. (Hrsg.) (2006): *Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens*. Bertelsmann. Bielefeld.

- Meister, D.M.; Tergan, S-O. & Zentel, P. (2004): Evaluation von E-Learning. Münster u.a.: Waxmann.
- Merkt, M.; Weigand, S.; Heier, A.; Schwan, St. (2011): Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features. *Learning and Instruction*, 21, 6, 687-704.
- Meschenmoser, H. (2003): Selbständiges Lernen mit dem Internet – Seepferdchen. *Lernchancen*, 36, 14-17.
- Meyer, M.A. (2005): Stichwort alte und neue Lernkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 5-27.
- Moore, M.G. (2003) Handbook of Distance Education. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Moreno, R. (2009) Constructing Knowledge with an Agent-Based Instructional Program: a comparison of cooperative and individual meaning making. *Learning and Instruction*, 19, 5, 433-444.
- Moser, H. (2006): Standards für die Medienbildung. *Computer + Unterricht*, 63, 16-18.
- Pacher, S. & Kern, A. (2005): Medienpläne entwickeln. *Computer + Unterricht*, 58, 3, 6-10.
- Pacher, S. (2006): Rahmenpläne und Mediencurricula. *Computer + Unterricht*, 63, 30-31.
- Perlio, M. (2011): A mapm for literacy research. *LLineinE*, 3, 192-144.
- Peschke, R.; Rüdiggkeit, V. & Wagner, W.-R. (2007): Web 2.0 und Schule. *Computer + Unterricht*, 66, 6-9.
- Pietraß, M. (2005): „Leeres Wissen“ durch E-Learning? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 51, 61-74.
- Pietraß, M. (2011): Digitale Präsenz – der didaktische Mehrwert der Mediengestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 3, 338-349.
- Pietraß, M.; Schmidt, B.; Tippelt, R. (2005): Informelles Lernen und Medienbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 3, 412-426.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9, No. 5, 1-6.
- Reinmann, G.; Mandl, H. (2001): Wissensmanagement. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 1, 76.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, S. 613-658. Ein Lehrbuch (5. vollst. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. (2012): Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? In: Giest, H.; Heran-Dörr, E.; Archie, C. (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht*, S. 25-36. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rückriem, G. (2004): Pädagogik + Medien = Medienpädagogik? Die Erziehungswissenschaft und der Kongress der Pferdekutscher. *Forum Wissenschaft*, 21, 4, 51-56.
- Rückriem, G. (2008): Internet und Bildung. Bildungstheorie als Medienpädagogik? Vortrag vor der Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität der Künste Berlin im Sommersemester 1998. In: Fichtner, B., *Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien*, XI-XXXVI. Berlin: Lehmanns.
- Schelhowe, H. (2011): Interaktionsdesign: Wie werden digitale Medien zu Bildungsmedien? *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 3, 350-362.
- Schelhowe, H.; Grafe, S.; Herzig, B.; Koubek, J.; Niesyto, H.; Berg, A. v.; Coy, W.; Hagel, H.; Hasebrook, J.; Kiesel, K.; Reinmann, G.; Schäfer, M. (2009): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. URL: http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf (12.09.12).

- Scheunpflug, A. (1998): Systemtheorie und Pädagogik [Rezension]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, 4, 619-628.
- Schnotz, W. (2003): Wissenserwerb mit Multimedia. *Unterrichtswissenschaft*, 29, 292-318.
- Schoor, C.; Bannert, M. (2011): Motivation in a computer-supported collaborative learning scenario and its impact on learning activities and knowledge acquisition. *Learning and Instruction*, 21, 4, 560-573.
- Schüler, A.; Scheiter, K.; Rummer, R.; Gerjets, P. (2012): Explaining the modality effect in multimedia learning: Is it due to a lack of temporal contiguity with written text and pictures? *Learning and Instruction*, 22, 2, 92-102.
- Schulz-Zander, R. (Ed.) (2005) Lernwege suchen. *Computer & Unterricht*, 15, 57, S. 6-10.
- Schwartz, D.L.; Varma, S. & Martin, L. (2008): Dynamic Transfer and Innovation. In: Vosniadou, St. (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, pp. 479-508. New York: Routledge.
- Segers, E.; Verhoeven, L. (2009): Learning in a sheltered Internet environment: The use of WebQuests. *Learning and Instruction*, 19, 5, 423-432.
- Steinerova, J.; Šchuschol, J. (2004): Human Behavior in electronic information seeking. *LLine*, IX, 155-161.
- Stockmann, R. (2004): Wirkungsorientierte Programmevaluation: Konzepte und Methoden für die Evaluation von E-Learning. In: Meister, D.; Tergan, S-O. & Zentel, P. (Hrsg.), *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*, S. 23-41. Münster: Waxmann.
- Süss, D.: *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Szücs, A. (2005): Distance education and e-learning. *LLine*, 1, 37-42.
- Tenenbaum, G.; Naidu, S.; Jegede, O. & Austin, J. (2001): Constructivist Pedagogy in Conventional On-Campus and Distance Learning Practice: an exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 2, 87-112.
- Tergan, O. (2004): In: Meister, D.M.; Tergan, S-O. & Zentel, P. (2004), *Evaluation von E-Learning*. Münster u.a.: Waxmann.
- Tergan, O. (2003): Lernen und Wissensmanagement mit Hypermedia. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 4, 334-358.
- Tulodziecki, G. (2001): Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. *Medienimpulse*, 34, S. 4-11.
- Tulodziecki, G. (2008): Medienwelten als Lebenswelten. *Pädagogik*, 60, 5, 6-9.
- UNESCO (1996) *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Vaupel, W. (2006): Das Lernen lernen mit Medien. *Computer + Unterricht*, 63, 24-25.
- Verhoeven, L.; Schnotz, W.; Paas, F. (2012): Cognitive load in interactive knowledge construction. *Learning and Instruction*, 22, 5, 369-375.
- Vollbrecht, R. (2001): *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Vollstädt, W. (Hrsg.)(2003): *Zur Zukunft der Lehr- und Lernmedien in der Schule. Eine Delphi-Studie in der Diskussion*. Opladen: Leske & Budrich. (Reihe Schule und Gesellschaft).

- Vovides, Y.; Sanchez-Alonso, S.; Mitropoulou, V. & G. Nickmans (2007): The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning. *Educational Research Review*, 2, 1, 64-74.
- Vygotskij, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim.
- Watson, D. (2010) Learning through Life: in and beyond the UK. *Lifelong Learning in Europe*, 2, 54-61.
- Weber, P.J. (2005) E-Learning – die missverstandene Lernkultur. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 1, 45-60.
- Wegener, Cl. (2007): Stichwort: Medienforschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, S. 459–477.
- Werning, R.; Daum, O. & Urban, M. (2003): Surf-Kompetenz. *Lernchancen*, 36, 4-9.
- Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. (2011): Hätte Kant gesurft? Wissen und Bildung im Internet-Zeitalter. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wong, A.; Leahy, W.; Marcus, N.; Sweller, J. (2012): Cognitive load theory, the transient information effect and e-learning. *Learning and Instruction*, 22, 6, 449-457.
- Wulf, CH. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Ch. (2004): Anthropologie, pädagogische. In: Benner, D.; Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 33-57. Weinheim: Beltz.
- Yarnit, M. (2007): Leading Change: new models for learning communities in England. *Lifelong Learning in Europe*, 1, 16-23.
- Zacharia, Z.C.; Olympiou, G. (2011) Physical versus virtual manipulative experimentation in physics learning. *Learning and Instruction*, 21, 3, 317-331.

Personenregister

Achtenhagen, F.
Agamy, I.
Akkerman, S.
Aufenanger, St.
Austin, J.
Baacke, D.
Bachmair, B.
Bakkenes, I.
Bannert, M.
Beemt, A.v.d.
Benner, D.
Bentlage, U.
Berg, A. v.
Bloh, E.
Blömeke, S.
Böhme, J.
Bredenstein, G.
Bromme, R.
Busse, A.
Calvo, R.A.
Chatzkel, J.
Coy, W.
Daum, O.
Eckhardt, A.
Edelstein, W.
Eichler, D.
Eickelmann, B.
Ellis, R.A.
Fischer, F.
Fleischer, H.
Gerjets, P.
Giesecke, M.
Giest, H.
Goodyear, P.
Grafe, S.
Groeben, N.
Gutenberg, U.
Hagel, H.
Hamm, I.
Harrison, C.
Harskamp, E.G.
Hasebrook, J.
Heier, A.
Heikkilä, E.
Hendricks, W.
Herzig, B.
Heß, A.
Hesse, F.W.
Heun, J.
Hickethier, K.
Hmelo-Silver, C.E.
Höfling, S.
Hord, S.M.
Hung, W.
Hyönä, J.
Iser, Th.
Jegede, O.
John-Ohnesorg, M.
Juceviciene, J.
Kern, A.
Kerres, M.
Kiesel, K.
Kirchhöfer, D.
Kirschner, P.A.
Klauer, K.J.
Klieme, E.

Knipfer, K.
Koch, P.
Kollar, I.
Koubek, J.
Krause, U.-M.
Kruppa, K.
Leahy, W.;
Lehmann, B.
Lehner-Wieternik, A.
Leitl, K.
Leutner, D.
Lompscher, J.
Luhmann, N.
Machate, C.
Mandl, H.
Manski, K.
Marcus, N.;
Martin, L.
Mayer, R.E.
Mayr, E.
Meder, N.
Meister, D.M.
Merkt, M.
Meschenmoser, H.
Meyer, M.A.
Mitropoulou, V.
Moore, M.G.
Moreno, R.
Moser, H.
Müller, Ch.
Naidu, S.
Nickmans, G.
Niesyto, H.
Olympiou, G.
Paas, F.
Pacher, S.
Perlio, M.
Peschke, R.
Pietraß, M.
Prensky, M.
Prosser, M.
Reinmann, G.
Rückriem, G.
Rüddigkeit, V.
Rummer, R.
Sanchez-Alonso, S.
Schäfer, M.
Scheiter, K.
Schelhowe, H.
Scheunpflug, A.
Schmidt, B.
Schnotz, W.
Schoor, C.
Schorr K.E.
Schratz, M.
Schüler, A.
Schulz-Zander, R.
Šchuschol, J.
Schwan, St.
Schwartz, D.L.
Segers, E.
Simons, R-J.
Stark, R.
Steinerova, J.
Stockmann R.
Suhre, C.
Süss, D.,
Sweller, J.

Szücs, A.
Tenenbaum, G.
Tergan, S-O.
Tippelt, R.
Tulodziecki, G.
Unruh, Th.
Urban, M.
Varma, S.
Vaupel, W.
Verhoeven, L.
Vermunt, J.D.
Vollbrecht, R.
Vollstädt, W.
Vovides, Y.
Vygotskij, L.S.
Wagner, W.-R.
Watson, D.
Weber, P.J.
Wegener, Cl.
Weigand, S.
Werning, R.
Wernstedt, R.
Witt, Cl. de
Wong, A.
Wubbels, T.
Wulf, Ch.
Yarnit, M.
Zacharia, Z.C.,
Zahn, C.
Zentel, P.

Sachregister

Lernen

digitales

IKT

Interaktivität

Ko-Konstruktion

Kommunikation

Konstruktivismus

Kooperation

Lehr-Lern-Forschung

Leitmedium

Lernkultur

digitale

neue

Medienkompetenz

Medienpädagogik

Medientheorie

Medien

digitale

Tätigkeit

menschliche

gemeinsame

Wissensgesellschaft

Überarbeitung von Wikipedia-Einträgen zur kulturhistorischen Schule¹

Der Eintrag *Kulturhistorische Schule*²

Andrea Karsten

Der folgende Artikel gibt den Eintrag „Kulturhistorische Schule“ aus der freien Online-Enzyklopädie Wikipedia vom 21. Dezember 2012 in leicht überarbeiteter Fassung wieder. Damit stellt der Text das vorläufige Ergebnis eines Überarbeitungsprojekts vor, das zum Ziel hatte, einige der relevanten Einträge aus dem Bereich der kulturhistorischen Schule und der Tätigkeits-theorie dem derzeitigen Stand des Wissens und der aktuellen Forschungslandschaft im deutschsprachigen Raum anzupassen und in dieser Form einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Der zugrunde liegende Eintrag „Kulturhistorische Schule“ ist entsprechend der Wikipedia-Philosophie ein Gemeinschaftsprodukt mehrerer Autoren, deren jeweilige Beiträge in der Wikipedia-Version dieses Textes im Detail dokumentiert sind. In der hier abgedruckten Version enthält der Text neben einer einleitenden Begriffsklärung, die das Lemma „Kulturhistorische Schule“ kurz charakterisiert, einen Überblick über die historischen Arbeitsfelder, die von verschiedenen, heute

¹ Möglich wurde das Überarbeitungsprojekt der Wikipedia-Einträge zur kulturhistorischen Schule dank der großzügigen Finanzierung durch Prof. Dr. Theo Wehner, Institut für Arbeits- und Organisationspsychologie, ETH Zürich.

² Dieser Artikel basiert auf dem Eintrag „Kulturhistorische Schule“ (http://de.wikipedia.org/wiki/Kulturhistorische_Schule) in der Version vom 21. Dezember 2012, 09:55 (http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kulturhistorische_Schule&stableid=111922591) aus der freien Online-Enzyklopädie Wikipedia®. Wikipedia® (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite>) ist eine eingetragene Marke der Wikimedia Foundation Inc. Der Artikeltext steht unter der Lizenz „Creative Commons Attribution/Share Alike“ (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>). In der Wikipedia® ist eine vollständige Liste aller Bearbeitungen und Autoren (http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kulturhistorische_Schule&action=history) verfügbar. Die Autorin des hier abgedruckten Artikels erscheint in dieser Liste unter dem Benutzernamen Inda*rea.

als „kulturhistorische Schule“ bekannten Forscherkonstellationen bearbeitet wurden. In einer kurzen Übersicht werden dann die Rezeption und Weiterentwicklung der Arbeiten aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts in der BRD, der DDR, den USA, Skandinavien und international dargestellt. Außerdem werden aktuelle Forschungs- und Anwendungsfelder genannt, die sich aus den Rezeptionstraditionen der kulturhistorischen Schule entwickelt haben. Mit „Interiorisierung“, „Zone der nächsten Entwicklung“ und „Tätigkeit“ werden schließlich drei zentrale Konzepte aus dem Feld der kulturhistorischen Forschung kurz vorgestellt. Die hier abgedruckte Version des Eintrags schließt mit einer Auflistung einiger wichtiger Primär- und Sekundärtexte zum Thema.

0. Begriffsdefinition und Einleitung

Die kulturhistorische Schule ist eine Strömung in den Humanwissenschaften, die auf eine Gruppe russischer Psychologen und die von ihnen vertretenen Theorien und Ansätze zurückgeht. Protagonisten der kulturhistorischen Schule sind unter anderem Lev Semënovič Vygotskij³, Aleksandr Romanovič Lurija und Aleksej Nikolaevič Leont'ev.

Die später als „kulturhistorische Schule“ bekannt gewordenen Arbeitszusammenhänge entstanden ab den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts in der damaligen Sowjetunion. Es handelte sich dabei nicht um eine einheitliche institutionalisierte Schule im engen Sinne, sondern um wechselnde Konstellationen von Forschern mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten (Yasnitsky 2011). Die mittlerweile etablierte Bezeichnung „kulturhistorische Schule“ ist entsprechend kein von den Beteiligten selbst gewählter Terminus (Keiler 2012). Eine der aus diesen Arbeitszusammenhängen entwickelten Theorien ist die Tätigkeitstheorie.

³ Anders als in der Wikipedia-Version dieses Artikels gebe ich Personen- und Ortsnamen in der internationalen Transkriptionweise wieder, z.B. Vygotskij statt Wygotski, Leont'ev statt Leontjew usw. Eine Ausnahme bilden die Referenzen auf Publikationen, bei denen Autorennamen oder Namen im Titel anderweitig transkribiert wurden – diese belasse ich in der jeweils veröffentlichten Schreibweise.

1. Historische Arbeitsfelder⁴

Die Mitglieder des Kreises sowjetischer Wissenschaftler um Lev S. Wygotskij, Aleksandr R. Lurija und Aleksej N. Leont'ev bildeten in den Jahren ab 1924 unterschiedliche Arbeits- und Forschungskonstellationen. Einzelne dieser personalen und inhaltlichen Zusammenhänge oder auch alle dieser Konstellationen zusammen werden heute als „kulturhistorische Schule“ bezeichnet. Die gemeinsame Arbeit dieser Gruppen fand hauptsächlich in Moskau, später aber auch in Char'kov und Leningrad statt. Die jeweiligen Gruppen forschten zu unterschiedlichen, aber inhaltlich verbundenen Arbeitsfeldern.

