

Tätigkeitstheorie

7. Workshop

„Tätigkeitstheorie und kulturhistorische Schule“

Georg Rückriem
&
Hartmut Giest

2011, Heft 3

TÄTIGKEITSTHEORIE

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

ICHHS

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

**Georg Rückriem
&
Hartmut Giest**

**Tätigkeitstheorie
Heft 3
2011**

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.

2011 © 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 im Rahmen der „Ohrbecker Tagung 2010“ als Referate vorgestellt wurden.

Es handelt sich dabei vor allem um Arbeiten, die Ergebnisse von Untersuchungen bzw. Forschungsprojekten präsentieren sowie Thesen oder theoretische Anregungen zu aktuellen wissenschaftlichen Fragestellungen mit Bezug zur Tätigkeitstheorie unterbreiten. Die Autoren wollen mit ihren Beiträgen neben der Darstellung der Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Arbeit sowohl die Diskussion suchen, als auch dezidiert den Diskurs unter Tätigkeitstheoretikern anregen.

Zu diesen Diskussionen will auch diese Ausgabe ausdrücklich einladen.

Dieser Diskurs wird durch ein Glossar zu Begriffen der Tätigkeitstheorie unterstützt, dessen Erarbeitung wir mit dem vorliegenden Heft fortführen.

Georg Rückriem und Hartmut Giest

Inhalt

Abstracts	7
Kristine Baldauf-Bergmann	9
„Lernen im Lebenszusammenhang“ – ein Entwicklungsprojekt	
Martin Hildebrand-Nilshon und Falk Seeger	29
Aufmerksamkeitsentwicklung und „sharing of attention“ zwischen Selbst- und Fremdkontrolle	
Margarete Liebrand	59
Zum Zusammenhang von Entwicklung und Lernen mit Blick auf Lernbesonderheiten	
Georg Rückriem, Claudia Ang-Stein, Johannes Werner Erdmann	77
Understanding Media Revolution – How digitalization is to be considered	
Autoren	101
Glossar: Begriffe der Tätigkeitstheorie	103

Abstracts

Kristine Baldauf-Bergmann: „Learning in lifespan“ – a developmental project

The thesis "Learning in the context of life" (published end of 2009 as one volume in the ICHS series) is concerned with the question, how learning and the understanding of learning has changed in the context of social transformations, and the new tasks in the development, and organisation of adult education as a consequence thereof. This complex topic is analyzed from a perspective of critical psychology, which is based on the cultural-historical tradition, and approaching scientific conceptual dimensions. The paper focuses on the significance of cultural-historical approaches for the tasks of social change, and how the term "learning in the context of life" applies to a development project.

Martin Hildebrand-Nilshon Falk Seeger: Development of attention and „sharing of attention“ between self and foreign control

The present paper picks up Vygotskij's metaphor of the two lines of development in depicting the development of attention in early childhood. It is striking to observe that a great many of authors from otherwise different background and orientation agree in stating that in the first year of one's life the quality of feedback from a parent, normally the mother, is of utmost importance. This is to say that the quality of interaction between mother and child is heavily dependent on the mother's feedback to the child's emotional expressions during the development of the capacity to interpret and control shared attentional processes. The development of attention on the ontogenetic level is put in juxtaposition to societal control of attention as it shows in the attempt of digital media to gain control over the attention of children and youth in order to adduct them as potential users and clients of commercial goods. It can be shown how these attempts are meant to work at the expense of family and non-commercial dimensions of development and caring.

Margarete Liebrand: Learning in the context of life

This paper deals with first steps in trying to develop an interpreting frame for problems in learning that are relevant in therapeutic work with children who show reading and writing difficulties. It is presumed, that it may be necessary to extend the interpretation of the abstract concept of activity (Tätigkeit) by re-interpreting practically oriented research concerning learning difficulties.

As a result of the re-interpreting studies there are a lot of open questions in research concerning the systemic relationship between activity, actions and operations as well as meaning and sense. The importance of basic processes in perception is still unsolved. Viewing the process of appropriation as being an object-oriented and a person-oriented sense-building process seems to have relevance for understanding learning problems. But up to now, there is scarcely research with empirical orientation that is focused on the development of learning reading and writing as a process of construction. Leont'evs conceptualization on the relationship between psyche (Bewusstsein) and consciousness (Bewusstheit) is discussed as well as the assumption of open potentials in development.

Georg Rückriem, Claudia Ang-Stein, Johannes Werner Erdmann: Zum Verständnis der Medienrevolution. Wie die Digitalisierung eingeschätzt werden sollte.

Nicht nur in der öffentlichen Diskussion, sondern auch im Wissenschaftsdiskurs wird immer häufiger der Terminus „Revolution“ benutzt, um die Bedeutung der Neuen Medien im Allgemeinen und der Smartphones bzw. Tablet- PCs im Besonderen zu charakterisieren. Vor allem die aktuellen, auf den Gebrauch von Mobilphones gestützten politischen Befreiungsbewegungen in Nordafrika bestärken diese Auffassung. Auf der anderen Seite verhält sich die internationale Gemeinde der Tätigkeitstheoretiker gegenüber einer solchen Einschätzung nach wie vor sehr zurückhaltend. Der Beitrag soll untersuchen, ob diese Zurückhaltung in der Tätigkeitstheorie begründet ist oder ob es eine Schnittstelle zur aktuellen Medientheorie gibt. Zu diesem Zweck werden die zentralen Begriffe – Medium, Revolution, Transformation und Übergang usw. – auf ihre Tragfähigkeit geprüft. Hypothese: Unter der Voraussetzung eines epistemischen Verständnisses von Medium kann die aktuelle Entwicklung der Neuen Medien durchaus als eine Medienrevolution verstanden werden.

„Lernen im Lebenszusammenhang“ – ein Entwicklungsprojekt

Kristine Baldauf-Bergmann

Die Dissertation „Lernen im Lebenszusammenhang“ (erschien Ende 2009 als Band in der ICHS-Reihe) beschäftigt sich mit der Frage, wie sich das Lernen und das Lernverständnis im Kontext der gesellschaftlichen Transformationen verändert und welche neuen erwachsenenpädagogischen Entwicklungs-, Organisations- und Gestaltungsaufgaben daraus erwachsen. Dieses komplexe Thema wird aus der Perspektive der Kritischen-Psychologie, einem Ansatz aus der kultur-historischen Tradition, aufgegriffen und bis in seine wissenschaftskonzeptionellen Dimensionen analysiert. Der Beitrag konzentriert sich darauf, welche besonderen Potentiale kultur-historische Ansätze für die Aufgaben gesellschaftlichen Wandels mitbringen und in welcher Weise der Begriff „Lernen im Lebenszusammenhang“ für ein Entwicklungsprojekt steht.

1. Vorbemerkung

Unter dem Titel „Lernen im Lebenszusammenhang“ wurde 2009 in der ICHS-Reihe eine Dissertation veröffentlicht, die sich aus erwachsenenpädagogischer Perspektive mit der Frage beschäftigt, wie sich mit den Prozessen gesellschaftlicher Transformation nicht nur das individuelle wie kollektive Handeln, sondern auch das darauf bezogene Lernen verändert. Mit Bezug auf die subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps wird herausgearbeitet, dass die Bestimmung, Erforschung und Entwicklung des Gegenstandes „Lernen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen“ eines wissenschaftskonzeptionellen Herangehens bedarf, das kulturwissenschaftlich verortet und in seiner eigenen Relationalität thematisierbar ist (vgl. Baldauf-Bergmann 2009).

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf die ausführlichere Diskussion zweier Aspekte dieses Themenzusammenhangs:

a) In welcher Weise schließt die Arbeit an die „kultur-historische“ Tradition an?

- b) Was wird – vor dem beschriebenen wissenschaftskonzeptionellen Hintergrund – mit dem Begriff „Lernen im Lebenszusammenhang“ gefasst? Welche Implikationen beinhaltet dieser Begriff?

2. Anschluss an die Tradition der „kultur-historischen“ Schule

Peter Keiler¹ hat mit seinem Vortrag „Die Etikettierung ‚kulturhistorische Theorie‘ für die Auffassungen L.S. Vygotskij: etabliert und ‚griffig‘ – aber reflexionsbedürftig“ die Tagung eröffnet. Inhaltlich machte er darauf aufmerksam, dass der Begriff „kultur-historische Schule“ in seiner historischen Entstehung nicht eindeutig geprägt wurde und auch die scheinbar eindeutige Einführung und Verwendung durch Vygotskij zu problematisieren ist. So hat Vygotskij synonym auch die Varianten „kulturell-historische“, „gesellschaftlich-historische“ Schule verwendet.

In der Diskussion ist die Frage aufgeworfen worden, was solch ein Begriff wie „kultur-historisch“ angesichts der Ausdifferenzierung tätigkeitstheoretischer Arbeiten für die Verortung und Gemeinsamkeit von Theorieansätzen, die in der Tätigkeitstheorie ihre Wurzeln haben, zu leisten vermag. Könnte der Begriff etwa eine Plattform für Themenstellungen bieten, die sich dadurch charakterisieren lassen, dass sie durch ein spezifisch „kultur-historisches“ Herangehen als gesellschaftlich vermittelte Themen herausgearbeitet worden sind und dass sie in einem bestimmten, d.h. auf gesellschaftliche Aufgaben und Entwicklungen bezogenen, wissenschaftlichen Selbstverständnis und mit bestimmten, dafür geeigneten Arbeitsweisen und Methoden bearbeitet werden?

M.E. ist dies generell eine wichtige Frage in Zeiten, in denen die Entstehung und Kontinuität wissenschaftlicher Arbeitszusammenhänge wie die Tradition der „kultur-historischen“ Schule weniger an substantielle Größen wie Lehrstühle und Orte, sondern an bestimmte Praktiken wissenschaftlichen Arbeitens gebunden sind. Versteht man den Begriff des „kultur-historischen“ nicht nur als Bezeichnung einer historischen Tradition, sondern als Plattform von gegenwärtig – bei aller Verschie-

¹ Keiler, P. (2010): „Die Etikettierung ‚kulturhistorische Theorie‘ für die Auffassungen L.S. Vygotskij: etabliert und ‚griffig‘ – aber reflexionsbedürftig“, Vortrag im Rahmen des 7. Workshops „Tätigkeitstheorie und kulturhistorische Schule“ vom 09.-11.07.2010 im Haus Ohrbeck bei Osnaabrück.

denheit der aus der „kultur-historischen“ Linie hervorgegangenen wissenschaftlichen Arbeitszweige – geteilten Prämissen und Praktiken eines „kultur-historischen“ Herangehens, so eröffnet sich die Möglichkeit, dieses Herangehen

- als ein gegenüber anderen (z.B. empiristischen) Wissenschaftsansätzen spezifisches und nach wie vor relevantes wissenschaftliches Handeln zu konturieren und abzugrenzen,
- im Kontext der gegenwärtigen kulturtheoretischen bzw. kulturwissenschaftlichen² Diskussion zu verorten und
- in Bezug auf die Analyse und wissenschaftlich fundierte (Mit-)gestaltung aktueller gesellschaftlicher Transformationen zu überprüfen und weiter zu entwickeln.

Die Arbeit zum Thema „Lernen im Lebenszusammenhang“ lässt sich im historischen Sinn in der „kultur-historischen“ und auch tätigkeitstheoretischen Tradition verorten. Sie steht aber auch in der Intention, die Prämissen und Praktiken eines Wissenschaftsansatzes, der aus der „kultur-historischen“ Schule hervorgegangen ist, auf die Fragen aktueller gesellschaftlicher Transformationen anzuwenden und sich damit – bei aller Spezifik – als Teil der zeitgemäßen kulturwissenschaftlichen Diskurse zu verstehen.

Die historische Anbindung ergibt sich von daher, dass ich das Thema „Lernen im Lebenszusammenhang“ maßgeblich mit dem wissenschaftskonzeptionellen Herangehen der Kritischen Psychologie aufgeschlossen und bearbeitet habe. Diese Wissenschaftskonzeption, die sich als Subjektwissenschaft versteht, bezieht sich wie die Tätigkeitstheorie in ihren Wurzeln auf die wissenschaftlichen Arbeiten der „kultur-historischen Schule“. Sie ist materialistisch-dialektisch fundiert und be greift ihre zentralen Gegenstände in ihrer historischen Gewordenheit (vgl. Holz-

² „Kulturtheoretisch“ bzw. „kulturwissenschaftlich“ werden hier als Bezeichnungen verwendet, die im Anschluss an den cultural turn der Sozialwissenschaften in den 1990er Jahren zu wählen wären. Ich bin mir bewusst, dass die Begriffe nicht deckungsgleich sind. Es geht mir an dieser Stelle zunächst nur um den Umriss einer größeren Wissenschaftsströmung, in der die Gemeinsamkeit einer gesellschaftlichen Verortung besteht, in der die „kultur-historische“ Linie vermutlich eine spezifische Variante darstellt. Aber das wäre in einem anderen Rahmen genauer zu klären.

kamp 1973, S. 46f., Holzkamp 1982, Holzkamp 1985).³ Ihre Entwicklung wurde in den 1970/80er Jahren am Psychologischen Institut an der Freien Universität in Berlin maßgeblich von ihrem Begründer Klaus Holzkamp geleistet (weitere VertreterInnen sind: Ute Holzkamp-Osterkamp, Gisela Ulmann, Wolfgang Maiers, Morus Markard u.a.).

Spezifisch für die Kritische Psychologie sind die subjektwissenschaftlichen Kategorien (gesellschaftlich vermittelter Handlungs- und Subjektbegriff, Intersubjektivität, Bedeutungs- und Begründungskonzept als Konzepte der Vermitteltheit gesellschaftlichen Handelns, Konzept „restriktive-verallgemeinerte“ Handlungsfähigkeit etc.). Holzkamp hat diese Kategorien im Anschluss an die Bestimmungen des Psychischen des Tätigkeitstheoretikers Leont’ev entwickelt und auf dessen entsprechenden Vorarbeiten aufgebaut (vgl. Holzkamp 1985, S. 47f.). Die von Holzkamp verwendete Methode, mit der er die Kategorien durch eine funktional-historische Analyse der Entstehung des Psychischen herausarbeitet, ist materialistisch-dialektisch fundiert.

Zudem handelt es sich um eine Wissenschaftskonzeption, in der sich die WissenschaftlerInnen explizit selbst als Subjekte der gesellschaftlichen Verhältnisse und Probleme verstehen, die sie – so das Selbstverständnis – gemeinsam mit den betroffenen Subjekten erforschen und wissenschaftlich geleitet praktisch verändern. Dies beruht auf Holzkamps Erkenntnis, dass es nicht ausreicht, die Marx’schen Analysen nur auf den Gegenstand, d.h. auf die Bestimmung des Verhältnisses von Subjektivität und Gesellschaftlichkeit, anzuwenden. Es ist auch zu berücksichtigen, dass das wissenschaftliche Denken Teil des Produktionsprozesses und damit formationsspezifisch bestimmt ist. Damit aber stellt sich die Aufgabe, den wissenschaftlich Standpunkt als einen den zu analysierenden Gegenständen extern gegenüberstehenden aufzugeben und ihn im Zusammenhang gesellschaftlicher Prozesse neu zu bestimmen“ (vgl. Baldauf-Bergmann 2009, S. 217).

³ Folgendes Zitat verdeutlicht dies in besonderer Weise: „Wenn wir uns (...) für den Titel Kritische Psychologie entschieden haben, so deshalb, um den Zusammenhang mit den unter diesem Schulnamen erschienenen Arbeiten aus dem Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin, die entscheidende Impulse der „kulturkritischen“ Schule der sowjetischen Schule verdanken, zu bekunden“ (Henkel u.a. 1979, S. 385).

In dieser historischen Anbindung verweist der Begriff „Lernen im Lebenszusammenhang“ (im Kontrast zu seiner scheinbar alltagsnahen Konnotation) auf ein spezifisches Herangehen und Gegenstandsverständnis, das im Rahmen einer Wissenschaftstradition herausgebildet wurde, die das eigene wissenschaftliche Selbstverständnis als auch den Blick auf sozialwissenschaftliche Gegenstände als „kultur-historisch“, „gesellschafts-historisch“ und damit als in gesellschaftlich-historischen Zusammenhängen fundiert bezeichnet.

Dadurch wird deutlich, dass die Analyse und wissenschaftlich fundierte (Mit-)gestaltung eines Lernens im Lebenszusammenhang aus gesellschaftlich-historischer Perspektive mit der Aufgabe einer wissenschaftskonzeptionellen Neupositionierung der Sozial- und Erziehungswissenschaften unter den Prämissen poststrukturalistischer Diskurse verbunden ist.

In den poststrukturalistischen Diskursen wird insbesondere zur Kenntnis genommen, dass sich soziale Prozesse zunehmend als relational und kontingent erweisen. Der damit einhergehende Verlust eines ontologischen Wahrheitsbegriffes entkoppelt die Verbindung zwischen Weltauslegung und Handlungsstrukturierung, sodass letztlich alle Prozesse selbstreferenziell und doppelt reflexiv werden. Die dadurch ausgelöste Krise tradierter Grundannahmen und Gewißeheiten hat auch die Erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen und die Geltungskraft der Theoriemittel selbst erreicht: Einheitsstiftende, normierende und substantielle Entwürfe verlieren angesichts der Kontingenz des Sozialen an Aussagekraft. Es vollzieht sich ein paradigmatischer Wechsel („Cultural turn“) zu Wissenschaftskonzeptionen, die das soziale Geschehen in „terms of relations“ beschreiben können (vgl. Reckwitz 1999, Emirbayer 1997, für die erziehungswissenschaftliche Diskussion: Wimmer 2002). Für die Neupositionierung und die Analyse bzw. Entwicklung des Lernens in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen lassen sich im Kontext dieses wissenschaftstheoretischen Horizontes drei Entwicklungsaufgaben herausarbeiten (vgl. Baldauf-Bergmann 2009, S. 172f.):

- Anstelle substanzieller Definitionen, Begriffe und Theorien sind Kategorien und theoretische Konstrukte zu bilden, mit denen zum Ausdruck kommt, wie Bildung, Lernen, Erziehung in die dynamische, prozesshafte, kontinuierliche Seite sozialer Praktiken, welche die Eingliederung in die Gesellschaft strukturieren, eingebettet sind und was sie in ihrer „embeddedness“ ausmacht.

- Anstelle einer Forschung, die sich der Generierung objektiver Aussagen mit universellem Geltungsanspruch verschreibt, bedarf es eines Forschungsverständnisses und -herangehens, das einen Zugang schafft zu den Sinn- und Handlungsstrukturen, in denen sich die Welt reproduziert, und mit dem die zu untersuchenden Gegenstände und Zusammenhänge in ihrer Gebundenheit an die situativen, personalen und zeitlichen Bedingungen sozialen Handelns erschlossen werden können.
- Anstelle des Konstruktes von einem intentionalen Erziehungshandeln, mit dem pädagogische Praxis als beeinflussende, normierende oder qualifizierende Einwirkung auf Lernende gefasst wird, bedarf es des Umdenkens, worin die Aufgaben, Praktiken und Strukturen einer pädagogischen Entwicklungs- und Unterstützungspraxis bestehen, mit der bestimmte subjektive Handlungs- und Lernproblematiken im Zuge der Konstituierung und Reproduktion sozialer Prozesse aufgegriffen und bearbeitet werden können.

Mit Blick auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse verweist also eine gesellschaftlich-historisch geleitete Erschließung und Bearbeitung des „Lernens im Lebenszusammenhang“ auf Neubestimmungen in der sozialwissenschaftlichen bzw. erziehungswissenschaftlichen Theorie, Forschung und Praxis, die sich aus den paradigmatischen Veränderungen sozialer Prozesse begründen. Es geht also nicht nur um eine gesellschaftlich-historische Bestimmung des Lernens im Kontext sozialer Prozesse, sondern um die relationale Beschreibung solch zentraler Gegenstände wie Lernen und Handeln in der Kontingenz und Ungewissheit sozialer Prozesse, die sich im Wandel befinden.

Damit stellt sich nicht nur die Frage, welche Erträge (theoretische Bestimmungen, Forschungs- und Praxiskonzepte) eine „kultur-historische“ Wissenschaftskonzeption wie die Kritische Psychologie für diese Aufgabe bereit stellt, bzw. wie diese unter den Prämissen der poststrukturalistischen Wissenschaftsdiskurse so weiterzuentwickeln ist, dass sie an die Komplexität, Pluralität und Kontingenz aktueller sozialer Prozesse anschließen⁴, sondern es stellt sich auch die Frage, welches be-

⁴ Dies wird in der Dissertation „Lernen im Lebenszusammenhang“ im Anschluss an die Ausarbeitung der wissenschaftskonzeptionellen Entwicklungsaufgabe geleistet, indem die Kritische Psychologie als Wissenschaftskonzeption und insbesondere die lerntheoretischen Arbeiten Klaus Holzkamps ausführlich rezipiert werden und in ihrem Ertrag für die Erschließung, Erforschung

sondere Potential eine „kultur-historische“ Wissenschaftskonzeption in die Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Neupositionierung einbringen kann.

Meine These ist, dass wissenschaftliche Ansätze aus der „kultur-historischen“ Linie für diese Aufgabe ein besonderes Potential mitbringen. Damit meine ich eine Tradition und Praxis, mit der die Grenzen disziplinärer Wissenschaftsansätze (wie z.B. der Psychologie) bewusst in Relation zum Verständnis und Erkenntnisstand des Gesellschaftlichen gestellt werden, um daraus Ansatzpunkte für die Entwicklung und Neukonzipierung dieser disziplinären Wissenschaftsansätze zu gewinnen. Dies schließt die dafür erforderliche Neubestimmung der zentralen Gegenstände, die Überarbeitung der theoretischen Konzepte wie der Forschungspraktiken etc. mit ein. Ich beziehe mich dabei z.B. auf die Analyse einer (permanenten) „Krise der Psychologie“ durch Vygotskij im Jahr 1927 (Wygotski 1985).

Neben zahlreichen Querverweisen auf tätigkeitstheoretische Erträge zur Diskussion des Lernens und neuer Lernkulturen ist mir vor allem das Potential dieser Tradition wichtig geworden. Indem ich an diese Praxis anknüpfen konnte, habe ich das Thema „Lernen im Lebenszusammenhang“ nicht nur aus gesellschaftlich-historischer Perspektive aufgegriffen und als gesellschaftlich vermittelten Gegenstand rekonstruiert, sondern darüber hinaus in eine – mit der Kritisch-Psychologischen Wissenschaftskonzeption zu bearbeitende – Entwicklungsaufgabe im Kontext gesellschaftlichen Wandels transformiert.

3. Die Kritische Psychologie und das besondere „kultur-historische“ Potential

Das besondere Potential „kultur-historischer“ Wissenschaftskonzeptionen lässt sich an der Entwicklung der Kritischen Psychologie genauer aufweisen. Deren Entstehung basiert ganz wesentlich auf der Analyse einer (permanenten) „Krise der Psychologie“, die Holzkamp im Anschluss an Vygotskij (1985) in den 1980er Jahren für die westdeutsche Psychologie aktualisierte (vgl. Holzkamp 1985, S. 45). Im Zentrum stand einerseits die Kritik an der fehlenden gesellschaftlichen Verortung und Bestimmung ihres Gegenstandes, d.h. die „ahistorische Verkürzung“ des

und Entwicklung eines Lernens im Kontext komplexer, flexibler und temporaler sozialer Prozesse ausgewertet werden (vgl. Baldauf-Bergmann 2009, Kapitel III und IV)

Psychischen, sowie andererseits die Kritik, dass der Psychologie als Wissenschaft ein Bewusstsein der eigenen materiellen Gewordenheit und ihrer historischen Grenzen und Möglichkeiten fehle und sie sich als bürgerliche Wissenschaft gewissermaßen „blind“ in den Naturformen des bürgerlichen Daseins reproduziere (vgl. Maiers 1979, S. 64).

Aus dieser Kritik wurde der Bedarf an einem Wissenschaftsverständnis abgeleitet, das konzeptionell in Rechnung stellt, dass sowohl die Wissenschaftler/innen selbst, als auch ihre wissenschaftlichen Aufgaben und „Produktionsmittel“ Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse sind, auf die sich ihre Erkenntnistätigkeit bezieht und dass sich insofern ihr Aufgaben- und Verantwortungsbereich auch auf die Anwendung der Erkenntnisse zu beziehen habe (vgl. Holzkamp 1985, S. 26f., vgl. auch Baldauf-Bergmann 2009, S. 205f.).

Damit einher ging eine Erweiterung des wissenschaftlichen Aufgabenverständnisses, die über das Anschließen an tradierte Gegenstandsbestimmungen und Weiterführen gegebener Theoriebestände innerhalb einer Disziplin wie z.B. der Psychologie hinausführt. Sie bezieht sich

- auf den Gegenstand, indem dieser auf die Analyse und Entwicklung sozialwissenschaftlicher Gegenstände als Teil gesellschaftlicher Praxis erweitert wird,
- auf die wissenschaftliche Tätigkeit, indem diese auf die Konstituierung einer Wissenschaftskonzeption erweitert wird, mit der – an Stelle abstrakter wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit – die materialistisch-dialektische Leitidee der Einheit von wissenschaftlich fundierter Analyse und Veränderung gesellschaftlicher Praxis realisiert werden kann.

Die erste Erweiterung bedeutet, dass wissenschaftliche Gegenstände nicht nur disziplinär zu bestimmen, sondern aus dem Kontext gesellschaftlicher Praxis zu erschließen sind; mit Zugängen in Theorie und Praxis und unter Berücksichtigung der gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen forschungs- und berufspraktischen Handelns. Dieses Vorgehen wird mit der Perspektive verbunden, die Erkenntnisse über den im sozialen Kontext erschlossenen Gegenstand in die Entwicklung entsprechender sozialer Praktiken einbringen zu können, wobei in der Veränderungspraxis schon wieder neue Erkenntnisse und Zugänge über den Gegenstand selbst gewonnen werden können.

Die zweite Erweiterung, die Konstituierung einer Wissenschaftskonzeption begründet Holzkamp aus der Diskrepanz zwischen dem gegebenen Arbeits- und Kenntnisstand der Psychologie und dem Stand zeitgenössischer wissenschaftlicher Erträge⁵ sowie einer grundlegenden Unbestimmtheit bzw. aus gesellschaftlich-historischer Sicht unterkomplexen (ahistorischen) Bestimmtheit des Gegenstandes in der Psychologie (vgl. Holzkamp 1985, S. 43f.).

Deshalb beschränkt er sich nicht auf die Herausbildung einer neuen (z.B. gesellschaftskritischen) psychologischen Theorie, sondern arbeitet an einer Wissenschaftskonzeption, mit der zentrale Gegenstände, wie subjektives Handeln oder Lernen als gesellschaftlich vermittelte Gegenstände erschlossen werden können. Holzkamp versteht die Kritische Psychologie als spezifisches wissenschaftliches Paradigma, in dem eine eigenständige methodische Reflektion und wissenschaftliche Analyse der in den Einzeltheorien angewendeten psychologischen Kategorien geleistet wird: „Die Kritische Psychologie ist (...) ein besonders dezidierter und m.E. der entschiedenste Beitrag, auf der Grundlage materialistischer Dialektik für die Individualwissenschaft bzw. Psychologie (...) eine kategoriale Basis zu entwickeln, die den Charakter eines wissenschaftlichen Paradigmas hat, also den Gegenstand der Individualwissenschaft/Psychologie in seiner äußeren Abgehobenheit und inneren Struktur (...) eindeutig faßbar und in einem einheitlichen, gegenstandsadäquat gegliederten System kategorial-methodologischer Bestimmungen abbildbar macht“ (ebd., S. 32, Hervorhebungen K.B.B.).