1.1. Vorgeschichte

Wygotskij war vor seinem Umzug nach Moskau in Gomel' als Literaturkritiker und Lehrer tätig. Seine Beschäftigung mit literarischen Texten weckte sein Interesse für den Zusammenhang von Sprache und Denken (Luria 1979/2006, 39). Als Lehrer hatte er dort auch mit behinderten Kindern zu tun. Beides führte dazu, dass er sich für Psychologie zu interessieren begann (Luria 1979/2006, 39).

Lurija interessierte sich vor seiner Zeit in Moskau für Psychoanalyse und leitete einen psychoanalytischen Zirkel in Kasan. 1923 wurde er ans psychologische Institut der 1. Staatlichen Universität Moskau eingeladen. Er übernahm dort die Leitung des von Konstantin N. Kornilov gegründeten Labors, um affektive Reaktionen

⁴ Die in diesem Punkt behandelten Forschungen verschiedener Wissenschaftler aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule werden in Bezug auf die unterschiedlichen personalen Konstellationen, in denen sie entstanden sind, vorgestellt und nach der jeweiligen Hauptforschungsthematik charakterisiert. Dies soll die Arbeiten über eine einfache Zuordnung zu ‚der‘ kulturhistorischen Schule hinaus kontextualisieren. Zudem wäre es nötig, die Arbeiten auch innerhalb ihres gesellschaftlichen und politischen Kontexts zu situieren. Van der Veer & Yasnitsky (2011) und Rückriem & Lompscher (2003) weisen auf die Notwendigkeit hin, die historischen Arbeiten der kulturhistorischen Schule in ihrer Verquickung mit der damaligen sowjetischen Gesellschaft zu rezipieren, zu der insbesondere auch eine bestimmte Diskurstradition zwischen Forschern und politischen Persönlichkeiten gehörte. Jede Darstellung historischer Forschungen, die tiefer geht als die hier wiedergegebene, müsste eine solche kritische Analyse umfassen, um die entsprechenden Arbeiten nicht nur aus ihren forschungsbiographischen, sondern auch aus den prägenden politischen und gesellschaftlichen Kontexten heraus verstehen zu können. Einige wichtige Aspekte der gesellschaftlichen und politischen Umstände der hier aufgeführten historischen Arbeiten geben van der Veer & Yasnitsky (2011, 485ff.) und ausführlicher Rückriem & Lompscher (2003, 7ff.).

zu erforschen (A. A. Leont'ev 2003/2005, 9). In dieser Zeit führte er auch zusammen mit unter anderem A. N. Leont'ev Studien mithilfe der Methode der abbildenden bzw. verbundenen Motorik durch (Luria 1979/2006, 39).

Leont'ev legte bereits sein Studium am psychologischen Institut von Georgij Ivanovič Čelpanov an der 1. Staatlichen Universität Moskau ab. Das Institut wurde 1923 in Moskauer staatliches Institut für experimentelle Psychologie umbenannt, als Čelpanov vertrieben und durch K. N. Kornilov ersetzt wurde. A. N. Leont'ev wurde Lurijas wichtigster Mitarbeiter am Institut und sie publizierten mehrere gemeinsame Arbeiten (A. A. Leont'ev 2003/2005, 9). Leont'ev entwickelte Lurijas Methode aber auch selbständig weiter. 1928 erschien als Ergebnis dieser Arbeit der Text „Ein Experiment zur Strukturanalyse von Kettenassoziationsreihen (eine experimentelle Untersuchung)“ (A. A. Leont'ev 2003/2005, 14).

1.2. Arbeiten zu Sprechen und Denken und zu Reaktionen der Dominante: Vygotskij und seine ersten Doktoranden

Nach seinem Umzug nach Moskau arbeitete Vygotskij ebenfalls am Institut für experimentelle Psychologie sowie an verschiedenen defektologischen Institutionen. Seine ersten Doktoranden am Institut für experimentelle Psychologie waren L. V. Zankov, I. M. Solov'ëv, L. S. Sacharov († 1928) und B. J. Varšava († 1927). Zankov arbeitete vor allem an den Reaktionen der Dominante nach Aleksej A. Uchtomskij. Außerdem nutzte er die Unterscheidung zwischen Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen, die auf die Arbeit von Sacharov zurückging (van der Veer & Valsiner 1991). Solov'ëv beschäftigte sich ebenfalls mit den Reaktionen der Dominante und mit der Beziehung von Sprechen und Denken. Sacharov forschte zur Entwicklung von Begriffen im Kindesalter und entwickelte die Methode der doppelten Stimulierung (Lompscher & Rückriem 2002a, 594; Yasnitsky 2011). Er untersuchte die verallgemeinernde Funktion der Wortbedeutung, was später zur Reformulierung zentraler Konzeptionen der instrumentellen Psychologie führen sollte (A. A. Leont'ev 2003/2005, 17). Vygotskij setzte diese Untersuchung nach Sacharovs Tod mit J. V. Kotelova und J. I. Paškovskaja fort (Leont'ev 2003/2005, 17).

1.3. Arbeiten zur Defektologie

Ein weiterer wichtiger Forschungsbereich, mit dem sich Vygotskij und einige seiner Mitarbeiter beschäftigten war die so genannte „Defektologie“. Mit dem Begriff der

Defektologie wurde zu der Zeit traditionellerweise die Wissenschaft bezeichnet, die sich mit Kindern mit verschiedenen geistigen und körperlichen Behinderungen (sogenannten ‚Defekten‘) befasste. Dazu wurden damals insbesondere gehörlose, blinde, sprachbehinderte und geistig behinderte Kinder gerechnet (van der Veer & Valsiner 1991, 60). Vygotskij und seine Mitarbeiter vertraten die Ansicht, dass weniger die jeweilige Beeinträchtigung selbst problematisch sei, sondern deren soziale Konsequenzen, d.h. der Umgang der Mitmenschen mit behinderten Kindern. Gefordert wurde die Inklusion behinderter Kinder und später außerdem der pädagogische Fokus auf alternative kulturelle Entwicklungsmöglichkeiten, z.B. durch die Brailleschrift oder Gebärdensprachen (van der Veer & Valsiner 1991, 60ff.; Kozulin & Gindis 2007). In Moskau arbeitete Vygotskij im defektologischen Bereich schon seit 1924 mit I. I. Danjuševskij zusammen, einem Freund aus Gomel', der ebenfalls in Moskau arbeitete. Vygotskij's Tätigkeit im Bereich Defektologie war zunächst beim Volkskommissariat für Bildungswesen (NKP, Narkompros) und an der 2. Staatlichen Universität Moskau angesiedelt. 1926 gründete er ein defektologisches Labor an der medizinisch-pädagogischen Abteilung des Volkskommissariats für Bildungswesen, das 1929 zum Institut für experimentelle Defektologie ausgeweitet wurde (Keiler 2002, 219f.; Kozulin & Gindis 2007, 332). Vygotskij's Arbeit im Bereich der Defektologie zog sich durch die gesamte Zeit seines wissenschaftlichen Schaffens und stand immer in enger Verbindung mit seinen anderweitigen theoretischen und methodischen Forschungen. Am Institut für experimentelle Defektologie arbeitete Vygotskij unter anderem mit R. J. Levina und N. G. Morozova (Mitglieder der „Pjatërka“ genannten Gruppe von Vygotskij's Studenten) sowie seinen ehemaligen Doktoranden L. V. Zankov und I. M. Solov'ëv zusammen. Außerdem gehörten zu dieser Gruppe L. Gešelina (Luria 1979/2006, 53), die zum Thema „Visuelles Denken“ forschte (Yasnitsky 2011, 435), und Ž. I. Šif, die sich mit Begriffsentwicklung beschäftigte, aber erst einige Zeit nach den anderen Mitgliedern der Gruppe vom Pädagogischen Institut Herzen in Leningrad zum Institut für experimentelle Defektologie wechselte.

1.4. Entwicklung der instrumentellen Psychologie: Vygotskij, Lurija und Leont'ev

Einige Zeit nach Vygotskij's Umzug nach Moskau begann eine enge Zusammenarbeit von Lurija, Leont'ev und Vygotskij. Die drei Psychologen, die sich selbst als

„Troika“ bezeichneten, trafen sich wöchentlich in Vygotskij's Wohnung und lasen einschlägige Texte zu zentralen psychologischen Themen wie Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Sprache, Problemlösen oder Motorik (Luria 1979/2006, 45). Ihr Ziel war es, Vygotskij's Ansatz der instrumentellen bzw. kulturellen Psychologie als neue und umfassende psychologische Theorie auszuarbeiten und Forschungsdesigns zu entwerfen, mit deren Hilfe der Ansatz weiterentwickelt werden konnte (Luria 1979/2006, 38ff.). Zentral war die Annahme, dass die Entwicklung höherer psychischer Funktionen wie willkürliche Aufmerksamkeit oder Handlungsplanung durch die Interiorisierung von historisch und kulturell geformten Werkzeugen bzw. Instrumenten (inklusive psychischer Artefakte wie beispielsweise sprachliche und andere Zeichen) erklärt werden könne. Ab 1928 entstanden einschlägige wissenschaftliche Arbeiten zum instrumentellen bzw. kulturhistorischen Ansatz. Unter anderem reichten Vygotskij, Leont'ev und Lurija jeweils einen Artikel beim amerikanischen *Journal of Genetic Psychology* ein, das Lurija mit herausgab (Cole 1976/2006, 208; Luria 1928; Vygotski 1929; Leont'ev 1932).

Lurija gründete einen Zirkel mit Studenten der 2. Staatlichen Universität Moskau und diskutierte dort die zentralen Ideen des Ansatzes. Alle Teilnehmer des Zirkels entwickelten experimentelle Methoden zur Erforschung der Entwicklung instrumentellen Verhaltens (Luria 1979/2006, 46). Leont'ev untersuchte das Gedächtnis als Spezialgebiet mithilfe der von Sacharov entwickelten Methode der doppelten Stimulierung (Luria 1979/2006, 46f.). Diese Forschung hatte sein Buch „Die Entwicklung des Gedächtnisses. Eine experimentelle Untersuchung höherer psychischer Funktionen“ (1931/2001) zum Ergebnis, erste umfassende wissenschaftliche Anwendung und repräsentatives Forschungsprojekt des neuen Ansatzes in einem zentralen Gebiet der Psychologie. Vygotskij begann Anfang der 1930er Jahre, die Annahmen der instrumentellen Psychologie in Frage zu stellen. Er revidierte die Konzeption vermittelnder psychischer Werkzeuge und gab die Werkzeugmetapher für Sprache auf. Im Gegenzug begann er, sein Interesse auf die soziale Entwicklungssituation des Kindes in der Zusammenarbeit mit anderen Menschen und auf die damit einhergehenden Entwicklungszusammenhänge von Sprechen und Denken zu richten (Keiler 2002, 213ff. und 272ff.).

1.5. Arbeiten zur instrumentellen Psychologie: Studenten des Instituts für Pädologie und Defektologie in Moskau

In enger Verbindung mit Vygotskij, Lurija und Leont'ev stand eine Gruppe von Studenten des Instituts für Pädologie und Defektologie an der 2. Staatlichen Universität Moskau, die „Pjatërka“ genannt wurde. Inhaltlicher Fokus der Arbeiten der Studentengruppe waren pädologische und entwicklungspädagogische Fragen und eine experimentelle Ausarbeitung der instrumentellen Psychologie. Zur Gruppe gehörten A. V. Zaporožec, L. I. Božovič, L. S. Slavina, R. J. Levina und N. G. Morozova. Zaporožec befasste sich mit der bewussten Steuerung von motorischem Verhalten bei Kindern (Luria 1979/2006, 46f.; Yasnitsky 2011, 435). Božovič forschte über die Entwicklung von Imitation bei Kindern (Yasnitsky 2011, 435), L. S. Slavina wurde später Božovičs Mitarbeiterin. Levina arbeitete auf dem Gebiet der Kinderpsychologie und der Sprachpathologie (Lompscher & Rückriem 2002a, 584) und führte Untersuchungen zur Planungsfunktion von Sprache durch, für die sie Wolfgang Köhlers „Schimpansen-Aufgaben“ mit Kindern benutzte (Luria 1979/2006, 46f.; Yasnitsky 2011, 435). Morozova stellte Untersuchungen zu komplexen Entscheidungsprozessen bei jüngeren Kindern an (Luria 1979/2006, 46f.; Yasnitsky 2011, 435). Die Mitglieder der Gruppe schlossen ihr Studium 1930 ab und bekamen dann Anstellungen in verschiedenen Regionen des Landes (Yasnitsky 2011, 435). Später arbeiteten Zaporožec und Božovič mit Leont'ev in Char'kov zusammen, während Levina und Morozova am Institut für experimentelle Defektologie in Moskau arbeiteten, bevor auch Morozova nach Char'kov wechselte.

1.6. Arbeiten zu Neurologie und Medizin

In Zusammenhang mit ihrer psychologischen Arbeit interessierten sich Vygotskij, Lurija und Leont'ev ab den späten 1920er Jahren zunehmend für Neurologie. Leont'ev studierte von 1927 bis 1929 Medizin an der 2. Staatlichen Universität Moskau (A. A. Leont'ev 2003/2005, 20f.), Lurija am 1. Moskauer Medizinischen Institut (A. A. Leont'ev 2003/2005, 20f.) und Vygotskij und Lurija schrieben sich Anfang der 1930er Jahre am Medizinischen Institut in Char'kov ein (Yasnitsky 2011, 437). Alle drei arbeiteten außerdem an der G. I. Rossolimo Klinik für Nervenkrankheiten der 1. Staatlichen Universität Moskau. Vygotskij richtete seinen Fokus besonders auf Beobachtungen zu Aphasie, was dazu führte, dass sich Lurija und Vygotskij für Arbeiten im Bereich der Sprachwissenschaft zu interessieren begannen (Luria

1979/2006, 54f.). Im klinischen Bereich arbeiteten die Forscher unter anderem mit dem Mediziner und Neurologen M. S. Lebedinskij zusammen (Yasnitsky 2011, 434), der später zusammen mit Leont'ev und zeitweise auch Vygotskij und Lurija in Char'kov arbeitete. Außerdem führte Vygotskij klinische Studien zusammen mit den beiden ehemaligen Studentinnen des Gestaltpsychologen Kurt Lewin G. V. Birenbaum und Bljuma V. Zejgarnik durch (Yasnitsky 2011).

1.7. Tätigkeitstheorie der Char'kover Schule der Psychologie

1931 verlagerte sich die Arbeit der Protagonisten der kulturhistorischen Schule teilweise nach Char'kov, die damalige Hauptstadt der Ukrainischen Sozialistischen Sowjetrepublik. Leont'ev war im Zuge der Kritik an seinem Buch „Die Entwicklung des Gedächtnisses. Eine experimentelle Untersuchung höherer psychischer Funktionen“ (1931/2001) gezwungen, einige seiner Anstellungen in Moskau aufzugeben. Außerdem wurden einige der Institute geschlossen, an denen die Mitglieder der kulturhistorischen Schule arbeiteten.⁵

In Char'kov war gerade ein Psychoneurologisches Institut neu gegründet worden, und Vygotskij, Lurija und Leont'ev wurden eingeladen, dort in leitender Funktion zu arbeiten. Vygotskij sollte die Leitung der Sektion für Psychologie übernehmen, trat diese Stelle jedoch nicht an. Er hielt zwar Vorlesungen in Char'kov ab, zog aber nicht in die Ukraine, sondern pendelte zwischen Char'kov, Moskau und Leningrad. Lurija übernahm zunächst den eigentlich Vygotskij zugedachten Posten der Sektionsleitung für Psychologie, während Leont'ev in Char'kov unter anderem Leiter der Abteilung für experimentelle Psychologie am Psychoneurologischen Institut wurde. Weil Lurija bald nach Moskau zurückkehrte, um seine Mittelasiens-Expeditionen (1931/1932) vorzubereiten, übernahm Leont'ev dann auch die Leitung der Sektion für Psychologie. (A. A. Leont'ev 2003/2005, 32)

Neben Leont'ev, Vygotskij und Lurija begannen mehrere andere Mitglieder der bisherigen Moskauer Gruppen, in Char'kov zu arbeiten. Außerdem stießen Wissenschaftler aus Char'kov zur Gruppe hinzu. Am Psychoneurologischen Institut arbei-

⁵ Eine detaillierte Darstellung dieses Umbruchs, bedingt durch die ideologische Kritik und erzwungene Selbstkritik Leont'evs und Vygotskijs und die darauffolgenden Entlassungen und Institutsschließungen, findet sich in A. A. Leont'ev (2003/2005), Rückriem (2001) und van der Veer & Valsiner (1991).

teten so von 1931 bis 1934 neben Leont'ev, Vygotskij und Lurija unter anderem A. V. Zaporožec, L. I. Božovič, T. O. Ginevskaja, M. S. Lebedinskij, P. J. Gal'perin, P. I. Zinčenko, V. I. Asnin und G. D. Lukov. Die Gruppe wird heute als „Char'kover Schule der Psychologie“ bezeichnet. Hauptsächlicher Fokus der Char'kover Schule war die Formulierung der Tätigkeitstheorie unter der Leitung von Leont'ev als Weiterentwicklung der instrumentellen Psychologie der Moskauer Zeit. Hauptaussage der Tätigkeitstheorie war, dass nicht die äußere Tätigkeit des Menschen von seinem Bewusstsein abhängt, sondern dass sich das menschliche Bewusstsein erst durch die gegenständliche Tätigkeit des Menschen in der Welt bildet. Aus diesem Grund wurde die Tätigkeit als zentrale Kategorie psychologischer Forschung angenommen. Die Formulierung der Tätigkeitstheorie wurde von Leont'ev selbst zunächst als Weiterentwicklung des Vygotskijschen Tätigkeitskonzepts verstanden, die mit Vygotskijs eigener, sich ebenfalls verändernder Position divergierte. Später betonte Leont'ev jedoch, dass es in prinzipiellen Fragen keine Divergenz zwischen seiner und Vygotskijs Position gebe. (A. A. Leont'ev 2003/2005)

Gegenwärtig wird in der Rezeption der Arbeiten aus dem Zusammenhang der kulturhistorischen Schule diskutiert, inwiefern die Tätigkeitstheorie der Char'kover Schule mit der in Moskau entwickelten instrumentellen Psychologie sowie mit Vygotskijs Arbeiten ab ca. 1931 konzeptionell vereinbar ist. Unabhängig von der Diskussion um die Vereinbarkeit der verschiedenen Theorien gilt jedoch als sicher, dass sowohl Leont'evs Tätigkeitstheorie als auch Vygotskijs Arbeiten nach ca. 1931 Weiterentwicklungen der auf den Moskauer Forschungen basierenden instrumentellen Psychologie sind.