Die darauf aufbauende Verknüpfung von Theoriebildung, Forschung und Entwicklung gesellschaftlicher Praxis konzipiert er vom „Primat der Gegenstandsadäquatheit“ her. Das bedeutet, dass die gesellschaftliche Vermitteltheit des Gegenstands weder durch einzeltheoretische Konzepte und Vorannahmen noch durch methodische Verfahren reduziert werden darf (vgl. Holzkamp 1985, S. 520, S. 544). Das heisst auch, dass nicht über Betroffene geforscht werden kann, sondern nur mit

⁵ So fußt die Begründung Holzkamps ganz wesentlich auf der von ihm aufgewiesenen Diskrepanz, dass die traditionelle Psychologie wesentliche zeitgenössische wissenschaftliche Erträge (Marx'sche Gesellschaftstheorie bzw. Darwins Evolutionstheorie), welche die Gesellschaftlichkeit und Gewordenheit des Menschen zum Gegenstand haben, weder in ihren konzeptionellen, methodischen noch in ihren gegenstandsbezogenen Konsequenzen aufgegriffen hat (Holzkamp 1985, S. 42). Weitere Kritikpunkte an der traditionellen Psychologie bezogen sich z.B. auf idealistische Grundlagen, Verkürzung von Gesellschaftlichkeit auf Interaktion (ebd. S. 27).

ihnen gemeinsam und entlang deren subjektiver Handlungsproblematiken. Ab den 1980er Jahren wurde in der Kritischen Psychologie ein integratives Konzept zur Verknüpfung von Theoriebildung, Forschung und Entwicklung gesellschaftlicher Praxis entwickelt und in verschiedenen Forschungsprojekten umgesetzt, das diesen Prämissen folgt (vgl. Baldauf-Bergmann 2009, S. 273f., S. 278f.).

Zu ergänzen ist, dass das Paradigma der Kritischen Psychologie nach Holzkamps Selbstverständnis nicht als absolutes aufzufassen ist. Es handelt sich vielmehr um „einen wissenschaftsgeschichtlichen Verhältnisbegriff“, bei dem „Paradigmatizität letztlich nur als historischer Fortschritt, gemessen an einem vorgängig unentfalteteren kategorialen Stand der Wissenschaft, ausweisbar ist“ (Holzkamp 1985, S. 36).

Man kann also sagen, Holzkamp hat die Wissenschaftskonzeption der Kritischen Psychologie als grundsätzlich entwicklungs-offenes Projekt angelegt. Dies beruht darauf, dass er die Entwicklungsgesetze der materialistischen Dialektik nicht nur auf seinen Gegenstand bezieht, sondern mit der Selbstanwendung dieser Methode auch auf eine Konzeption hinarbeitet, in der methodologisch berücksichtigt ist, dass das Erkenntnis-subjekt Bestandteil der sozialen Prozesse ist, die es zu analysieren gilt. In dieser Selbstanwendung und in der Wahrnehmung von Diskrepanzen und deren Wendung in entwicklungs-offene (Wissenschafts-)projekte liegt m.E. das besondere Potential, das seine Wurzeln aus der „kultur-historischen“ Tradition bezieht. Es lässt sich als ein Dreieck einer im besten Fall produktiven Relation zwischen

- gesellschaftlichen Entwicklungen (Praktiken, Erkenntnisse etc.),
- Veränderungen sozialwissenschaftlicher Gegenstände im Kontext gesellschaftlicher Prozesse,
- wissenschaftlichen Konzeptionen zu deren Bestimmung, Erforschung und Entwicklung beschreiben (vgl. Abb.1).

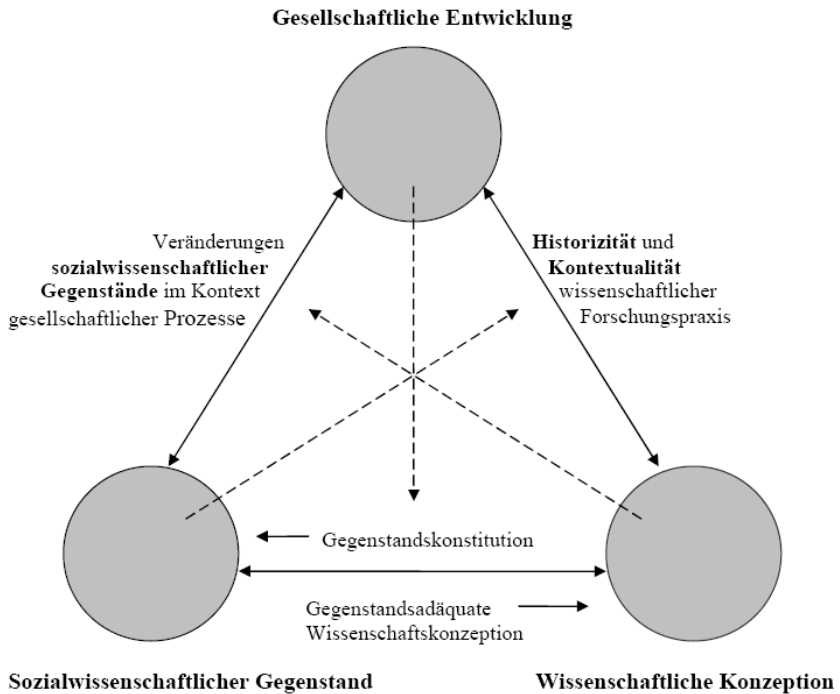


Abb. 1: Das Potential kultur-historischer Wissenschaftskonzeptionen als relationales Feld

Dafür, dass die Relation zwischen diesen drei Polen produktiv werden kann, scheint es eine wichtige Rolle zu spielen, aus der wissenschaftlichen Position heraus wahrnehmungsfähig für die Frage zu sein, ob es im wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Aufgabenfeld zu Diskrepanzen kommt, die als Hinweise auf

- paradigmatisch bedeutsame gesellschaftliche Entwicklungen/ Veränderungen,
- elementare Unterbestimmtheit des zugrunde liegenden Gegenstandsverständnisses,
- konzeptuelle Grenzen der wissenschaftlichen Erkenntnismittel und -praktiken

zu deuten sind und davon ausgehend ein entwicklungsoffenes Wissenschaftsprojekt zu konstituieren, in dem diese auf neue Weise miteinander ins Verhältnis

gesetzt werden können. Wissenschaftliches Handeln wäre so gesehen als grundsätzlich reflexive Praxis angelegt.

4. Lernen im Wandel als wissenschaftskonzeptionelle Aufgabe

In Bezug auf den sozialwissenschaftlichen Gegenstand eines gesellschaftlich vermittelten Lernens geht es um die Frage, ob die Veränderungen des Lernens, als auch des Lernverständnisses im gegenwärtigen sozialen Wandel angemessen in ihrer paradigmatischen Qualität erkannt und wissenschaftlich bearbeitet werden können. Offen ist trotz vieler gesellschaftlicher Analysen, mit welcher Art Wandel wir es zu tun haben und welche paradigmatischen Veränderungen des Handelns und Lernens damit einhergehen. Offen ist auch, ob und welche Bedeutung die sozialen Wandlungsphänomene für die Konstituierung, Bestimmung sozialwissenschaftlicher Gegenstände (wie Lernen) mit sich bringen bzw. welche Konsequenzen sich aus den Veränderungen für die Gestaltung und Entwicklung entsprechender Handlungsfelder (wie die Gestaltung pädagogischer Praxis) ergeben.

Tatsächlich war der Verfassung der Dissertation „Lernen im Lebenszusammenhang“ die Wahrnehmung von spezifischen Paradoxien des Lernens im Feld erwachsenenpädagogischer Praxis vorausgegangen. Wenn jedoch – wie gleich zu zeigen ist – solche Paradoxien nur als Hinweise genutzt werden, das Lernverständnis mit den bestehenden gesellschaftstheoretisch fundierten Lerntheorien zu erweitern, so reicht dies m.E. nicht aus, um Lernen in den paradigmatisch neuen Qualitäten der Transformationsgesellschaft zu erschliessen. Ein Entwicklungsprojekt in der Tradition des besonderen „kultur-historischen“ Potentials eröffnet einen Arbeitsraum, die Fragen neuer paradigmatischer Qualitäten aufzugreifen und zu bearbeiten.

4.1 Paradoxien im Feld pädagogischen Handelns

Von paradigmatischen Veränderungen beginnt man häufig dann zu sprechen, wenn man nicht nur an die Grenzen des bisherigen Vorgehens stösst, sondern wenn bewährte Handlungsmuster zu Effekten führen, die geradezu in direktem Gegensatz zur ursprünglichen Situationsdeutung und Handlungsintention stehen.

Im Arbeitszusammenhang „Pädagogische Organisationsforschung und -beratung“ (Humboldt-Universität, Lehrstuhl Professor Schäffter) wurden seit den 1990er Jahren Forschungs- und Entwicklungsprojekte durchgeführt, die sich mit „Veränderungen von Lernen und Weiterbildungsorganisation in der Transformationsgesellschaft“ beschäftigen (u. a. Programme der Kirchlichen Erwachsenenbildung, das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, zivilgesellschaftliche Bildungsprojekte, Weiterbildung für kleine und mittlere Unternehmen). In diesem Kontext wurden verstärkt Phänomene der Wirkungsumkehr pädagogischen Handelns beobachtet, und hier sind auch meine Wurzeln für die Wahrnehmung eines veränderten Lernens und die Entstehung des Themas Lernen im Lebenszusammenhang zu finden.

Ein wesentlicher Ausgangspunkt des Arbeitszusammenhanges war die Beobachtung des Problems, dass klassische Qualifizierungsangebote in der Weiterbildung in den Umbrüchen der Wende nicht nur dysfunktional waren, sondern geradezu problemverschärfend wirkten, weil sie eine Auseinandersetzung mit den strukturellen gesellschaftlichen Veränderungen in den Neuen Bundesländern geradezu verhinderten. Bekanntes Beispiel sind die vielen Umschulungen nach der Wende, die häufig keine tragfähigen persönlichen und beruflichen Perspektiven eröffneten. Diese Problemlage, die sich in der Wende in besonderer Weise beobachten liess, kann mittlerweile angesichts globaler Krisen und der strukturellen Grenzen vieler gesellschaftlicher Systeme längst nicht mehr lokal oder zeitlich begrenzt werden, sondern stellt sich aktuell in verschiedenen Kontexten (vgl. Hilliger im Druck).

Die Erfahrungen von Dysfunktionalität, ja geradezu Wirkungsumkehr haben zu der Vermutung geführt, dass man es offensichtlich mit Phänomenen eines paradigmatischen gesellschaftlichen Wandels zu tun hat, die eine Neubestimmung der Funktion und der Aufgaben von Weiterbildung erforderlich machen, weil die bewährten Mittel von Qualifizierung und Anpassung nicht zu den gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen passen (Schäffter 2001, S. 3).

Aber wenn es sich hier um einen paradigmatischen Wandel handelt, was ist seine besondere Qualität und wie kann sie bestimmt werden? Und wie verändern sich in

paradigmatischen gesellschaftlichen Veränderungen die Praktiken des Handelns und Lernens bzw. wie können sie angemessen entwickelt werden?

Schäffter nimmt nicht in Anspruch, den paradigmatischen Wandel als solchen umfassend zu erklären, aber in Auseinandersetzung mit den Problemlagen der gegenwärtigen „Transformationsgesellschaft“ zeigt er auf, dass, u.a. durch die Überlagerung mehrerer Prozesse eine grundsätzliche Ungewissheit und in der Dynamik auch Unplanbarkeit zur wesentlichen Qualität gesellschaftlicher Veränderungen geworden sind (vgl. a.a.O., S. 10)

Es zeichnet sich ab, dass abgeschlossene Bildungsziele, Handlungslösungen und entsprechende (Qualifikations-)Maßnahmen als Antwort auf den Umgang mit Ungewissheit problematisch werden. Stattdessen werden reflexive Prozesse auf individueller wie gesellschaftlicher Handlungsebenen erforderlich, die mit Bezug auf die Stetigkeit des Wandels im Prinzip auf Dauer gestellt werden müssten.

Dies bringt in der Konsequenz aber auch eine grundsätzlich veränderte Handlungsrichtung für die pädagogische Praxis mit sich. Wenn möglicherweise erst im entwicklungs-offenen, reflexiven Klärungsprozess herausgefunden werden kann, worin die paradigmatisch neuen Qualitäten von Lern- und Handlungsanforderungen im sozialen Wandel bestehen, verlieren die tradierten Qualifikationsangebote die Allgemeingültigkeit als universelles Lern-Format und müssen zusätzlich andere Kulturen des Lernens eröffnet und erprobt werden.

Schäffter leitete dementsprechend eher offen formulierte Entwicklungsrichtungen für die Weiterbildung ab (vgl. a.a.O., S. 30): Weiterbildungsorganisation steht zunehmend in der Aufgabe, Rahmenbedingungen für Lernprozesse zu schaffen und auf Dauer zu stellen, in denen Suchbewegungen hinein in bislang unbekannte Möglichkeitsräume realisiert werden können.

Statt Qualifizierung von Individuen geht es offensichtlich um die Förderung von Selbstlernprozessen und von entwicklungsbegleitendem Lernen. Die Lernorganisation ist zunehmend zu verstehen als Unterstützung von Entwicklungsverläufen und zwar sowohl auf der Ebene des Individuums, wie auch auf Ebenen von Gruppe/Familie, Organisationen und regionaler Lebensräume.

Statt vorwiegend punktueller Angebote bedarf es offensichtlich längerfristiger Strukturen der Begleitung von Lernprozessen in gesellschaftlichen Transformationen.

Dabei geht es aus der Sicht der pädagogischen Organisationsberatung und -forschung nicht darum, diese angenommene Entwicklungsrichtung in einem pädagogischen Programm zu verfestigen und daraufhin einzelne Weiterbildungseinrichtungen in entsprechenden Umorganisationen vor Ort zu begleiten. Im Gegenteil: Die im Kontext der Transformationsgesellschaft anstehenden Umorientierungen und -gestaltungen werden als einrichtungsübergreifende Aufgabe eines institutionellen Wandels verstanden, der entwicklungs offen angelegt ist. Insofern erstreckt sich pädagogische Organisationsberatung und -forschung auch auf den Aufbau unterstützender Strukturen in Form von Netzwerken, in denen pädagogische PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen im Sinne offener Suchbewegungen wahrgenommene Phänomene wie Dysfunktionalitäten und Wirkungsumkehr als Ausdruck paradigmatischer Veränderungen deuten und bearbeiten können.

4.2 Varianten der Deutung

Diese Ausgangslage in der Erwachsenenbildung gab für mich den Anlass und Rahmen, mich mit der Frage der Veränderungen des Lernverständnisses, wie auch der Veränderung und Entwicklung von Lernprozessen im Zuge sozialen Wandels zu beschäftigen.

Es hatte zunächst nahegelegen, die Paradoxien in der Erwachsenenbildung als aus gesellschaftlich-historischer Sicht durchaus wünschenswerte Verschiebung von einem (reduzierten) individualisiertem zu einem gesellschaftlich vermittelten Lernverständnis zu interpretieren. Ebenso wäre es problematisch, für diese Gegenstandserweiterung innerhalb der erwachsenenpädagogischen Disziplin vorschnell auf die vorhandenen gesellschaftlich fundierten Theoriekonstrukte der Kritischen Psychologie (oder auch der Tätigkeitstheorie) zurückzugreifen. Das wäre allerdings ein Lösungsansatz gewesen, bei dem ich die bestehenden gesellschaftlich fundierten lerntheoretischen Bestimmungen, Konstrukte und deren Prämissen lediglich

an die disziplinären Theorien angeschlossen und für deren Erweiterung plädiert hätte.⁶

Worin aber die Qualität der Paradoxien besteht und wie sich das Lernen und Handeln im Wandel sozialer Prozesse verändert, diese Frage hätte sich dann gar nicht mehr gestellt, weil die Erweiterung auf gesellschaftlich fundierte Konzeptionen des Lernens mit der Definition und Lösung der mit den Paradoxien verbundenen Probleme gleichgesetzt würde.

Greift man aber auf das „kultur-historische“ Potential der Selbstanwendung und Entwicklung im triadischen Feld Gesellschaft-Praxis-Wissenschaft zurück, so eröffnet sich die Möglichkeit, Hinweise auf gesellschaftliche Veränderungen, Veränderungen des Gegenstandes im Kontext sozialer Prozesse und wissenschaftliche Erkenntnismittel bzw. -praktiken als Anlass für die Konstituierung eines Entwicklungsprojektes zu verstehen, mit dem die Erschließung, Erforschung und Entwicklung neuer, paradigmatischer Qualitäten des Lernens in den Mittelpunkt der Erkenntnis gestellt werden können.

5. Das Entwicklungsprojekt „Lernen im Lebenszusammenhang“

In der Dissertation „Lernen im Lebenszusammenhang“ wird zur Eröffnung eines solchen Entwicklungsprojektes an Beschreibungen sozialer Lebensführung in der Flexibilität, Komplexität und Temporalität sozialer Prozesse in modernen Gesellschaften angeschlossen (vgl. Dreier 1999, 2003, 2006). Dies allerdings nicht, um daraus direkt die paradigmatischen Qualitäten sozialen Wandels abzuleiten, sondern um daran exemplarisch die Fragen des tradierten Lernverständnisses dekonstruieren und die Fragen des Lernens im Wandel sozialer Prozesse neu bestimmen zu können.

Die Beschreibungen, auf die ich mich dazu beziehe, zeigen z.B. auf, dass sich mit den Prozessen des sozialen Wandels die individuellen wie überindividuellen Formen, mit denen Handlungszusammenhänge der Lebenssicherung über die Teil-

⁶ Wittpoth bescheinigt der Disziplin der Erwachsenenbildung gerade in diesem Punkt eine große Anpassungs- und Erneuerungsfähigkeit, mit allen Vor- und Nachteilen, die dies nach sich zieht (vgl. Wittpoth 2005).

habe und Koordinierung an den dafür erforderlichen Social Practices hergestellt werden, in einer Weise verändern oder auflösen können, dass sich hinsichtlich der Konstituierung von Lebenszusammenhängen komplexe Fragen eröffnen können, so z.B.

- ob und zu welchen sozialen Praktiken man überhaupt Zugang hat bzw. wie sich dieser verändert
- ob und wie Anschlüsse zwischen sozialen Praktiken möglich sind bzw. unmöglich geworden sind
- ob und wie die Praktiken zueinander in Beziehung zu setzen sind (oder ob neue Verbindungen hergestellt werden müssen)
- ob und wie über eine situative Koordinierung hinaus eine biografisch sinnvolle Lebensführung entwickelt werden kann oder was dies erschwert bzw. behindert

Das bedeutet, dass in Prozessen sozialen Wandels nicht die veränderten Aufgaben an sich die zentrale Herausforderung darstellen, sondern die Veränderung von Handlungsstrukturen und deren Bedeutung für die Konstituierung von Handlungszusammenhängen zur Realisierung und Absicherung von individuellen und gesellschaftlichen Lebensinteressen.

Mit Bezug auf solche Beschreibungen, mit denen Veränderungen des sozialen Handelns modelliert werden, zeichnet sich die Herausforderung ab, Lernen als ein Phänomen zu begreifen und zu fassen, das sich in der Komplexität, Flexibilität und Temporalität solcher sozialer Wandlungsprozesse ausdifferenziert und das sich nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch in der überindividuellen Konstituierung von Handlungszusammenhängen und somit als strukturelle Vermittlung von individuellem und gesellschaftlichem Lernen entfaltet.

Das schließt nicht zuletzt die erwachsenenpädagogische Fragen ein, wie eigentlich eine Praxis des Lernens zu strukturieren ist, mit der Anschlüsse an die soziale Strukturiertheit menschlichen Handelns hergestellt werden können und welche Arrangements des Lernens den sozialen Akteuren neue Wege eröffnen könnten, sich mit den Phänomenen des sozialen Wandels und gesellschaftlichen (Struktur-) Entwicklungen lernend auseinanderzusetzen und so die kooperative Um- oder Neustrukturierung der persönlich relevanten Handlungsfelder aktiv mitzugestalten.

Der Begriff „Lernen im Lebenszusammenhang“ umfasst also das Entwicklungsprojekt der Erschließung, Erforschung und praktischen Entwicklung eines solchen, in die sozialen Prozesse vermittelten Lernens. Dabei ist die Bezeichnung ‚Lebenszusammenhang‘ als sprachlicher Überbegriff zu verstehen, der sich nicht etwa nur auf Gemeinwesen oder Reproduktion und Familie bezieht, sondern auch auf Arbeit, ökonomisches Handeln etc.

Das beinhaltet faktisch die Suche nach einem Gegenstandsverständnis und einer Wissenschaftskonzeption, mit dem sich das Lernen in diesen Arbeits- und Lebenszusammenhängen angemessen theoretisch abbilden, konstituieren, erforschen und entwickeln lässt. Das bezieht sich, wie gezeigt, nicht nur auf die Anwendung der wissenschaftskonzeptionellen Ansätze wie der Kritischen Psychologie auf das Feld des Lernens, sondern auch auf die Reflexion und Entwicklung der wissenschaftskonzeptionellen Voraussetzungen in Relation zu den paradigmatisch veränderten Qualitäten von gesellschaftlichen Prozessen und sozialwissenschaftlichen Gegenständen. In der Dissertation wird dieses Entwicklungsprojekt zu Beginn entfaltet, um daraufhin die Erträge der Kritisch-Psychologischen Wissenschaftskonzeption zu rezipieren und deren Nutzung bzw. Weiterentwicklung zu diskutieren.

Literatur

- Baldauf-Bergmann, K. (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. Berlin: Lehmanns Media. (ICHS-Reihe, Bd. 31.)
- Dreier, O. (2006): Wider die Strukturabstraktion. Forum Kritische Psychologie, Bd. 50, S. 72-83.
- Dreier, O. (1999): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. In: Outlines, Vol. 1, pp. 5-32. (URL: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/3841>, Zugriff 06.06.11.)
- Dreier, O. (2003): Subjectivity and Social Practice. 2nd edition (1st edition 1997). Center for Health, Humanity and Culture. Department of Philosophy. Aarhus: University of Aarhus.
- Emirbayer, M. (1997): Manifesto for a relational sociology. American Journal of Sociology, Vol. 103, No. 2, pp. 281-317.
- Henkel, D.; Roer, D.; Jaeggi, E.; Gleiss, I.; Maiers, W.; Ohm, Chr. & Heintel, P. (1979): Editorial „Kritische Psychologie (I)“. Argument Studienhefte SH, 24, S. 385.
- Hilliger, B. (im Druck): Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Fragen der Herausbildung von Lernkulturen in Wirtschaftsunternehmen und Konsequenzen für die berufliche Bildung. (Universität Hamburg).

- Holzcamp, K. (1973): Sinnliche Erkenntnis – historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M.: Athenäum Verlag.
- Holzcamp, K. (1982): Einführende Vorbemerkung. In A.N. Leontjew, Tätigkeit. Bewusstsein. Persönlichkeit, S. 5-8. (Reihe Studien zur Kritischen Psychologie, Bd. 7.) Köln: Pahl-Rugenstein.
- Holzcamp, K. (1985): Grundlegung der Psychologie. Studienausgabe. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Keiler, P. (2010): „Die Etikettierung ‚kulturhistorische Theorie‘ für die Auffassungen L.S. Vygotskij: etabliert und ‚griffig‘ – aber reflexionsbedürftig“. Vortrag im Rahmen des 7. Workshops „Tätigkeitstheorie und kulturhistorische Schule“ vom 09.-11.07.2010 im Haus Ohrbeck bei Osnabrück.
- Maiers, W. (1979): Wissenschaftskritik als Erkenntniskritik. Forum Kritische Psychologie, Bd. 5, S. 47-128.
- Reckwitz, A. (1999): Praxis-Autopoiesis-Text. Drei Versionen des Cultural Turn in der Sozialtheorie. In A. Reckwitz & H. Sievert (Hrsg.), Interpretation, Konstruktion, Kultur, S. 19-49. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wittpoth, J. (2005): „Heute hier, morgen dort... Wandel und Reflexivität in der Erwachsenenpädagogik. In K. Baldauf-Bergmann; F. von Küchler & C. Weber (Hrsg.), Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis, S. 17-27. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wimmer, M. (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In L. Wigger; E. Cloer; J. Ruhloff; P. Vogel & Chr. Wulf (Hrsg.), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, S. 109-122.
- Wygotski, L. (1985): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. Methodologische Untersuchung. In L. Wygotski, Ausgewählte Schriften. Bd 1: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie, S. 57-277. In deutscher Sprache herausgegeben von J. Lompscher. Berlin (DDR): Volk und Wissen /Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.

Sachregister

cultural turn
Kritische Psychologie
kultur-historische Wissenschaftstradition
Lernen in gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen
Lernen in gesellschaftlichen Transformationen
Pädagogische Organisationsforschung und -beratung
Veränderungen des Lernens

Personenregister

Holzkamp
Schäffter
Wimmer
Wygotski

Aufmerksamkeitsentwicklung und „sharing of attention“ zwischen Selbst- und Fremdkontrolle

Martin Hildebrand-Nilshon und Falk Seeger

Vygotskij's Metapher von den zwei Linien aufgreifend und reinterprezierend stellt der Beitrag die Entwicklung der Aufmerksamkeit in der frühen Kindheit in den Vordergrund. Dabei wird deutlich, dass eine Reihe von theoretisch ganz unterschiedlich orientierten Autoren aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie darin übereinstimmt, dass im ersten Lebensjahr vor allem die Qualität des Feedbacks der Bezugspersonen, d.h. normalerweise der Mutter, auf die emotionalen Äußerungen des Kindes bei der Herausbildung der Fähigkeit zur Interpretation und Steuerung der gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung eine zentrale Rolle spielt. Diese Entwicklung der Aufmerksamkeit auf der Ebene der Ontogenese wird in Beziehung gesetzt zu Versuchen der Aufmerksamkeitssteuerung auf der gesellschaftlichen Ebene, und zwar am Beispiel medialer Versuche, die Aufmerksamkeit der Heranwachsenden so zu beeinflussen, dass schon frühzeitig die Weichen zur kommerziellen Nutzung gestellt (und familiäre oder andere nichtkommerzielle Entwicklungsdimensionen reduziert) werden.

Unsere Überlegungen zur Aufmerksamkeitsentwicklung haben ihren Ausgang genommen bei der Frage nach den zwei Linien der Entwicklung, der natürlichen und der kulturellen, wie sie von Vygotskij als Problem dargestellt worden ist (siehe Vygotskij 1992, S. 61-62). Wir hatten in früheren Beiträgen zum Thema (z.B. Hildebrand-Nilshon & Seeger 2006, Seeger & Hildebrand-Nilshon 2011) die Begriffe Natur und Kultur benutzt, häufig wird von den Linien der genetischen Prädisposition und des sozial vermittelten Lernens gesprochen. Beim späten Vygotskij ist schon davon die Rede, dass beide Linien nicht getrennt werden könnten. Vermutlich hat Vygotskij im Laufe seiner letzten Lebensjahre die Metapher von den zwei Linien selbst für obsolet gehalten. Es findet sich deshalb in der Literatur, auch in unseren Texten, so eine Art „Verschmelzungsmodell“, als würden die Linien sehr früh miteinander verschmelzen und deshalb untrennbar werden.

Wir meinen, dass auch hinter diesem abgeschwächten Zwei-Linien-Modell ein Denkfehler steckt, der vermieden werden kann. Der Denkfehler besteht darin, dass sich hinter den Metaphern des Sich-Aufeinander-Zu-Bewegens, des Sich-Überlagerns oder des Miteinander-Verschmelzens ein falsches Verständnis des Verhältnisses von genetischer Prädisposition und (sozialem) Lernen verbirgt, das sich im Übrigen auch in vielen aktuellen Debatten zur neurokognitiven Psychologie und zum Verhältnis von Gehirn und Geist wiederfindet. Die Basis des Denkfehlers besteht in der Meinung, man könne bei der Erklärung von Entwicklung die Genexpressionsprozesse auf unterschiedlichen Niveaus – von der Eizelle bis zum Kleinkind – vom Kontext, in dem sie stattfinden, und vom Einfluss dieses Kontextes auf den Entwicklungsprozess trennen. Es gibt nämlich keinen linearen, deterministischen Entwicklungsprozess der vom Gen zum Umwelteinfluss verläuft. Dies geht auf der Zellebene so wenig wie auf der Ebene prä-, peri- oder postnataler Entwicklungsprozesse des ganzen Organismus oder einzelner seiner Organe. Auf das dazu passende genetische Modell von Gottlieb (vgl. z.B. Gottlieb, Wahlsten & Lickliter 1998) oder die aktuellen Debatten zur Epigenetik (vgl. z.B. Bauer 2008) wollen wir hier nur verweisen, uns interessiert die psychologische Dimension.

Piaget hat schon in den 30er Jahren versucht, den o.g. Fehler zu vermeiden, hier ein einschlägiges Zitat aus seinen Fallstudien zur Entwicklung der sensorischen Intelligenz seiner drei Kinder:

„Die physiologische Erbmasse des Organismus liefert einen vollständig organisierten und erblich angelegten Mechanismus. Dieser Mechanismus ist virtuell angepasst, hat aber noch nie funktioniert. Die Psychologie beginnt mit der Betätigung dieses Mechanismus.

Der Reflex als vererbter Mechanismus stellt in gewissem Sinn eine das Individuum überdauernde Berücksichtigung der Erfahrung dar. Wie diese Erfahrung in Erbmechanismen verankert ist, das ist ein biologisches Problem, von dem wir schon gesprochen haben und das vom Psychologen, mag es ihn auch noch so sehr interessieren, mit seinen eigenen Methoden nicht gelöst werden kann. Wenn der vererbte Saugreflex aber betätigt und geübt wird, setzt eine Art von Lernen ein. Dieses Lernen setzt außer der Erbanlage eine individuelle Berücksichtigung der Erfahrung voraus. Diese Grundtatsache erlaubt uns, ein solches Verhalten dem psychologischen Bereich einzuordnen, während ein einfacher

Reflex, der diesem Bedürfnis nach Übung und Lernen in Funktion der Umwelt (so z.B. das Niesen) nicht nachkommt, für uns ohne Interesse ist.....

Die Gewohnheit z.B., die einen ein, zwei oder drei Monate alten Säugling angesichts eines Gegenstandes den Mund öffnen lässt, setzt eine gedächtnismäßige Fixierung voraus. Ein taktilomotorisches Verhaltensschema, das sich auf diesen Gegenstand bezieht, wurde ausgebildet, und dieses Verhaltensschema erklärt für sich allein die Einförmigkeit dieser Reaktion. In gleicher Weise impliziert das Lernen einer intellektuellen Operation (z.B. des Zählens) die Erinnerung an die Gegenstände oder an die Erfahrungen im Umgang mit diesen Gegenständen. In beiden Fällen wird also etwas behalten, was außerhalb des ursprünglichen Mechanismus des betreffenden Aktes liegt. Im Gegensatz dazu behält das Kind, das zu saugen beginnt, nichts von dem, was nicht mit dem Saugakt selbst zusammenhängt. Es bewahrt ohne Zweifel weder von den Gegenständen noch von den sensorischen Eindrücken, auf die sich seine sukzessiven Versuche bezogen haben, irgendeine Spur. Es registriert ganz einfach die Reihe dieser Versuche als reine sich gegenseitig konditionierende Handlungen. Wenn es die Brustwarze wiedererkennt, handelt es sich dabei nicht um das Wiedererkennen eines Dinges oder eines Bildes, sondern um die Assimilation eines sensomotorischen Verhaltenskomplexes an einen anderen. Das Erlernen dieses Saugaktes setzt natürlich Umwelt und Erfahrung voraus, da ja keine Funktionsübung ohne Berührung mit der Umwelt möglich ist. Aber es handelt sich dabei um einen Lernvorgang besonderer Art, in gewissem Sinne um einen autodidaktischen Vorgang und nicht um einen eigentlichen Erwerb. Einerseits übersteigen also diese ersten psychologischen Verhaltensweisen die rein physiologische Ebene – wie die individuelle Betätigung eines vererbten Mechanismus über die Erbanlage hinausgeht –, andererseits hängen sie im höchsten Grade von ihr ab (Piaget 1975, S. 49 ff., Original 1936).

Der Greifreflex wird also nicht erst durch diverse Zirkulärreaktionen in ein kognitives Schema transformiert, sondern seine verhaltensmäßige Konstitution *führt zum* psychologischen oder kognitiven Schema bzw. *ist das Schema*, das durch die dann folgenden Zirkulärreaktionen nur erfahrungsbezogen in weiteren Assimilations- und Akkommodationsprozessen modifiziert wird. Die Physiologie des Reflexbogens, die naturwissenschaftlich gut untersucht ist, ist demnach keine Linie, die irgendwann mit der Linie der Erfahrungen aus wiederholten Greifaktivitäten zu-

sammentrifft und dann umgewandelt wird und eine psychologische Form erhält, sondern *sie ist und bleibt* ein physiologischer Prozess, so wie andere genetische Prädispositionen neurologische, hormonelle oder motorisch-rezeptorische Prozesse bleiben, die lebenslang wirksam sind. Sie bilden die Grundlage, sozusagen die stofflich-energetische Basis für die psychischen Prozesse, die sich in und durch die Tätigkeit des Individuums im sozialen Kontext entwickeln. Hier trifft sich nichts, hier wird nichts verschmolzen, sondern es handelt sich um zwei komplementäre Ebenen oder um zwei komplementäre Blickwinkel auf das gleiche Ganze. Die Natur des Menschen ist seine Kulturfähigkeit und Kultur ist ohne die menschliche Natur nicht realisierbar. Als Metapher bieten sich hier eher Ross und Reiter an, um an Freuds Strukturmodell von Es und Ich zu erinnern.

Nun ist die Komplementarität der Perspektiven auf Natur und Kultur der Menschen eine Sache – eine andere Sache ist es, über die Komplementarität der notwendigen Bedingungen psychischer Funktionen zu sprechen. Die Metapher von „Ross und Reiter“ bezieht sich auf komplementäre Systeme, die zueinander passen müssen und ineinandergreifen, wenn geritten werden soll. Ansonsten, außerhalb des Reitens, sind sie einander relativ gleichgültig. Das ist für die Betrachtung der Beziehung zwischen Natur und Kultur der Menschen aber nicht zutreffend: nicht nur das Kulturwesen Mensch bedarf notwendig eines Mindestmaßes an funktionierenden biologischen Grundvoraussetzungen wie körperliche Unversehrtheit, Nahrung usw., damit sich die kulturellen Funktionen entfalten können, sondern auch das Naturwesen bedarf eines Mindestmaßes an kulturellen Grundvoraussetzungen, wie Fürsorge, gehalten werden, Zuwendung, Akzeptanz, usw., damit sich die biologischen Funktionen entfalten können. Besser als in dieser Komplementarität der Lebensbedingungen lässt sich nicht illustrieren, dass es um ein und denselben lebendigen Zusammenhang geht.

Die folgenden Ausführungen sollen diesen Sachverhalt und mögliche Fehlinterpretationen im Rahmen des Zwei-Linien-Modells anhand konkreter Entwicklungsprozesse verdeutlichen, wobei wir uns vor allem dem Bereich der Aufmerksamkeitsentwicklung zugewandt haben.

1. Aufmerksamkeitsentwicklung als ein Bereich der Entwicklung

Im Folgenden wollen wir versuchen, am Beispiel der Aufmerksamkeitsentwicklung aufzuzeigen, was es bedeutet, von *einer* komplementären Linie der Entwicklung auszugehen. Dabei ist die Auswahl der Entwicklung der Aufmerksamkeit keineswegs beliebig, sondern wir haben eine psychische Funktion ausgewählt, die in beispielhafter Weise verschiedene andere psychische Funktionen wie das Lernen, das Erinnern, das Sprechen, das Wollen miteinander verbindet. Die Entwicklung der Aufmerksamkeit kann als ein ausgezeichnetes Beispiel dazu dienen,

1. einerseits zu verdeutlichen, dass sie von Geburt an in einer Art und Weise ausgereift ist, die nur darauf wartet, die Zeichen aus der zunächst personalen und dann dinglichen Umwelt aufzunehmen,
2. andererseits wird ebenfalls deutlich, dass sich die Aufmerksamkeit im Laufe der Entwicklung auf fundamentale Art und Weise verändert, die man als Übergang von der Außensteuerung zur Selbststeuerung beschreiben kann. Man kann sagen, dass die Entwicklung der Aufmerksamkeit nicht in ein Schema passt, das sich als die gängige Entwicklungsvorstellung von rudimentären Formen zu höheren, komplexeren, differenzierteren darstellt. Die Aufmerksamkeit arbeitet schon in den ersten Stunden und Tagen nach der Geburt auf eine erstaunlich effektive Art und Weise. In den ersten Lebensjahren wird die Breite und Tiefe der kindlichen Aufmerksamkeit immer weiter gesteigert – das Kind entwickelt Aufmerksamkeit in Breitwandformat mit anfänglich fehlender, aber stetig steigender Fähigkeit zur Konzentration, seine Aufmerksamkeit ist dabei absolut außengesteuert: alles ist relevant, was sich in der nahen und mittleren Umgebung abspielt.

Die Stärke dieser unbedingten, quasi einsaugenden Aufmerksamkeit ist zugleich ihre Schwäche. Das Kind ist leicht abzulenken und nicht fähig, sich zu konzentrieren oder die Aufmerksamkeit willkürlich und kontinuierlich bestimmten Gegenständen oder einem bestimmten Geschehen zuzuwenden. In bestimmten Phasen der kindlichen Entwicklung gibt es gleichzeitig die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit im tiefen Spielen derart zu fokussieren, dass die so fokussierten Kinder von außen nicht ansprechbar sind.

2. Aufmerksamkeitsentwicklung und die Evolution der Sensibilität

Die Entwicklung der Aufmerksamkeit scheint aus der phylogenetischen Perspektive eng mit dem Thema der Entwicklung der Sensibilität verbunden zu sein. Leont'ev hat in *Probleme der Entwicklung des Psychischen* (1971) darauf hingewiesen, dass die von ihm so genannten *signalisierenden Beziehungen*, durch Zeichen oder andere Reize vermittelte Beziehungen zwischen höheren Organismen und ihrer Umwelt nicht als Anfangspunkt der psychischen Entwicklung und nicht als quasi gegeben genommen werden können. Vielmehr setzt die Existenz von solchen signalisierenden und vermittelten Beziehungen voraus, dass bereits eine hoch entwickelte Form der Sensibilität besteht – die sozusagen in Form der *Reizbarkeit* am Anfang der Entwicklung der niederen Organismen steht.

Je höher die Entwicklung des organischen Lebens voranschreitet, desto wichtiger werden die vermittelten Beziehungen und desto weniger Raum nehmen die direkten Beziehungen zur Umwelt. Für die Phase der frühkindlichen Entwicklung bedeutet das aber nicht, dass die direkten Beziehungen keine Rolle spielen. Wenn die Umgebung im Leben eines Einzellers quasi durch den Organismus hindurch geht und die wesentliche Leistung der Trennung von Umwelt und Organismus das Entstehen einer Art halbdurchlässigen Membran ist, dann ist die Aufgabe der frühkindlichen Entwicklung nicht in einer Form der Abgrenzung, sondern in der Einbettung in die sozial-interaktive personale Umgebung zu sehen. So sehr ist dies eine Aufgabe, dass es einer Katastrophe in der Entwicklung gleich kommt, wenn ihr nicht nachgekommen wird. Darüber haben die Untersuchungen zur sensorischen Deprivation und zur Vernachlässigung ausreichende Hinweise gegeben.

Wir wollen jetzt nicht ausführlich diskutieren, inwiefern auch für die Entwicklung der höheren Säugetiere das Fehlen einer sozial-interaktiven Einbettung, das Fehlen von mütterlicher Zuwendung eine Vernachlässigung bedeutet – wir gehen darauf im nächsten Abschnitt etwas ausführlicher ein.

Wir wollen hier nur den Zusammenhang an einem einfachen Beispiel aus der Neuroanatomie illustrieren, das zeigt, welche dramatischen Unterschiede zwischen einem Neugeborenen und einem Erwachsenen bestehen. Das Beispiel ist dem Buch von Eliot (1999, p. 26) entnommen.

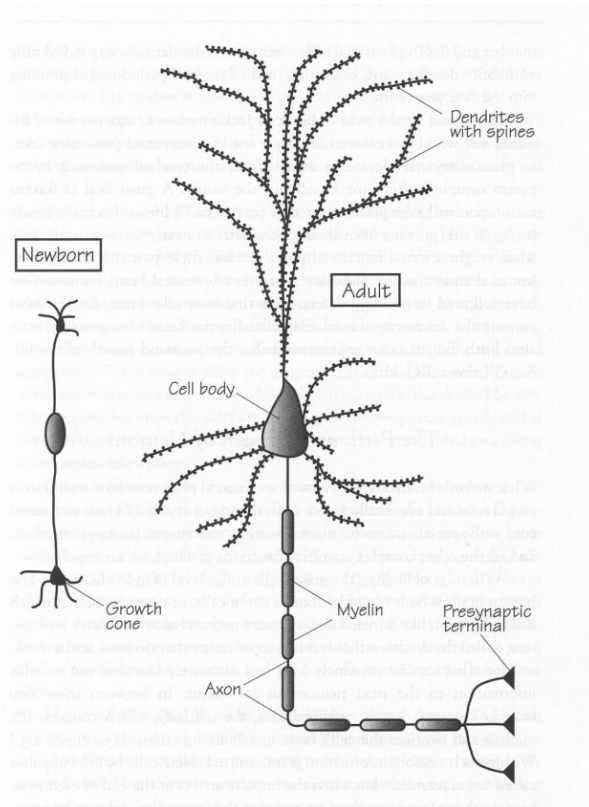


Abb. 1: Die Struktur zerebraler Neuronen beim Neugeborenen und beim Erwachsenen (aus Eliot 1999, S. 26)

Diese Darstellung zeigt sehr schön, was an neuronalem Wachstum stattfindet – allerdings gibt es nur ein ungefähres Bild, denn die Zunahme und Umbildung der neuronalen Vernetzung ist hier noch gar nicht dargestellt.

Die Wachstumszone, die sich zwischen dem anfänglichen und dem entwickelten Zustand des neuronalen Systems befindet, ist nicht nur in einem ganz allgemeinen Sinne für Störungen anfällig, wie das für alle Prozesse der Entwicklung gilt – etwa die besondere Anfälligkeit für die frühen Formen eines Organismus. In dieser Zone der Entwicklung kommt es darauf an, dass die neuronale und die allgemeinorganische Entwicklung in einer genau passenden Umgebung der Intersubjektivität, Empathie und Resonanz stattfindet. Von dieser Umgebung gibt es offensicht-

lich mehrere mögliche kulturhistorische Varianten und innerhalb der Varianten wiederum optimale und weniger optimale Ausprägungsformen. So wie das Stoffwechselsystem auf eine bestimmte Form der Nahrung, des Klimas usw. angewiesen ist, ist das biologische Wachstum der neuronalen Systemen auf bestimmte Formen der Primärerfahrungen in der Mutter-Kind-Dyade angewiesen. Dies ist eine sehr eindrückliche Beschreibung der von uns favorisierten These der „einen Linie“ der Entwicklung: Die biologische Entwicklung fordert oder setzt voraus eine bestimmte soziale Umgebung genauso wie die soziale Entwicklung eine bestimmte biologische Situation erfordert, die eine bestimmte soziale Umgebung fordert, usw. Es lässt sich im Sinne einer echten Komplementarität das eine nicht ohne das andere denken.

Winnicott hatte schon 1947 den Slogan geprägt: „There is no such thing as a baby!“ (vgl. Winnicott 1964) und betont, dass die folgende ebenso einfache wie plausible Tatsache zum Ausgangspunkt der Überlegungen zur frühkindlichen Entwicklung gemacht werden müsse: „whenever one finds an infant one finds maternal care, and without maternal care there would be no infant (Winnicott 1965, S. 39).

In der Mutter-Kind-Dyade kommt es zur Entwicklung von extensiven raumzeitlichen Mustern, auf deren Grundlage Zuschreibungen, Attributionen von mentalen Zuständen möglich werden, die wiederum die Selbst-Attribuierung erfordern und fördern. Dies wiederum ist eine wichtige Voraussetzung für das mentale „Andocken“, die soziale Bindung, zur sozialen Resonanz – und zwar gemäß den kulturellen Regeln, die für das System der Mutter-Kind-Interaktion behavioral, motivational und mental zugänglich sind.

Wenn wir diesen Zusammenhang betrachten, ergibt sich die Notwendigkeit, unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen ein erneuertes Verständnis von „Sorge“ (eine vielleicht nicht so gelungene Übersetzung von „child care“, vielleicht ist *Sorgsamkeit* oder *Fürsorglichkeit* besser, wenn auch nicht schöner) zu gewinnen und zu praktizieren. Es scheint plausibel, davon auszugehen, dass das Konzept der „good enough mother“ oder der „ordinary devoted mother“ wie es Winnicott für das Gelingen frühkindlichen Aufwachsens formuliert hat, aktualisiert werden muss bzw. sich aktualisiert gemäß dem oben genannten kulturhistorischen Möglichkeitsrahmen. Wir werden später darauf zurück kommen.

3. Die Entdeckung der Mutterliebe: Die legendären Affenexperimente des Harry Harlow

Die Kapitelüberschrift ist der Titel eines interessanten Buches von Deborah Blum (2010), in dem sie die Geschichte der Experimente von Harlow zur Bindung bei kleinen Äffchen untersuchte. Die bekannten Bilder (siehe Abb. 2) von kleinen Äffchen, die sich an Drahtmodelle klammern, die irgendwie ihre Mütter darstellen sollen, sind schon erschütternd (siehe Harlow, 1961). Die Käfige und ihre Versuchsanordnungen erinnern an die einschlägigen Experimente zur behavioristischen Konditionierung. Aber Harlow war eher ein Botschafter der Liebe als ein hartnäsiger Gefolgsmann von Watson, der in seinem Erziehungsratgeber ja noch empfohlen hatte, den kleinen Kindern nicht zu viel Körperkontakt und Wohlbefinden zukommen zu lassen, weil das nicht gut für ihre Entwicklung sei: Mütter sollen ihren Kindern nicht zu viel Liebe und Aufmerksamkeit schenken und Eltern sollten ihre Kinder nicht auf ihrem Schoß sitzen lassen (Watson 1928).

Harlow wollte mit seiner Versuchsanordnung beweisen, dass die affektive Beziehung zur Mutter eine lebenswichtige Dimension für die kleinen Affen darstellt. Er konstruierte zu diesem Zweck eine „Mutter“ aus Draht und einem Roboterkopf und eine „Mutter“ aus flauschigem Stoff, die ein irgendwie affenähnliches Gesicht mit großen Augen besaß.



Abb. 2: Die Experimente von Harlow (1958): links außen die neutrale „Mutter“, rechts die Stoff-„Mutter

Die Äffchen hatten eine eindeutige Präferenz: sie hielten sich immer und ausschließlich bei der „Stoffmutter“ auf – auch dann, wenn die „Drahtmutter“ mit einer Saugvorrichtung ausgestattet wurde, die den Äffchen Nahrung gab. Das mittlere Bild zeigt, wie die Äffchen das Dilemma von Hunger nach Nahrung und Hunger nach Zuwendung lösten: sie versuchten die Saugvorrichtung zu erreichen ohne die „Stoffmutter“ loszulassen.

4. Entwicklung der Aufmerksamkeit als Entwicklung semiotischer Systeme und ihrer Vernetzung

Suchte man nach einer Wahl, die anders ist als die Wahl von biologischen oder sozialen Erklärungsversuchen, also nach einer Wahl, die gerade das Zwei-Linien-Dilemma vermeidet, dann bietet sich ein semiotischer Ansatz ganz zwangsläufig an, denn „Zeichen“ kann als Begriff verstanden werden, der sich sowohl auf mentale wie auf organismische Zustände beziehen lässt – so wie sich etwa „Reiz“ auf Prozesse der Erregungsleitung aber auch auf Gefühlszustände beziehen kann. Tatsächlich hat Lev Vygotskij in dem berühmten Dreieck, in dem er die Natur der vermittelten Handlung erläutert, ja auch von einem „vermittelnden Reiz“ gesprochen. Wenn man so will, ist diese Idee, den Reiz als Grundlage zu nehmen, eine „stand alone“-Version, während die „Zeichen“-Idee quasi die sozial vernetzte Version darstellt.

Reize sind eben durch ihre hohe Selektivität definiert: sie lösen eben nur eine bestimmte, die konditionierte Reaktion aus. Zeichen hingegen sind, vor allem in der Auffassung von Peirce, quasi von Anfang dazu bestimmt, sich mit anderen Zeichen, anderen Objekten und anderen Interpretanten zu verbinden – dies verdanken sie dem Umstand, um einmal Winnicott zu paraphrasieren, dass „there is no such thing as a sign,“ sondern immer nur die Dreiheit von Zeichen, Objekt und Interpretant.

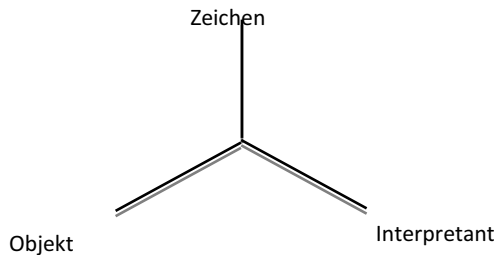


Abb. 3: Zeichen als Dreiecksbeziehung von Objekt, Zeichen und Interpretant nach C.S. Peirce

Macht man sich klar, dass etwa ein Zeichen zum Gegenstand gemacht werden kann, dann sieht man sofort, wie sich Zeichen, Interpretant und Objekt zu unendlichen Netzwerken zusammenschließen.

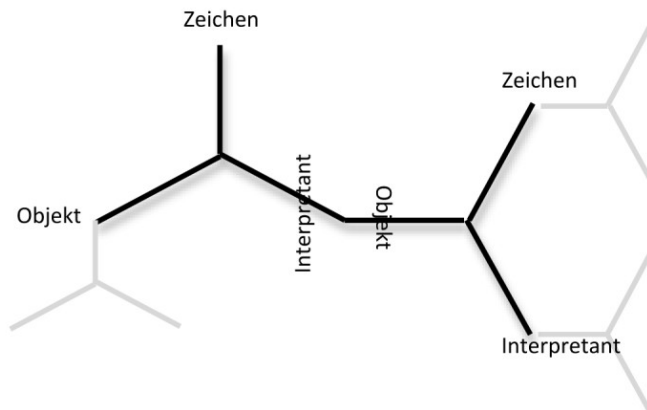


Abb. 4: Vernetzung von Zeichen zu quasi-unendlichen semiotischen Netzen

Wie das genau passiert, kann man sehr schön an den Studien zur Entwicklung der gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung im ersten Lebensjahr im Vergleich zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Interaktionspartnern zeigen, wie dies in den Untersuchungen von Michael Tomasello (z.B. 2002) geschehen ist.

5. Mikroprozesse der Aufmerksamkeitsentwicklung – Neuere Modelle zur Erklärung der vorsprachlichen Repräsentationen als interaktionales Netz sozioemotionaler Signale und Zeichen

Die Entwicklung der Aufmerksamkeit folgt nach Tomasello (2002) ungefähr in einem Dreischritt, der drei Stadien der geteilten Aufmerksamkeit umfasst: zunächst prüft das Kind, ob sich die Aufmerksamkeit der Mutter auf das von ihm gemeinte Objekt richtet, im Alter von 11-14 Monaten kann es dann dem Blick oder der Geste der Mutter folgen, wenn diese ihre Aufmerksamkeit auf eine bestimmtes Objekt richtet, um dann kurz darauf die geteilte Aufmerksamkeit herzustellen, die den Kern der deklarativen Aufmerksamkeit bildet, bei der das Kind seinerseits die Aufmerksamkeit der Mutter mit Gesten oder Lauten auf einen Gegenstand lenken kann.



Abb. 5: Die Stufen der Entwicklung der gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung nach Tomasello (2002)

In der Abbildung entspricht das deklarative Zeigen den dickeren Pfeilen zwischen Kind und Mutter: das Kind lenkt dabei die Aufmerksamkeit der Mutter mit Hilfsmitteln: Zeichen, Gesten, Zupfen am Rockzipfel oder Sprache. Die Mutter verwendet ebenfalls Zeichen oder Sprache: „Schau doch mal den süßen Hund“.

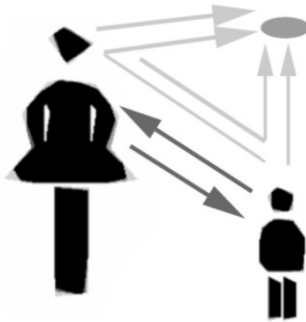


Abb. 6: Deklaratives Hinweisen

Tatsächlich ist jedoch das deklarative Hinweisen sehr viel komplexer, einerseits in Bezug auf die „internen“ interaktional möglichen Beziehungen, andererseits in ihrem Verweis auf den sozialen und historischen Kontext dieser Beziehungen. Wenn man auf das Foto in Abbildung 7 blickt, wird die unausgewiesene Fülle von emotionaler Wechselseitigkeit, Körperlichkeit und Interaktionsgeschichte nachvollziehbar, die ein deklarativer Hinweis enthalten kann, einschließlich schichtspezifischer, ethnischer oder geographischer Aspekte, die in der Szene sichtbar werden und für beide Partner eine Rolle spielen.



Abb. 7: Gemeinsame Fokussierung der Aufmerksamkeit

Ganz offensichtlich – im Foto erkennbar an der Mimik des Kindes – ist das Herstellen eines gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit eine hoch emotionale Angelegenheit. In den letzten Jahren haben sich deshalb unterschiedliche Forscher der Frage zugewandt, wie es mit der emotionalen Seite in diesen frühen Phasen der Aufmerksamkeitsentwicklung aussieht.

Michael Tomasello (2002, 2008) sagt zwar wenig zur Regulation dieser frühen Emotionen, er postuliert aber im Zusammenhang mit der Herstellung gemeinsamer Aufmerksamkeit so etwas wie ein menschliches Grundmotiv nach „sharing of emotions or attitudes“ (2008, S. 87), d.h. das Kind möchte seine Absichten – in diesem Fall seine Wahrnehmungen – mit seinem Partner teilen. Das menschliche Baby hat ein Grundmotiv, das es veranlasst, gemeinsam mit anderen Personen zu handeln. Dieses Grundmotiv des „sharing of emotions“ gehört neben den beiden anderen Grundmotiven („demanding action“ und „offering help“) nach Tomasello zur speziesspezifischen genetischen Grundausstattung des Menschen (ebd. S. 143 f.).