1.8. Arbeiten zu Sprechen und Denken, Emotionen und Pädologie am Pädagogischen Institut Herzen in Leningrad

Während viele Mitglieder der ehemaligen Moskauer Arbeitsgruppen nach Char'kov umsiedelten, entstand auch eine Leningrader Gruppe am dortigen Pädagogischen Institut Herzen. Vygotskij forschte und unterrichtete dort ab 1931 bis zu seinem Tod 1934 am Department für Pädologie. Mit ihm zusammen arbeiteten dort unter anderem M. A. Levina, G. E. Konnikova, F. J. Fradkina, Ž. I. Šif und D. B. El'konin. Die hauptsächlichen Forschungsthemen dieser Gruppe spiegelten Vygotskijs Revision und Weiterentwicklung seiner Ideen in Bezug auf die instrumentelle Psychologie der Moskauer Zeit wieder. Fokus der Gruppe war die Ausarbeitung der

Beziehung von Sprechen und Denken, z.B. in Bezug auf Begriffsbildung und die Entwicklung von innerem Sprechen. Darüber hinaus beschäftigte die Gruppe sich mit der psychologischen Rolle von Emotionen, mit dem Zusammenhang von Unterricht und Entwicklung und mit pädologischen Fragen. (van der Veer & Valsiner 1991, 287ff.)

Vygotskijs Doktorandin Šif forschte zur Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe bei Kindern. Sie wechselte später an das von Vygotskij gegründete Institut für experimentelle Defektologie nach Moskau. El'konin beschäftigte sich mit der Entwicklung der Rede und mit der Psychologie des Spiels. Trotz der unterschiedlichen inhaltlichen Entwicklungen, Vygotskijs Tod 1934 und Repressionen im Zuge der mit dem Pädologie-Dekret von 1936 verschärften Zensur blieben Verbindungen zwischen den Gruppen in Char'kov und in Leningrad bestehen. Ein Beispiel für die Zusammenarbeit ist die Betreuung von El'konins Dissertation durch Leont'ev.⁶

2. Rezeption und Weiterentwicklung⁷

2.1. Bundesrepublik Deutschland

Im Zuge der kognitiven Wende in der US-amerikanischen Psychologie wurden auch in der Bundesrepublik Deutschland Autoren wie Jerome Bruner und Jean Piaget

⁶ Die Darstellung könnte vermuten lassen, dass die Weiterentwicklung der kulturhistorischen Tradition in der Sowjetunion an dieser Stelle endet. Es gab jedoch durchaus wissenschaftlichen Nachwuchs im Rahmen der dargestellten Arbeitsfelder, -konstellationen und -orte nach der hier behandelten Periode. Die Weiterentwicklungen erstrecken sich über die Zeit während und nach dem Stalinismus und den Untergang des Ostblocks bis heute. Auch diese Rezeptionen und Fortentwicklungen in der Sowjetunion und später in Russland müssen in ihrem jeweiligen personalen, gesellschaftlichen und politischen Kontext analysiert werden, gerade aufgrund der erfolgten großen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen. Eine ausführliche historische Aufarbeitung und Analyse dieser Entwicklungen ist notwendig, steht aber noch aus. Im Bezug auf eine Überarbeitung der Wikipedia-Einträge zur kulturhistorischen Schule und Tätigkeitstheorie wäre eine Darstellung der weiteren Entwicklungen vor und auch nach der Auflösung der Sowjetunion z.B. im Eintrag „Tätigkeitstheorie“ möglich. Außerdem wäre eine Ergänzung der Personeneinträge zu Leont'ev, Lurija und den vielen anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Tradition der kulturhistorischen Schule wünschenswert.

⁷ Außer den 1988 veröffentlichten Rezeptionsberichten aus Anlass des 1. Kongresses zur Tätigkeitstheorie 1986 in Berlin sind m.W. keine weiteren umfassenden Bearbeitungen der Rezeption in verschiedenen Ländern mehr vorgelegt worden. Die folgende Darstellung fußt daher hauptsächlich auf diesen Vorarbeiten.

rezipiert. Da Bruner 1962 die erste englischsprachige Übersetzung von Vygotskijs „Denken und Sprechen“ („Thought and Language“, Vygotsky 1934/1962) einleitete und Piaget sie kommentierte, wurde auch Vygotskij in der Bundesrepublik bekannt und gelesen. Die westdeutsche Übersetzung von „Denken und Sprechen“ erschien 1969 (Wygotski 1934/1969). Diesen Umständen entsprechend wurde Vygotskij in den 1960er Jahren vor allem als Sprach- und Entwicklungspsychologe wahrgenommen und auch die anderen Protagonisten der kulturhistorischen Schule wurden in den Kontext von Sprach- und Entwicklungspsychologie eingeordnet. Den gesellschaftlichen Rahmen der frühen Rezeption der Arbeiten von Protagonisten der kulturhistorischen Schule, insbesondere Vygotskijs, bildete das nicht zuletzt durch den Sputnikschock angestoßene Streben nach einer Optimierung der Gesellschaft. In der Psychologie und Pädagogik der 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland äußerte sich dies unter anderem durch einen Fokus auf Wege, die Entwicklung des Kindes zu unterstützen. (Rückriem 1988)

Der engere Fokus auf die sprach- und entwicklungspsychologischen Arbeiten von Protagonisten der kulturhistorischen Schule weitete sich in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren. Im Rahmen der Studentenbewegung der 1960er Jahre nahm das Interesse an einer marxistischen Theorie für die Psychologie und damit auch an der sowjetischen Psychologie in der Bundesrepublik zu. Nach dem Auflösen der Studentenbewegung wurde jedoch die Notwendigkeit einer Theorie des Subjekts und seiner Entwicklung deutlich. Die Arbeiten aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule bildeten eine Möglichkeit, eine solche Theorie zu entwickeln. In diesem Kontext erschien 1973 die westdeutsche Übersetzung der „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ von Leont’ev. Die folgende Rezeption und die jeweils spezifische Weiterentwicklung der Arbeiten Leont’evs in der Kritischen Psychologie um Klaus Holzkamp und der Handlungsregulationstheorie um Walter Volpert war von Widersprüchen geprägt. Daneben wurden in den 1970er Jahren Lurijas Arbeiten von einer Gruppe von Forschern um Wolfgang Jantzen und Georg Feuser in Bremen im Bereich der Behindertenpädagogik rezipiert (Rückriem 1988).

Vor der Folie globaler Herausforderungen wie Umweltverschmutzung, zunehmender Atomenergie oder dem Übergang ins Informationszeitalter richtete sich die Rezeption der Arbeiten von Protagonisten der kulturhistorischen Schule in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren auf das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft. In diesem Zusammenhang erfolgt eine ganzheitlichere Rezeption der

Arbeiten als in den Jahrzehnten zuvor. Der Fokus lag nun stärker auf den theoretischen Grundannahmen und deren Konsequenzen für beispielsweise Psychologie und Pädagogik. Wichtige Arbeitszusammenhänge in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren, in denen die Arbeiten der kulturhistorischen Schule rezipiert wurden, waren neben der Kritischen Psychologie um Holzkamp, der Handlungsregulationstheorie um Volpert und der Behindertenpädagogik um Feuser und Jantzen im Bereich der Pädagogik die Gruppe um Georg Rückriem an der Hochschule der Künste in Berlin, das Institut für Handlung und Wahrnehmung an der Universität Bremen (Michael Stadler, Theo Wehner), die Landauer Arbeitstreffen zum Thema „Handlungstheorie und Psychotherapie“ und das Institut für Didaktik der Mathematik an der Universität Bielefeld (Michael Otte, Falk Seeger) (Rückriem, 1988).

2.1. Deutsche Demokratische Republik

In der DDR erschien eine Übersetzung von Vygotskijs „Denken und Sprechen“ 1964, 5 Jahre früher als in der BRD (Lompscher & Rückriem 2002b; Wygotski 1934/1964). Ende der 1960er Jahre setzte durch z.B. Eberhard Rossa, Rudolf Loschan und Georg Litsche im Bereich „Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ eine erste Rezeption von Daniil Borisovič El'konin und Vasilij Vasil'evič Davydov im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut ein, einem Vorläufer der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.

Die verstärkte Rezeption der Arbeiten aus den Arbeitszusammenhängen der kulturhistorischen Schule begann in den 1970er Jahren. Hintergrund waren der steigende gesellschaftliche Bedarf an psychologischen Erkenntnissen und die Vorbereitung auf den XXII. Internationalen Kongress für Psychologie, der 1980 in Leipzig stattfand. Im Mittelpunkt der Diskussion stand das Konzept der Tätigkeit. Es wurde vor allem im Bereich der Arbeitspsychologie von Winfried Hacker und Mitarbeitern (Arbeitstätigkeit) und im Bereich der pädagogischen Psychologie von Joachim Lompscher und Adolf Kossakowski (Lerntätigkeit) rezipiert und weiterentwickelt. In Bezug auf die Lerntätigkeit wurde mit der Unterrichtsstrategie des „Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten“ von D. B. El'konin und V. V. Davydov gearbeitet. Als Untersuchungsmethode wurde aus den Arbeitszusammenhängen der kulturhistorischen Schule das Ausbildungsexperiment von Vygotskij und S. J. Rubinštejn übernommen (Kossakowski & Lompscher 1988).

2.3. USA

Schon in den 1920er und 1930er Jahren publizierten Lurija, Vygotskij und Leont'ev Texte im *Journal of Genetic Psychology*, zu dessen Herausgebergruppe Lurija zu der Zeit gehörte. 1932 erschien außerdem Lurijas Buch „The Nature of Human Conflicts“ in den USA. Insgesamt war Lurija bis in die frühen 1960er Jahre in den USA der bekannteste Vertreter aus dem Kreis der kulturhistorischen Tradition, obwohl auch seine Arbeiten in den USA nicht in größerem Maße rezipiert wurden. (Cole & Wertsch 1988)

Bis zum Ende der 1950er Jahre gab es in den USA faktisch keine weitere Rezeption von Protagonisten der kulturhistorischen Schule. Erst in den frühen 1960er Jahren kam es auf Lurijas Initiative zur Publikation der ersten englischen Übersetzung von Vygotskij's „Denken und Sprechen“ unter dem Titel „Thought and Language“ (1962). Lurija selbst wurde in den USA zu dieser Zeit vor allem als Neuropsychologe wahrgenommen (Cole & Wertsch 1988).

1969 übernahm Michael Cole die Herausgabe des Journals *Soviet Psychology* von Dan Slobin. Dort wurden nun vermehrt auch ältere Texte der sowjetischen Psychologie, unter anderem auch von Protagonisten der kulturhistorischen Schule, publiziert. Außerdem fanden Besuche von US-amerikanischen Studenten und Wissenschaftlern in die Sowjetunion statt, als deren Folge eine Reihe von englischen Übersetzungen der Arbeiten der kulturhistorischen Schule, insbesondere Lurijas, entstanden (Cole & Wertsch 1988).

Ein Schlüsselereignis für die Rezeption und Verbreitung der Konzeptionen der kulturhistorischen Schule stellte 1978 die Publikation von „Mind in Society“ unter dem Namen Vygotskij's dar (Cole & Wertsch 1988). Heute gilt das Werk als nicht den wissenschaftlichen Standards entsprechend, denn der publizierte Text wurde gekürzt, neu zusammengestellt und enthält Fehler (van der Veer & Yasnitsky 2011, 480ff.). In den späten 1970er Jahren löste dieses Buch jedoch einen starken Fokus auf Vygotskij aus, der unter anderem dazu beitrug, dass Vygotskij bis heute oft als der alleinige Denker der kulturhistorischen Schule wahrgenommen wird. In der Folge entstanden eine Reihe von Publikationen, die sich unter dem Stichwort *socio-cultural* auf einen eingeschränkten Zeitraum der Zusammenarbeit von Vygotskij und Lurija beziehen, der als instrumentelle Phase bezeichnet werden kann. Leont'ev und weitere Autoren aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule wurden

bis in die Mitte der 1980er Jahre nur von wenigen „Insidern“ rezipiert (Cole & Wertsch 1988).

In der Mitte der 1980er Jahre rückte der Begriff der Tätigkeit (engl. *activity*) in den Blick und die Rezeption der Arbeiten der kulturhistorischen Schule richtete sich nun auch auf Leont'ev. Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Norris Minick, Alex Kozulin und James Wertsch. Außerdem verstärkte sich ab der Mitte der 1980er Jahre der internationale Kontakt zwischen Forschern in der Tradition der kulturhistorischen Schule in den USA und anderen Ländern. Wichtiges Publikationsorgan dieser Zeit ist der *Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* (Cole & Wertsch 1988).

2.4. Skandinavien

Dänemark ist als Vorreiter der Rezeption von Arbeiten aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule in Skandinavien zu betrachten, insbesondere was die Übersetzung russischer Texte betrifft. 1971 erschien direkt aus dem Russischen übersetzt Vygotskijs „Denken und Sprechen“, 1977 Leont'evs „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ und Lurijas „Kognitive Entwicklung“ und 1982 Leont'evs „Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit“. Die dänischen Übersetzungen wurden auch von norwegischen, schwedischen und finnischen Kollegen gelesen. Auf die Arbeiten der kulturhistorischen Schule bezogen sich ab den 1970er Jahren in Dänemark vor allem Forscher um Mariane Hedegaard im Bereich „Entwicklungspsychologie und Unterricht“. Insbesondere Davydovs Theorie wurde hier aufgenommen. Kritisch-psychologische Forschung führte Ole Dreier durch (Engeström 1988).

Finnland nahm aufgrund seiner besonderen Beziehung zu der Sowjetunion aufgrund des finnisch-sowjetischen Freundschaftsvertrags von 1948 eine von den anderen skandinavischen Ländern verschiedene Stellung ein. Schon ab den 1970er Jahren fand ein Austausch mit Wissenschaftlern aus der Sowjetunion statt. In den 1980er Jahren entwickelten sich zwei Rezeptionsbereiche, in denen Arbeiten der kulturhistorischen Schule weiterentwickelt wurden: zum einen die von Davydov beeinflusste Unterrichtspsychologie um Pentti Hakkarainen, zum anderen die entwicklungsbezogene Arbeitsforschung in Anlehnung an Leont'ev durch die Gruppe um den Arbeitspsychologen Yrjö Engeström (Engeström 1988).

In Norwegen bezogen sich einerseits der Soziologe Regi Enerstvedt auf Leont'ev, andererseits entwickelten sowohl der Sprachpsychologe Ragnar Rommetveit als auch der Entwicklungspsychologe Karsten Hundeide ihre Ansätze zur Intersubjektivität unter anderem mit Bezug auf Vygotskij (Engeström 1988).