Andere Autoren, die sich mit diesen frühen Phasen der Interaktion zwischen Baby und Bezugspersonen befassen, kommen z.T. aus dem Kontext der Psychoanalyse,

z.B. Peter Fonagy et al. (2006), Stanley I. Greenspan und Stuart G. Shanker (2007) oder Daniel Stern (1992). Sie befassen sich mit der frühen Affektregulierung oder Affektabstimmung zwischen Mutter und Baby. Sie gehen davon aus, dass schon vor der gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung auf einen gemeinsam ins Auge gefassten Gegenstand eine gemeinsame Ausrichtung der Emotionalität stattfindet bzw. – wenn man von einer zeitlichen Abfolge absieht –, dass die gemeinsame Emotionalität ebenso wichtig ist wie das Bedürfnis nach dem „sharing of intentions“. Vielleicht könnte man sogar soweit gehen zu sagen, dass in diesen Konzepten die gemeinsame Emotionalität und deren repräsentationale Wirkungen beim Kind gewissermaßen den „Basisschmierstoff“ für die Entwicklung, auch für die Entwicklung der gemeinsamen Aufmerksamkeit darstellen.

Auch Autoren mit anderem theoretischen Hintergrund, z.B. Manfred Holodynski (2006), dessen Modell der Emotionsregulation sich unter anderem explizit auf Vygotskij bezieht, befassen sich mit diesem Interaktionsprozess. Holodynski geht der Frage nach, wie das Kind die Bedeutung unterschiedlicher emotionaler Signale zu differenzieren und zu interpretieren lernt. Er geht dabei von einem Prozess aus, in dem durch die Affektregulation auf Seiten der Erwachsenen und den damit verbundenen Ausdruckszeichen – sowohl in ihrer mimisch-gestischen Form, als auch in ihrer kulturellen Bedeutung – das Kind die Bedeutung seiner eigenen Gefühle kennenlernt. In diesem Prozess werden gewissermaßen die Ausdruckszeichen (oder Ausdruckssignale) der Bezugspersonen – Holodynski bezieht sich hier auf eine Peirce-Adaptation – zu Zeichen für die Emotionen des Kindes, entsprechend dem Vygotskijischen Prinzip des Transfers vom Interpsychischen zum Intrapsychischen.

Fonagy und Mitarbeiter (2006) operieren mit einem ähnlichen Modell: Episodische Erfahrungen der emotionalen Interaktion zwischen Mutter und Kind werden zunächst identifiziert, und zwar in Verbindung mit den überzeichnenden Affektspiegelungen der Mutter in der Interaktion. Die Forscher gehen davon aus, dass emotionale Äußerungen des Kindes von der Mutter in überzeichneter, übertriebener Weise gespiegelt werden. Diese Spiegelungen klassifiziert das Baby und ordnet sie gewissermaßen den eigenen Gefühlen zu. Mit solchen überzeichneten Affektspiegelungen hilft die Mutter dem Kind seine positiven und negativen Affekte „von außen“ zu regulieren. Das Kind speichert dabei die wiederkehrenden Gefühlsausdrücke der Mutter als Bilder und nutzt diese Repräsentationen zur Symbolisierung

der eigenen emotionalen Zustände. Erst die Beziehung zwischen eigenem Gefühl und Repräsentation des Gefühls (qua Abbild der Episode des mütterlichen Ausdrucks) versetzt das Kind dann in die Lage, seine Gefühle angemessen zu erkennen, zu bewerten, im sozialen Kontext zu verorten und damit auch zu kontrollieren.

Der Repräsentationsbegriff von Greenspan und Shanker (2007) nennt zwei Voraussetzungen für Symbolbildung: emotionale Aufladung und Trennung der Wahrnehmung von der Handlung, so dass ein „freistehendes Bild“ oder ein „multisensorischer Eindruck“ entsteht (Greenspan & Shanker 2007, S. 33). Vermutlich gehen die Autoren davon aus, dass die Mutter das erste freistehende Bild darstellt, da es einerseits emotional aufgeladen ist, und zwar mit vielen unterschiedlichen Emotionen, und andererseits in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen immer wieder auftaucht. Kinder und höhere Säugetiere sind zur Trennung von Wahrnehmung und Handlung fähig, weil eine Wahrnehmung nicht den dazu notwendigen Handlungsimpuls automatisch nach sich zieht. Das „freistehende Bild“ ist eine Repräsentation ohne Handlungszwänge wie Flucht, Angriff oder Konsumtion, die in der Interaktion mit emotionalen Signalen verbunden wurde, wodurch sich ein repräsentationaler Zugang zu den eigenen Gefühlen und schließlich auch zur Sprache eröffnet.

Bei Bowlbys (1975, 1976) Begriff der Bindungssicherheit und Bindungsqualität, deren Ausprägung im Alter von 12 Monaten zu einem ersten Abschluss gekommen ist, spielt die emotionale Seite eine entscheidende Rolle. Bei der Entwicklung der unsicher-vermeidenden Form der Bindungsqualität spricht Bowlby z.B. von einem emotionalen Abwehrmechanismus: Aus Angst, die Mutter zu verlieren, attribuiert das Kind die negativen emotionalen Impulse, die das abweisende Verhalten der Mutter auslöst, auf sich selbst, d.h. es sieht seine eigenen emotionalen Impulse als Verursacher des mütterlichen Verhaltens. Zur Vermeidung des Verlusts der Mutter versucht das Kind deshalb, die eigenen negativen emotionalen Reaktionen auf das Verhalten der Mutter zu kontrollieren. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder bleiben deshalb scheinbar „cool“, obwohl ihr Organismus hohe Raten des Stresshormons Cortisol produziert. Wie schon Freud, Melanie Klein oder Winnicott spricht auch Bowlby von der Internalisierung der emotionalen Reaktionen der Bezugspersonen durch das Baby. Er benützt dafür – übrigens mit Bezug auf Piaget – den Begriff „internal working model“, bei dem anfänglich nichtsprachliche Re-

präsentationsformen später sprachlich-symbolisch überformt würden (Bowlby 1976; vgl. dazu auch Bretherton 2002).

Trotz ihrer unterschiedlichen theoretischen Grundlagen stimmen die Forscher in einigen zentralen Punkten überein:

1. Alle gehen davon aus, dass die Differenzierung der Emotionen des Kindes und die Fähigkeit zu ihrer Regulation und psychischen Repräsentation in den Interaktionen mit den Bezugspersonen, insbesondere mit der primären Bezugsperson und damit zumeist der Mutter, stattfinden.
2. Ebenso ähneln sich die Ansätze in der These, dass dieser Prozess im ersten Lebensjahr beginnt und Zeichencharakter, und zwar vorsprachlichen Zeichencharakter aufweist. Auch wenn nicht alle Autoren den Zeichenbegriff verwenden und sich nur Holodynski ausdrücklich auf Peirce bezieht, gehen doch alle von einer Form der Etablierung nichtsprachlicher Repräsentationsformen aus.
3. Drittes gemeinsames Merkmal ist der schon erwähnte Bezug zu Vygotskij, der sich bei Fonagy, Holodynski und Tomasello an entsprechenden Stellen explizit findet. Allerdings hat Vygotskij selbst kein Modell, das vorsprachliche Zeichensysteme vorsieht. Es geht den Autoren vor allem um das Entwicklungsprinzip „vom Interindividuellen zum Intraindividuellen“, das dann auch für vorsprachliche Prozesse gelten kann.
4. Alle genannten Autoren – mit Ausnahme von Holodynski – haben keinen Ort für die Anbindung kultureller Prozesse in diesen frühen Phasen der Entwicklung. Im Gegenteil – hier muss man vielleicht auch Vygotskijs Konzeption einbeziehen – alle operieren auf einem hohen Verallgemeinerungsniveau, ohne auf Probleme des Ethno- oder Eurozentrismus zu achten. Carolin Demuths (2008) Vergleichsstudie zu Mutter-Kind-Interaktionen mit drei Monate alten Babys in Deutschland und Ghana zeigt, dass die hier aufgezeigten inter- wie intrakulturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten bisher weitgehend ausgeblendet wurden, was auf beträchtliche theoretische Lücken verweist.

Aus den referierten Positionen wird für die Entwicklung der Aufmerksamkeit folgendes deutlich:

- Zum Ersten scheint bei der Entwicklung vorsprachlicher Repräsentationen der wechselseitige Austausch emotionaler Signale und Ausdrucksbewegungen ei-

ne zentrale Rolle zu spielen. Dieses Faktum wird durch zahlreiche empirische Befunde quer zu unterschiedlichen theoretischen Positionen belegt.

- Zum Zweiten zeigen diese Befunde allerdings auch, dass die theoretische und empirische Durchdringung des Repräsentationsbegriffs, der für die Entwicklung der gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung und der in diesem Kontext entstehenden Kompetenz zur gestischen und sprachlichen Symbolisierung eine zentrale Rolle spielt, unpräzise und spekulativ ist. Hier besteht noch Bedarf nach erheblicher begrifflicher Klärungsarbeit, die wir aber hier nicht leisten können.
- Zum Dritten wird deutlich, dass der kulturelle Kontext, in den auch die frühen Entwicklungsprozesse eingebettet sind, ausgeklammert wird, und zwar theoretisch wie experimentell. Soll der Anspruch eines kulturhistorischen Ansatzes umgesetzt werden, muss die kulturelle Perspektive mehr einbeziehen als Mittelschicht-Mütter in der Interaktion mit ihrem Kleinkind in den kindgerechten aber stimulusreduzierten Settings der Experimentallabore. Der Kontext dieser Experimente besteht nicht nur in der Beleuchtung oder dem Vorwissen der Probanden oder der positiven Beziehung zur Versuchsleiterin. Er besteht auch in den Erziehungsphilosophien der Eltern, dem familiären Milieu und anderen Faktoren des komplexen sozioökonomischen und psychosozialen Kontexts, aus dem die Versuchspersonen kommen und der u.E. Einfluss auf den scheinbar universellen Prozess der frühen Mutter-Kind-Interaktion hat.

Wie relevant die Kontextdimension ist, soll im Folgenden an einem komplexeren Beispiel der Aufmerksamkeitssteuerung gezeigt werden.

6. Aufmerksamkeit im gesellschaftlichen Kontext

Die obige Darstellung des deklarativen Hinweisens, des referenziellen Teilens von Aufmerksamkeit zeigt uns auch, dass diese äußerst komplexe interaktive Konstellation ziemlich störanfällig ist, insofern ihr Gelingen von multiplen, miteinander reflexiv verschränkten Deutungs- und Interpretationsprozessen abhängt – und nicht allein davon, dass sozusagen der emotionale Grund dieser Beziehungen stimmig und unterstützend sein sollte.

Dieser Aspekt führt unsere Betrachtungen weiter zu der Frage, wie Aufmerksamkeitsstörungen entstehen, worin sie bestehen und wie die Bedingungen ihrer er-

folgreichen Therapie zu veranschlagen sind. Das Thema ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätssyndrom) nimmt seit Jahren in der pädagogischen Praxis einen großen Raum ein (vgl. z.B. Liebrand 2007). Es kann hier nicht weiter ausgeführt werden, welchen Beitrag dieser Begriff und seine Anwendung – zusammen mit der Praxis der skandalösen Verabreichung von Medikamenten wie Ritalin und Prozac (auch dazu Liebrand a.a.O.) – zur Marginalisierung und Stigmatisierung von Kindern mit schulischen Problemen leisten.

Wir können dieses Thema hier nicht annähernd so ausführen, wie es nötig wäre, um die Zusammenhänge angemessen darzustellen. Deshalb hier nur zwei Aspekte, zwei Schwerpunkte, die einigermaßen wichtig erscheinen:

- die Pathologisierung der Aufmerksamkeitssteuerung,
- die Rolle der Medien und die Politik der Aufmerksamkeitssteuerung.

6.1. Die Pathologisierung der Aufmerksamkeitssteuerung

Die galoppierende Inflation der Diagnose „ADHS“ und Co. gibt schon einen Hinweis darauf, dass es sich hierbei nicht wirklich um eine epidemische Erkrankung, um einen pathologischen Befund handelt. Man könnte es eher einen Versuch der Steuerung und der Selektion im schulischen Bereich nennen.

Vygotskij konnte vielleicht, entsprechend dem zu seiner Zeit üblichen Sprachgebrauch, noch von einem „Defizit“ sprechen – obgleich er immer betont hat, dass diese Redeweise eigentlich nur unseren eigenen „defizitären“ Erkenntnisstand reflektiert. Wenn wir eine nach vorne offene und nicht-pathologisierende Darstellung von Variationen in der Steuerung der Aufmerksamkeit in schulischen Lernsituationen anstreben, sollten wir neben der Situiertheit dieses Phänomens vor allem die Gelegenheit ergreifen, die uns die neueren Ergebnisse der Kleinkindforschung anbieten. Diese führen zu einer etwas anderen Bewertung des Phänomens. Hier wollen wir zwei Aspekte herausgreifen:

1. Der langsame Übergang von der Breitband-Aufmerksamkeit zur kontrollierten, willkürlich gesteuerten Aufmerksamkeit in der frühkindlichen Entwicklung ist ein Prozess sozialer Bindung, der zu dem paradoxen Ergebnis größerer Eigenständigkeit und Autonomie führt. Störungen dieses Übergangs können nur in sozialen Situationen aufgefangen und heilend neu vermittelt werden. Hier ist das Vygotskijische Modell von der steuernden Funktion der Sprache ein gutes

Modell, wenn es in den oben genannten sozio-emotionalen Kontext eingeordnet wird.

2. Es bringt wenig, nach noch tiefer liegenden organischen Ursachen für Aufmerksamkeitsprobleme zu suchen – eben weil wir es hier mit einer Linie der Entwicklung zu tun haben. Bei Wolfgang Jantzen, „Über die soziale Konstruktion von Verhaltensstörungen – Das Beispiel Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS)“ (2001) finden wir zwei Variationen dieser Suche. Einerseits sieht er in der Narkolepsie (Schlafkrankheit) den „Kern des Syndroms“ der ADS, andererseits hält er solche Versuche für sehr gelungen, die frei flottierende Aufmerksamkeit, die für Kleinkinder und ADS-gelabelte Kinder gleichermaßen typisch ist, für ein phylogenetisches Reenactment der Mentalität des herumstreifenden Jägers heran zu ziehen. Und typischerweise finden diese Vertreter denn auch Größen der Vergangenheit, vor allem Erfinder und Künstler, die angeblich ADS hatten – wie man das ja auch schon von den unter Legasthenie leidenden Genies kennt.

6.2 Medien und Psychopolitik der Aufmerksamkeit

Die allfälligen Klagen sind bekannt, dass die Medien und der Konsum von Fernsehen und Videospiele dafür verantwortlich gemacht werden können, dass Kinder sich in Kindergarten und Schule nicht mehr konzentrieren können. Man kann diesen Klagen zustimmen und eigene Erfahrungen zur Klagemauer tragen, oder man kann diese Klagen für Unsinn halten und auf Beispiele gelungener schulischer Leistungen aus der näheren und ferneren Anschauung verweisen. Beides sollte man nicht tun. Schließlich sah sich die erste Welle der Computernutzung durch Kinder und Jugendliche vor allem mit dem Vorwurf konfrontiert, dass die vermehrte Nutzung des Computers dem Lesenlernen, dem Umgang mit Schriftsprache, ja, der literalen Kultur insgesamt den Todesstoß versetzen würde. Das ist nicht eingetreten, sondern eher das Gegenteil. Die Computernutzung hat in nicht antizipierter Art und Intensität zur Alphabetisierung beigetragen. Man sollte also besser vorsichtig mit solchen Prognosen sein.

Was waren die Ursachen für diesen nicht erwarteten Effekt? Hans Brügelmann (1984) hat in seiner Pädagogik des Schriftspracherwerbs von Anfang an darauf hingewiesen, dass der motivational konkurrenzlose Motor der Aneignung der Schriftsprache in der Erkenntnis liegt, dass die Schriftsprache der Kommunikation

dient und damit persönlich bedeutsam ist. Die kommunikative Einsicht begründet aber auch die Einsicht in eine hinreichende Robustheit des Geschriebenen gegen Fehlinterpretationen: Schriftbild und grammatikalischer Aufbau müssen für den Empfänger des Geschriebenen dekodierbar sein, sonst ist es allenfalls eine Botschaft für den Schreiber selbst. Offensichtlich waren die jugendlichen Nutzer ebenfalls von dieser Einsicht in die kommunikative Funktion der Schriftsprache beflügelt.

Mit einem anderen Sachverhalt haben wir es allerdings zu tun, wenn es um den frühkindlichen Konsum des Fernsehens geht.

In einem bemerkenswerten Buch „Die Logik der Sorge“ hat Bernard Stiegler (2008) aufgezeigt, wie sich die Veränderungen des Kapitalismus, die eine völlige Veränderung der Medien mit sich bringen, auf die Sorge und Verantwortung um die heranwachsende Generation auswirken. Ausgangspunkt seiner Analyse ist die weltweit – vor allem in den USA und Frankreich – zu beobachtende Tendenz, die Volljährigkeit jugendlicher Straftäter juristisch und gesetzlich nicht mehr als ausschlaggebend für die Schuldfähigkeit anzusehen. Es ist einsichtig, dass diese gesetzliche Maßnahme grundlegend die Verantwortlichkeit gegenüber den „Minderjährigen“ ablehnt und zerstört, so wie sie zugleich die Volljährigkeit und Verantwortlichkeit ihrer erwachsenen Eltern zerstört.

In einem anderen Beispiel, das Stiegler zum Ausgangspunkt nimmt, versucht ein französischer Fernsehsender, Canal J, in groß angelegten Kampagnen den Kindern und ihren Eltern klar zu machen, dass die Kinder etwas Besseres verdient haben als die Sorge ihrer Eltern, indem sie die Eltern und Großeltern der Lächerlichkeit preisgeben.



Abb. 8: Werbung des französischen Kinderkanals Canal J: Der Großvater hat sein Gebiss herausgenommen um den Enkel damit zu unterhalten – darüber steht die Botschaft: „Die Kinder verdienen etwas Besseres als das“, natürlich Canal J!

Stiegler begreift diese Versuche der Einflussnahme nicht als vereinzelte Verirrungen eines schlechten Geschmacks, sondern er sieht sie im Rahmen einer Strategie der Entmündigung durch Industrie und Finanzkapital, in der es darum geht, die Hegemonie über die Aufmerksamkeit der heranwachsenden Generation zu gewinnen, um sie von klein an als Kunden und User zur Verfügung zu haben.

„Schule, Unterricht, akademische Ausbildung basieren auf einer historisch bestimmten Form der rationalen und kritischen Aufmerksamkeit, die durch den Begriff der Mündigkeit charakterisiert ist und die ein „Wir“-Bewusstsein als Mit-Wissen (con-scientia) einschließt.

Die gegenwärtige Zerstörung dieses historischen Stadiums des Bewusstseins durch die Psychomacht, ohne das keine Form des Unterrichts schulischer oder akademischer Natur, der diesen Namen verdiente, möglich ist, entspricht der

Zerstörung des demokratischen Systems der Sorge durch eine Macht, die aus Prinzip keine Sorge trägt.

*Es handelt sich bei dieser Macht um die Finanzspekulation, die die Gleichgültigkeit zum Mechanismus ihrer Dynamik des Misswachstums gemacht hat, eine negative Dynamik: Die Dynamik des Schlimmsten – insofern sie systematisch das Kurzfristige und die ihm entspringenden Kurschlüsse (psychische, soziale, börsenmäßige usw.) bevorzugt. Sie hat die **Investition** des Kapitals durch die **Spekulation** ersetzt, die die Unternehmen zerstört, indem sie sie der Möglichkeit beraubt, ihre Zukunft zu entwerfen“ (Stiegler 2008, S. 87-88).*

Der entscheidende Punkt ist nun, dass die Phase der Entwicklung der kindlichen Aufmerksamkeit, die wir oben beschrieben haben, sozusagen nicht den sozialen und kulturellen Input erhält, der notwendig ist, damit diese Entwicklung mit dem tendenziellen Erreichen einer gelungenen, mündigen, rationalen und kritischen Aufmerksamkeit abgeschlossen werden kann. Auf diese Weise kann die frei flottierende Aufmerksamkeit des Frühkindstadiums nicht „kultiviert“ werden, sondern verbleibt quasi in einem, nun aber, regressiven Stadium. Die Psychotechnologie der Aufmerksamkeitssteuerung durch die digitalen Medien konserviert umso umfassender diese regressive Aufmerksamkeit als das Internet mit immer neuen Verfahren und „Verbesserungen“ den Zustand fortzuschreiben versucht, den es – angeblich – versucht, erträglicher zu machen. Insbesondere die digitalen Netzwerke ersetzen die Notwendigkeit einer Kultivierung der Aufmerksamkeit durch eine technische, indem sie Aufmerksamkeitsprofile der Nutzer erstellen, welche die Interessen, die Aktivitäten und die Werte des Nutzers widerspiegeln, so muss der Nutzer nicht mehr selbst aufmerksam sein, sondern wird beständig erinnert oder in Bereiche geführt, die seinem Nutzerprofil entsprechen.

In Wahrheit kann eine solche Definition von Aufmerksamkeit, die auf die Heilung des Aufmerksamkeitsdefizits als Syndrom der kognitiven Übersättigung abzielt, dieses Defizit lediglich *verschärfen*, sofern man sie nicht als eine Umgebung auffasst, die die Entwicklung von Aufmerksamkeit durch Kultivierung fördert, sondern als technisches System, das diese ersetzt oder kurzschließt (Stiegler 2008, S. 151).

Es kann hier nur angedeutet werden, dass die Behandlung einer nicht angepassten Aufmerksamkeit heute zunehmend mit Medikamenten erfolgt. Über 6 Millionen Kinder, darunter ungefähr 10% aller 6-18jährigen Jungen, erhalten in den USA

Ritalin, damit sie in der Schule „besser klarkommen“ – ungeachtet der Tatsache, dass es keinerlei wissenschaftlich stichhaltigen Beweise dafür gibt, dass das Ungleichgewicht von Adrenalin/Noradrenalin und Serotonin im Gehirn die Ursache für ADS ist.

Zwischen 1995 und 1999 nahm der Gebrauch von Ritalin bei Kindern unter 7 Jahren um 23% zu und der Gebrauch von Prozac und ähnlicher Antidepressiva steigerte sich in der gleichen Altersgruppe um sage und schreibe 580% – ungeachtet der Tatsache, dass diese Medikamente für Kinder unter 18 Jahren nicht zugelassen waren. Die Zahlen stammen alle aus Internetquellen von ärztlichen oder gesundheitswissenschaftlichen Organisationen – dennoch sollte man sie nur vorsichtig interpretieren.

7. Bindung und Selbst-Kontrolle

Die verantwortliche Sorge wird aber nicht nur von außen, von kapitalistischen Interessen, sondern auch von innen zerstört. Die Missbrauchsskandale legen ein bedrückendes Zeugnis davon ab. Dass es die kirchlichen Internate und andere prinzipiell lustfeindliche Institutionen besonders getroffen hat, scheint dabei aber eher eine Verlängerung der Vergangenheit als ein historisch neuartiges Phänomen zu sein. Schrecklich ist es, dass nun die Vorzeiginstitutionen der pädagogischen Reform moralisch zerrüttet sind.

Die so ausführliche Berichterstattung über das Ausmaß der Zerrüttung, der Verwerflichkeit und der Korruption hat wohl nicht zuletzt auch den Zweck ad oculos zu demonstrieren, dass nicht nur den Eltern, sondern auch den erzieherischen Institutionen die Verantwortlichkeit grundsätzlich abgesprochen werden kann. Diesen Personen und Institutionen „Bindung“ der kindlichen Entwicklung zu ermöglichen, erscheint jetzt undenkbar.

Hier sind aber nicht nur die Missbrauchsskandale, sondern die Tatsache ist relevant, dass Eltern nicht mehr wissen, wie sie ihre Kinder erziehen sollen. Das ist auch eine Seite von Canal J: die Eltern wollen erziehen, wissen aber nicht mehr, wie es geht, weil der gesellschaftlich-historische Bedeutungs- und Sinnzusammenhang dazu verloren gegangen ist und Kindererziehung wie eine Art Do-it-yourself-Job wahrgenommen wird, den man irgendwie zu bewältigen lernen muss, notfalls

durch mediale Vorbilder, durch Ratgeberliteratur, am besten aber, indem man die Kinder in entsprechende professionelle Kontexte gibt.

Ob das wirklich so ist, ist jedenfalls eine tiefgreifende Frage: ob der gesellschaftlich-historische Bedeutungs- und Sinnzusammenhang, den Stiegler ja mit dem Begriff der Kantschen „Mündigkeit“ paraphrasiert, wirklich in der Vergangenheit des letzten Jahrhunderts der Hintergrund für die Gesamtheit der elterlichen Erziehungsvorstellungen aller Schichten gewesen ist, bleibt ernsthaft zu bezweifeln. Insofern kann man zwar sagen, dass eine bürgerliche Elite vielleicht nicht mehr weiß, wie das Erziehen geht – aber große Teile der arbeitenden Bevölkerung haben da doch ganz andere Vorstellungen als „Mündigkeit“ gehabt.

8. Ausblick

Die Klammer zwischen den obigen Ausführungen zur Genese der gemeinsamen Aufmerksamkeit in der frühen Kindheit und der kommerziellen Kanalisierung der Aufmerksamkeit in späteren Entwicklungsphasen war das Thema „Sorge, Fürsorge und Teilen“ der Emotionen im Sinne des englischen Begriffs „sharing“. Es ging also um die Herstellung von Gemeinsamkeit, um deren emotionale Wurzeln und um die Zerstörung oder Gefährdung dieser emotionalen Grundlagen. Wir haben mit dem ausgewählten Medienbeispiel zeigen wollen, wie die wechselseitige Fürsorge und die Herstellung gemeinsamer emotionaler Orientierungen schon frühzeitig irritiert wird, was man aber nur sehen kann, wenn man den Blick von der entwicklungspsychologischen Perspektive der unmittelbaren Interaktion Kind-Erwachsener weg auf komplexere gesellschaftliche Zusammenhänge richtet.

Diese Kontextproblematik stellt sich allerdings auch in der anderen Richtung: Warum gelingt es uns eher problemlos, die frühe Mutter-Kind-Interaktion als Ausdruck universaler Entwicklungsbedingungen und -faktoren zu sehen und dabei den kulturellen Kontext, in dem sie stattfinden, fast vollständig auszublenden? Gibt es einen Zusammenhang zwischen den oben skizzierten frühen Prozessen und dem, was wir als Irrwege oder Perversionen gekennzeichnet hatten? Wenn ja, wie sehen diese aus, wenn nein, wann und wie gerät die Herstellung gemeinsamer emotionaler Orientierungen zwischen Kindern und Erwachsenen ins Wanken?

Diese Fragen problematisieren zum Einen den in der Entwicklungspsychologie immer latenten Hang zur Universalisierung, teilweise auch Naturalisierung, von

Entwicklungsverläufen und problematisieren damit zugleich die Rolle des kulturellen Kontextes auch in der frühen, scheinbar so universellen Entwicklung. Zum Anderen sollen sie aber auch auf die Angemessenheit kontextueller Faktoren in späteren Entwicklungsphasen verweisen, um deren Passung in Bezug auf optimale Entwicklungsbedingungen zu prüfen. Bisher erfolgen solche Bezüge zwischen moderner Lebensform und anthropologischer Grundausstattung meistens anhand von evolutionsbiologischen Verweisen auf dieses und jenes Merkmal der Moderne, das den Menschen aufgrund seiner evolutionären Ausstattung überfordern würde.

Vielleicht haben diese Überforderungen ihren Grund weniger in der Diskrepanz zwischen Steinzeit und Neuzeit als vielmehr in den Diskrepanzen zwischen den unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens in der Kleinfamilie in der frühen Kindheit (mit dem noch genauer zu klärenden kulturellen Kontext) und dem später im Schulalter und in der Adoleszenz wirksamen Kampf um Selbstwirksamkeit und Selbstkontrolle.

Die unterschiedlichen Kontexte und die Verschiedenartigkeit der Bedingungen des Aufwachsens und der Entwicklung zu kennen und bei einer Bewertung zu berücksichtigen, sollte aber nicht ausschließen, allgemeine, globale, quasi-universelle gerechte Bedingungen des Aufwachsens und der Entwicklung zu fordern und zu fördern. Vygotskij hat in seinen Ausführungen zur „Defektologie“ (vgl. Keiler 2002, S. 219-249) und an vielen anderen Stellen immer wieder betont, dass eine inklusive, gleichberechtigte Sichtweise der Behinderung davon ausgehen muss: „Zuerst, ein Mensch und erst dann ein besonderer Mensch“ (Vygotskij 1975, S. 69; zit. nach Keiler 2002, S. 225). Dies lässt sich so verstehen, dass die kulturelle Verschiedenartigkeit, die kontextuelle Gebundenheit der Entwicklung zusammen mit der Forderung nach einer menschenwürdigen Entwicklung zu sehen ist, also auch hier: eine Linie der Entwicklung. Auch hier gilt es noch viele offene Fragen zu klären, wie das Martha Nussbaum (2010) ausgeführt hat, vor allem auch in Hinblick auf die Beziehung zwischen der Konstatierung dieses Gerechtigkeitsprinzips und seiner politischen Durchsetzung und Realisierung.

Literatur

- Bauer, J. (2008): Das kooperative Gen. Abschied vom Darwinismus. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Blum, D. (2010): Die Entdeckung der Mutterliebe: Die legendären Affenexperimente des Harry Harlow. Weinheim: Beltz.
- Bowlby, J. (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler
- Bowlby, J. (1976). Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. München: Kindler.
- Bretherton, I. (2002): Konstrukt des inneren Arbeitsmodells. In K.H. Brisck; K.E. Grossmann; K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis, S. 1346. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brügelmann, H. (1984): Die Schrift entdecken. Konstanz: Faude.
- Demuth, C. (2008): Talking to infants: How culture is instantiated in early mother-infant interactions. The case of Cameronian farming Nso and North German middle-class families. Dissertation. Universität Osnabrück.
- Eliot, L. (1999): What's going on in there? How the brain and mind develop in the first five years of life. New York: Bantam Books.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., & Target, M. (2006): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gottlieb, G., Wahlsten, D. & Lickliter, R. (1998): The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems view. In W. Damon, D. Kuhn & R.D. Siegler (Eds.), Handbook of Child Psychology, 5th ed., Vol. 1. Theoretical models of human development, pp. S. 233-273. New York: Wiley.
- Greenspan, S.I. & Shanker, S.G. (2007): Der erste Gedanke. Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens. Weinheim: Beltz.
- Harlow, H. (1958): The nature of love. *American Psychologist*, 13, 573-685.
- Harlow, H. (1961): The development of affectional patterns in infant monkeys. London: Methuen.
- Hildebrand-Nilshon, M. & Seeger, F. (2006): Sign and triangulation: From Vygotskij to Peirce and back. Paper presented to the First International Symposium of Cultural-Historical Anthropology and Cultural-Historical Psychology, December 1-2, Freie Universität Berlin.
- Holodynski, M. (2006): Emotionen – Entwicklung und Regulation. Heidelberg: Springer.
- Jantzen, W. (2001): Über die soziale Konstruktion von Verhaltensstörungen – das Beispiel ADS. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52, 222-231.
- Keiler, P. (2002): Lev Vygotskij – Ein Leben für die Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Leont'ev, A.N. (1971): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt: Athenäum.
- Liebrand, M. (2007): Lernprobleme: ADHS? Bern: Hans Huber.
- Nussbaum, M. (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Piaget, J. (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Ges. Werke, Studienausgabe Band 1, Stuttgart: Klett. (Original 1936).
- Seeger, F. & Hildebrand-Nilshon, M. (2011): Two lines of development: Reconsidering and updating Vygotskij's argument. In M. Kontopodis, Wulf, Chr. & B. Fichtner (eds.), Children, development and education: Cultural, historical, anthropological perspectives, S. 41-56. Heidelberg: Springer.

- Stern, D. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stiegler, B. (2008): Die Logik der Sorge. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2008): Origins of human communication. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotskij, L.S. (1975): Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. Die Sonderschule, 20, 65-72.
- Vygotskij, L.S. (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster: Lit Verlag.
- Watson, J.B. (1928): Psychological care of infant and child. New York: W.W. Norton.
- Winnicott, D.W. (1964): Further thoughts on babies as persons. In D.W. Winnicott, The child, the family, and the outside world, pp. 85-92. Harmondsworth, England: Penguin Books. (Original 1947.)
- Winnicott, D.W. (1965): The theory of the parent-infant relationship. In The maturational processes and the facilitating environment. Madison, CT: International Universities Press.

Sachregister

Aufmerksamkeit,
 Entwicklung von,
 gemeinsame Fokussierung von
 Rolle der Emotion
 Stufen der Entwicklung gemein-
 samer Aufmerksamkeitsausrich-
 tung
 Kontrolle, Fremd-, Selbst-
 Entwicklung, zwei Linien
 Prädisposition, genetische
 Lernen, soziales
 Gehirn und Geist
 Umwelteinfluss und Gen
 Natur und Kultur, Komplementarität
 von
 Greifreflex
 Sensibilität, Evolution der
 Semiotische Systeme
 Vernetzung
 Emotionsregulation mit Hilfe von
 Affektspiegelung
 emotionalen Abwehrmechanis-
 men
 Grundmotive als genetische Grund-
 ausstattung
 Psychoanalyse und gemeinsame
 Emotionalität
 Kultureller Kontext der frühen Ent-
 wicklungsprozesse
 theoretische Defizite
 Formen der Pathologisierung der
 Aufmerksamkeitssteuerung

Rolle der Medien bei der Auf-
 merksamkeitssteuerung

Personenregister

Bauer

Blum

Bowlby

Bretherton

Brügelmann

Demuth

Eliot

Fonagy

Freud

Gottlieb

Greenspan

Harlow

Hildebrand-Nilshon

Holodynski

Jantzen

Keiler

Klein

Leont'ev

Lickliter

Liebrand

Nussbaum

Peirce

Piaget

Seeger

Shanker

Stern

Stiegler

Tomasello

Vygotskij

Wahlsten

Watson

Winnicott

Zum Zusammenhang von Entwicklung und Lernen mit Blick auf Lernbesonderheiten

Margarete Liebrand

Dieser Artikel versucht, einen vorläufigen Deutungsrahmen für lerntherapeutisch relevante Lernprobleme insbesondere im Bereich der Aneignung des Lesens und Schreibens zu entwickeln. Was die Spezifik von Lernbesonderheiten anbetrifft, so wird vermutet, dass der allgemeine Tätigkeitsbegriff möglicherweise mithilfe der Re-Interpretation neuerer Forschungsergebnisse erweitert zu deuten sein könnte. Es zeigen sich offene Forschungsfragen, welche die Systemzusammenhänge Tätigkeit, Handlung, Operation sowie Sinn und Bedeutung betreffen. Die Bedeutung basaler Wahrnehmungsprozesse in der Entwicklung von Kulturtechniken ist bislang kaum geklärt. Für die Erfassung von Lernproblemen scheint es insbesondere relevant zu sein, den Aneignungsprozess als einen gegenständlich und sozial orientierten Sinnbildungsprozess in den Blick zu nehmen. Es gibt allerdings kaum empirisch gestützte Forschungen, die die Aneignung von Kulturtechniken als einen Konstruktionsprozess fokussieren. Die Reichweite der Leont'evschen Konzeptionalisierung des Verhältnisses von Bewusstsein und Bewusstheit wird ebenso diskutiert wie die Annahme der offenen Entwicklungsmöglichkeiten.

Das Thema „Entwicklung und Lernen“ beschäftigt mich in meiner lerntherapeutischen Arbeit vor allem mit dem Blick auf Lernbesonderheiten. Für die unterschiedlichen Lernprobleme, mit denen ich in meiner Praxis konfrontiert werde, versuche ich eine Art Deutungsrahmen zu entwickeln, der einerseits geeignet ist, die Besonderheit der jeweiligen Lernschwierigkeiten angemessen zu verstehen und andererseits hinreichend theoretisch begründet ist. Ich kann dabei zwar auf eine Fülle von Aussagen zur Tätigkeit als einem allgemeinen Erklärungsprinzip für Entwicklung und Lernen zurückgreifen, die aber bekanntermaßen konkret-allgemeine Aussagen sind, die ihrer empirischen Einzelheit entkleidet wurden. Bei dem Versuch, den

Charakter der Lernbesonderheiten und die konkreten Probleme (Syndrome) zu bestimmen, mit denen ich in meiner praktischen Therapiearbeit befasst bin, stehe ich daher oft vor der Aufgabe, vorliegendes empirisches Material aus anderen Forschungsbereichen in Richtung auf die Tätigkeit als einem allgemeinen Erklärungsprinzip zu re-interpretieren, um den gegebenen kulturhistorischen Deutungsrahmen hinreichend konkret und für meine Arbeitsbedingungen und Aufgaben nutzbar machen zu können. Dabei stoße ich immer wieder auf zwei Zusammenhänge, die im gesamten Bereich der Erforschung von Lernbesonderheiten eine zentrale Rolle spielen und auch für meine Praxis von ausschlaggebender Bedeutung sind. Es handelt sich um das Verhältnis von Physischem und Psychischem und das Verhältnis von Bewusstsein und Bewusstheit. Im Folgenden möchte ich meine Versuche zur Diskussion stellen, möglichst trennscharfe Begriffe für die Orientierung meiner lerntherapeutischen Arbeit – speziell im Bereich der Lese-Rechtschreibschwäche – zu gewinnen.

1. Zum Verhältnis von Physischem und Psychischem

Probleme, die das Verhältnis von Physischem und Psychischem betreffen, werden in der Lese-Rechtschreib-Forschung (LRS) an unterschiedlichen Gegenständen diskutiert:

- als Problem von Gendefekten,
- als Wahrnehmungsproblem,
- als Problem von zeitlich verkürzten Blicksprüngen.

1.1. Genforschung

Einhergehend mit dem Aufschwung der Genforschung wird die Vermutung geäußert, dass manche Formen von LRS-Problemen durch verschiedene Genorte mitbestimmt sein könnten (vgl. Grimm, Warnke 2002, Schulte-Körne 2002). Allerdings ist man vorsichtig mit der schnellen Schlussfolgerung, dass man von genetischen Dispositionen ausgehen müsse. Wenn molekulargenetische Einflüsse für wahrscheinlich gehalten werden, so in der Weise, dass sie im komplexen Zusammenwirken mit anderen Faktoren letztlich zu Besonderheiten in der *Hirnentwicklung* beitragen, die eine Lese-Rechtschreibstörung bedingen könnten (vgl. Pennington 1999).

Doch auch diese zurückhaltende Aussage ist problematisch. Die Epigenetik hat inzwischen empirisch belegt, dass die Vorstellung, Leben könne durch Gene „programmiert“ werden, ebenso mächtig wie falsch ist. Anscheinend kann man zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder etwas über die „anderen“ Faktoren noch über deren Zusammenwirken und damit dann auch nichts über mögliche Besonderheiten in der Hirnentwicklung aussagen. Immerhin wird in den genetisch ausgerichteten Forschungsrichtungen der Entwicklungsaspekt zumindest angedacht und nicht nur auf einseitig kausalgenetischen Erklärungen beharrt. Das lässt Pädagogen und Therapeuten wenigstens Handlungsoptionen offen, die gegenüber der medizinischen Erklärungsmacht nicht erst legitimiert werden müssen – was nicht unerheblich ist, wenn man in diesem Arbeitsbereich tätig ist.

Insbesondere die Frage nach den Besonderheiten in der Hirnentwicklung – vor allem die nach ihrer Herkunft und Bedeutung – bleibt jedoch offen. Meine langjährigen Erfahrungen in der lerntherapeutischen Praxis lassen mich allerdings auch Überlegungen dahingehend anstellen, ob es mit Blick auf die Erfassung des Zusammenhangs von Lernbesonderheiten und Selbstentwicklungsprozessen ausreichend ist, bei der zweifellos klaren und eindeutigen Haltung Vygotskijs (1975, S. 69): „Zuerst ein Mensch und dann ein besonderer Mensch“ stehen zu bleiben. In der kritischen Auseinandersetzung mit dem defektologischen Krankheitsverständnis der biologistisch orientierten Medizin ist die Bedeutung dieses radikalen Perspektivwechsels in der Betrachtung von Entwicklungsbesonderheiten kaum zu unterschätzen. Das sollte jedoch nicht daran hindern, zumindest die Frage aufzuwerfen, ob es nicht dennoch Forschungsbedarf gibt, im einzelnen zu klären, ob bzw. welche Bedeutung der jeweils als spezifisch zu identifizierende Charakter von Besonderheiten in den vorauszusetzenden individuell-physischen Lernbedingungen für die in und durch Lerntätigkeit vollzogene Selbstaneignung des Psychischen und damit für Selbstkonstruktionsprozesse haben könnte. An einer Diskussion dieser Arbeitshypothese bin ich sehr interessiert.

1.2. Wahrnehmungsforschung

In den Anfängen der LRS-Forschung dominierte die sogenannte Wahrnehmungshypothese. Schwierigkeiten in der Aneignung des Lesens und Schreibens wurden mit Besonderheiten in der Wahrnehmungssteuerung im Bereich der visuellen

Gestaltwahrnehmung, der Serialität oder der auditiv-phonematischen Wahrnehmung in Verbindung gebracht.

Zurzeit verliert diese Sichtweise immer mehr an Bedeutung. Man hat festgestellt, dass Fehler, die auf Wahrnehmungsbesonderheiten zurückgeführt werden – wie z.B. Zahlendreher und Buchstabenverwechslungen – nicht nur in divergenten Konstellationen auftreten. Jeweils unterschiedliche Kinder verwechseln in bunter Mischung entweder b-d, b-p, g-k, ü-i oder o-u. Höchst verschiedene Kombinationen dieser Verwechslungen treten ebenso auf wie Gestalterfassungsbesonderheiten, z.B. Spiegelschrift-Reproduktionen. Insofern lassen sich diese beobachtbaren Probleme kaum kategorisieren. Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass Gestalterfassungs- und visuo-motorische Reproduktionsprobleme auf einer bestimmten Entwicklungsstufe der Schriftproduktion bei nahezu allen Kindern vorkommen. Bisher hat man allerdings noch keine schlüssigen Erklärungen, warum das Gros der Kinder dieses Durchgangsstadium in der Aneignung der Kulturtechniken überwindet, andere jedoch nicht, jedenfalls nicht ohne eine spezielle Unterstützung (vgl. Grissemann 1996).

Das Hauptproblem dieses Untersuchungsansatzes scheint mir allerdings in der dualistischen Betrachtungsweise von Sinnesreizen und Verarbeitungsprozessen zu liegen. Reize werden als Eindrücke verstanden, nicht als gegenständliche Handlungsoptionen. Der Vorgang der Verarbeitung wird auf funktionale und operative Prozesse wie Aufnahme, Weiterleitung, Integration und Zuordnung von Sinneseindrücken zu Mustern reduziert.

Sinneseindrücken werden darüber hinaus Sinnesempfindungen, verstanden als Deutungs- und Bewertungsvorgänge, gegenübergestellt. Der Problemgegenstand Wahrnehmung als subjektive Bedeutungsgebung wurde bisher in der LRS-Forschung jedoch noch nie zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Der fokussierte Zusammenhang von Sinneseindrücken und Sinnesempfindungen wird nur therapeutisch aufgenommen, indem man konstatiert, man habe ganzheitlich vorzugehen. Was das konkret bedeutet, bleibt ungewiss. Zumeist werden darunter lediglich sich in additiven Aneinanderreihungen erschöpfende Übungen verstanden, die unterschiedliche Sinne ansprechen sollen. Letztlich bleibt es also bei der bescheidenen Feststellung, dass im Kontext von LRS-Problemen Wahrnehmungsprobleme beobachtbar sind. Die differenzierende Frage, ob sich dahinter Steue-

rungsprobleme oder Bewertungsprobleme verbergen könnten, wurde noch nicht einmal gestellt. Insofern wurde die *Wahrnehmungstätigkeit* auch nicht ansatzweise zum Forschungsgegenstand gemacht.

Deshalb ist für mich die Frage nach der Bedeutung von Wahrnehmungsprozessen für die Aneignung von höheren psychischen Funktionen aber keineswegs schon bedeutungslos, auch wenn im LRS-Kontext diese Forschungsrichtung zunehmend an Beachtung verliert. Ich meine in meiner Arbeit vielmehr beobachten zu können, dass es durchaus Kinder gibt, die – zumindest auf der Erscheinungsebene – mit Wahrnehmungsbesonderheiten zu kämpfen haben, die dann auch Besonderheiten im Prozess der Aneignung der Lerntätigkeit, verstanden als Lernen des Lernens, bedingen.

Bei einigen dieser Kinder fällt auf, dass es äußerst schwierig ist, ein Vertrauensverhältnis zu ihnen aufzubauen und mit ihnen eine gemeinsame Sprache für ihre Lernbesonderheiten zu erarbeiten. Sie verhalten sich von außen betrachtet sehr *eigensinnig*, was die Arbeit mit ihnen ausgesprochen spannend, aber auch beachtlich herausfordernd macht. Hilfe zur Selbsthilfe auf den Weg zu bringen, gelingt oft erst dann, wenn man als Therapeutin eine sensible Wachsamkeit für Situationen entwickelt, die man nutzen kann, um Rahmenbedingungen für ein Beziehungsergebnis zu gestalten, das den Kindern „unter die Haut geht“ (vgl. Fallgeschichte in: Liebrand 2007, S. 124ff.). Häufig ist es dann erst möglich, damit zu beginnen, mit ihnen gemeinsam Wege zur Bewältigung ihrer Lernbesonderheiten zu erschließen.

In der Arbeit mit diesen Kindern versuche ich deshalb ihre Wahrnehmungstätigkeit im Sinne eines deutenden und bewertenden Steuerungsvorgangs zu erschließen, um ihre Lernbesonderheiten als Sinnbildungsbesonderheiten arbeitshypothetisch analysieren zu können und zwar auf zwei Ebenen: Als Motivbildungsprozesse (darauf gehe ich später ein) und als lebensgeschichtliche Besonderheiten. Ich frage mich allerdings manchmal, ob es bei einigen dieser Kinder auch darum geht, Dinge nicht wahrnehmen können zu „dürfen“, gemäß ihrer subjektiven Logik, die sie sich in der Auseinandersetzung mit der Welt gebildet haben. Ich möchte auch diese Arbeitshypothese, für die ich nicht mehr als Plausibilitätsargumente habe, hier zur Diskussion stellen.

1.3. Forschungen zur Blicksteuerung

Ich deutete bereits an, dass ich in meiner Arbeit analytisch differenziere zwischen der Wahrnehmungstätigkeit als ein Deutungs- und Bewertungsvorgang sowie als ein Steuerungsvorgang. Was letzteres betrifft, so sorgen neurologische Untersuchungen für Diskussionsstoff, die besagen, dass es Kinder gibt, deren Blicksprünge zeitliche Verkürzungen aufweisen, die möglicherweise mit dazu beitragen könnten, dass diese Kinder Schwierigkeiten beim Lesenlernen haben (vgl. Fischer 2009).

Ich kann dieses Phänomen durch eigene Beobachtungen durchaus bestätigen. Für mich ist jedoch noch höchst zweifelhaft, ob diese auf der Erscheinungsebene als physiologisch bedingt klassifizierten Phänomene auch als die kausalen Verursacher der beobachtbaren Lernbesonderheiten in der Aneignung des Lesens identifiziert werden können. Bisher hat man lediglich verkürzte Blicksprünge festgestellt und nicht mehr. Ihre theoretische Interpretation wäre erst noch zu begründen.

Mich hat dieses Phänomen allerdings zu Fragen geführt, die die Fähigkeitsaneignung als Erlernen von bewussten Steuerungsprozessen betrifft. Wenn diese Kinder das Wort „schwer“ zu erlesen versuchen, dann kann es sein, dass sie zu einer Buchstabenkombination wie „schrew“ oder „wesch“ kommen. Beides ergibt natürlich keinen Sinn und weil es keinen Sinn ergibt, frustriert das Ringen um bedeutungsproduzierendes Lesen in hohem Maße, insofern es als etwas erlebt wird, das – sich wiederholend – in Sackgassen führt. Die Reaktionen sind höchst unterschiedlich. Sie reichen von abrupten offensiven Verweigerungen oder kreativsten Formen des Aus-dem-Felde-Gehens bis hin zu einem verzweifelten Weiterkämpfen. Dabei wollen einige der Kinder immer wieder neu, jedoch hartnäckig in stets gleicher Weise probierend zur Problemlösung ansetzen. Sie steigern sich so in eine situative Überforderung geradezu hinein.

Ich habe die These der verkürzten Blicksprünge als Arbeitshypothese zugrunde gelegt, um in diesen Sackgassen Handlungsoptionen entwickeln zu können. Ferner habe ich mir die Frage gestellt: Vor welchen Aufgaben stehen Kinder, die sich Lesefähigkeiten aneignen, wenn Blicksprünge dabei eine Rolle spielen könnten? Immerhin identifizieren sie die Buchstaben korrekt und sie versuchen allesamt sie zu kombinieren, um Wörter sinnvoll erlesen zu können.

Um diese Frage beantworten zu können, habe ich nach Aussagen der Kulturhistorischen Schule zur Fähigkeitsentwicklung gesucht. Gestoßen bin ich auf Äußerungen, die Leont'ev (1950) im Zusammenhang des Erwerbs der willkürlichen Aufmerksamkeit, also der bewussten Selbststeuerung macht. Er führt aus, dass die basale Fähigkeit, die sich Kinder beim Erwerb von Aufmerksamkeit aneignen müssen, die der bewussten Wahrnehmungssteuerung ist. So betrachtet, könnten diese Kinder vor der Aufgabe stehen, ihre Blicksprünge kontrollieren lernen zu müssen. Dabei ist zu beobachten, dass die dafür angemessenen bzw. notwendigen „vermittelnden Mittel“ ihnen jedoch nicht verfügbar zu sein scheinen.

Ich habe diese Hypothese zu überprüfen versucht, indem ich Aufgaben in Anlehnung an Fischer (2009) speziell gestaltet habe, um den Vorgang der Blicksteuerung beim Lesenlernen zu unterstützen. Den Kindern wurden Hilfsmittel an die Hand gegeben. Das war eine sehr spezifische und im Unterschied zu Fischer individuell zugeschnittene farbliche Markierung in solchen Wörtern, deren Erlesen große Schwierigkeiten bereiteten.

Unterstützende „Mittler“ müssen von Kindern angenommen werden können, ansonsten besteht kaum eine Chance, dass sie psychologische Wirksamkeit entfalten. Es reicht nicht aus, Heranwachsenden Hilfsangebote zu unterbreiten. Trotz Lernbesonderheiten wollen sich Kinder als Akteure ihrer eigenen Entwicklung begreifen. Und sie tun recht daran, dies zu wollen, denn ihre Existenz bedingt ihre Potenz, ihr Gehirn selbst konstruieren zu können. So erwies sich meiner Erfahrung nach die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder das ihnen angebotene vermittelnde Handwerkszeug auch annehmen konnten, dann als besonders groß, wenn sie eine für sie persönliche Bedeutsamkeit darin entdecken konnten (vgl. Fallanalyse in Liebrand 2007, S. 77ff.). Insofern war es notwendig, erst im Prozess des gemeinsam geteilten Lesens eine individuell jeweils spezifische Markierung vorzunehmen und nicht diese vorzugeben, wie Fischer (2009) dies vorschlägt. Das Werkzeug war „passend“ zu machen in einem Prozess, der auf die Herstellung einer Form von Gemeinsamkeit in der tätigen Aneignung des Lesens gerichtet war. Das betraf die soziale Seite des Unterstützungsprozesses.

kn a tt er n

Abb. 1: Farbunterstützte Lenkung der Blicksteuerung

Die gegenständliche Seite dieses Prozesses, die die Adäquatheit eines Mittelgebrauchs fokussiert, betraf die farbliche Markierung als ein Hilfsmittel, das die Blickkontrolle steuern helfen sollte (vgl. Abbildung 1). Ein beziehungsstiftendes, sowohl sozial wie gegenständlich ausgerichtetes Lern-Angebot kristallisierte sich in der Aufgabe, die die spezifische Steuerung der Blicksprünge anregen sollte. Sie bestand in folgender Intervention: „Schau immer zunächst auf die rote Markierung bis du sie ganz fest im Blick hast und beginne erst dann mit dem Lesen der *ersten* grünen Buchstaben, die vielleicht schon in deinen Augenwinkeln aufgeblitzt sind.“

Außerdem habe ich das sinnerschließende Lesen angeregt, indem ich die Kinder aufgefordert habe, Wortfragmente in spielerischer Form zu sinnvollen Wörtern zu ergänzen.

Kl ei
Ha
Ge
Wo l

Abb. 2: Sinnerschließende Lenkung des Lesens

Das Ziel dieser Unterstützung des Lesens bestand darin, spezielle Rahmenbedingungen zu schaffen, um die Fähigkeitsentwicklung der Selbststeuerung von Blicksprüngen im Prozess der Lerntätigkeit des sinnorientierten Lesens mittels spezifischer Hilfsmittel (farbliche Markierung/ Wortfragmente) fördern zu können. Die Kinder konstruierten höchst unterschiedliche Wörter: Kleid, Kleiderschrank, klein, Kleister oder Hase, hallo, Hand, Haufen, hacken, halb. Wurde beispielsweise das Wort „klein“ konstruiert, so konnte dies zum Anlass genommen werden, weitere Wörter aus dieser Wortfamilie zu „erraten“ wie kleinschreiben, Kleines, am kleinsten, Kleinkind, Kleingeld, Kleingedrucktes, Kleinstadt. Häufig wurden Wörterbücher zur Hilfe genommen für die Erarbeitung von Wortfamilien. Damit die Wörter aus den Wörterbüchern dann auch erlesen werden konnten, wurden sie in vergrößerter Schrift und wiederum mit Hilfe der farbunterstützten Lenkung des Blicksteuerung präsentiert. Das Experiment konnte nicht nur einmal, sondern mit unterschiedlichen Kindern mehrfach erfolgreich durchgeführt werden. Aber es ist und bleibt natürlich ein Trial-and-Error-Experiment, das noch der theoretischen Begründung bedarf.