Für Schweden ist besonders Lars-Christer Hydén zu nennen, der einige Arbeiten aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule in Übersetzungen und Anthologien herausbrachte und der skandinavischen Forschungsgemeinschaft zugänglich machte (Engeström 1988).

2.5. Internationale Kooperationen

In den frühen 1980er Jahren bildeten sich unabhängig voneinander die *International Society for Cultural Research and Activity Theory* (ISCRAT) und die *Conference for Sociocultural Research*. Beide Organisationen hatten zum Ziel, den wissenschaftlichen Austausch über die kulturhistorischen, soziokulturellen und tätigkeits-theoretischen Ansätze zu fördern, welche sich auf verschiedene Protagonisten, Arbeitsgruppen und Forschungsthemen aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule bezogen. Die Konferenzen und Kongresse der beiden Organisationen wurden von Wissenschaftlern aus fünf Kontinenten besucht. Im Juni 2002 wurden die beiden Organisationen offiziell zur *Internationalen Gesellschaft für Kultur- und Tätigkeitsforschung* (*International Society for Cultural and Activity Research*, IS-CAR) zusammengeschlossen. Seitdem finden alle drei Jahre internationale Kongresse statt, auf denen aktuelle Entwicklungen mit Rezeptionsbezug zu den Forschern der kulturhistorischen Schule vorgestellt und diskutiert werden.

3. Aktuelle Forschungs- und Anwendungsfelder in der Tradition der kulturhistorischen Schule in Deutschland

Die Arbeiten von Protagonisten der kulturhistorischen Schule werden in Deutschland in unterschiedlichen Forschungs- und Anwendungsfeldern rezipiert und weiterentwickelt.

Manche der Forschungsrichtungen haben die Geschichte der kulturhistorischen Schule sowie deren historische und aktuelle philosophische und wissenschaftstheoretischen Aussagen zum Gegenstand. Wissenschaftshistorische Forschung zu den Arbeitszusammenhängen der kulturhistorischen Schule wird unter anderem von

Peter Keiler (Emeritus, Freie Universität Berlin), Alexandre Métraux (Universität Mannheim) und Georg Rückriem (Emeritus, Universität der Künste Berlin) betrieben. Mit dem Selbstverständnis und der Methodologie der kulturhistorischen Schule sowie mit politisch-philosophischen, wissenschaftstheoretischen und epistemologischen Fragen beschäftigen sich beispielsweise Christian Dahme, Janette Friedrich (Universität Genf), Manfred Holodynski (Universität Münster), Georg Litsche (Berlin), Michael Otte (Emeritus, Universität Bielefeld), Georg Rückriem (Emeritus, Universität der Künste Berlin) und Volker Schürmann (Deutsche Sporthochschule Köln).

Andere aktuelle Forschungs- und Anwendungsgebiete stehen in engem Bezug zu den historischen Arbeitsfeldern von Protagonisten der kulturhistorischen Schule wie „Pädologie und Entwicklungspsychologie“, „Sprechen und Denken“, „Defekto-logie“ oder „Neurologie“. Solche theoretischen und praktischen Arbeiten stehen zwar in der Tradition der kulturhistorischen Schule, verbinden diese Tradition aber auch mit anderen Theorien und Methoden und entwickeln daraus teilweise eigene Ansätze. Im Rahmen der Entwicklungspsychologie und den damit verbundenen Themen „Kindheit und Jugend“ und „Lernen und Entwicklung“ arbeiten u.a. Bernd Fichtner (Universität Siegen), Michael Herschelmann (Oldenburg), Manfred Holodynski (Universität Münster), Martin Hildebrand-Nilshon (Emeritus, Freie Universität Berlin), Reimer Kornmann (Emeritus, Pädagogische Hochschule Heidelberg), Margarete Liebrand (Hamburg) und Michael Tomasello (Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie Leipzig) unter Bezug auf Konzepte aus dem Kontext der kulturhistorischen Schule. Mit dem Thema „Spiel“ aus kulturhistorischer Perspektive beschäftigen sich beispielsweise Rolf Oerter (Emeritus, Ludwig-Maximilians-Universität München) und Wolfgang Wörster (Wiehl). Lehr-Lern- und didaktische Forschung, auch mit dem Schwerpunkt Inklusion, wird u.a. von Hartmut Giest (Universität Potsdam), Olga Graumann (Universität Hildesheim) und Lisa Rosa (Hamburg) mit Bezug auf die Arbeiten aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule betrieben. In den Bereichen Spracherwerb und -entwicklung, Sprachtheorie und Sprachpsychologie bzw. Psycholinguistik arbeiten z.B. Marie-Cécile Bertau (Ludwig-Maximilians-Universität München), Carolin Demuth (Universität Osnabrück), Andrea Karsten (Ludwig-Maximilians-Universität München) und Anke Wera-ni (Ludwig-Maximilians-Universität München) kulturhistorisch fundiert. Zum Thema „Menschen mit Behinderung“ forschen und arbeiten beispielsweise Georg

Feuser (Emeritus, Universität Bremen), Bodo Frank (Universität Hannover), Wolfgang Jantzen (Emeritus, Universität Bremen), Manfred Jödecke (Hochschule Zittau/Görlitz), Ulrike Lüdtke (Universität Hannover), Christel Manske (Hamburg), Hans-Jürgen Pitsch (ehem. Universität Luxemburg) und André Frank Zimpel (Universität Hamburg) unter Bezug auf die Theorien der kulturhistorischen Schule. Kulturvergleichende und ethnologische Arbeiten mit kulturhistorischer Fundierung werden u.a. von Carolin Demuth (Universität Osnabrück), Georg Litsche (Berlin), Birgitt Röttger-Rössler (Freie Universität Berlin) und Volker Schürmann (Deutsche Sporthochschule Köln) durchgeführt. Im Bereich der Arbeitspsychologie und Arbeitsforschung beziehen sich beispielsweise Winfried Hacker (Emeritus, Technische Universität Dresden), Jeannette Hemmecke (Fachhochschule Oberösterreich) und Theo Wehner (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich) auf die Tradition der kulturhistorischen Schule.

Einige Forschungs- und Anwendungsfelder entwickeln die Theorien und Methoden aus dem Kontext der kulturhistorischen Schule auch in Richtungen weiter, die von den Protagonisten der kulturhistorischen Schule kaum oder überhaupt nicht bearbeitet wurden. Beispiele sind Arbeiten im Bereich der Sportwissenschaft (z.B. Volker Schürmann, Deutsche Sporthochschule Köln; Denise Temme, Deutsche Sporthochschule Köln) oder der Informatik (Christian Dahme).

4. Wichtige Begriffe und Konzepte

4.1. Interiorisierung

Ein wichtiges entwicklungspsychologisches Konzept ist das der Interiorisierung. Vygotskij nahm an, dass kulturell geprägte höhere psychische Funktionen sich aus natürlichen psychischen Funktionen entwickelten. Grundlegender Mechanismus für diese Entwicklung ist das Nach-innen-Wachsen sogenannter „psychischer Werkzeuge“, insbesondere von Sprache (Vygotskij 1930/2003). Interiorisierung bedeutet also, dass aus einer äußeren, zwischenmenschlichen Tätigkeit eine innere Tätigkeit wird, mit deren Hilfe das Kind sein Verhalten steuert. Ein viele zitierte Passage Vygotskij's hierzu lautet: „Jede Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der gesellschaftlichen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst zwischen-

menschlich als interpsychische, dann innerhalb des Kindes als intrapsychische Kategorie)“ (Vygotskij 1931/1992, 236).

4.2. Zone der nächsten Entwicklung

Ein für die Pädagogik und speziell für die Didaktik zentrales und viel zitiertes Konzept Vygotskij ist die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij 1934/2002, 326ff.; Vygotskij 1932-34/2005). Vygotskij entwickelte dieses Konzept in seiner Beschäftigung mit der Beziehung zwischen Unterricht und der Entwicklung des Kindes. Vygotskij war der Meinung, dass Unterricht auf die Entwicklung des Kindes abgestimmt sein müsse. Allerdings müssen hierfür zwei Entwicklungsniveaus bestimmt werden: erstens das Niveau der aktuellen Entwicklung des Kindes, was dadurch bestimmt ist, was das Kind allein leisten kann, und zweitens das Niveau, das es in Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen oder einem anderen Kind erreicht. Den Abstand zwischen diesen beiden Entwicklungsniveaus (alleine vs. in Zusammenarbeit) nannte Vygotskij die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij 1932-34/2005; Keiler 2002, 291f.).

Unterricht hat sich nach Vygotskij nicht allein am Niveau der aktuellen Entwicklung, sondern stets an der Zone der nächsten Entwicklung zu orientieren und das Lernen in einen sinnhaften sozialen Zusammenhang einzubinden. Grund hierfür ist, dass das Kind das, was es in sozialen Situationen und in Zusammenarbeit mit anderen lernt, später selbständig ausführen kann (Vygotskij 1932-34/2005).

4.3. Tätigkeit

Der Begriff der Tätigkeit (russ. *dejatel'nost'*) wurde von Vygotskij im Rahmen seiner instrumentellen Psychologie verwendet. In den Texten „Die instrumentelle Methode in der Psychologie“ (Vygotskij 1930/2003) und „Die Geschichte der höheren psychischen Funktionen“ (Vygotskij 1931/1992) entwickelte Vygotskij den Begriff der psychischen Werkzeuge (alle Arten von Zeichen wie sprachliche Zeichen, mnemotechnische Mittel, Zahlen etc.) in Analogie zu technischen Werkzeugen. Beide Arten von Werkzeugen schieben sich laut Vygotskij „als Mittelglied zwischen die Tätigkeit des Menschen und das äußere Objekt“ (Vygotskij 1930/2003, 313). Allerdings verändern technische Werkzeuge Vygotskij zufolge äußere Objekte im Prozess der Tätigkeit und Arbeit, während psychische Werkzeuge auf die Psyche und das Verhalten wirken und am äußeren Objekt nichts

verändern. Vygotskij bezog seinen in diesem Zusammenhang verwendeten Begriff der Tätigkeit auf Karl Marx.

A. N. Leont'ev griff den so von Vygotskij verwendeten Begriff der Tätigkeit auf und entwickelte daraus sein Konzept der gegenständlichen Tätigkeit. Er beschäftigte sich in „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ (Leontjew 1964) mit einer spezifisch menschlichen Form der Tätigkeit, nämlich der Arbeitsteilung. In seinem Buch „Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit“ (Leont'ev 2012) traf Leont'ev eine wesentliche begriffliche Differenzierung. Er unterschied die Ebene der Tätigkeit (Gesamtprozess, vollständiger Arbeitsprozess wie beispielsweise das Jagen) von der Ebene der Handlungen (Teilaufgaben wie das Treiben der Herde) und von der Ebene der Operationen (Handgriffe, instrumentelle Fertigkeiten).

Literatur

- Cole, M. (1976/2006): Epilogue: A portrait of Luria. In M. Cole, K. Levitin & A. Luria (Hrsg.), *The Autobiography of Alexander Luria. A Dialogue with The Making of Mind*, S. 189-225. New York, London: Psychology Press.
- Cole, M. & Wertsch, J. V. (1988): Preliminary remarks on the Soviet socio-cultural approach to mind and psychological research in the United States of America. In M. Hildebrand-Nilshon & G. Rückriem (Hrsg.), *State of the art lectures (Forschungsberichte). Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory (Kongreßbericht des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie)*, Bd. 4.2, S. 135-146. Berlin: System Druck.
- Engeström, Y. (1988): On the reception and development of Activity Theory in Scandinavia. In M. Hildebrand-Nilshon & G. Rückriem (Hrsg.), *State of the art lectures (Forschungsberichte). Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory (Kongreßbericht des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie)*, Bd. 4.2, S. 67-92. Berlin: System Druck.
- Keiler, P. (2012): „Kulturhistorische Theorie“ und „Kulturhistorische Schule“: Vom Mythos (zurück) zur Wirklichkeit. Institut für kritische Theorie. <http://www.inkrit.de/hkwm/> KeilerKulturhistorische-TheorieundkulturhistorischeSchule.
- Keiler, P. (2002): *Lev Vygotskij. Ein Leben für die Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kozulin, A. & Gindis, B. (2007): Sociocultural Theory and education of children with special needs. From defectology to remedial pedagogy. In H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Hrsg.), *Cambridge Companion to Vygotsky*, S. 332-362. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Kossakowski, A. & Lompscher, J. (1988): Das Tätigkeitskonzept in der Psychologie der Deutschen Demokratischen Republik. In M. Hildebrand-Nilshon & G. Rückriem (Hrsg.), *State of the art lectures (Forschungsberichte). Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory (Kongreßbericht des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie)*, Bd. 4.2, S. 41-64. Berlin: System Druck.
- Leont'ev, A.A. (2003/2005): The life and creative path of A.N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43, 3, 8-69.

- Leont'ev, A.N. (2012): *Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit*. Herausgegeben von Georg Rückriem, übersetzt von Elena Hoffmann. Berlin: Lehmanns Media.
- Leont'ev, A.N. (1932): The development of voluntary attention in the child. *Journal of Genetic Psychology*, 40, 2, 52-81.
- Leontjiew, A.N. (1964): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lompscher, J. & Rückriem, G. (2002a): Kurzbiographien. In L.S. Vygotskij, *Denken und Sprechen*, S. 556-609. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lompscher, J. & Rückriem, G. (2002b): Editorial. In L.S. Vygotskij, *Denken und Sprechen*, S. 7-35. Weinheim: Beltz.
- Luria, A.R. (1979/2006): The making of mind. A personal account of Soviet psychology. In M. Cole, K. Levitin & A. Luria (Hrsg.), *The autobiography of Alexander Luria. A dialogue with The making of mind*, S. 1-188. New York, London: Psychology Press.
- Luria, A.R. (1928): The Problem of the cultural behavior of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 35, 493-506.
- Rückriem, G. (2001): Daten zur Biographie A.N. Leont'evs im Zeitraum bis 1941. In A.N. Leont'ev, *Frühschriften*, S. 401-414. Herausgegeben von Georg Rückriem. Berlin: Pro Business.
- Rückriem, G. (1988): Die Rezeption der Tätigkeitstheorie in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West). In M. Hildebrand-Nilshon & G. Rückriem (Hrsg.), *State of the art lectures (Forschungsberichte). Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory (Kongreßbericht des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie)*, Bd. 4.2, S. 161-209. Berlin: System Druck.
- Rückriem, G. & Lompscher, J. (2003): *Leont'evs Arbeiten der 30er Jahre. Schwierigkeiten und Hypothesen zur Rezeption*. Vortrag auf der Konferenz aus Anlass des 100. Geburtstags von Aleksej N. Leont'ev. Moskau, 27.-29. Mai 2003. http://www.ich-sciences.de/fileadmin/texte/RueLo_2003.pdf.
- van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991): *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- van der Veer, R. & Yasnitsky, A. (2011): Vygotsky in english: What still needs to be done. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 475-493.
- Vygotski, L.S. (1929): The problem of the cultural development of the child II. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-432.
- Vygotskij, L.S. (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vygotskij, L.S. (1932-34/2005): Das Problem der Altersstufen. In L.S. Vygotskij, *Ausgewählte Schriften*, Bd. 2, S. 53-90. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (1931/1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Aus dem Russischen übertragen von Regine Kämper. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Alexandre Métraux. Münster und Hamburg: Lit.
- Vygotskij, Lev S. (1930/2003): Die instrumentelle Methode in der Psychologie. In L.S. Vygotskij, *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1, S. 309-317. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society*. Herausgegeben von Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner und Ellen Souberman. Cambridge (Massachusetts), London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1934/1962): *Thought and language*. Herausgegeben von A. Kozulin, E. Hanfmann und G. Vakar. Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1931/2001): *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press/Wiley and Sons.

Wygotski, L.S. (1934/1969): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.

Yasnitsky, A. (2011): Vygotsky Circle as a personal network of scholars. Restoring connections between people and ideas. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 422-457.