Denn aus den Ergebnissen der neurologischen Untersuchungen, die lediglich physiologische Voraussetzungen fokussieren, können bislang keine Schlussfolgerungen abgeleitet werden, die Hinweise darauf geben, ob die Lerntätigkeit zur Aneignung der Lesefähigkeit tatsächlich von der Kontrolle von Blicksprüngen abhängt. Das wäre, als Frage nach den Bedingungen der Fähigkeitsentwicklung des Lesens, erst noch zu untersuchen.

Leont'ev (1950) plädiert ausdrücklich für eine spezifische didaktische Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Aneignung von Werkzeugen zur bewussten Wahrnehmungssteuerung. In dem Zusammenhang stellt sich mir vor allem die Frage nach den *Zeitfenstern des Wie* einer mit Hilfe von Mittlern zu gestaltenden Neuvermittlung der Aneignung von Lesekompetenzen. Denn zu dem Zeitpunkt, an dem diese Kinder mit Lernbesonderheiten zu mir kommen (2./3./4. Schuljahr), ist zu beobachten, dass ihnen der individuell „passende“ Mittelgebrauch große Probleme zu bereiten scheint. Bei der Wahrnehmungssteuerung handelt es sich um basale Fähigkeiten. Das hat mich zu der Zeitfensterfrage geführt.

Hinzu kommt die noch weiter zu konkretisierende Frage, wie diese Schwierigkeiten modelliert werden könnten, wenn man Vygotskijs Konzeptionalisierung der Entwicklung höherer psychischer Fähigkeiten durch die Interiorisation von interpsychischen zu intrapsychischen Fähigkeiten unterlegt.

Auch diese Überlegungen möchte ich zur Diskussion stellen.

2. Zum Verhältnis von Bewusstsein und Bewusstheit

Die Entwicklung der Fähigkeitsaneignung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens mit Blick auf Lernbesonderheiten beschäftigt mich insbesondere hinsichtlich des Systemzusammenhangs Tätigkeit – Handlung – Operation. Es geht mir dabei um Probleme, die sich stellen, wenn man den Erwerb von Kulturtechniken als ein Entwicklungsgeschehen betrachtet, das einen Konstruktionsprozess umschreibt, der an Sinnkonstitutionsprozesse gekoppelt ist, die sich in der Herstellung von Beziehungen erschließen.

In diesem Zusammenhang ist ein Modell der LRS-Forschung interessant, dem ein hoher Voraussagewert für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibfähigkeiten nachgesagt wird (Jansen, Skowronek 1997, Schneider et al. 1997, 1999). Es handelt

sich um das Konzept der sogenannten „phonologischen Bewusstheit“, das phonologische Informationsverarbeitungsprozesse betrifft. Umschrieben wird die Fähigkeit, lautliche Strukturen der Schriftsprache erkennen sowie die Fähigkeit, mittels dieses Erkennens mit Strukturen wie Lauten, Silben, Wörtern, Reimen operieren zu können.

Das Verdienst dieser Forschungsrichtung besteht darin, dass nicht mehr nur isoliert Wahrnehmungs- oder kognitive Funktionen in den Fokus genommen werden. Die Aneignung der Kulturtechniken wird als ein Gestaltungsprozess betrachtet, der an Erkenntnisvorgänge gekoppelt ist. Auch wird gesehen, dass sich diese Erkenntnisprozesse nicht auf Vorgänge der Re-Konstruktion des im Kulturgut aufgehobenen Wissens reduzieren lassen. Kindern stellt sich vielmehr die Aufgabe, Zeichensysteme als Mittel zur Erkenntnisgewinnung anzueignen.

Ich gehe davon aus, dass sich Kinder, lange bevor sie in die Schule gehen, Zeichen wie Buchstaben – das Gleiche gilt für Zahlen – als Repräsentation von Wissen verfügbar zu machen haben und dies auch tun. So haben sie sich die Zahl z.B. unter anderem als Repräsentationsform von Mengen, die spezifische Aufeinanderfolge von Buchstaben u.a. als Repräsentation einer bestimmten Bedeutung (Schal-Schall) oder den Oberbegriff als Repräsentationsform einer Definition und damit als eine spezifische Denkform anzueignen.

Obwohl sie noch nicht über Buchstaben und Buchstabenfolgen in ihrer besonderen kulturellen Bedeutung der Schrift verfügen, stehen sie dennoch von Beginn an vor dem Problem, sich diese in der Weise anzueignen, dass sie das, worüber sie noch nicht verfügen, zugleich für die Untersuchung dessen nutzen, was sich ihnen noch nicht erschlossen hat.

Wörter sind nicht zu erschließen, wenn sie lediglich als Aufeinanderfolge von Buchstaben wahrgenommen werden bzw. Sprache ist nicht zu erfassen als Summe von Lauten, Aufeinanderfolge von Wörtern oder Sätzen. In dem Sinne, dass Kinder sich Sprache und einzelne Wörter zum Gegenstand ihres erkennenden Handelns machen müssen, indem sie z.B. erkennen müssen, dass das, was sie hören, nicht immer auch so geschrieben wird, wie sie es hören, kommt das Konzept der Phonologischen Bewusstheit diesem Geschehen begrifflich recht nahe.

Mich interessiert allerdings nicht nur, was Kinder erkennen, sondern was sie *tun*, um zu erkennen, welche Ziele sie verfolgen – und von welchen Motiven ihr Handeln dabei geleitet wird –, um sich unter der Bedingung ihrer Lernbesonderheiten Schriftsprache anzueignen.

Auf diese Frage vermag mir das Konzept der „phonologischen Bewusstheit“ allerdings keine Antwort zu geben. Meines Erachtens reduziert es sich auf die Erfassung des Operierens mit Zeichensystemen zum Zweck der Erkennung dieser Zeichensysteme, aber nicht zum Zweck der Selbst-Erkennung. Insofern scheint mir der in der Forschung ebenfalls verwendete Begriff des „phonematischen Bewusstseins“ wesentlich zutreffender zu sein als der der phonologischen Bewusstheit. Es wird in keiner Weise beachtet, dass es bei der Aneignung von Kulturtechniken auch und vor allem um Selbsterkenntnis- und damit um Konstruktionsprozesse geht. Das Konzept der phonologischen Bewusstheit bildet zwar Integrationsprozesse ab und es fokussiert auch operative Prozesse. Der Begriff der Bewusstheit ist jedoch einzig auf kognitive und operative Prozesse reduziert. Wenn Kinder allerdings Wörter und Zahlen als Systeme der Aufbewahrung von Wissen rekonstruieren müssen, um sie sich zu eigen machen zu können, indem sie sie zugleich als Mittel für ihre eigene Erkenntnisgewinnung nutzen, dann erfordert dies nicht lediglich operative plus kognitive Fähigkeiten.

Die Aneignung spezifischer operativer Strategien und kognitiver Strukturen des vergleichenden Denkens, der Vorstellungsfähigkeit (symbolische Repräsentation) und des logischen Schlussfolgerns reicht nicht aus, weil es nicht nur darum geht, Zeichen gebrauchen zu lernen und Kenntnisse zu erwerben. Kinder stehen vor allem vor der Aufgabe, sich deren Bedeutung zu erschließen. Und damit meine ich nicht nur die Art und Weise, wie Menschen über die Welt, in der sie leben, denken, sondern auch – und vielleicht vor allem – die tätige, praktische Einstellung der Menschen zu dem, was sie umgibt. Erkenntnisgewinnung erfordert vom Kind die Herstellung von praktischen Beziehungen, damit es zu einer eigenen Beziehung zur Welt, die es anzueignen gilt, kommen kann.

Und damit sind Kinder im Prozess der Kulturaneignung auf sich selbst zurückgeworfen. Ganz offensichtlich wird dies bei Kindern mit Lernbesonderheiten. Sie werden in besonderer Weise geradezu auf sich selbst verwiesen, wenn sie versuchen, sich Dinge aus der Objektwelt handelnd anzueignen, um sie zu erkennen und

wenn sie dabei an Grenzen stoßen, die sie in Sackgassen oder Teufelskreise führen.

Beim Lesenlernen geht es für das Kind zwar um das Erschließen von Bedeutungen, indem es sich an den Zeichen (Buchstaben) orientiert und an dem, was sein Umfeld ihm hinsichtlich dessen vermittelt, was die Muster dieser Zeichen bedeuten. Damit erschließt sich ihm die Bedeutung der Muster oder Schemata jedoch keineswegs umstandslos. Denn Kinder stehen nicht nur vor der Aufgabe, die Elemente des Schriftsystems und die sozialen Vermittlungskontexte kombinieren zu müssen. Die Zeichenelemente selbst sind kombinierbar (vgl. Fichtner 1987, S. 26). Dadurch eröffnen sich ihnen offene Deutungsmöglichkeiten, aber keine Anlässe für direkte Transformationen.

Das ermöglicht eine Sichtweise auf Lernbesonderheiten, die mit dem Konzept des phonematischen Bewusstseins nicht erfasst wird. Für die Vertreter dieses Konzepts stehen im Zentrum ihrer Betrachtung von Lernprozessen *kognitive* Lernbesonderheiten (Erkennen lautlicher Strukturen) als *Voraussetzungen* sowie *operative* Prozesse als *Bedingung* der Aneignung. Die Lerntätigkeit der Kinder wird nicht zum Gegenstand des Versuches gemacht, Aneignungsprozesse von Kulturtechniken zu konzeptionalisieren. Weder wird berücksichtigt, dass das kindliche Handeln auf anzueignende Gegenstände gerichtet ist, deren Elemente sich kombinieren lassen, noch wird gesehen, dass sich Kindern Deutungsaufgaben als Möglichkeiten erschließen.

Beides bedeutet, dass Lerngegenstände zwar stimulierende und die Tätigkeit lenkende Funktionen haben, dies aber erst dann, wenn Kinder das, was sie wahrnehmen und sich vorstellen, auch zu einem Motiv werden lassen, welches das Lernen des Lernens beinhaltet. Mit dem Konzept des phonematischen Bewusstseins lassen sich meines Erachtens nicht Beobachtungen nachvollziehen, die in der LRS-Literatur jedoch häufig beschrieben werden und die ich als Erfahrungen in meiner eigenen Praxis bestätigen kann. Nicht wenige Kinder reduzieren sich in ihren Lernanstrengungen darauf, Buchstaben oder Zahlen schematisch aneinander zu reihen und sie meinen so, Wörter erschließen zu können. Ich betrachte dieses nicht als ein Problem des Erkennens. Meiner Auffassung nach erschließen sich diesen Kindern die Gegenstände ihrer Aneignung nicht in einer Weise, die sie veranlassen könnte, es lohnenswert zu finden, sich im Aneignungsprozess in noch nicht reali-

sierten Potenzen selbst zu entdecken, z.B. geistige Anstrengungen als für sich persönlich sinnvoll zu begreifen. Für diese Kinder hat sich übrigens die bereits erwähnte Übung zur Unterstützung eines sinnorientierten Lesens als ausgesprochen lustvoll und effektiv erwiesen.

Zu fragen bliebe, ob die „phonologische Bewusstheit“ und das „phonematische Bewusstsein“ tatsächlich als Kategorien zur Modellierung von Lernbesonderheiten in einen Zusammenhang zu bringen, ob sie aufeinander zu beziehen sind. Vor allem jedoch wäre zu klären, ob ein solcher anzunehmender Zusammenhang re-integrierbar ist in Leont'evs Konzeptionalisierung des Verhältnisses von Bewusstsein und Bewusstheit. Das einmal vorausgesetzt, wird es jedoch nicht reichen, lediglich zu konstatieren, dass sich Kinder, die auf spezielle Schwierigkeiten in der Aneignung der Schriftsprache stoßen, lautlicher Strukturen der Schriftsprache zwar bewusst sind, diese allerdings ebenso wenig bewusst handhaben können wie sie mittels der in ihrem Bewusstsein aufgehobenen Strukturen wie Laute, Silben, Wörter, Reime bewusst operieren können. Um konkrete Handlungsoptionen im Sinne *gemeinsam* auszuhandelnder Hilfsangebote entwickeln zu können, ist es zwar wesentlich aufzeigen zu können, dass alle Kinder allgemein über menschliche Potenzen verfügen und damit offene Entwicklungsmöglichkeiten haben. Und es ist auch wichtig, eine der Grundannahmen des tätigkeitstheoretischen Entwicklungskonzepts zu realisieren, dass Kinder die Aneignung ihrer psychischen Fähigkeiten selbst konstruieren. Das impliziert, dass sie Selbstheilungskräfte besitzen und dass demzufolge eine Unterstützung ihrer Selbstaneignung als Hilfe zur Selbsthilfe überaus ernst zu nehmen ist. In dem Maße, indem davon auszugehen ist, dass Kinder sich selbst helfen können, ist allerdings auch zu akzeptieren, dass diese Offenheit in den Entwicklungsprozessen eine Variabilität und damit auch eine gewisse Störanfälligkeit in den realisierten Strukturbildungen nicht aus-, sondern einschließt. Und so ist zu fragen ob sich die allgemeinen tätigkeitstheoretischen Optionen, die Orientierung therapeutischen Handelns an Optionen wie die der Selbstheilungskräfte mit Blick auf die jeweilige Spezifik der beobachtbaren Lernbesonderheiten als hinreichend erweisen. Schließlich geht es darum, eine Unterstützung des Erlernens von Kulturtechniken unter der Bedingung einer Berücksichtigung individueller Besonderheiten gemeinsam auf den Weg zu bringen, die auf eine Neuvermittlung von inadäquat angeeigneten Strukturen gerichtet sein könnte. Das bedarf vor allem auch eines gesicherten Wissens über den anzunehmenden

Charakter der inadäquaten Strukturbildungen und über zugrundeliegende mögliche Bedingungsbeziehungen dieser durch Besonderheiten gekennzeichneten Aneignungsprozesse. Und so verweist all dies auf offene Fragen in der Konkretisierung der Erfassung von Entwicklungsprozessen, beginnend beim bereits diskutierten Verhältnis von Physischem und Psychischem. Da die Selbstaneignung des Psychischen allerdings weder außerhalb noch unabhängig von gesellschaftlichen, historischen und sozialen Kontextbedingungen denkbar ist, wüsste ich allerdings auch nicht, wie man Lernbesonderheiten adäquat erfassen könnte ohne eine theoretische wie experimentelle Berücksichtigung der kulturellen Perspektive.

In der LRS-Forschung wird diese Perspektive sowohl theoretisch wie methodologisch noch weitgehend ausgeklammert. Der Kulturhistorische Ansatz zeichnet sich bekanntermaßen durch die theoretische Umsetzung der Annahme einer gesellschaftlich-historischen Bedingtheit von Lern- und Entwicklungsprozessen geradezu aus. Dennoch gibt es meines Erachtens sowohl theoretisch wie experimentell noch Forschungsbedarf. Er betrifft die Frage, inwieweit für Kinder mit Lernbesonderheiten unter bestimmten gesellschaftlich-historischen Bedingungen vor allem auch Bedeutungskontexte in einer Weise als Gegenstände zur Aneignung erfahrbar werden könnten, die der für sie notwendigen spezifischen Angemessenheit so wenig entspricht, dass sie sich in ihren Versuchen, Sinn zu konstruieren, kaum zugänglich verstricken. Zugespielt formuliert, möchte ich angesichts der Erfahrungen, die ich in meiner lerntherapeutischen Arbeit mache, die Frage stellen, ob die offenen Möglichkeiten, die Kinder als lernende und sich selbst realisierende Wesen mit auf die Welt bringen, vielleicht gar nicht so offen sind unter der Bedingung, dass die Passung des kontextuellen Rahmens an die Besonderheiten eines Kindes vor allem in sensiblen Entwicklungszeitfenstern gehäuft und nachhaltig misslingt. Bei dieser Überlegung geht es mir keineswegs um die Diskussion von Entwicklungsproblemen, verstanden lediglich als Sozialisationsprobleme oder als Probleme einer sich in psychische Beschädigungen umstandslos vermittelnden krank machenden Gesellschaft (vgl. z.B. Ampft 2006). Kinder sind nicht als Wesen zu betrachten, die – weil und insofern sie zu sozialisieren wären – den Sozialisationsbemühungen ihrer Bezugspersonen hilflos ausgeliefert sind, noch sind sie als Marionetten gesellschaftlicher Mächte zu begreifen. Aber sie entwickeln sich nicht unabhängig und außerhalb ihres sozialen Umfeldes, ihres Milieus und der ihnen zur Aneignung zur Verfügung stehenden bzw. vorenthaltenen “interpsychischen” (Vygotkskij) Bezie-

hungen. Zu diskutieren wäre, inwieweit gesellschaftlich-historisch in spezifischer Weise vorgegebene formative Kontexte sich über Sozialisationsinstanzen in einer Weise an Individuen vermitteln, die zu einer besonderen Störanfälligkeit im interaktiven Miteinander mit entwicklungsbedeutsamen Auswirkungen auf Lernprozesse führen könnten. Das könnte eine Lebenswelt und konkrete Situationen betreffen, in denen Kinder wiederholt und nachhaltig besonders in sensiblen Entwicklungszeitfenstern erfahren, dass Prozesse sozialer Bindung misslingen, weil die Bemühungen Erwachsener, Halt und Sicherheit zu geben, dem Kind keine als sinnvoll und zweckmäßig erlebten Orientierungen zu geben vermögen. Es könnte Milieubedingungen betreffen, deren Strukturen und Lernbedingungen sich für diese Kinder als so defizitär erweisen, dass sie sie nicht mehr erreichen, ihnen nicht mehr zu Beweggründen für eine Selbstentwicklung werden können, die diese auch vorantreiben. Ferner könnte die reflexive Verschränktheit von Deutungs- und Interpretationsprozessen im sozialen Miteinander in einer Weise als Aneignungsbedingung erfahren werden, die dem Kind auch nicht zumindest partiell das Gefühl von Anerkennung und Wertschätzung seiner Person vermitteln kann. Ich vermute, dass es vor allem lebensgeschichtlich-konkreter Analysen bedarf, um die Bedeutung derartiger kontextueller Entwicklungsbedingungen als mögliche Bedingungsfaktoren für spezifische Ausprägungen von Lernbesonderheiten ermitteln zu können (vgl. z.B. Kuckherrmann & Wigger-Kösters 1985).

Soweit meine Überlegungen, die noch offene Forschungsaufgaben betreffen, insbesondere was die Konkretisierung des Modells Sinn-Bedeutung oder des Systemzusammenhangs Tätigkeit–Handlung–Operation betrifft. Im Mittelpunkt dieses Problemfeldes scheint mir die Frage nach den zu identifizierenden Bedingungen und Funktionen zu stehen, die als bedeutsam anzusehen sein könnten für die Entwicklung von Besonderheiten in der Aneignung von psychischen Fähigkeiten, verstanden als Sinnbildungsprozesse an spezifischen Gegenständen.

Damit meine ich die Betrachtung des Aneignungsprozesses als einen Konstruktionsprozess, der Kinder vor die Aufgabe stellt, sich ihre Welt und sich selbst in dem, was sie tun, erschließen zu müssen, indem sie das, worüber sie noch nicht verfügen, selbst zu modellieren haben. Über die Aneignung und Nutzung von Erkenntnismitteln eröffnen sich ihnen Möglichkeiten, die Objektwelt und sich selbst, in dem, was sie tun, zu erkennen. Die Frage, welche Konsequenzen dies für die Aneignung und die Prozesse der gegenstandsbezogenen und sozialen Vermitteltheit

der Aneignung von Kulturtechniken hat, scheint mir noch kaum erschlossen zu sein.

Des Weiteren gibt es noch offene Fragen, das Problem der theoretischen Modellierung der Entwicklung von Selbstkonzepten betreffend, die Kinder in der Aneignung von Kontextbedingungen herausbilden. Wie lassen sich Prozesse der gegenstandsorientierten und sozial vermittelten Aneignungsprozesse modellieren, wenn Kinder mit Lernbesonderheiten an Grenzen stoßen bei ihren Versuchen, praktische Beziehungen herzustellen, um ihre Entwicklung selbst konstruieren zu können? Sind die Kategorien des Verhältnisses von Bewusstsein und Bewusstheit bzw. ist die Grundannahme der offenen Entwicklungsmöglichkeiten hinreichend, um Grenzerfahrungsprobleme erfassen zu können, die möglicherweise Lernbesonderheiten bedingen könnten?

Literatur

- Ampft, H. (2006): ADHS: Hirnstoffwechselstörung und/ oder Symptom einer kranken Gesellschaft? Psychopharmaka als Mittel einer gelingenden Naturbeherrschung am Menschen. In M. Leuzinger-Bohleber; Y. Brandl & G. Hüther (Hrsg.), ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen, S. 70-90. (2.Auflage.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fichtner, B. (1987): Schrift und Probleme ihrer Aneignung. In G. Kamper (Hrsg.), Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung, S. 25-31. (Beiträge der Expertenkonferenz am 24./25. Januar 1987 in der Hochschule der Künste Berlin, Bd.2.) Berlin: Systemdruck.
- Fischer, B. (2009): Auch blicken will gelernt sein. *Gehirn und Geist*, 5, S. 60-65.
- Grimm, T. & Warnke, A. (2002): Legasthenie. In C. Rieß & L. Schöls (Eds.), *Neurogenetic*, S. 285-289. (2. Auflage.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Grissemann, H. (1996): Von der Legasthenie zum gestörten Schriftspracherwerb: Therapeutische und sprachdidaktische Konsequenzen eines gewandelten psychologischen und sonderpädagogischen Konzepts. Bern, Göttingen: Huber.
- Kuckherrman, R., Wigger-Kösters, A. (1985): Die Waren laufen nicht allein zum Markt.... Die Entfaltung von Tätigkeit und Subjektivität. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Jansen, H. & Skowornek, H. (1997): Lese- und Rechtschreibschwäche und funktionaler Analphabetismus in der Sekundarstufe I. Abschlussbericht. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Leont'ev, A.N. (1950): Empfindungen, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der Kinder im Grundschulalter. In L.I. Božović, A.N. Leontjewa, N.G. Morozova & D.B. Elkonin, *Abriss der Psychologie des Kindes (Grundschulalter)*, S. 39–76. Moskau: APN (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften). Abdruck der Übersetzung von Maschke-Luschberger, I. und Bearbeitung von Rückriem, G., Online im Internet: URL: <http://www.ich-sciences.de> [Stand: 20.5.2006].
- Liebrand, M. (2007): Lernprobleme: ADHS? Fallanalysen aus der Lerntherapie. Bern: Huber.
- Pennington, B.F. (1999): Toward an integrated understanding of dyslexia: Genetic, neurological and cognitive mechanisms. *Development and Psychopathology*, 11, 16, pp. 29-54.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Vise, M. & Marx, H. (1997): Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, pp. 311-340.
- Schneider, W., Näslund, C. (1999): Impact of early phonological processing skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In F.E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulte-Körne, G. (2002): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum: Winkler.
- Vygotskij, L.S. (1975): Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. *Die Sonderschule*, 20, S. 65-72.

Sachregister

Aufmerksamkeit
 Bedeutung
 Bewusstsein, Bewusstheit
 Blicksprünge
 Entwicklung, Hirnentwicklung
 Fähigkeiten
 Hirnentwicklung
 Gene, Gendefekte, Genforschung
 Handlung
 Hilfsmittel
 Lernen, Lernbesonderheiten, Lerntätigkeit
 Lesen, Lese-Rechtschreib-Forschung
 Motive
 Operation
 Phonologische Bewusstheit
 Phonematisches Bewusstsein
 Physisches
 Psychisches
 Selbststeuerung
 Serialität
 Sinn
 Sinnesempfindungen
 Sinneseindrücke
 Tätigkeit
 Wahrnehmung, Wahrnehmungsforschung, Wahrnehmungssteuerung
 Zeichen
 Zeitfenster

Personenregister

Ampft
 Fichtner
 Fischer
 Grimm, Warnke
 Jansen
 Kuckherrmann,
 Küspers,
 Leont'ev
 Liebrand
 Marx
 Näslund
 Pennington
 Roth
 Schneider
 Schulte-Körne
 Skowronek
 Vise
 Wigger-Kösters
 Vygotskij

Understanding Media Revolution – How digitalization is to be considered

Georg Rückriem, Claudia Ang-Stein, Johannes Werner Erdmann¹

Not only in public discussions but also in scientific discourse the concept of „revolution“ is increasingly used in order to characterise the importance of New Media in general and of smartphones and tablet-pc’s in particular. Above all those political independence movements in North Africa using mobile phones encourage this interpretation. On the other hand the international community of activity theorists remains now as ever very reserved facing this common meaning. Our contribution is to examine whether this reservation is necessarily based on activity theory or whether there is possibly an interface between activity theory and present media theory. Aiming at this purpose we check the central concepts like medium, revolution, transformation, and transition and so on. Our hypothesis is: With the help of an epistemic understanding of medium we may understand the ongoing process of New Media Development a media revolution.

1. Introduction

Witnessing the global spreading of internet networks including web 2.0 services, and observing its assessment by present public opinion as well as scientific community, we notice a growing interest in sound argumentation and methodology towards a modelling of this process through activity theory in particular. More precisely, as for the general impact of New Media² the scientific discourses of activity theorists seem to lack theoretical clarification even of concepts, which are most commonly in use. Our central question therefore is: Is it correct to call the

¹ [Leicht veränderte und erweiterte Fassung unseres Vortrags auf der Summer School in Helsinki 23.- 25. Mai 2010 und der Summer University in Moskau 18. – 21. Oktober 2010.]

² We use this term instead of all those similar expressions like e.g.: „the computer“, „the internet“, the computer based networks or social services, the ICT or information and (tele)communication technology etc.

ongoing spreading of New Media a revolution? And if so, what does that mean to us and what does it mean to learning and learning institutions in particular?

But instead of plunging directly into the immense and unmanageable discussion on “computer and learning” we at first try to understand what the term of New Media stands for. What are “media”? And what is new about them? Is there any difference between digitalization and all those technical devices based on it? Is technology and “medium” all the same? If not, what is a medium?

But if you start asking the New Media discussion for clearness of notions you will immediately meet the same vagueness concerning the term “revolution”, and come subsequently to the conclusion that any quest for understanding “media revolution” has to start with the definition of its basic concepts.

Therefore I’ll present our findings and arguments with some short theses based on four theoretical definitions concerning:

1. What is a medium?
2. What is a revolution?
3. What is a medium revolution?
4. What is and why do we need a transition theory?

Based on this theoretical framework I try to show its benefits for concrete empirical studies especially in the field of learning.

2. What is a medium?

2.1. Digitalization as technology³

Let us start with a look into some internet dictionaries:

“The term digitization is often used when diverse forms of information, such as text, sound, image or voice, are converted into a single binary code.”

“Strictly speaking, digitizing means simply capturing an analogue signal in digital form.”⁴

³ Also known as digitising or digitisation, digitalizing or digitalization, and digitalising or digitalisation; see American and British English spelling differences.

“Digitization is the process of converting information into a digital format . In this format, information is organized into discrete units of data (called bits) that can be separately addressed (usually in multiple-bit groups called bytes). This is the binary data that computers and many devices with computing capacity (such as digital cameras and digital hearing aids) can process.”⁵

„Conversion of analogue information in any form (text, photographs, voice, etc.) to digital form with suitable electronic devices (such as a scanner or specialized computer chips) so that the information can be processed, stored, and transmitted through digital circuits, equipment, and networks.”⁶

In short: „The noun digitization has 1 sense: Conversion of analog information into digital information.”⁷

We remind those definitions to make our first conclusion feasible: We should distinguish between technology and its applications.