Weiterführende Literatur

Primärtexte (Auswahl)

- Wygotski, L.S. (1976): *Die Psychologie der Kunst*. Aus dem Russischen übertragen von Helmut Barth. Dresden: Verlag der Kunst.
- Vygotskij, L.S. (1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: Lit.
- Vygotskij, L.S. (1996): *Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung*. Wissenschaftlich bearbeitet und mit einer Einführung von Alexandre Métraux. Münster: Lit.
- Vygotskij, L.S. (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vygotskij, L.S. (2003a): *Ausgewählte Schriften*. Band 1. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (2003b): *Ausgewählte Schriften*. Band 2. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (2009): *Briefe / Letters – 1924-1934*. Herausgegeben von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (2011): *Vorlesungen über Psychologie*. Herausgegeben von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Lurija, A.R. (1982): *Sprache und Bewußtsein*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Lurija, A.R. (1986): *Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse*. Weinheim: VCH.
- Lurija, A.R. (1991): *Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. Zwei neurologische Geschichten*. Mit einer Einführung von Oliver Sacks. Deutsch von Barbara Heitkam. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lurija, A.R. (1992): *Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lurija, A.R. (1993): *Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn*. Mit einem Essay von Oliver Sacks. Übertragen und mit Anmerkungen versehen von Alexandre Métraux. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lurija, A.R. (2002): *Kulturhistorische Humanwissenschaft. Ausgewählte Schriften*. Herausgegeben von Wolfgang Jantzen. Berlin: Lehmanns Media.
- Leontjew, A.N. (1964): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Leont'ev, A.N. (2001): *Frühschriften*. Herausgegeben von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Leont'ev, A.N. (2006): *Frühe Schriften*. Band 2. Herausgegeben von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Leont'ev, A.N. (2012): *Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit*. Herausgegeben von Georg Rückriem, übersetzt von Elena Hoffmann. Berlin: Lehmanns Media.
- El'konin, D.B. (2010): *Psychologie des Spiels*. Herausgegeben von Birger Siebert und Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.

Sekundärtexte (Auswahl)

- Giest, H. & Lompscher, J. (2006): *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2008): *Kulturhistorische Psychologie heute. Methodische Erkundungen zu L.S. Vygotskij*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2004): *Gehirn, Geschichte und Gesellschaft. Die Neurophysiologie Alexander R. Lurijas (1902-1977)*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2004): *Die Schule Gal'perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter*. Berlin: Lehmanns Media.
- Keiler, P. (2012): „Kulturhistorische Theorie“ und „Kulturhistorische Schule“: Vom Mythos (Zurück) zur Wirklichkeit. Institut für kritische Theorie.
- <http://www.inkrit.de/hkwm/KeilerKulturhistorischeTheorieundkulturhistorischeSchule>.
- Keiler, P. (2002): *Lev Vygotskij. Ein Leben für die Psychologie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kölbl, C. (2006): *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Papadopoulos, D. (1999/2010): *L.S. Wygotski. Werk und Rezeption*. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskaja, G.L. & Lifanova, T.M. (2000): *Lev Semjonovič Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit*. Herausgegeben von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Hamburg: Dr. Kovač.
- Yasnitsky, A. (2012): Eine Geschichte der kulturhistorischen Gestalt-Psychologie: Vygotskij, Lurija, Koffka, Lewin und andere. *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, 5(1). 102-105.

Weblinks

- International Cultural-historical Human Sciences, ICHS: <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=21&L=0>
- Homepage der Internationalen Gesellschaft für Kultur- und Tätigkeitsforschung (International Society for Cultural and Activity Research, ISCAR): <http://www.iscar.org/de/about>
- Wolfgang Jantzen: *Vygotskij und das Problem der elementaren Einheit der psychischen Prozesse*. <http://www.basaglia.de/Artikel/Vygotsky-Zelle.htm>

Personenregister

- Asnin, V.I.
 Bertau, M.-C.
 Birenbaum, G.V.
 Božovič, L.I.
 Bruner, J.
 Čelpanov, G.I.
 Cole, M.
 Dahme, Ch.
 Danjuševskij, I.I.
 Davydov, V.V.
 Demuth, C.
 Dreier, O.
 El'konin, D.B.
 Enerstvedt, R.
 Engeström, Y.
 Feuser, G.
 Fichtner, B.
 Fradkina, F.J.
 Frank, B.
 Friedrich, J.
 Gal'perin, P.J.
 Gešelina, L.
 Giest, H.
 Ginevskaia, T.O.
 Graumann, O.
 Hacker, W.
 Hakkarainen, P.
 Hedegaard, M.
 Hemmeke, J.
 Herschelmann, M.
 Hildebrand-Nilshon, M.
 Holodynski, M.
 Holzkamp, K.
 Hundeide, K.
 Hydén, L.-Ch.
 Jantzen, W.
 Jödecke, M.
 Karsten, A.
 Keiler, P.
 Köhler, W.
 Konnikova, G.E.
 Kornilov, K.N.
 Kornmann, R.
 Kossakowski, A.
 Kotelova, J.V.
 Kozulin, A.
 Lebedinskij, M.S.
 Leont'ev, A.N.
 Levina, M.A.
 Levina, R.J.
 Lewin, K.
 Liebrand, M.
 Litsche, G.
 Lompscher, J.
 Loschan, R.
 Lüdtke, U.
 Lukov, G.D.
 Lurija, A.R.
 Manske, Ch.
 Métraux, A.
 Minick, N.
 Morozova, N.G.
 Oerter, R.
 Otte, M.
 Paškovskaja, J.I.

Piaget, J.
Pitsch, H.-J.
Rommetveit, R.
Rosa, L.
Rossa, E.
Röttger-Rössler, B.
Rubinštejn, S.J.
Rückriem, G.
Sacharov, L.S.
Schürmann, V.
Seeger, F.
Šif, Ž.I.
Slavina, L.S.
Solov'ëv, I.M.
Stadler, M.
Temme, D.
Tomasello, M.
Uchtomskij, A.A.
Varšava, B.J.
Volpert, W.
Vygotskij, L.S.
Wehner, Th.
Werani, A.
Wertsch, J.
Wörster, W.
Zankov, L.V.
Zaporožec, A.V.
Zeigarnik, B.V.
Zimpel, A.F.
Zinčenko, P.I.

Sachregister

Defektologie

Entwicklungspsychologie

Instrumentelle Psychologie

Interiorisierung

Neurologie

Pädologie

Sprechen und Denken

Tätigkeit

Tätigkeitstheorie

Wissenschaftsgeschichte

Wissenschaftstheorie

Zone der nächsten Entwicklung

Überarbeitung von Wikipedia-Einträgen zur kulturhistorischen Schule¹

Der Eintrag *Kulturhistorische Schule*²

Andrea Karsten

Der folgende Artikel gibt den Eintrag „Kulturhistorische Schule“ aus der freien Online-Enzyklopädie Wikipedia vom 21. Dezember 2012 in leicht überarbeiteter Fassung wieder. Damit stellt der Text das vorläufige Ergebnis eines Überarbeitungsprojekts vor, das zum Ziel hatte, einige der relevanten Einträge aus dem Bereich der kulturhistorischen Schule und der Tätigkeits-theorie dem derzeitigen Stand des Wissens und der aktuellen Forschungs-landschaft im deutschsprachigen Raum anzupassen und in dieser Form einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Der zugrunde liegende Eintrag „Kulturhistorische Schule“ ist entsprechend der Wikipedia-Philosophie ein Gemeinschaftsprodukt mehrerer Autoren, deren jeweilige Beiträge in der Wikipedia-Version dieses Textes im Detail dokumentiert sind. In der hier abgedruckten Version enthält der Text neben einer einleitenden Begriffsklä- rung, die das Lemma „Kulturhistorische Schule“ kurz charakterisiert, einen Überblick über die historischen Arbeitsfelder, die von verschiedenen, heute

¹ Möglich wurde das Überarbeitungsprojekt der Wikipedia-Einträge zur kulturhistorischen Schule dank der großzügigen Finanzierung durch Prof. Dr. Theo Wehner, Institut für Arbeits- und Organisationspsychologie, ETH Zürich.

² Dieser Artikel basiert auf dem Eintrag „Kulturhistorische Schule“ (http://de.wikipedia.org/wiki/Kulturhistorische_Schule) in der Version vom 21. Dezember 2012, 09:55 (http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kulturhistorische_Schule&stableid=111922591) aus der freien Online-Enzyklopädie Wikipedia®. Wikipedia® (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite>) ist eine eingetragene Marke der Wikimedia Foundation Inc. Der Artikeltext steht unter der Lizenz „Creative Commons Attribution/Share Alike“ (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>). In der Wikipedia® ist eine vollständige Liste aller Bearbeitungen und Autoren (http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kulturhistorische_Schule&action=history) verfügbar. Die Autorin des hier abgedruckten Artikels erscheint in dieser Liste unter dem Benutzernamen Inda*rea.

als „kulturhistorische Schule“ bekannten Forscherkonstellationen bearbeitet wurden. In einer kurzen Übersicht werden dann die Rezeption und Weiterentwicklung der Arbeiten aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts in der BRD, der DDR, den USA, Skandinavien und international dargestellt. Außerdem werden aktuelle Forschungs- und Anwendungsfelder genannt, die sich aus den Rezeptionstraditionen der kulturhistorischen Schule entwickelt haben. Mit „Interiorisierung“, „Zone der nächsten Entwicklung“ und „Tätigkeit“ werden schließlich drei zentrale Konzepte aus dem Feld der kulturhistorischen Forschung kurz vorgestellt. Die hier abgedruckte Version des Eintrags schließt mit einer Auflistung einiger wichtiger Primär- und Sekundärtexte zum Thema.

0. Begriffsdefinition und Einleitung

Die kulturhistorische Schule ist eine Strömung in den Humanwissenschaften, die auf eine Gruppe russischer Psychologen und die von ihnen vertretenen Theorien und Ansätze zurückgeht. Protagonisten der kulturhistorischen Schule sind unter anderem Lev Semënovič Vygotskij³, Aleksandr Romanovič Lurija und Aleksej Nikolaevič Leont'ev.

Die später als „kulturhistorische Schule“ bekannt gewordenen Arbeitszusammenhänge entstanden ab den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts in der damaligen Sowjetunion. Es handelte sich dabei nicht um eine einheitliche institutionalisierte Schule im engen Sinne, sondern um wechselnde Konstellationen von Forschern mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten (Yasnitsky 2011). Die mittlerweile etablierte Bezeichnung „kulturhistorische Schule“ ist entsprechend kein von den Beteiligten selbst gewählter Terminus (Keiler 2012). Eine der aus diesen Arbeitszusammenhängen entwickelten Theorien ist die Tätigkeitstheorie.

³ Anders als in der Wikipedia-Version dieses Artikels gebe ich Personen- und Ortsnamen in der internationalen Transkriptionweise wieder, z.B. Vygotskij statt Wygotski, Leont'ev statt Leontjew usw. Eine Ausnahme bilden die Referenzen auf Publikationen, bei denen Autorennamen oder Namen im Titel anderweitig transkribiert wurden – diese belasse ich in der jeweils veröffentlichten Schreibweise.

1. Historische Arbeitsfelder⁴

Die Mitglieder des Kreises sowjetischer Wissenschaftler um Lev S. Wygotskij, Aleksandr R. Lurija und Aleksej N. Leont'ev bildeten in den Jahren ab 1924 unterschiedliche Arbeits- und Forschungskonstellationen. Einzelne dieser personalen und inhaltlichen Zusammenhänge oder auch alle dieser Konstellationen zusammen werden heute als „kulturhistorische Schule“ bezeichnet. Die gemeinsame Arbeit dieser Gruppen fand hauptsächlich in Moskau, später aber auch in Char'kov und Leningrad statt. Die jeweiligen Gruppen forschten zu unterschiedlichen, aber inhaltlich verbundenen Arbeitsfeldern.

1.1. Vorgeschichte

Wygotskij war vor seinem Umzug nach Moskau in Gomel' als Literaturkritiker und Lehrer tätig. Seine Beschäftigung mit literarischen Texten weckte sein Interesse für den Zusammenhang von Sprache und Denken (Luria 1979/2006, 39). Als Lehrer hatte er dort auch mit behinderten Kindern zu tun. Beides führte dazu, dass er sich für Psychologie zu interessieren begann (Luria 1979/2006, 39).

Lurija interessierte sich vor seiner Zeit in Moskau für Psychoanalyse und leitete einen psychoanalytischen Zirkel in Kasan. 1923 wurde er ans psychologische Institut der 1. Staatlichen Universität Moskau eingeladen. Er übernahm dort die Leitung des von Konstantin N. Kornilov gegründeten Labors, um affektive Reaktionen

⁴ Die in diesem Punkt behandelten Forschungen verschiedener Wissenschaftler aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule werden in Bezug auf die unterschiedlichen personalen Konstellationen, in denen sie entstanden sind, vorgestellt und nach der jeweiligen Hauptforschungsthematik charakterisiert. Dies soll die Arbeiten über eine einfache Zuordnung zu ‚der‘ kulturhistorischen Schule hinaus kontextualisieren. Zudem wäre es nötig, die Arbeiten auch innerhalb ihres gesellschaftlichen und politischen Kontexts zu situieren. Van der Veer & Yasnitsky (2011) und Rückriem & Lompscher (2003) weisen auf die Notwendigkeit hin, die historischen Arbeiten der kulturhistorischen Schule in ihrer Verquickung mit der damaligen sowjetischen Gesellschaft zu rezipieren, zu der insbesondere auch eine bestimmte Diskurstradition zwischen Forschern und politischen Persönlichkeiten gehörte. Jede Darstellung historischer Forschungen, die tiefer geht als die hier wiedergegebene, müsste eine solche kritische Analyse umfassen, um die entsprechenden Arbeiten nicht nur aus ihren forschungsbiographischen, sondern auch aus den prägenden politischen und gesellschaftlichen Kontexten heraus verstehen zu können. Einige wichtige Aspekte der gesellschaftlichen und politischen Umstände der hier aufgeführten historischen Arbeiten geben van der Veer & Yasnitsky (2011, 485ff.) und ausführlicher Rückriem & Lompscher (2003, 7ff.).

zu erforschen (A. A. Leont'ev 2003/2005, 9). In dieser Zeit führte er auch zusammen mit unter anderem A. N. Leont'ev Studien mithilfe der Methode der abbildenden bzw. verbundenen Motorik durch (Luria 1979/2006, 39).

Leont'ev legte bereits sein Studium am psychologischen Institut von Georgij Ivanovič Čelpanov an der 1. Staatlichen Universität Moskau ab. Das Institut wurde 1923 in Moskauer staatliches Institut für experimentelle Psychologie umbenannt, als Čelpanov vertrieben und durch K. N. Kornilov ersetzt wurde. A. N. Leont'ev wurde Lurijas wichtigster Mitarbeiter am Institut und sie publizierten mehrere gemeinsame Arbeiten (A. A. Leont'ev 2003/2005, 9). Leont'ev entwickelte Lurijas Methode aber auch selbständig weiter. 1928 erschien als Ergebnis dieser Arbeit der Text „Ein Experiment zur Strukturanalyse von Kettenassoziationsreihen (eine experimentelle Untersuchung)“ (A. A. Leont'ev 2003/2005, 14).

1.2. Arbeiten zu Sprechen und Denken und zu Reaktionen der Dominante: Vygotskij und seine ersten Doktoranden

Nach seinem Umzug nach Moskau arbeitete Vygotskij ebenfalls am Institut für experimentelle Psychologie sowie an verschiedenen defektologischen Institutionen. Seine ersten Doktoranden am Institut für experimentelle Psychologie waren L. V. Zankov, I. M. Solov'ëv, L. S. Sacharov († 1928) und B. J. Varšava († 1927). Zankov arbeitete vor allem an den Reaktionen der Dominante nach Aleksej A. Uchtomskij. Außerdem nutzte er die Unterscheidung zwischen Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen, die auf die Arbeit von Sacharov zurückging (van der Veer & Valsiner 1991). Solov'ëv beschäftigte sich ebenfalls mit den Reaktionen der Dominante und mit der Beziehung von Sprechen und Denken. Sacharov forschte zur Entwicklung von Begriffen im Kindesalter und entwickelte die Methode der doppelten Stimulierung (Lompscher & Rückriem 2002a, 594; Yasnitsky 2011). Er untersuchte die verallgemeinernde Funktion der Wortbedeutung, was später zur Reformulierung zentraler Konzeptionen der instrumentellen Psychologie führen sollte (A. A. Leont'ev 2003/2005, 17). Vygotskij setzte diese Untersuchung nach Sacharovs Tod mit J. V. Kotelova und J. I. Paškovskaja fort (Leont'ev 2003/2005, 17).

1.3. Arbeiten zur Defektologie

Ein weiterer wichtiger Forschungsbereich, mit dem sich Vygotskij und einige seiner Mitarbeiter beschäftigten war die so genannte „Defektologie“. Mit dem Begriff der

Defektologie wurde zu der Zeit traditionellerweise die Wissenschaft bezeichnet, die sich mit Kindern mit verschiedenen geistigen und körperlichen Behinderungen (sogenannten ‚Defekten‘) befasste. Dazu wurden damals insbesondere gehörlose, blinde, sprachbehinderte und geistig behinderte Kinder gerechnet (van der Veer & Valsiner 1991, 60). Vygotskij und seine Mitarbeiter vertraten die Ansicht, dass weniger die jeweilige Beeinträchtigung selbst problematisch sei, sondern deren soziale Konsequenzen, d.h. der Umgang der Mitmenschen mit behinderten Kindern. Gefordert wurde die Inklusion behinderter Kinder und später außerdem der pädagogische Fokus auf alternative kulturelle Entwicklungsmöglichkeiten, z.B. durch die Brailleschrift oder Gebärdensprachen (van der Veer & Valsiner 1991, 60ff.; Kozulin & Gindis 2007). In Moskau arbeitete Vygotskij im defektologischen Bereich schon seit 1924 mit I. I. Danjuševskij zusammen, einem Freund aus Gomel', der ebenfalls in Moskau arbeitete. Vygotskij's Tätigkeit im Bereich Defektologie war zunächst beim Volkskommissariat für Bildungswesen (NKP, Narkompros) und an der 2. Staatlichen Universität Moskau angesiedelt. 1926 gründete er ein defektologisches Labor an der medizinisch-pädagogischen Abteilung des Volkskommissariats für Bildungswesen, das 1929 zum Institut für experimentelle Defektologie ausgeweitet wurde (Keiler 2002, 219f.; Kozulin & Gindis 2007, 332). Vygotskij's Arbeit im Bereich der Defektologie zog sich durch die gesamte Zeit seines wissenschaftlichen Schaffens und stand immer in enger Verbindung mit seinen anderweitigen theoretischen und methodischen Forschungen. Am Institut für experimentelle Defektologie arbeitete Vygotskij unter anderem mit R. J. Levina und N. G. Morozova (Mitglieder der „Pjatërka“ genannten Gruppe von Vygotskij's Studenten) sowie seinen ehemaligen Doktoranden L. V. Zankov und I. M. Solov'ëv zusammen. Außerdem gehörten zu dieser Gruppe L. Gešelina (Luria 1979/2006, 53), die zum Thema „Visuelles Denken“ forschte (Yasnitsky 2011, 435), und Ž. I. Šif, die sich mit Begriffsentwicklung beschäftigte, aber erst einige Zeit nach den anderen Mitgliedern der Gruppe vom Pädagogischen Institut Herzen in Leningrad zum Institut für experimentelle Defektologie wechselte.

1.4. Entwicklung der instrumentellen Psychologie: Vygotskij, Lurija und Leont'ev

Einige Zeit nach Vygotskij's Umzug nach Moskau begann eine enge Zusammenarbeit von Lurija, Leont'ev und Vygotskij. Die drei Psychologen, die sich selbst als

„Troika“ bezeichneten, trafen sich wöchentlich in Vygotskij's Wohnung und lasen einschlägige Texte zu zentralen psychologischen Themen wie Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Sprache, Problemlösen oder Motorik (Luria 1979/2006, 45). Ihr Ziel war es, Vygotskij's Ansatz der instrumentellen bzw. kulturellen Psychologie als neue und umfassende psychologische Theorie auszuarbeiten und Forschungsdesigns zu entwerfen, mit deren Hilfe der Ansatz weiterentwickelt werden konnte (Luria 1979/2006, 38ff.). Zentral war die Annahme, dass die Entwicklung höherer psychischer Funktionen wie willkürliche Aufmerksamkeit oder Handlungsplanung durch die Interiorisierung von historisch und kulturell geformten Werkzeugen bzw. Instrumenten (inklusive psychischer Artefakte wie beispielsweise sprachliche und andere Zeichen) erklärt werden könne. Ab 1928 entstanden einschlägige wissenschaftliche Arbeiten zum instrumentellen bzw. kulturhistorischen Ansatz. Unter anderem reichten Vygotskij, Leont'ev und Lurija jeweils einen Artikel beim amerikanischen *Journal of Genetic Psychology* ein, das Lurija mit herausgab (Cole 1976/2006, 208; Luria 1928; Vygotski 1929; Leont'ev 1932).

Lurija gründete einen Zirkel mit Studenten der 2. Staatlichen Universität Moskau und diskutierte dort die zentralen Ideen des Ansatzes. Alle Teilnehmer des Zirkels entwickelten experimentelle Methoden zur Erforschung der Entwicklung instrumentellen Verhaltens (Luria 1979/2006, 46). Leont'ev untersuchte das Gedächtnis als Spezialgebiet mithilfe der von Sacharov entwickelten Methode der doppelten Stimulierung (Luria 1979/2006, 46f.). Diese Forschung hatte sein Buch „Die Entwicklung des Gedächtnisses. Eine experimentelle Untersuchung höherer psychischer Funktionen“ (1931/2001) zum Ergebnis, erste umfassende wissenschaftliche Anwendung und repräsentatives Forschungsprojekt des neuen Ansatzes in einem zentralen Gebiet der Psychologie. Vygotskij begann Anfang der 1930er Jahre, die Annahmen der instrumentellen Psychologie in Frage zu stellen. Er revidierte die Konzeption vermittelnder psychischer Werkzeuge und gab die Werkzeugmetapher für Sprache auf. Im Gegenzug begann er, sein Interesse auf die soziale Entwicklungssituation des Kindes in der Zusammenarbeit mit anderen Menschen und auf die damit einhergehenden Entwicklungszusammenhänge von Sprechen und Denken zu richten (Keiler 2002, 213ff. und 272ff.).

1.5. Arbeiten zur instrumentellen Psychologie: Studenten des Instituts für Pädologie und Defektologie in Moskau

In enger Verbindung mit Vygotskij, Lurija und Leont'ev stand eine Gruppe von Studenten des Instituts für Pädologie und Defektologie an der 2. Staatlichen Universität Moskau, die „Pjatërka“ genannt wurde. Inhaltlicher Fokus der Arbeiten der Studentengruppe waren pädologische und entwicklungspädagogische Fragen und eine experimentelle Ausarbeitung der instrumentellen Psychologie. Zur Gruppe gehörten A. V. Zaporožec, L. I. Božovič, L. S. Slavina, R. J. Levina und N. G. Morozova. Zaporožec befasste sich mit der bewussten Steuerung von motorischem Verhalten bei Kindern (Luria 1979/2006, 46f.; Yasnitsky 2011, 435). Božovič forschte über die Entwicklung von Imitation bei Kindern (Yasnitsky 2011, 435), L. S. Slavina wurde später Božovičs Mitarbeiterin. Levina arbeitete auf dem Gebiet der Kinderpsychologie und der Sprachpathologie (Lompscher & Rückriem 2002a, 584) und führte Untersuchungen zur Planungsfunktion von Sprache durch, für die sie Wolfgang Köhlers „Schimpansen-Aufgaben“ mit Kindern benutzte (Luria 1979/2006, 46f.; Yasnitsky 2011, 435). Morozova stellte Untersuchungen zu komplexen Entscheidungsprozessen bei jüngeren Kindern an (Luria 1979/2006, 46f.; Yasnitsky 2011, 435). Die Mitglieder der Gruppe schlossen ihr Studium 1930 ab und bekamen dann Anstellungen in verschiedenen Regionen des Landes (Yasnitsky 2011, 435). Später arbeiteten Zaporožec und Božovič mit Leont'ev in Char'kov zusammen, während Levina und Morozova am Institut für experimentelle Defektologie in Moskau arbeiteten, bevor auch Morozova nach Char'kov wechselte.

1.6. Arbeiten zu Neurologie und Medizin

In Zusammenhang mit ihrer psychologischen Arbeit interessierten sich Vygotskij, Lurija und Leont'ev ab den späten 1920er Jahren zunehmend für Neurologie. Leont'ev studierte von 1927 bis 1929 Medizin an der 2. Staatlichen Universität Moskau (A. A. Leont'ev 2003/2005, 20f.), Lurija am 1. Moskauer Medizinischen Institut (A. A. Leont'ev 2003/2005, 20f.) und Vygotskij und Lurija schrieben sich Anfang der 1930er Jahre am Medizinischen Institut in Char'kov ein (Yasnitsky 2011, 437). Alle drei arbeiteten außerdem an der G. I. Rossolimo Klinik für Nervenkrankheiten der 1. Staatlichen Universität Moskau. Vygotskij richtete seinen Fokus besonders auf Beobachtungen zu Aphasie, was dazu führte, dass sich Lurija und Vygotskij für Arbeiten im Bereich der Sprachwissenschaft zu interessieren begannen (Luria

1979/2006, 54f.). Im klinischen Bereich arbeiteten die Forscher unter anderem mit dem Mediziner und Neurologen M. S. Lebedinskij zusammen (Yasnitsky 2011, 434), der später zusammen mit Leont'ev und zeitweise auch Vygotskij und Lurija in Char'kov arbeitete. Außerdem führte Vygotskij klinische Studien zusammen mit den beiden ehemaligen Studentinnen des Gestaltpsychologen Kurt Lewin G. V. Birenbaum und Bljuma V. Zejgarnik durch (Yasnitsky 2011).

1.7. Tätigkeitstheorie der Char'kover Schule der Psychologie

1931 verlagerte sich die Arbeit der Protagonisten der kulturhistorischen Schule teilweise nach Char'kov, die damalige Hauptstadt der Ukrainischen Sozialistischen Sowjetrepublik. Leont'ev war im Zuge der Kritik an seinem Buch „Die Entwicklung des Gedächtnisses. Eine experimentelle Untersuchung höherer psychischer Funktionen“ (1931/2001) gezwungen, einige seiner Anstellungen in Moskau aufzugeben. Außerdem wurden einige der Institute geschlossen, an denen die Mitglieder der kulturhistorischen Schule arbeiteten.⁵

In Char'kov war gerade ein Psychoneurologisches Institut neu gegründet worden, und Vygotskij, Lurija und Leont'ev wurden eingeladen, dort in leitender Funktion zu arbeiten. Vygotskij sollte die Leitung der Sektion für Psychologie übernehmen, trat diese Stelle jedoch nicht an. Er hielt zwar Vorlesungen in Char'kov ab, zog aber nicht in die Ukraine, sondern pendelte zwischen Char'kov, Moskau und Leningrad. Lurija übernahm zunächst den eigentlich Vygotskij zugedachten Posten der Sektionsleitung für Psychologie, während Leont'ev in Char'kov unter anderem Leiter der Abteilung für experimentelle Psychologie am Psychoneurologischen Institut wurde. Weil Lurija bald nach Moskau zurückkehrte, um seine Mittelasiens-Expeditionen (1931/1932) vorzubereiten, übernahm Leont'ev dann auch die Leitung der Sektion für Psychologie. (A. A. Leont'ev 2003/2005, 32)

Neben Leont'ev, Vygotskij und Luria begannen mehrere andere Mitglieder der bisherigen Moskauer Gruppen, in Char'kov zu arbeiten. Außerdem stießen Wissenschaftler aus Char'kov zur Gruppe hinzu. Am Psychoneurologischen Institut arbei-

⁵ Eine detaillierte Darstellung dieses Umbruchs, bedingt durch die ideologische Kritik und erzwungene Selbstkritik Leont'evs und Vygotskijs und die darauffolgenden Entlassungen und Institutsschließungen, findet sich in A. A. Leont'ev (2003/2005), Rückriem (2001) und van der Veer & Valsiner (1991).

teten so von 1931 bis 1934 neben Leont'ev, Vygotskij und Lurija unter anderem A. V. Zaporožec, L. I. Božovič, T. O. Ginevskaja, M. S. Lebedinskij, P. J. Gal'perin, P. I. Zinčenko, V. I. Asnin und G. D. Lukov. Die Gruppe wird heute als „Char'kover Schule der Psychologie“ bezeichnet. Hauptsächlicher Fokus der Char'kover Schule war die Formulierung der Tätigkeitstheorie unter der Leitung von Leont'ev als Weiterentwicklung der instrumentellen Psychologie der Moskauer Zeit. Hauptaussage der Tätigkeitstheorie war, dass nicht die äußere Tätigkeit des Menschen von seinem Bewusstsein abhängt, sondern dass sich das menschliche Bewusstsein erst durch die gegenständliche Tätigkeit des Menschen in der Welt bildet. Aus diesem Grund wurde die Tätigkeit als zentrale Kategorie psychologischer Forschung angenommen. Die Formulierung der Tätigkeitstheorie wurde von Leont'ev selbst zunächst als Weiterentwicklung des Vygotskijschen Tätigkeitskonzepts verstanden, die mit Vygotskijs eigener, sich ebenfalls verändernder Position divergierte. Später betonte Leont'ev jedoch, dass es in prinzipiellen Fragen keine Divergenz zwischen seiner und Vygotskijs Position gebe. (A. A. Leont'ev 2003/2005)

Gegenwärtig wird in der Rezeption der Arbeiten aus dem Zusammenhang der kulturhistorischen Schule diskutiert, inwiefern die Tätigkeitstheorie der Char'kover Schule mit der in Moskau entwickelten instrumentellen Psychologie sowie mit Vygotskijs Arbeiten ab ca. 1931 konzeptionell vereinbar ist. Unabhängig von der Diskussion um die Vereinbarkeit der verschiedenen Theorien gilt jedoch als sicher, dass sowohl Leont'evs Tätigkeitstheorie als auch Vygotskijs Arbeiten nach ca. 1931 Weiterentwicklungen der auf den Moskauer Forschungen basierenden instrumentellen Psychologie sind.

1.8. Arbeiten zu Sprechen und Denken, Emotionen und Pädologie am Pädagogischen Institut Herzen in Leningrad

Während viele Mitglieder der ehemaligen Moskauer Arbeitsgruppen nach Char'kov umsiedelten, entstand auch eine Leningrader Gruppe am dortigen Pädagogischen Institut Herzen. Vygotskij forschte und unterrichtete dort ab 1931 bis zu seinem Tod 1934 am Department für Pädologie. Mit ihm zusammen arbeiteten dort unter anderem M. A. Levina, G. E. Konnikova, F. J. Fradkina, Ž. I. Šif und D. B. El'konin. Die hauptsächlichen Forschungsthemen dieser Gruppe spiegelten Vygotskijs Revision und Weiterentwicklung seiner Ideen in Bezug auf die instrumentelle Psychologie der Moskauer Zeit wieder. Fokus der Gruppe war die Ausarbeitung der

Beziehung von Sprechen und Denken, z.B. in Bezug auf Begriffsbildung und die Entwicklung von innerem Sprechen. Darüber hinaus beschäftigte die Gruppe sich mit der psychologischen Rolle von Emotionen, mit dem Zusammenhang von Unterricht und Entwicklung und mit pädologischen Fragen. (van der Veer & Valsiner 1991, 287ff.)

Vygotskijs Doktorandin Šif forschte zur Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe bei Kindern. Sie wechselte später an das von Vygotskij gegründete Institut für experimentelle Defektologie nach Moskau. El'konin beschäftigte sich mit der Entwicklung der Rede und mit der Psychologie des Spiels. Trotz der unterschiedlichen inhaltlichen Entwicklungen, Vygotskijs Tod 1934 und Repressionen im Zuge der mit dem Pädologie-Dekret von 1936 verschärfte Zensur blieben Verbindungen zwischen den Gruppen in Char'kov und in Leningrad bestehen. Ein Beispiel für die Zusammenarbeit ist die Betreuung von El'konins Dissertation durch Leont'ev.⁶

2. Rezeption und Weiterentwicklung⁷

2.1. Bundesrepublik Deutschland

Im Zuge der kognitiven Wende in der US-amerikanischen Psychologie wurden auch in der Bundesrepublik Deutschland Autoren wie Jerome Bruner und Jean Piaget

⁶ Die Darstellung könnte vermuten lassen, dass die Weiterentwicklung der kulturhistorischen Tradition in der Sowjetunion an dieser Stelle endet. Es gab jedoch durchaus wissenschaftlichen Nachwuchs im Rahmen der dargestellten Arbeitsfelder, -konstellationen und -orte nach der hier behandelten Periode. Die Weiterentwicklungen erstrecken sich über die Zeit während und nach dem Stalinismus und den Untergang des Ostblocks bis heute. Auch diese Rezeptionen und Fortentwicklungen in der Sowjetunion und später in Russland müssen in ihrem jeweiligen personalen, gesellschaftlichen und politischen Kontext analysiert werden, gerade aufgrund der erfolgten großen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen. Eine ausführliche historische Aufarbeitung und Analyse dieser Entwicklungen ist notwendig, steht aber noch aus. Im Bezug auf eine Überarbeitung der Wikipedia-Einträge zur kulturhistorischen Schule und Tätigkeitstheorie wäre eine Darstellung der weiteren Entwicklungen vor und auch nach der Auflösung der Sowjetunion z.B. im Eintrag „Tätigkeitstheorie“ möglich. Außerdem wäre eine Ergänzung der Personeneinträge zu Leont'ev, Lurija und den vielen anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Tradition der kulturhistorischen Schule wünschenswert.