Digitalization actually is the basic technology for almost all technical devices in every field of our daily life, not only for computers or all kinds of New Media but for industrial robot machines in every field of production, as well as for planes, cars, dish washers, flat irons, refrigerators, toasters, even postcards and every chip using tool.

That is, by the way, why they had been called “intelligent objects”⁸, “smart objects”⁹ or “smart artefacts”¹⁰ already long since and why Mark Weiser spoke by

⁴ <http://en.wikipedia.org/wiki/Digitalization>

⁵ http://whatis.techtarget.com/definition/0,,sid9_gci896692,00.html

⁶ <http://www.businessdictionary.com/definition/digitization.html>

⁷ <http://www.audioenglish.net/dictionary/digitization.htm>

⁸ “Knowledge based intelligence, inherent in widely used technologies like tools, cars or telephones, means that users of that technology normally are not expected to know and often actually do not know how these technologies function, that is, which specific technology has been installed in them. It is sufficient to know how to use those devices.” Helmut Willke 2002, 25 (Translation into English by G.R.) This argument of a “collective intelligence” emerging from global digital networks is the fundamental reason make Willke speak of “knowledge society” as a new societal formation.(See Willke 2001, 78ff.; 202, 10ff.)

⁹ Streitz 2007a, 2007b

¹⁰ Rheingold, H. (2002): Smart mobs. The next social revolution. Perseus books.

1991 of “ubiquitous computing”¹¹ or Norbert Streitz of the “disappearing computer”¹² within our daily life changing it into a “smart environment”¹³ or “intelligent ambient”¹⁴.

This means that if there is something revolutionary it is then the digitizing technology itself while New Media, internet and all its applications in web 2.0 social services are not. They are nothing but appearances of this revolutionary technology of digitalization.

2.2. Technology and medium

Our second conclusion seems to be obvious: There is no medium without (tool or) technology. But this is not true for the contrary. Not every technology is necessarily a medium. We know from the early Korean discovery of a book printing technology which never became a medium like Gutenberg’s invention.¹⁵

Every medium has its basic technology as its material substratum but cannot be reduced on it. To affirm the fundamental difference we distinguish between mate-

¹¹ Mark Weiser, The Computer for the 21st Century. In: Scientific America, 1991. 265 (3), pp. 94-194.

¹² Streitz 2007. Streitz is the most important scientist of the Fraunhofer IPSI. See for a selection of his publications: http://www.informatik.uni-trier.de/~ley/db/indices/a-tree/s/Streitz: Norbert_A=.html

¹³ This early vision of Weiser’s has by now been accepted by the EU-funded initiative „The Disappearing Computer“ (DC) of the „Future and Emerging Technologies“ society (FET) within the EU research program „Information Society Technologies“ (IST) and has since been worked out by numerous projects concerning „Smart Artefacts“ and „Smart Environments“, to be supported in Germany above all by Fraunhofer’s IPSI and SIT. To assess the social importance of these projects see the comments of the IST Project on their own website: „The Smart-IST project is interested in a far reaching vision of computation embedded in the world. In this vision, mundane everyday artefacts become augmented as soft media, able to enter into dynamic digital relationships. In this project we approach this vision with development of “Smart-ITS” – small scale embedded devices that can be attached to everyday objects to augment them with sensing, perception, computation, and communication. We think of these “Smart-ITS” as enabling technology for building and testing ubiquitous computing scenarios, and we will use them to study emerging functionality and collective context-awareness of information artefacts.” For more information see Rückriem 2009a, b.

¹⁴ Streitz 2005a, 2005b, 2006, 2008a, 2008b.

¹⁵ See Giesecke 1991a, 1994.

rial and epistemic quality, that is, between object and medium or in philosophical terms: between its ontological and epistemological understanding.¹⁶ So we may refer on the same thing: dealing with its material quality we refer to (tools or) technology, dealing with its epistemic quality we reflect on it as a medium. These different approaches may not be mingled or mixed up, and the epistemic approach by no means can be interpreted as a negation of the object.¹⁷

Subsequently a medium can never be a cause but a catalyst only. It mediates processes but does not produce them. Media are “Weltbildapparate” (Derrick de Kerckhove) or “Engines of Meaning” (Stowe Boyd).¹⁸ The only producer of social and societal transformations is man himself. The specific function of a medium consists in opening up possibilities and perspectives which had not been possible before.

But as the Korean and Gutenberg examples show a certain technology becomes a socially and societally meaningful general or leading medium only by and through human visions or societal utopia that is through the general acceptance of people.¹⁹

3. What is a revolution?

1. By evaluating the international scientific discourse concerning New Media, we found out that the most commonly used term to characterize the spreading process of New Media is that of “revolution”. Alternative terms in use are “transformation”, “change”, “shift”, and “transition” or combinations of those terms but then resulting in attempts to define the revolution concept by using the other terms mentioned above.

¹⁶ We therefore use the epistemic notion of medium in singular understanding the plural term as naming concrete material devices.

¹⁷ See Engeström’s critic in: Engeström & Sannino 2010, 17.

¹⁸ [http://www.pr-agentur-blog.de/index.php?archives/386-Wo-steht-das-Internet-in-zehn-Jahren-Gastbeitrag-von-Stowe-Boyd.html&serendipity\[karmaVote\]=2&serendipity\[karmald\]=386#karma_vote386](http://www.pr-agentur-blog.de/index.php?archives/386-Wo-steht-das-Internet-in-zehn-Jahren-Gastbeitrag-von-Stowe-Boyd.html&serendipity[karmaVote]=2&serendipity[karmald]=386#karma_vote386). See also Sterling <http://www.wired.com/wired/archive/13.04/view.html?pg=4> [21.01.2011].

¹⁹ See Rückriem 2008, 2009, 2010.

You will get a full agreement and meet with unanimous approval calling the spreading process of New Media a revolution because of the functioning of the term in discussions: “revolution” is seen as a “major or a dramatic change”²⁰, or as “a far-reaching and drastic change”²¹, – that is, it is a synonym for every fundamental change of existing relations, or even more precisely: a synonym for every change seen as radical and drastic that be in nature, society or everyday life – e.g. concerning customs of eating, fashion, moral norms, sexual behaviour and so on.

Apart from very few exceptions the term – as it is used in New Media discourses – is a trite, a meaningless word, for it has no theoretical or practical consequences. So we may say, “revolution” is a container concept²² just functioning as a commonly shared vague idea of what we are talking about discussing New Media and their impact or importance. In other words: It seems to be a hype to join the conversation about revolution, but actually everyone has his or her own private ideas of what this really could be.

2. On the other hand – perhaps you may better say: subsequently – comparing the actual concept of “revolution” in discussions on New Media we encountered big differences and even contradictions in meaning, not only in public opinion, but also in scientific discourses of activity theorists as well.

Here ‘revolution’ is often defined as – please mind the special systemic fields that are considered here –

- „the overthrow or repudiation of a (regime or political) system by the governed” – that is a *political* revolution,
- “the inevitable, violent transition from one system of production in a society to the next” – that is an *economic* revolution,
- a “basic transformation of society’s state” – that is a *societal* revolution,
- a “complete turnover of every existing social relations” – that is a *social* revolution,
- “an outstanding leap of culture” – that is a *cultural* revolution,

²⁰ Encarta World English Dictionary 1999.

²¹ Collins Concise Dictionary, 4(1999), Glasgow, p. 1267.

²² See <http://de.wikipedia.org/wiki/Revolution>, even more detailed in: <http://en.wikipedia.org/wiki/Revolution>.

- a “more or less rapid and fundamental social, economic and/or cultural change”²³ – that is an *overall* revolution – although there is neither a clarification of what “overall” actually means nor a theoretical explanation why a revolution could run off both in all fields, and at the same time everywhere in the world.

We know, of course, that the meaning of “revolution” stems from quite different theoretical frameworks. At least since Hegel, Karl Marx, Alexis de Tocqueville, Arnold Toynbee, Eric Hobsbawm, Charles Tilly (or even Michail Gorbatschow²⁴), there are many different typologies of revolutions in social science, literature, New Media discussion, and public talk. It remains unclear, however, what is exactly meant when calling the process of digitalization a revolution, referring to the theories of ancient philosophers, historians, social scientists or politicians, who were at their time unable to experience the digitalization process or to theorize its impact.

And again, the term remains unclear when we propose to consider digitalization a revolution. We continue our clarification by the following confrontation of “revolution” and “digitalization”.

3. What is most frequently meant with “*revolution*” and what is the *digitalization* process about?

Following methodological criteria²⁵ we may find eight distinctions: “revolution” means

- a spontaneous action, a sudden event, a selective incident or singular occurrence, or a brief transition lasting short time only.
Actually the digitalization process is a lingering, creeping process of long lasting duration or a long term period;
- a subversive topple, a violent conflict or a bloody clash between defined interests of certain social groups or classes.

²³ See e.g. <http://en.wikipedia.org/wiki/Revolution> or Duden (1980): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim, Wien, Zürich: Duden-Verlag.

²⁴ Gorbatschow 1988, 7.

²⁵ See Erdmann & Rückriem 2010, 199 ff.

In reality, it is a more or less unnoticed, mostly corresponding, often unanimous change of undefined aims, vague needs and unconscious visions beyond every social status or stratification or clearly identifiable groups or classes;

- a subject driven process including collective agency like e.g. Microsoft, Google or Ebay, and big players like that.

In fact, it is a process without a centre. It is a sort of decentralized and hybrid system, whose mode of operation (in terms of Luhmann) is communication.

- a political process, which can be stopped or promoted by organized political impact.

On the contrary this process affects immensely on politics.

- a process caused by technological devices including web 2.0 social services, which is a kind of media causalism.

But in truth the one and only processor of the revolutionary process is man himself. Media function just like catalysts only and by no means as causes;

- a change of communication in particular as a sectorial or segmental change.

Fact is, that this process compasses every social and cultural system: production, health care, science, universities and learning institutions, entertainment etc. without exception;

- just a change of learning, that is a partial change of a specific psychic function.

On the contrary, we continuously discover the systemic impact of digitalization on every psychic function – on aesthetics, perception, thinking etc.

- is either seen as a deformation, a loss, a decay, a decline of values, or it is seen as an unquestionable leap of progress in the history of mankind, either ways, it is a normative concept.

While revolutions, as we see it, are just making a difference, changing values, producing others, resulting in losses and advantages, closing perspectives and opening up new ones, always depending from the visions of their living participants.

4. In summary, besides the common or even scientific understanding the ongoing changes in terms of revolution being neither systemic nor analytic it does not include a theory to explain what it is or could be that provokes a revolutionary transformation in all these fields (or better, systems) all over the world at the same time. The common understanding is correct for each single field concerned – but it becomes insufficient through its reductive restriction on it. It is right to point to

the inevitableness – but it is wrong to assume causality. It is true to empirically state real losses – but it is wrong to assess them normatively. In our theoretical perspective: it does not provide a theoretical concept for what a medium is or a media revolution and thus unable to recognize the real functional values of even losses, contradictions and discrepancies of both the transformation process and its understanding by the people concerned.²⁶

Using these results, we are now able to define our own understanding of the media transformation process.

4. What is a media revolution?

1. Digitalization is a technology but the basis of a global and universal process. It is generally accepted and socially seen as fundamental prerequisite of personal and social utopia. Thus it became the quality of a medium long since.

2. Digitalization is an irreversible process – a complex systemic change of economic-social, political-institutional and cultural-mental-ideological dimension. Every country, society, national state, every village, region and continent is affected without exception or difference between high developed and developing countries. It is a systemic process: once established no one and nothing – neither personal or social nor cultural systems – is able to get away from its impact. Even a strict rejection of the new medium is only constituted by the new medium itself. One famous and often cited example from media history is Platon: he reasoned the dangerous impact of writing by writing a long paper himself.

3. We consider this process a revolution, but a revolution of its own: it is a *media* revolution, relied on computer networks as the general medium.²⁷ This process won't be understood by the concepts of tool or mediational means, for these concepts have been defined in dependence on book printing as the societally awarded

²⁶ See Giesecke 2002.

²⁷ What qualifies it as a revolution is – quoting Helmut Willke – „die selbstreferentielle Steigerung symbolischer Systeme zu Konglomeraten vernetzter Wirkungsketten. Sie beruhen auf der von John von Neumann beschriebenen Möglichkeit, in digitalen Programmen Daten und Instruktionen autonom zu verknüpfen und daraus im Prinzip beliebig steuerbare Architekturen automatisierter Verknüpfungen zu generieren, die nicht mehr von den Motiven und Interessen einzelner Personen abhängen“ (Willke 2002, 256).

and dominating medium or media constellation of a far gone epoch. The new leading media constellation functions as a qualitatively new level of emerging new overall communication systems opening up to human activity unknown possibilities and perspectives which require new means of scientific design as well.

4. We therefore may call it a systemic „trans-formation“, which is a change of forms in its literal sense: every existing – personal, social and cultural – activity system gets a new form, new functions and new societal meanings through the digitalization process. By this transformation the well known will be radically changed or even destroyed and kept in a new form, and, at the same time, totally new meanings will emerge. This empowers new perspectives and possibilities to every personal, social and cultural system and to every existing form of knowledge – economy, society, politics, science, religion, art, education, as well as aesthetics, perception, feeling, emotions, thinking, our needs and our sense making, and all our psychic functions, and of course the concept of revolution itself as we could see above.

5. Just to remind, and to avoid fall back reactions into unnecessary misunderstandings: media are no causes, they do not make history, the only processor is man himself. The causalistic and deterministic understanding of media is a favoured prejudgement in media discussion. But as we know now, a medium is not a cause. It is a storage of human practice, which give us access to reflection of our living in the sense of Vygotsky and to build up new motives and visions of the future in the sense of Leontiev – new perspectives, that haven't been possible ever before. Again, these are visions of *humans* – and *not* visions of a medium. (By the way, even this deterministic understanding is functional to the transformation process, as we will see later on.)

6. This transformation is not only empowering new perspectives and possibilities of activity. It is also demanding the necessity to reconceptualize the theoretical apparatus of understanding the world by historicizing the hitherto existing ones, including activity theory itself.²⁸

²⁸ As Willke puts it, the new symbolic systems emerging from digital technology separate themselves from real things and grow exuberantly to „Konstellationen von ‚haltloser Komplexität‘ (Luhmann), die in sich und um sich selbst kreisen. Sicherlich erwachen Symbolsysteme erst zum

Our research is therefore aimed to a theoretical and methodological discourse about historicizing the Vygotskyan concept of mediation, especially concerning the qualitative difference between tool and language or language and network respectively as historic forms of medium²⁹. We would equally like to discuss the reinterpretation of Lurija's results of his famous Middle Asia Expedition as starting point for a reconceptualization of cultural history as media history or of activity theory as systems theory and coevolution theory.³⁰

After clarifying the theoretical framework and before entering our empirical interest, we have to distinguish between problems and tasks in order to define our special object of investigation.

5. What is and why do we need a transition theory?

1. We are quite urgently in need of a theory of transition because this process of revolution is a long lasting creeping process of unknown length, it is extremely complex and unforeseeably open in its end, and it is interactive, with ourselves as observers involved. There is no way to talk about "revolution" or "transformation" and to forget for any reflection about the real process of what and how is actually changing.

Thus, on the one hand, we need sound theoretical instruments to model the transition process in order to be able to analyze and investigate the process and to operate from an observer's standpoint. Furthermore, since we aim for a reflexive practice towards this process – not to speak of concrete intervention projects in learning or learning institutions – we are in need of a transition theory, for only a theoretical framework allows us to identify specific phases or periods of this long

Leben, wenn sie von Personen aktiviert, in Kommunikationen verwendet und damit in die Operationsweise sozialer Systeme eingebaut werden. Aber sie sind in dieser Potentialität von konkreten Personen und Systemen unabhängig. Niemand schaltet Symbolsysteme an oder ab, niemand beherrscht sie und sie gehören niemandem. Niemand erzeugt oder verändert sie eigenhändig. Und niemand definiert alleine die Regeln ihrer Verwendung. Sie folgen einer Logik, einer Grammatik der Verknüpfung von Elementen, die unabhängig von einzelnen konkreten Personen ihren Anfang und ihren Ausgang in sozialen Praktiken nehmen" (Willke 2002, 252).

²⁹ See Rückriem 2009.

³⁰ See Erdmann & Rückriem 2010.

lasting transition and to hypothesize specific functions according to the given period.

2. On the other hand, such a theory of transition is impossible in itself, since

- we are contemporaries of the transition ourselves, and even more, we are involved in this process and even change it,
- we have actually no option to overlook the process as a whole which is still ongoing for unforeseeable time,
- any prognosis of the future is in danger of remaining a prolongation of the presence because we have no idea of what could be the “end” of the transformation,
- we cannot reliably predict future developments of a revolutionary transformation coming from a point of view in the present because there is no way to deduce historical processes neither at all nor in particular,
- in short: there is no observer’s standpoint to reflect the transition beyond the transition itself.

So, how do we get a sound theory of transition and how can we develop an observer’s standpoint, since we ourselves are right in the middle of the process? This is a problem, and it is unsolvable. How can we deal with it?

3. From systems theory we know the difference between “problems” and “tasks”: Tasks can be solved by designing operative strategies or interventions, but problems are unsolvable. They can only be handled or processed. To deal with problems means risky operations (Ulrich Beck, Helmut Willke). But there is no alternative to this risk because avoidance is as risky as dealing with it. The best way, therefore, is to acknowledge the problem as clearly as possible, and to look for ways of handling it. Our approach is to look for formal models that use analogies to former media revolutions – knowing, that their empirical proof is to come and has to be empirically checked and evaluated constantly.

4. Looking for ways of modelling the transition we run into methodological difficulties.

First: Only literally, but not in reality, term, event and process of a revolution coincide. Revolutions have no „ point zero “. Coming from the traditional revolution theory, we know that revolution and counter-revolution, evolution and revolution,

change and reformation, subversion and conservation necessarily belong together. They only function in an overall context. For that matter, it stands to reason, that processes in a media revolution will proceed in functionally equivalent forms, which have to be grasped analytically and proofed empirically. This characterizes a methodological task which has not been dealt with neither in activity theory nor elsewhere.

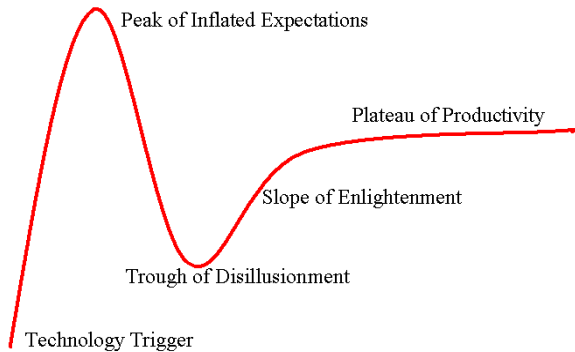
Second: It can be assumed, that the revolution process proceeds faster in some of those areas depicted above than in others. Revolutions mostly run fast in technical and economical systems, but slow in social and political systems. They are even tough and stubborn in cultural systems. Different systems always have their specific time. Thus it could be a reasonable hypothesis to assume that not only the different speed but other different functions could be coordinated to a given period of the transition process. This is another methodological issue which is to be reflected or a task which is to be solved.

5. Surprisingly, only very few scientific discourses are engaged in theorizing transition issues. Besides the traditional biphasic model of Historical Materialism, which has strict normative functions and discerns between „ascending“ and „descending phases“ of revolutions, we have only come across three recent models so far with different grades of quality.

One interesting model is the hype cycle by Gartner Research (see pic. 1).³¹ The model is based on empirical data, describing the process of acceptance of technological innovations in general.

Even though Gartner's curve was clearly not intended to analyse revolutionary transitions and does not claim any theoretical implications, it is nevertheless used for explanation of complex phenomena such as media revolution. This model is operational and at the same time it is strictly formal and doesn't hold any options for analysis of different functions of its five phases that are proposed and clearly distinguished. It also leaves no room to differentiate or identify asynchronisms. Therefore, ideas for concrete intervention strategies can't be taken from this model.

³¹ A well-known US-American consulting and research agency. For the hype cycle see Fenn 2008.



Pic. 1: Gartner Hype Cycle (Fenn 2008)

Peter Kruse, an organisational psychologist and high impact consultant, introduced another interesting but rather anecdotic proposal for modelling the transition. In interviews about the age of the internet,³² he uses the genetic psychological triphase model of childhood, puberty and adulthood to describe the developmental stages of the internet. He concludes that the internet at present has left its childhood and reached puberty, and has just started to develop its real potential of producing societal change. Apart from methodological problems stemming from the fact that it uses psychological concepts in order to analyze media historical issues this model seems to be rather normative than analytic, and therefore of little use for empirical investigation.

The model, which we regard of utmost use, is the triphase model introduced by Michael Giesecke.³³ Comparing the various media transformations in history, he notices that transitions from one media formation to another do not run off arbitrarily, but proceed as a media historical law (McLuhan) in a series of three steps or stages which can be depicted as *dependency*, *counter dependency* and *autonomy*. Although similar models are known from group dynamics or psychoanalytic

³² Kruse, P. & Tholl, G. (2009). Das www ist in der Pubertät [Internet in puberty]. *ZeitOnline*, 05.08.2009. <http://www.zeit.de/newsticker/2009/8/5/iptc-bdt-20090805-427-22007652.xml>. [28.04.2010]. See also Kruse & Kuhn 2009; Kruse & Reinhard 2009.

³³ A media historian, media theoretician, communication scientist.

group therapies, Giesecke considers them useful to explain and depict the transition process of transformations in media history.³⁴ Following Giesecke we may describe three periods of transition, each of them with special functions within the transition process.

Dependency

At the first stage, every new medium adapts all traditional tasks from the older medium aiming to find better solutions for the old problems than the ones offered by former media. Gutenberg e.g. did not intent to start a media revolution, but to simply prettify the copying process of the bible: to make it better, faster, cheaper. Exactly this is the main principle of this first stage. And it is effective to the electrification and digitalization of all those processes of perceiving, counting, presenting and language storing, which are already highly socially standardized. It is true to machines executing logical operations by symbols we know from book culture like letters and numerals. It is also the same for e-books and CD-ROM catalogues, for all those word processing programs and even for all the software applications modeling professionalized and institutionalized actions of traditional social activities.

Therefore, all electronically stored information, which can be changed in typographic products without problems, and vice versa, still belongs to the typographic era. From this point of view, we may say, that we are just starting the transition from dependency to counter dependency that is from the first to the second stage.

We may of course find differences in between this first stage distinguishing three more micro phases. 1. phase: a euphoric overrating and a conservative peniaphobia or fear of losing values, lifestyles or customs; 2. phase: emerging new communication systems and an increasing decay of the existing ones; 3. phase: socialization of the medium and socializing of people and habits.³⁵ Every one of these micro phases within the first stage we may notice clearly during the last 10 or 15 years.

Counter dependency

³⁴ See Giesecke 2002, S. 270 ff.

³⁵ Giesecke *ibid.*

Talking about the *second* stage therefore means to – widely – speculate about the future. But when looking at the main principles of counter dependency: with the focus on the neglected areas, the weak points and shortcomings of the typographic medium and communication systems, we are able to notice interesting new aspects already emerging.

Book culture neglects e.g.:³⁶

- Groups, teams, lateral world systems, world society and world public,
- affect and intuition,
- interactive networks, feedback processes or project organization, above all in terms of societal professionalization,
- chaos and redundancy,
- functional ad hoc decisions,
- control of agreeableness to environment and mankind,
- dichotomies of gender, generations, cultures, classes.

Typographic communication in particular neglects:³⁷

- other senses than vision,
- body experience,
- nonverbal expression,
- affective and circular information processing,
- immediate face to face communication,
- synesthetic cooperation of different senses,
- social self reflection,
- cooperative knowledge production,
- interactive group work,
- self organizing information processing,
- decentralized networking with immediate feedback.

We think Giesecke's points could be taken as methodological criteria to develop empirical studies.

³⁶ Giesecke 2002, 260

³⁷ Giesecke 2002, 261

To summarize this phase, in the ongoing second stage of counter dependency the weak points of the old and the outcomes of the new medium evolve for public discussion. There is a growing interest for alternative solutions of still unanswered problems, and, above all, for interactive, circular and virtual modeling of social processes and man-nature-relations completely beyond linguistic information, visual perception, rational thinking, linguistic storage or form of presentation. Nobody knows the code of the new media yet. Only because of their counter dependency from those still most critical points to us, they will come to perform the third stage.

Autonomy

The *third* stage lies even further ahead in future. We can only say, that autonomy means an extensive liberation from old dependencies affecting the entire personal, social and cultural systems, their totally new and up to now unknown information processing, and their free ad hoc selection of different – old or new, existing or emerging – media. Quoting Giesecke:

“As long as we just replace one technology by another – e.g. heavy industry by information technology – we follow the beaten tracks of modern progress: from coal stove to gas furnace and to voice controlled microwave, from Aeolian harps to flutes, to shellac discs and to CD-ROM, always looking for better solutions for old problems by new technologies. But really new thinking will only commence when we completely stop thinking that our visions could be realized by the pure exchange of technology or the mechanization of individual human achievements. We do not need dream machines any more. Our world is full of them, and we suffer by nightmares when brooding about their disposal.”³⁸

6. Conclusion

Giesecke’s model of transition can be and even has to be operationalized and empirically proofed: It needs to be differentiated concerning periods and psychic, social and cultural systems, and the findings have to be evaluated concerning possible conclusions. We expect this research to be the basis of intervention strate-

³⁸ Giesecke, *ibid.* 297

gies especially in the area of learning, learning institutions and learning cultures. On the one hand, we believe, that such a foundation takes into account the full potential of the present media revolution. On the other hand, we can develop very specific empirical assumptions about why people are more likely to react in so different and even contradictory ways towards the ongoing revolutionary transformation.

References

- Hans-Bredow-Institut (2006): Medien von A bis Z. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Collins Concise Dictionary (1999): Revolution. Glasgow: HarperCollins.
- Davidson, C. & Goldberg, D.T. (2009): The Future of Learning Institutions in a Digital Age. http://mitpress.mit.edu/books/chapters/Future_of_Learning.pdf [29.04.2010].
- Duden (1980): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim, Wien, Zürich: Duden-Verlag.
- Encarta World English Dictionary (1999): Revolution. London: Bloomsbury.
- Erdmann, H-W. & Rückriem, G. (2010): Lernkultur oder Lernkulturen – was ist neu an der 'Kultur des Lernens'? Von einer modernisierungstheoretischen zu einer ,transformationstheoretischen' Sicht. In H. Giest & G. Rückriem, Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Fragen und Antworten tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis, pp. 15-52. Berlin: Lehmanns Media.
- Engestroem, Y. & Sannino, A. (2010): Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. Educational Research Review. doi:10.1016/j.edurev.2009.12.002.
- Fenn, J. (2008): Mastering the hype cycle: How to choose right innovation at the right time. Massachusetts: Harvard Business School Publishing.
- Giesecke, M. (1990): Als die alten Medien neu waren – Medienrevolutionen in der Geschichte [As the old media were new – media revolution in history]. In R. Weingarten (Ed.), Informationen ohne Kommunikation?, pp. 75-98. Frankfurt a.M.: Fischer TB.
- Giesecke, M. (1990): The Media Revolution at the Beginning in the Modern Era and its Historical Significance. Universitas. A Quaterly German Review of the Arts and Sciences, 32(3), pp. 219-227.
- Giesecke, M. (1991a, 1994): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien [Book printing in modern age. A historical case study about the assertion of new information and communication technologies]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesecke, M. (1991b): Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel – Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft [Alteration of senses, language, and culture – studies of the prehistory of the information society]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesecke, M. (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gorbatschow, M. (1987): Perestroika, die zweite russische Revolution. Eine neue Politik für Europa und die Welt [Perestroika, the second Russian revolution. A new politic for Europe and the world]. München: Droemer Knaur.
- Gorbatschow, M. (1988): Umgestaltung und neues Denken für unser Land und für die ganze Welt [Transformation and a new mindset for our country and for the entire world]. Berlin: Dietz-Verlag.