⁷ Außer den 1988 veröffentlichten Rezeptionsberichten aus Anlass des 1. Kongresses zur Tätigkeitstheorie 1986 in Berlin sind m.W. keine weiteren umfassenden Bearbeitungen der Rezeption in verschiedenen Ländern mehr vorgelegt worden. Die folgende Darstellung fußt daher hauptsächlich auf diesen Vorarbeiten.

rezipiert. Da Bruner 1962 die erste englischsprachige Übersetzung von Vygotskijs „Denken und Sprechen“ („Thought and Language“, Vygotsky 1934/1962) einleitete und Piaget sie kommentierte, wurde auch Vygotskij in der Bundesrepublik bekannt und gelesen. Die westdeutsche Übersetzung von „Denken und Sprechen“ erschien 1969 (Wygotski 1934/1969). Diesen Umständen entsprechend wurde Vygotskij in den 1960er Jahren vor allem als Sprach- und Entwicklungspsychologe wahrgenommen und auch die anderen Protagonisten der kulturhistorischen Schule wurden in den Kontext von Sprach- und Entwicklungspsychologie eingeordnet. Den gesellschaftlichen Rahmen der frühen Rezeption der Arbeiten von Protagonisten der kulturhistorischen Schule, insbesondere Vygotskijs, bildete das nicht zuletzt durch den Sputnikschock angestoßene Streben nach einer Optimierung der Gesellschaft. In der Psychologie und Pädagogik der 1960er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland äußerte sich dies unter anderem durch einen Fokus auf Wege, die Entwicklung des Kindes zu unterstützen. (Rückriem 1988)

Der engere Fokus auf die sprach- und entwicklungspsychologischen Arbeiten von Protagonisten der kulturhistorischen Schule weitete sich in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren. Im Rahmen der Studentenbewegung der 1960er Jahre nahm das Interesse an einer marxistischen Theorie für die Psychologie und damit auch an der sowjetischen Psychologie in der Bundesrepublik zu. Nach dem Auflösen der Studentenbewegung wurde jedoch die Notwendigkeit einer Theorie des Subjekts und seiner Entwicklung deutlich. Die Arbeiten aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule bildeten eine Möglichkeit, eine solche Theorie zu entwickeln. In diesem Kontext erschien 1973 die westdeutsche Übersetzung der „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ von Leont’ev. Die folgende Rezeption und die jeweils spezifische Weiterentwicklung der Arbeiten Leont’evs in der Kritischen Psychologie um Klaus Holzkamp und der Handlungsregulationstheorie um Walter Volpert war von Widersprüchen geprägt. Daneben wurden in den 1970er Jahren Lurijas Arbeiten von einer Gruppe von Forschern um Wolfgang Jantzen und Georg Feuser in Bremen im Bereich der Behindertenpädagogik rezipiert (Rückriem 1988).

Vor der Folie globaler Herausforderungen wie Umweltverschmutzung, zunehmender Atomenergie oder dem Übergang ins Informationszeitalter richtete sich die Rezeption der Arbeiten von Protagonisten der kulturhistorischen Schule in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren auf das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft. In diesem Zusammenhang erfolgt eine ganzheitlichere Rezeption der

Arbeiten als in den Jahrzehnten zuvor. Der Fokus lag nun stärker auf den theoretischen Grundannahmen und deren Konsequenzen für beispielsweise Psychologie und Pädagogik. Wichtige Arbeitszusammenhänge in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren, in denen die Arbeiten der kulturhistorischen Schule rezipiert wurden, waren neben der Kritischen Psychologie um Holzkamp, der Handlungsregulationstheorie um Volpert und der Behindertenpädagogik um Feuser und Jantzen im Bereich der Pädagogik die Gruppe um Georg Rückriem an der Hochschule der Künste in Berlin, das Institut für Handlung und Wahrnehmung an der Universität Bremen (Michael Stadler, Theo Wehner), die Landauer Arbeitstreffen zum Thema „Handlungstheorie und Psychotherapie“ und das Institut für Didaktik der Mathematik an der Universität Bielefeld (Michael Otte, Falk Seeger) (Rückriem, 1988).

2.1. Deutsche Demokratische Republik

In der DDR erschien eine Übersetzung von Vygotskijs „Denken und Sprechen“ 1964, 5 Jahre früher als in der BRD (Lompscher & Rückriem 2002b; Wygotski 1934/1964). Ende der 1960er Jahre setzte durch z.B. Eberhard Rossa, Rudolf Loschan und Georg Litsche im Bereich „Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ eine erste Rezeption von Daniil Borisovič El'konin und Vasilij Vasil'evič Davydov im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut ein, einem Vorläufer der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.

Die verstärkte Rezeption der Arbeiten aus den Arbeitszusammenhängen der kulturhistorischen Schule begann in den 1970er Jahren. Hintergrund waren der steigende gesellschaftliche Bedarf an psychologischen Erkenntnissen und die Vorbereitung auf den XXII. Internationalen Kongress für Psychologie, der 1980 in Leipzig stattfand. Im Mittelpunkt der Diskussion stand das Konzept der Tätigkeit. Es wurde vor allem im Bereich der Arbeitspsychologie von Winfried Hacker und Mitarbeitern (Arbeitstätigkeit) und im Bereich der pädagogischen Psychologie von Joachim Lompscher und Adolf Kossakowski (Lerntätigkeit) rezipiert und weiterentwickelt. In Bezug auf die Lerntätigkeit wurde mit der Unterrichtsstrategie des „Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten“ von D. B. El'konin und V. V. Davydov gearbeitet. Als Untersuchungsmethode wurde aus den Arbeitszusammenhängen der kulturhistorischen Schule das Ausbildungsexperiment von Vygotskij und S. J. Rubinštejn übernommen (Kossakowski & Lompscher 1988).

2.3. USA

Schon in den 1920er und 1930er Jahren publizierten Lurija, Vygotskij und Leont'ev Texte im *Journal of Genetic Psychology*, zu dessen Herausgebergruppe Lurija zu der Zeit gehörte. 1932 erschien außerdem Lurijas Buch „The Nature of Human Conflicts“ in den USA. Insgesamt war Lurija bis in die frühen 1960er Jahre in den USA der bekannteste Vertreter aus dem Kreis der kulturhistorischen Tradition, obwohl auch seine Arbeiten in den USA nicht in größerem Maße rezipiert wurden. (Cole & Wertsch 1988)

Bis zum Ende der 1950er Jahre gab es in den USA faktisch keine weitere Rezeption von Protagonisten der kulturhistorischen Schule. Erst in den frühen 1960er Jahren kam es auf Lurijas Initiative zur Publikation der ersten englischen Übersetzung von Vygotskij's „Denken und Sprechen“ unter dem Titel „Thought and Language“ (1962). Lurija selbst wurde in den USA zu dieser Zeit vor allem als Neuropsychologe wahrgenommen (Cole & Wertsch 1988).

1969 übernahm Michael Cole die Herausgabe des Journals *Soviet Psychology* von Dan Slobin. Dort wurden nun vermehrt auch ältere Texte der sowjetischen Psychologie, unter anderem auch von Protagonisten der kulturhistorischen Schule, publiziert. Außerdem fanden Besuche von US-amerikanischen Studenten und Wissenschaftlern in die Sowjetunion statt, als deren Folge eine Reihe von englischen Übersetzungen der Arbeiten der kulturhistorischen Schule, insbesondere Lurijas, entstanden (Cole & Wertsch 1988).

Ein Schlüsselereignis für die Rezeption und Verbreitung der Konzeptionen der kulturhistorischen Schule stellte 1978 die Publikation von „Mind in Society“ unter dem Namen Vygotskij's dar (Cole & Wertsch 1988). Heute gilt das Werk als nicht den wissenschaftlichen Standards entsprechend, denn der publizierte Text wurde gekürzt, neu zusammengestellt und enthält Fehler (van der Veer & Yasnitsky 2011, 480ff.). In den späten 1970er Jahren löste dieses Buch jedoch einen starken Fokus auf Vygotskij aus, der unter anderem dazu beitrug, dass Vygotskij bis heute oft als der alleinige Denker der kulturhistorischen Schule wahrgenommen wird. In der Folge entstanden eine Reihe von Publikationen, die sich unter dem Stichwort *socio-cultural* auf einen eingeschränkten Zeitraum der Zusammenarbeit von Vygotskij und Lurija beziehen, der als instrumentelle Phase bezeichnet werden kann. Leont'ev und weitere Autoren aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule wurden

bis in die Mitte der 1980er Jahre nur von wenigen „Insidern“ rezipiert (Cole & Wertsch 1988).

In der Mitte der 1980er Jahre rückte der Begriff der Tätigkeit (engl. *activity*) in den Blick und die Rezeption der Arbeiten der kulturhistorischen Schule richtete sich nun auch auf Leont'ev. Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Norris Minick, Alex Kozulin und James Wertsch. Außerdem verstärkte sich ab der Mitte der 1980er Jahre der internationale Kontakt zwischen Forschern in der Tradition der kulturhistorischen Schule in den USA und anderen Ländern. Wichtiges Publikationsorgan dieser Zeit ist der *Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* (Cole & Wertsch 1988).

2.4. Skandinavien

Dänemark ist als Vorreiter der Rezeption von Arbeiten aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule in Skandinavien zu betrachten, insbesondere was die Übersetzung russischer Texte betrifft. 1971 erschien direkt aus dem Russischen übersetzt Vygotskijs „Denken und Sprechen“, 1977 Leont'evs „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ und Lurijas „Kognitive Entwicklung“ und 1982 Leont'evs „Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit“. Die dänischen Übersetzungen wurden auch von norwegischen, schwedischen und finnischen Kollegen gelesen. Auf die Arbeiten der kulturhistorischen Schule bezogen sich ab den 1970er Jahren in Dänemark vor allem Forscher um Mariane Hedegaard im Bereich „Entwicklungspsychologie und Unterricht“. Insbesondere Davydovs Theorie wurde hier aufgenommen. Kritisch-psychologische Forschung führte Ole Dreier durch (Engeström 1988).

Finnland nahm aufgrund seiner besonderen Beziehung zu der Sowjetunion aufgrund des finnisch-sowjetischen Freundschaftsvertrags von 1948 eine von den anderen skandinavischen Ländern verschiedene Stellung ein. Schon ab den 1970er Jahren fand ein Austausch mit Wissenschaftlern aus der Sowjetunion statt. In den 1980er Jahren entwickelten sich zwei Rezeptionsbereiche, in denen Arbeiten der kulturhistorischen Schule weiterentwickelt wurden: zum einen die von Davydov beeinflusste Unterrichtspsychologie um Pentti Hakkarainen, zum anderen die entwicklungsbezogene Arbeitsforschung in Anlehnung an Leont'ev durch die Gruppe um den Arbeitspsychologen Yrjö Engeström (Engeström 1988).

In Norwegen bezogen sich einerseits der Soziologe Regi Enerstvedt auf Leont'ev, andererseits entwickelten sowohl der Sprachpsychologe Ragnar Rommetveit als auch der Entwicklungspsychologe Karsten Hundeide ihre Ansätze zur Intersubjektivität unter anderem mit Bezug auf Vygotskij (Engeström 1988).

Für Schweden ist besonders Lars-Christer Hydén zu nennen, der einige Arbeiten aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule in Übersetzungen und Anthologien herausbrachte und der skandinavischen Forschungsgemeinschaft zugänglich machte (Engeström 1988).

2.5. Internationale Kooperationen

In den frühen 1980er Jahren bildeten sich unabhängig voneinander die *International Society for Cultural Research and Activity Theory* (ISCRAT) und die *Conference for Sociocultural Research*. Beide Organisationen hatten zum Ziel, den wissenschaftlichen Austausch über die kulturhistorischen, soziokulturellen und tätigkeits-theoretischen Ansätze zu fördern, welche sich auf verschiedene Protagonisten, Arbeitsgruppen und Forschungsthemen aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule bezogen. Die Konferenzen und Kongresse der beiden Organisationen wurden von Wissenschaftlern aus fünf Kontinenten besucht. Im Juni 2002 wurden die beiden Organisationen offiziell zur *Internationalen Gesellschaft für Kultur- und Tätigkeitsforschung* (*International Society for Cultural and Activity Research*, IS-CAR) zusammengeschlossen. Seitdem finden alle drei Jahre internationale Kongresse statt, auf denen aktuelle Entwicklungen mit Rezeptionsbezug zu den Forschern der kulturhistorischen Schule vorgestellt und diskutiert werden.

3. Aktuelle Forschungs- und Anwendungsfelder in der Tradition der kulturhistorischen Schule in Deutschland

Die Arbeiten von Protagonisten der kulturhistorischen Schule werden in Deutschland in unterschiedlichen Forschungs- und Anwendungsfeldern rezipiert und weiterentwickelt.

Manche der Forschungsrichtungen haben die Geschichte der kulturhistorischen Schule sowie deren historische und aktuelle philosophische und wissenschaftstheoretischen Aussagen zum Gegenstand. Wissenschaftshistorische Forschung zu den Arbeitszusammenhängen der kulturhistorischen Schule wird unter anderem von

Peter Keiler (Emeritus, Freie Universität Berlin), Alexandre Métraux (Universität Mannheim) und Georg Rückriem (Emeritus, Universität der Künste Berlin) betrieben. Mit dem Selbstverständnis und der Methodologie der kulturhistorischen Schule sowie mit politisch-philosophischen, wissenschaftstheoretischen und epistemologischen Fragen beschäftigen sich beispielsweise Christian Dahme, Janette Friedrich (Universität Genf), Manfred Holodynski (Universität Münster), Georg Litsche (Berlin), Michael Otte (Emeritus, Universität Bielefeld), Georg Rückriem (Emeritus, Universität der Künste Berlin) und Volker Schürmann (Deutsche Sporthochschule Köln).

Andere aktuelle Forschungs- und Anwendungsgebiete stehen in engem Bezug zu den historischen Arbeitsfeldern von Protagonisten der kulturhistorischen Schule wie „Pädologie und Entwicklungspsychologie“, „Sprechen und Denken“, „Defekto-logie“ oder „Neurologie“. Solche theoretischen und praktischen Arbeiten stehen zwar in der Tradition der kulturhistorischen Schule, verbinden diese Tradition aber auch mit anderen Theorien und Methoden und entwickeln daraus teilweise eigene Ansätze. Im Rahmen der Entwicklungspsychologie und den damit verbundenen Themen „Kindheit und Jugend“ und „Lernen und Entwicklung“ arbeiten u.a. Bernd Fichtner (Universität Siegen), Michael Herschelmann (Oldenburg), Manfred Holodynski (Universität Münster), Martin Hildebrand-Nilshon (Emeritus, Freie Universität Berlin), Reimer Kornmann (Emeritus, Pädagogische Hochschule Heidelberg), Margarete Liebrand (Hamburg) und Michael Tomasello (Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie Leipzig) unter Bezug auf Konzepte aus dem Kontext der kulturhistorischen Schule. Mit dem Thema „Spiel“ aus kulturhistorischer Perspektive beschäftigen sich beispielsweise Rolf Oerter (Emeritus, Ludwig-Maximilians-Universität München) und Wolfgang Wörster (Wiehl). Lehr-Lern- und didaktische Forschung, auch mit dem Schwerpunkt Inklusion, wird u.a. von Hartmut Giest (Universität Potsdam), Olga Graumann (Universität Hildesheim) und Lisa Rosa (Hamburg) mit Bezug auf die Arbeiten aus dem Kreis der kulturhistorischen Schule betrieben. In den Bereichen Spracherwerb und -entwicklung, Sprachtheorie und Sprachpsychologie bzw. Psycholinguistik arbeiten z.B. Marie-Cécile Bertau (Ludwig-Maximilians-Universität München), Carolin Demuth (Universität Osnabrück), Andrea Karsten (Ludwig-Maximilians-Universität München) und Anke Wera-ni (Ludwig-Maximilians-Universität München) kulturhistorisch fundiert. Zum Thema „Menschen mit Behinderung“ forschen und arbeiten beispielsweise Georg

Feuser (Emeritus, Universität Bremen), Bodo Frank (Universität Hannover), Wolfgang Jantzen (Emeritus, Universität Bremen), Manfred Jödecke (Hochschule Zittau/Görlitz), Ulrike Lüdtke (Universität Hannover), Christel Manske (Hamburg), Hans-Jürgen Pitsch (ehem. Universität Luxemburg) und André Frank Zimpel (Universität Hamburg) unter Bezug auf die Theorien der kulturhistorischen Schule. Kulturvergleichende und ethnologische Arbeiten mit kulturhistorischer Fundierung werden u.a. von Carolin Demuth (Universität Osnabrück), Georg Litsche (Berlin), Birgitt Röttger-Rössler (Freie Universität Berlin) und Volker Schürmann (Deutsche Sporthochschule Köln) durchgeführt. Im Bereich der Arbeitspsychologie und Arbeitsforschung beziehen sich beispielsweise Winfried Hacker (Emeritus, Technische Universität Dresden), Jeannette Hemmecke (Fachhochschule Oberösterreich) und Theo Wehner (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich) auf die Tradition der kulturhistorischen Schule.

Einige Forschungs- und Anwendungsfelder entwickeln die Theorien und Methoden aus dem Kontext der kulturhistorischen Schule auch in Richtungen weiter, die von den Protagonisten der kulturhistorischen Schule kaum oder überhaupt nicht bearbeitet wurden. Beispiele sind Arbeiten im Bereich der Sportwissenschaft (z.B. Volker Schürmann, Deutsche Sporthochschule Köln; Denise Temme, Deutsche Sporthochschule Köln) oder der Informatik (Christian Dahme).

4. Wichtige Begriffe und Konzepte

4.1. Interiorisierung

Ein wichtiges entwicklungspsychologisches Konzept ist das der Interiorisierung. Vygotskij nahm an, dass kulturell geprägte höhere psychische Funktionen sich aus natürlichen psychischen Funktionen entwickelten. Grundlegender Mechanismus für diese Entwicklung ist das Nach-innen-Wachsen sogenannter „psychischer Werkzeuge“, insbesondere von Sprache (Vygotskij 1930/2003). Interiorisierung bedeutet also, dass aus einer äußeren, zwischenmenschlichen Tätigkeit eine innere Tätigkeit wird, mit deren Hilfe das Kind sein Verhalten steuert. Ein viele zitierte Passage Vygotskij's hierzu lautet: „Jede Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der gesellschaftlichen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst zwischen-

menschlich als interpsychische, dann innerhalb des Kindes als intrapsychische Kategorie)“ (Vygotskij 1931/1992, 236).

4.2. Zone der nächsten Entwicklung

Ein für die Pädagogik und speziell für die Didaktik zentrales und viel zitiertes Konzept Vygotskij ist die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij 1934/2002, 326ff.; Vygotskij 1932-34/2005). Vygotskij entwickelte dieses Konzept in seiner Beschäftigung mit der Beziehung zwischen Unterricht und der Entwicklung des Kindes. Vygotskij war der Meinung, dass Unterricht auf die Entwicklung des Kindes abgestimmt sein müsse. Allerdings müssen hierfür zwei Entwicklungsniveaus bestimmt werden: erstens das Niveau der aktuellen Entwicklung des Kindes, was dadurch bestimmt ist, was das Kind allein leisten kann, und zweitens das Niveau, das es in Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen oder einem anderen Kind erreicht. Den Abstand zwischen diesen beiden Entwicklungsniveaus (alleine vs. in Zusammenarbeit) nannte Vygotskij die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij 1932-34/2005; Keiler 2002, 291f.).

Unterricht hat sich nach Vygotskij nicht allein am Niveau der aktuellen Entwicklung, sondern stets an der Zone der nächsten Entwicklung zu orientieren und das Lernen in einen sinnhaften sozialen Zusammenhang einzubinden. Grund hierfür ist, dass das Kind das, was es in sozialen Situationen und in Zusammenarbeit mit anderen lernt, später selbständig ausführen kann (Vygotskij 1932-34/2005).

4.3. Tätigkeit

Der Begriff der Tätigkeit (russ. *dejatel'nost'*) wurde von Vygotskij im Rahmen seiner instrumentellen Psychologie verwendet. In den Texten „Die instrumentelle Methode in der Psychologie“ (Vygotskij 1930/2003) und „Die Geschichte der höheren psychischen Funktionen“ (Vygotskij 1931/1992) entwickelte Vygotskij den Begriff der psychischen Werkzeuge (alle Arten von Zeichen wie sprachliche Zeichen, mnemotechnische Mittel, Zahlen etc.) in Analogie zu technischen Werkzeugen. Beide Arten von Werkzeugen schieben sich laut Vygotskij „als Mittelglied zwischen die Tätigkeit des Menschen und das äußere Objekt“ (Vygotskij 1930/2003, 313). Allerdings verändern technische Werkzeuge Vygotskij zufolge äußere Objekte im Prozess der Tätigkeit und Arbeit, während psychische Werkzeuge auf die Psyche und das Verhalten wirken und am äußeren Objekt nichts

verändern. Vygotskij bezog seinen in diesem Zusammenhang verwendeten Begriff der Tätigkeit auf Karl Marx.

A. N. Leont'ev griff den so von Vygotskij verwendeten Begriff der Tätigkeit auf und entwickelte daraus sein Konzept der gegenständlichen Tätigkeit. Er beschäftigte sich in „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ (Leontjew 1964) mit einer spezifisch menschlichen Form der Tätigkeit, nämlich der Arbeitsteilung. In seinem Buch „Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit“ (Leont'ev 2012) traf Leont'ev eine wesentliche begriffliche Differenzierung. Er unterschied die Ebene der Tätigkeit (Gesamtprozess, vollständiger Arbeitsprozess wie beispielsweise das Jagen) von der Ebene der Handlungen (Teilaufgaben wie das Treiben der Herde) und von der Ebene der Operationen (Handgriffe, instrumentelle Fertigkeiten).

Literatur

- Cole, M. (1976/2006): Epilogue: A portrait of Luria. In M. Cole, K. Levitin & A. Luria (Hrsg.), *The Autobiography of Alexander Luria. A Dialogue with The Making of Mind*, S. 189-225. New York, London: Psychology Press.
- Cole, M. & Wertsch, J. V. (1988): Preliminary remarks on the Soviet socio-cultural approach to mind and psychological research in the United States of America. In M. Hildebrand-Nilshon & G. Rückriem (Hrsg.), *State of the art lectures (Forschungsberichte). Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory (Kongreßbericht des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie)*, Bd. 4.2, S. 135-146. Berlin: System Druck.
- Engeström, Y. (1988): On the reception and development of Activity Theory in Scandinavia. In M. Hildebrand-Nilshon & G. Rückriem (Hrsg.), *State of the art lectures (Forschungsberichte). Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory (Kongreßbericht des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie)*, Bd. 4.2, S. 67-92. Berlin: System Druck.
- Keiler, P. (2012): „Kulturhistorische Theorie“ und „Kulturhistorische Schule“: Vom Mythos (zurück) zur Wirklichkeit. Institut für kritische Theorie. <http://www.inkrit.de/hkwm/> KeilerKulturhistorischeTheorieundkulturhistorischeSchule.
- Keiler, P. (2002): *Lev Vygotskij. Ein Leben für die Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kozulin, A. & Gindis, B. (2007): Sociocultural Theory and education of children with special needs. From defectology to remedial pedagogy. In H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Hrsg.), *Cambridge Companion to Vygotsky*, S. 332-362. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Kossakowski, A. & Lompscher, J. (1988): Das Tätigkeitskonzept in der Psychologie der Deutschen Demokratischen Republik. In M. Hildebrand-Nilshon & G. Rückriem (Hrsg.), *State of the art lectures (Forschungsberichte). Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory (Kongreßbericht des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie)*, Bd. 4.2, S. 41-64. Berlin: System Druck.
- Leont'ev, A.A. (2003/2005): The life and creative path of A.N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43, 3, 8-69.

- Leont'ev, A.N. (2012): *Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit*. Herausgegeben von Georg Rückriem, übersetzt von Elena Hoffmann. Berlin: Lehmanns Media.
- Leont'ev, A.N. (1932): The development of voluntary attention in the child. *Journal of Genetic Psychology*, 40, 2, 52-81.
- Leontjiew, A.N. (1964): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lompscher, J. & Rückriem, G. (2002a): Kurzbiographien. In L.S. Vygotskij, *Denken und Sprechen*, S. 556-609. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lompscher, J. & Rückriem, G. (2002b): Editorial. In L.S. Vygotskij, *Denken und Sprechen*, S. 7-35. Weinheim: Beltz.
- Luria, A.R. (1979/2006): The making of mind. A personal account of Soviet psychology. In M. Cole, K. Levitin & A. Luria (Hrsg.), *The autobiography of Alexander Luria. A dialogue with The making of mind*, S. 1-188. New York, London: Psychology Press.
- Luria, A.R. (1928): The Problem of the cultural behavior of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 35, 493-506.
- Rückriem, G. (2001): Daten zur Biographie A.N. Leont'evs im Zeitraum bis 1941. In A.N. Leont'ev, *Frühschriften*, S. 401-414. Herausgegeben von Georg Rückriem. Berlin: Pro Business.
- Rückriem, G. (1988): Die Rezeption der Tätigkeitstheorie in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West). In M. Hildebrand-Nilshon & G. Rückriem (Hrsg.), *State of the art lectures (Forschungsberichte). Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory (Kongreßbericht des 1. Internationalen Kongresses zur Tätigkeitstheorie)*, Bd. 4.2, S. 161-209. Berlin: System Druck.
- Rückriem, G. & Lompscher, J. (2003): *Leont'evs Arbeiten der 30er Jahre. Schwierigkeiten und Hypothesen zur Rezeption*. Vortrag auf der Konferenz aus Anlass des 100. Geburtstags von Aleksej N. Leont'ev. Moskau, 27.-29. Mai 2003. http://www.ich-sciences.de/fileadmin/texte/RueLo_2003.pdf.
- van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991): *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- van der Veer, R. & Yasnitsky, A. (2011): Vygotsky in english: What still needs to be done. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 475-493.
- Vygotski, L.S. (1929): The problem of the cultural development of the child II. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-432.
- Vygotskij, L.S. (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vygotskij, L.S. (1932-34/2005): Das Problem der Altersstufen. In L.S. Vygotskij, *Ausgewählte Schriften*, Bd. 2, S. 53-90. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (1931/1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Aus dem Russischen übertragen von Regine Kämper. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Alexandre Métraux. Münster und Hamburg: Lit.
- Vygotskij, Lev S. (1930/2003): Die instrumentelle Methode in der Psychologie. In L.S. Vygotskij, *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1, S. 309-317. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society*. Herausgegeben von Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner und Ellen Souberman. Cambridge (Massachusetts), London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1934/1962): *Thought and language*. Herausgegeben von A. Kozulin, E. Hanfmann und G. Vakar. Cambridge: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1931/2001): *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press/Wiley and Sons.

Wygotski, L.S. (1934/1969): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.

Yasnitsky, A. (2011): Vygotsky Circle as a personal network of scholars. Restoring connections between people and ideas. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 422-457.

Weiterführende Literatur

Primärtexte (Auswahl)

- Wygotski, L.S. (1976): *Die Psychologie der Kunst*. Aus dem Russischen übertragen von Helmut Barth. Dresden: Verlag der Kunst.
- Vygotskij, L.S. (1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: Lit.
- Vygotskij, L.S. (1996): *Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung*. Wissenschaftlich bearbeitet und mit einer Einführung von Alexandre Métraux. Münster: Lit.
- Vygotskij, L.S. (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vygotskij, L.S. (2003a): *Ausgewählte Schriften*. Band 1. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (2003b): *Ausgewählte Schriften*. Band 2. Herausgegeben von Joachim Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (2009): *Briefe / Letters – 1924-1934*. Herausgegeben von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (2011): *Vorlesungen über Psychologie*. Herausgegeben von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Lurija, A.R. (1982): *Sprache und Bewußtsein*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Lurija, A.R. (1986): *Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse*. Weinheim: VCH.
- Lurija, A.R. (1991): *Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. Zwei neurologische Geschichten*. Mit einer Einführung von Oliver Sacks. Deutsch von Barbara Heitkam. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lurija, A.R. (1992): *Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lurija, A.R. (1993): *Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn*. Mit einem Essay von Oliver Sacks. Übertragen und mit Anmerkungen versehen von Alexandre Métraux. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lurija, A.R. (2002): *Kulturhistorische Humanwissenschaft. Ausgewählte Schriften*. Herausgegeben von Wolfgang Jantzen. Berlin: Lehmanns Media.
- Leontjew, A.N. (1964): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Leont'ev, A.N. (2001): *Frühschriften*. Herausgegeben von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Leont'ev, A.N. (2006): *Frühe Schriften*. Band 2. Herausgegeben von Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Leont'ev, A.N. (2012): *Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit*. Herausgegeben von Georg Rückriem, übersetzt von Elena Hoffmann. Berlin: Lehmanns Media.
- El'konin, D.B. (2010): *Psychologie des Spiels*. Herausgegeben von Birger Siebert und Georg Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.

Sekundärtexte (Auswahl)

- Giest, H. & Lompscher, J. (2006): *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2008): *Kulturhistorische Psychologie heute. Methodische Erkundungen zu L.S. Vygotskij*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2004): *Gehirn, Geschichte und Gesellschaft. Die Neurophysiologie Alexander R. Lurijas (1902-1977)*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2004): *Die Schule Gal'perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter*. Berlin: Lehmanns Media.
- Keiler, P. (2012): „Kulturhistorische Theorie“ und „Kulturhistorische Schule“: Vom Mythos (Zurück) zur Wirklichkeit. Institut für kritische Theorie.
- <http://www.inkrit.de/hkwm/KeilerKulturhistorischeTheorieundkulturhistorischeSchule>.
- Keiler, P. (2002): *Lev Vygotskij. Ein Leben für die Psychologie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kölbl, C. (2006): *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Papadopoulos, D. (1999/2010): *L.S. Wygotski. Werk und Rezeption*. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskaja, G.L. & Lifanova, T.M. (2000): *Lev Semjonovič Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit*. Herausgegeben von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Hamburg: Dr. Kovač.
- Yasnitsky, A. (2012): Eine Geschichte der kulturhistorischen Gestalt-Psychologie: Vygotskij, Lurija, Koffka, Lewin und andere. *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, 5(1). 102-105.

Weblinks

- International Cultural-historical Human Sciences, ICHS: <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=21&L=0>
- Homepage der Internationalen Gesellschaft für Kultur- und Tätigkeitsforschung (International Society for Cultural and Activity Research, ISCAR): <http://www.iscar.org/de/about>
- Wolfgang Jantzen: *Vygotskij und das Problem der elementaren Einheit der psychischen Prozesse*. <http://www.basaglia.de/Artikel/Vygotsky-Zelle.htm>

Personenregister

Bachtin, M.M.
Bühler, Ch.
Bühler, K.
Cole, M.
Feuerbach, L.
Freud, S.
Holzkamp, Kl.
Jakubinskij, L.P.
James, W.
John-Steiner, V.
Keiler, P.
Koffka, K.
Köhler, W.
Leont'ev, A.N.
Lewin, K.
Lurija, A.R.
Mandel'stam, O.E.
Piaget, J.
Scribner, S.
Shakespeare, W.
Souberman, E.
Spinoza, B.
Stern, Cl.
Stern, W.
Thorndike, E.L.
Vološinov, V.N.
Vygodskaja, R.N.
Vygodskaja, G.
Vygodskaja, A.
Vygotskij, L.S.

Sachregister

Defektologie

Denken und Sprechen

Entwicklungspsychologie

Höhere psychische Funktionen

Instrumentelle Psychologie

Kulturhistorische Schule

Kunstpsychologie

Pädagogik

Pädologie

Psychologie

Tätigkeitstheorie

Autoren

Hartmut Giest, Dr., Professor for Primary Education, University of Potsdam; Research interests: curriculum-development, research on learning and instruction, development and evaluation of multimedia learning environments. Editor of the series „International Cultural-historical Human Sciences“ [IChS] and the website: www.ichsciences.de together with Georg Rückriem. Editor of LLF-Berichte, Co-editor Grundschulunterricht. E-Mail: giest@uni-potsdam.de

Andrea Karsten, Dr Psycholinguist and writing consultant. Research interests: language as dialogic and cultural-historical phenomenon, concept of writing as a dialogic activity, linguistic conventionalization and positioning processes E-mail: mail@andreakarsten.de

Margarete Liebrand, Dr., learning therapist in private practice (workspace: pedagogical and psychological learning advice especially for development features such as reading and spelling disorders, dyscalculia, attention deficit disorder, barriers to learning, learning fears); private assistant at the Institute for Teacher Training and School Development, Hamburg (workspace: further education for guidance counselors, development disorders, behavioral problems, especially attention deficit disorder); many years working as research associate and instructress in

Teacher training in Berlin, Hamburg, Hannover (workspace: educational psychology, methods of scientific work, adult education).

Thomas Mies, Dr. phil., sociologist; Group analysts in own outpatient practice in Münster/ Westphalia.; Group training analyst of the German Society for group analysis and group psychotherapy; Associate Editor of group psychotherapy and group dynamics; Areas of research: theories of the unconscious; Memory research; Collective memory. E-Mail: thomas.mies@online.de

Georg Rückriem, Dr., Prof. em. for education. Focus: activity theory and history of cultural-historical psychology of the Russian school of psychology. Editor of the series „International Cultural-historical Human Sciences“ [IChS] together with Hartmut Giest. Website: www.ichsciences.de E-Mail: georg.rueckriem@gmx.net

ISSN 2191-6667