- Johnson, L.; Levine, A. & Smith, R. (2009): The 2009 Horizon Report [electronic version]. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://www.nmc.org/pdf/2009-Horizon-Report.pdf> [29.04.2010].
- Kruse, P. & Tholl, G. (2009): Das www ist in der Pubertät. ZeitOnline 05.08.2009. <http://www.zeit.de/newsticker/2009/8/5/iptc-bdt-20090805-427-22007652xml> [28.04.2010].
- Kruse, P. & Kuhn, J. (2009): Internetthesen des FAZ-Herausgebers „Schirmmacher ist Zaungast“. sueddeutsche.de 26.11.2009. <http://www.sueddeutsche.de/computer/218/495543/text/> [28.04.2010].
- Kruse, P. & Reinhard, U. (2009): Livestream DNAdigital – Ein Gespräch mit Peter Kruse. In W. Buhse & R. Reinhard (Hrsg.), DNAdigital – Wenn Anzugträger auf Kapuzenpullis treffen (pp. 80-99). Neckarhausen: whois.
- Leont'ev, A.N. (1982): Tätigkeit. Bewusstsein. Persönlichkeit [Activity. Consciousness. Personality]. Köln: Pahl-Rugenstein-Verlag.
- Lorenz, K. (1977): Die Rückseite des Spiegels. München: dtv.
- McLuhan, M. (1995): Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters, Bonn u.a: Addison-Wesley.
- Reese-Schäfer, W. (2007): Politisches Denken heute: Zivilgesellschaft, Globalisierung und Menschenrechte. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rheingold, H. (2002): Smart mobs. The next social revolution. Cambridge: Perseus books.
- Rückriem, G. (2010a): La tecnología digital y la mediación: un desafío a la teoría de la actividad. Conferencia invitada de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Mejiro (UNAM) y de la Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED). 28 de septiembre del 2009. In: Sinéctica 34. Revista electronica de Educación. Enero-junio de 2010. http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=34&art=34_00.
- Rückriem, G. & Erdmann, J.W. (2010b): Thesen zur Methodologie der Tätigkeitstheorie In H. Giest & G. Rückriem (Eds.), Tätigkeitstheorie und (Wissens-)Gesellschaft. Fragen und Antworten aus tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis, pp. 199-218. Berlin: Lehmanns Media.
- Rückriem, G. (2009a): Digital Technology and Mediation: A Challenge to Activity Theory. In: A. Sannino, H. Daniels & K.D., Gutierrez (Ed.), Learning and Expanding with Activity Theory, pp. S. 88 – 111. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rückriem, G. (2009b): Das Problem der Vermittlung. Eine Herausforderung für die Tätigkeitstheorie. Vortrag auf Einladung der Lurija-Gesellschaft. Bremen, 9. 10. 2009. In: Mitteilungen und Materialien der Lurija Gesellschaft, 16 (1), pp. 7-33.
- Rückriem, G. (2008a), Tätigkeitstheorie und Neue Medien oder: A. N. Leont'ev und das Verhältnis von Mensch und Technik. Vorwort zu einigen wenig bekannten Arbeiten Leont'evs. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, 15 (1-2), pp. 5-35.
- Rückriem, G. (2008b): Statt einer Einleitung: Internet und Bildung. Bildungstheorie als Medienpädagogik. Vortrag vor der Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität der Künste, Sommersemester 1999. In: B. Fichtner, Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien, pp. XI-XXXVI. Berlin: Lehmanns Media.
- Rückriem, G. (2008c), Työkälu vai medium? Tieto- ja viestintätekniiikan merkitys inhimillisissä käytännöissä. Toiminnan teorian systeemisen ymmärtämisen etsintää (Werkzeug oder Medium? Die Bedeutung der Informations- und Telekommunikationstechnik für die menschliche Praxis. Suche nach einer Schnittstelle zwischen Tätigkeitstheorie und Systemtheorie). Vortrag vor dem 2. Finnish National Congress on Activity Theory and Sociocultural Approach (Überarbeitete Fassung

- des Vortrags.) In: R. Engeström & J. Virkkunen (Eds.), *Kulttuurinen Väilytys Toiminnassa ja oppimisessa (Mediation in Work Activity and Learning)*. Research Reports 11, pp. 29 – 45. Centre for Activity Theory and Developmental Work Research. University of Helsinki.
- Russell, D.M., Streitz, N.A. & Winograd, T. (2005): Building disappearing computers. *Communication of the ACM*, 48(3), pp. 42-48.
- Schirmmacker, F. (2009): Payback. Trailer 1. <http://www.youtube.com/watch?v=WCZuVFNoXxk> [14.04.2010].
- Selwyn, N., Crook, C., Carr, D., Carmichael, P., Noss, R. & Laurillard, D. (2008): Education 2.0? Designing the web for teaching and learning. <http://www.tlrp.org/pub/commentaries.html> [14.04.09].
- Sterling, B. (2005): Order out of the Chaos. *Wired*, 13(4). <http://www.wired.com/wired/archive/13.04/view.html?pg.=4> [21.01.2011].
- Streitz, N.A. (2008a): The Disappearing Computer. In T. Erickson & D. McDonald (Ed.), *HCI Remixed: Reflections on Works that have Influenced the HCI Community*, pp. 55-60. Cambridge: MIT Press.
- Streitz, N.A. (2008b): Designing for People in Ambient Intelligence Environments. In A. Mana & C. Rudolph (Ed.), *Developing Ambient Intelligence*, pp. 47-54. Paris: Springer Verlag.
- Streitz, N.A.; Kameas, A. & Mavrommati, I. (2007a): The Disappearing Computer, *Interaction Design, System Infrastructures and Applications for Smart Environments*. Berlin: Springer LNCS 4500.
- Streitz, N.A.; Prante, T.; Röcker, C. & van Alphen, D. (2007b): Smart Artefacts as Affordances for Awareness in Distributed Teams. In N.A. Streitz, A. Kameas, & I. Mavrommati (Ed.), *The Disappearing Computer*, pp. 3-29. Berlin: Springer LNCS 4500.
- Streitz, N.A. (2006): From Human-Computer Interaction to Human-Environment Interaction: Ambient Intelligence and the Disappearing Computer. In: *Proceedings of the 9th ERCIM Workshop on "User Interfaces For All"*. Königswinter. Wieder abgedr. in: St.M. Pieper (Ed), *Universal Access in Ambient Intelligence Environments*, pp. 3-13. Berlin: Springer LNCS, 4397.
- Streitz, N.A. (2005a): From Human-Computer Interaction to Human-Artefact Interaction: Interaction Design for Smart Environments. In: M. Hemmje, C. Niederee & T. Risse (Ed.), *From Integrated Publication and Information Systems to Virtual Information and Knowledge Environments*, pp. 232-240. Berlin: Springer LNCS, 3379.
- Streitz, N.A. (2005b): Kooperative Gebäude und der "Disappearing Computer". In M. Kerres & R. Keil-Slawik (Ed.), *Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel*, pp. 313-332. (Education Quaterly Forum, Bd. 2). Münster: Waxmann-Verlag.
- Streitz, N.A., B. Remmers, M. Pietzcker & R. Grundmann (1999): „Arbeitswelten im Wandel – Fit für die Zukunft?“ – Menschen, Organisationen, Technologien und Architektur an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Vygotskij, L.S. (1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster, Hamburg: Lit-Verlag.
- Weiser, M. (1991): The Computer for the 21st Century. In *Scientific America*, 265 (3), pp. 94-194
- Willke, H. (1998): *Systemisches Wissensmanagement [Systemic knowledge management]*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (1999): *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme [System theory II: Intervention theory. Basic principles of a theory of intervention in complex system]* (3. ed.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Willke, H. (2001): *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Willke, H. (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Willke, H. (2005): Symbolische Systeme. Weilerstwit: Velbrück.

Willke, H. (2006): Global Governance. Bielefeld: transcript verlag.

Wilson, E. (1998): Inventing the global information future. In: Futures, 30, pp. 23-42.

Wobbe, Th. (2000): Weltgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Sachregister

Abhängigkeit
 Autonomie
 Digitalisierung
 Evolution
 Formation
 Gegenabhängigkeit
 Historischer Materialismus
 hype cicle
 intelligente Objekte
 kluge Artefakte
 Kontinuität
 Medienkonstellation
 Medienrevolution
 Medium
 Mittel
 Neue Medien
 aufsteigende/absteigende Phase
 Revolution
 Sinnmaschinen
 System, personales, soziales, kultu-
 relles
 Systemzeit
 Transformation
 Übergang
 Utopie
 Veränderung
 Vermittlungsmittel
 Vision
 Wandel
 Weltbildapparat
 Werkzeug
 Wissen

Keywords

dependence
 autonomy
 digitalization
 evolution
 formation
 counterdependence
 Historical Materialism
 hype cicle
 intelligent objects
 smart artefacts
 continuity
 media constellation
 media revolution
 medium
 means
 New Media
 ascending/descending phase
 revolution
 engine of meaning
 system, personal, social, cultural
 systems time
 transformation
 transition
 utopia
 shift
 mediational means
 vision
 change
 world view apparatus
 tool
 knowledge

Personenregister

Beck, U.
Boyd, St.
Engström, Y.
Erdmann, J.W.
Fenn, J.
Gartner
Geiger, Th.
Giesecke, M.
Giest, H.
Gorbatschow, M.
Gutenberg, J.
Hegel,
Hobsbawm, E.
Kerckhove, D. de
Kruse, P.
Kuhn, J.
Leont'ev, A. N.
Lurija, A., R.
Marx, K.
McLuhan, M.
Neumann, J. von
Platon
Reinhard, U.
Rheingold, H.
Rückriem, G.
Sterling, B.
Streitz, N.
Tholl, G.
Tilly, Ch.
Tocqueville, A.
Toynbee, A.
Vygotskij, L.S.

Weiser, M.

Willke, H.

Autoren

Claudia Ang-Stein, Psychologin und Erziehungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der UdK Berlin, Arbeitsbereich: Lehrer- und Erwachsenenbildung, Forschungsbereich: Interkulturelle Bildung und Erziehung sowie Interkulturelles Training, transdisziplinäre Projekte (Übergang Sozialwissenschaft, Kunst und Theater). Zudem selbstständig als Trainerin und Coach (dbvc-zertifiziert) mit Lehraufträgen u.a. an der DHBW Mannheim und TU Berlin, Schwerpunkt Projektmanagement und interkulturelles Training/ Coaching.

Kristine Baldauf-Bergmann, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Netzwerk Studienqualität Brandenburg (Arbeitsbereich: Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Qualitätsentwicklung der Lehr-/Lern- und Studienkultur). Weitere Arbeitsgebiete: Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und -forschung, Forschungs- und Begleitprojekte zur pädagogischen Organisationsberatung und -entwicklung, langjährige Praxis in der Aus- und Weiterbildung sozialer Berufe und in der Berufsorientierung für Frauen/Migrantinnen.
E-Mail: K.Baldauf-Bergmann@t-online.de

Johannes Werner Erdmann, PD Dr., Hochschullehrer, Leiter des Studiengangs Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie der Arbeitsstelle für Weiterbildung am Zentralinstitut für Weiterbildung

(vormals: Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften) an der Universität des Künste Berlin (Arbeits-, Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Lernen und Transformation - Transformations des Lernens / Tätigkeitstheorie; Theorie, Geschichte und Methodologie von Erziehung und Bildung / Erwachsenen- / Weiterbildung, Kompetenz-Entwicklung und Sinnbildung; Co-Evolution(arität) und Reflexivität von komplexen Systemen und Medien/ Mediengeschichte/ Hochschuldidaktik/ Hochschulentwicklung und -politik
Homepage s. <http://www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/>

Margarete Liebrand, Dr., Lerntherapeutin in eigener Praxis (Arbeitsbereich: Pädagogisch-psychologische Lernberatung, insbesondere für Entwicklungsbesonderheiten wie Lese-Rechtschreib-Störungen (LRS), Dyskalkulie, Aufmerksamkeitsstörungen (ADHS), Lernblockaden, Lernängste); Mitarbeiterin am Institut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, Hamburg (Arbeitsbereich: Beratungslehrer-Fortbildung, Lernbesonderheiten, Verhaltensauffälligkeiten, speziell ADHS); langjährige Praxis als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin in der Lehrerbildung und Diplompädagogen-Ausbildung (Arbeitsgebiete: pädagogische Psychologie, Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Erwachsenenbildung)
E-Mail: margareteliebrand@alice-dsl.de

Martin Hildebrand-Nilshon, Prof. Dr. war bis 2008 Professor für Entwicklungspsychologie an der Freien Universität Berlin. Seine Forschungsarbeiten befassen sich mit Fragen der Entwicklung der Sprache in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Er veröffentlichte Arbeiten zur Phylogenese und Ontogenese der Sprache, zur Förderung von Kindern, die sich lautsprachlich nicht verständigen können, und zusammen mit Chung-Woon Kim und Dimitris Papadopoulos Kultur (in) der Psychologie – Über das Abenteuer des Kulturbegriffs in der psychologischen Theoriebildung .

E-Mail: hildenil@zedat.fu-berlin.de

Georg Rückriem, Dr., Prof. em. für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte: Tätigkeitstheorie und Geschichte der kulturgeschichtlichen Psychologie der russischen Schule der Psychologie. Herausgeber der Reihe „International Cultural historical Human Sciences [ISCHS] mit Hartmut Giest. Website: www.ich-sciences.de
E-Mail: georg.rueckriem@gmx.net

Falk Seeger, Dr. war bis 2008 als Akademischer Rat für Psychologie und Mathematikdidaktik am Institut für Didaktik der Mathematik (IDM) der Universität Bielefeld. Seine gegenwärtigen Forschungsinteressen beziehen sich auf Semiotik und die kulturhistorische Psychologie, im Besonderen auf die Rolle von Repräsentationen, die Rolle von Emotionen und Aufmerksamkeit beim Mathematiklernen. Er veröffentlichte u.a. *Semiotics in Mathematics Education* (Ed. With Luis Radford und Gert Schubring). Rotterdam: Sense Publishers, 2008; darin. *Intentionality and Sign*, pp. 1-18; *On meaning making in mathematics education: Social, emotional, semiotic*, In: *Educational Studies in Mathematics*, 2011, 77, 207-226

E-Mail: falk.seeger@uni-bielefeld.de

Glossar: Begriffe der Tätigkeitstheorie

Der Akt des Verhaltens. [akt povenenija]

Und genau so sollte in der Psychologie jeder Akt des Verhaltens behandelt werden - vom Ganzen zum Teil, und nicht umgekehrt, vom Teil zum Ganzen. (L.S. Vygotskij, Istorija razvitija vyšich psichičeskich funkcij. Sobranie sočinenij, tom 3, 102. Zitiert nach A.A. Leont'ev, Slovar' L.S. Vygotskovo. Moskva 2004.)

Der Akt ist die Handlung, ein psychischer Prozess, der die eine oder andere Tätigkeit des psychischen Apparates ausdrückt. Man unterscheidet psychische Akte oder Funktionen und psychische Phänomene und Zustände; in den ersten zeigt sich die psychische Tätigkeit des Subjektes, die zweiten bestehen aus dem Inhalt oder Material dieser Tätigkeit (Zum Beispiel die Vorstellung als solche oder die Vorstellung und der Inhalt der Vorstellung). In der modernen Psychologie ist ein Akt ein Prozess des Verhaltens, zu dem eine ganze Reihe von Reaktionen gehört und der in funktionaler und struktureller Hinsicht eine einzige geschlossene Ganzheit darstellt (L.S. Vygotskij, Myšlenie i reč'. Sobranie sočinenij, tom 2, 14-15. Zitiert nach A.A. Leont'ev, Slovar' L.S. Vygotskovo. Moskva 2004).

Siehe auch Verhalten.

Aktivität (der kindlichen Sprache) [aktivnost' detskoj reči]

Die Aktivität der Kindersprache ist nur ein Spiegelbild der allgemeinen Aktivität in diesem Alter. <...> Die kindlichen Erzählungen enthalten meistens Handlungen, weniger Objekte und am wenigsten Merkmale von Objekten. (L.S. Vygotskij, Metodika refleksologičeskogo i psihologičeskogo issledovanija. Sobranie sočinenij, tom 1, 54. Zitiert nach A.A. Leont'ev, Slovar' L.S. Vygotskovo. Moskva 2004)

Aktualisierung [aktualizacija]

...Übergang irgendeines Instinkts, angeborener Fähigkeiten bzw. Begabungen, Veranlagung von einem potenziellen in einen aktuellen Zustand, aber auch eine besondere Form der Reaktion, bei welcher der Stimulus oder Anreiz nur als Anlass oder Impuls für die Realisierung von potentiell reifen Handlungen oder Taten dient. (L.S. Vygotskij, Myšlenie i reč'. Sobranie sočinenij, tom 2, 15. Zitiert nach A.A. Leont'ev, Slovar' L.S. Vygotskovo. Moskva 2004)

Siehe auch Reaktion.

Aktuell, real existierend [aktualnyj]

... sich in der Aktion manifestierend, Gegensatz zu potenziell, d.h. mit der Möglichkeit der Verwirklichung. (L.S. Vygotskij, *Myšlenie i reč'*. Sobranie sočinenij, tom 2, 15. Zitiert nach A.A. Leont'ev, *Slovar' L.S. Vygotskovo*. Moskva 2004, 12.1, 15).

Analyse [analiz]

Die Methode der Analyse in den Naturwissenschaften und in der kausalen Psychologie ist die Untersuchung eines Phänomens, eines typischen Vertreters einer Art, um eine Vorstellung von der ganzen Art abzuleiten.

Analyse <...> steht grundsätzlich nicht im Gegensatz zur Induktion, sondern ist mit ihr verwandt: Sie ist ihre höchste Form, mit dem Problem des Wesens (Vielseitigkeit) umzugehen <...>. Es ist die Grundlage jedes Experiments, jedes Experiment ist die Analyse in der Tätigkeit, jede Analyse ist ein Experiment in Gedanken, daher wäre es richtig, es als experimentelle Methode zu bezeichnen.

<...> Die Analyse ist die Anwendung einer Methodologie zur Erkenntnis einer Tatsache, d.h. die Bewertung der angewandten Methode und des gewonnenen (konstruierten) Sinns der Phänomene.

In diesem Sinn könnte man sagen, dass die Analyse immer ein Teil der Forschung darstellt, ansonsten würde sich die Induktion in ein Konstatieren verwandeln. (L.S. Vygotskij, *Istoričeskij smysl psihologičeskogo krisica*. Sobranie sočinenij, tom 1, 402, 403, 408. Zitiert nach A.A. Leont'ev, *Slovar' L.S. Vygotskovo*. Moskva 2004).

Jede kulturelle Methode des Verhaltens, selbst die komplizierteste, kann immer vollständig und restlos in ihre natürlichen neuro-psychischen Prozesse unterteilt werden, wie die Funktion einer jeden Maschine, die letztendlich auf bekanntes System physikalisch-chemischer Prozesse zurückgeführt werden kann.

Daher ist die erste Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung, immer wenn es sich um kulturelle Verhaltensweisen handelt, die Analyse dieser Verhaltensweise, d.h. die Offenlegung ihrer Bestandteile bzw. der natürlichen psychischen Prozesse, welche diese bilden. (L.S. Vygotskij, *Igra i ee rol' v psichieskom razvitii rebenka*. Voprosy psihologii. 1966. Nr. 6, 8. Zitiert nach A.A. Leont'ev, *Slovar' L.S. Vygotskovo*. Moskva 2004)

Siehe auch Methode Experiment

Anormales Kind. [anomal'nyj rebenok]

Bei der Untersuchung eines anormalen Kindes sagt ein Defekt dem Psychologen noch nicht viel, so lange er den Grad der Kompensation dieses Defektes nicht erkennt. <...> Selbst wenn bei einem entwicklungsbeeinträchtigten Kind die eine oder andere Funktion, z.B. das Gedächtnis, relativ gut entwickelt ist, besteht das Problem darin, dass es diese Funktion nur unzureichend beherrscht. (L.S. Vygotskij, Trudnoe detsvo. Sobranie sočinenij, tom 5, 148. Zitiert nach A.A. Leont'ev, Slovar' L.S. Vygotskovo. Moskva 2004)

Siehe auch Defekt

Assoziation [associacija]

Der nächste zu behandelnde Punkt bezüglich des Inhalt der Prozesse der Phantasie besteht in der Assoziation, d. h. Vereinigung der dissoziativen und modifizierte Elemente <...> Die Assoziation kann auf verschiedenen Grundlagen verlaufen und verschiedene Formen aufweisen – von der rein subjektiven Zusammenfassung der Erscheinungen bis zu entsprechenden objektiv-wissenschaftlichen, z.B. geografischen Vorstellungen. (L.S. Vygotskij, Vooobrazenie i tvorčestvo v detskom vozraste. Moskva 1967, 23. Zitiert nach A.A. Leont'ev, Slovar' L.S. Vygotskovo. Moskva 2004)

Siehe auch Imagination

Aphasie [afazija]

Im Zerfall der Einheit von Sprechen und Handeln beobachten wir eine Regression – ein Übergang des Menschen von höheren zu eher niedrigeren Formen. Die geistigen Prozesse bei einem Menschen mit eingeschränkten symbolischen Funktionen, d.h. bei Aphasie, führen nicht nur zur Verringerung der Funktion des praktischen Intellektes oder zu Schwierigkeiten ihrer Umsetzung, sondern offenbaren <...> ein primitiveres Niveau des Verhaltens.

<...> Das erste, was ins Auge fällt, wenn man einen Menschen mit Aphasie beobachtet, ist seine (besondere), nicht gewöhnliche Verwirrung <...>. Es gibt keinerlei Anzeichen für irgendwelche komplizierte Planung der Lösung der Aufgabe. Das Entstehen einer Absicht und ihre nachhaltige und systematische Umsetzung sind für die Patienten mit Aphasie völlig unzugänglich. Jeder Reiz, der in einer Situation entsteht und die Aufmerksamkeit des Menschen mit Aphasie erregt, verursacht ein impulsiven Versuch, direkt mit einer entsprechenden Reaktion zu antworten, ohne die Situation und die Lösung im Ganzen zu berücksichtigen. <...>

Manchmal verzögern sich die Handlungen und nehmen eine rudimentäre Form an, manchmal verwandeln sie sich in eine Vielzahl schwieriger und unorganisierter praktischer Handlungen.

Wenn die Situation kompliziert ist und nur mittels eines geordneten Systems vorgeplanter Operationen gelöst werden kann, wird der Mensch mit Aphasie <...> völlig hilflos. In eher einfacheren Situationen löst er die Aufgabe durch einfache simultane Kombinationen dessen, was in seinem in seinem Gesichtsfeld ist. (L.S. Vygotskij, Orudie i znak v razvitii rebenka. Sobranie sočinenij, tom 6, 25. Zitiert nach A.A. Leont'ev, Slovar' L.S. Vygotskovo. Moskva 2004)

Es gibt keine deutlichere Vorstellung von diesem allgemeinen Zerfall der höheren psychischen Funktionen, der Störung der sprachlichen Symbolik, als bei der Aphasie. Die Beeinträchtigung der Sprache ist auch vom Ausfall (oder einer bedeutenden Störung) der Operationen mit Zeichen begleitet, aber dieser Ausfall verläuft nicht als isoliertes Monosymptom, sondern führt zu einer allgemeinen und tiefgreifenden Störung in der Tätigkeit aller höheren psychischen Systeme <...> Der Aphasiker, der unter dem Ausfall der höheren Zeichenoperationen leidet, unterliegt im praktischen Handeln dem Grundgesetz des optischen Feldes. <...> Heftige Veränderungen sind typisch für die aktive Tätigkeit des Menschen mit Aphasie, die zur primitiven Untrennbarkeit der sensorischen und motorischen Sphären zurückführen: unmittelbare motorische Erscheinungsformen von Impulse mit einer Unmöglichkeit im Handeln innezuhalten und eine zeitlich verzögerte Absicht/ Intention zu bilden, eine völlige Unfähigkeit, ein vorhandenes Abbild durch Umstellung der Aufmerksamkeit zu transformieren (umzuformen), die völlige Unfähigkeit, sich in seinen Überlegungen und Handlungen von bereits durchdachten und gewöhnlichen Strukturen zu lösen; die Rückkehr zu den primitiven Formen der unreflektierten Nachahmung — das alles sind die tiefgreifende Folgen, die mit der Zerstörung der symbolischen Systeme verbunden sind. (L.S. Vygotskij, Orudie i znak v razvitii rebenka. Sobranie sočinenij, tom 6, 25. Zitiert nach A.A. Leont'ev, Slovar' L.S. Vygotskovo. Moskva 2004)

Siehe auch die höchsten psychischen Funktionen, Praktischen Intellekt, Sprache

Affektive Wahrnehmung [affektivnoe vosprijatje]

Ursprünglich entsteht in der frühen Kindheit noch eine Gruppe von Funktionen, die zwar noch nicht ausreichend im Inneren differenziert sind, die aber eine dominante Rolle im Vergleich mit anderen Funktionen spielt. Was ist das für eine Funktion? <...> Das ist die affektive Wahrnehmung <...> Im Zentrum steht die Wahrnehmung, die direkt mit einer Emotion verbunden ist, und alle anderen Tätigkeiten werden nur durch die Wahrnehmung aktiviert. (L.S. Vygotskij, Lekcii po psichologii. Ižebk 1966, 104. Zitiert nach A.A. Leont'ev, Slovar' L.S. Vygotskovo. Moskva 2004)

Siehe auch Wahrnehmung, Partizipation

Affektiver Konflikt (Widerspruch) [afektivnoe protivorečie]

Das Moment der Unmöglichkeit, des Widerspruchs sind die notwendige Bedingung, um ein Kunstwerk zu schaffen.

(Es) entwickelt sich in zwei gegensätzlichen emotionalen Plänen <...> Zwei Pläne unterstützen und bilden mit ganzer Kraft den poetischen Stil, d.h. sie existieren nicht nur als logischer Widerspruch, sondern <...> auch als affektiver Widerspruch – das Miterleben des Lesers <...> zugrunde liegt das Erleben entgegengesetzter Gefühle, die sich mit gleicher Kraft gemeinsam entwickeln <...>

Der Affektive Widerspruch, der von diesen zwei Plänen herbeigerufen wird, ist eine wahre psychologische Grundlage unserer ästhetischen Reaktion. <...>

In einem Kunstwerk liegt immer irgend ein Widerspruch vor, eine Inkongruenz zwischen Material und Form, der Autor sucht absichtsvoll ein widersprüchliches Material aus, welches mit allen seinen Eigenschaften, allen Bemühungen des Autors Widerstand leistet, das zu sagen, was er sagen will. <...> Und dieses Formale, was der Autor diesem Material verleiht, ist nicht darauf gerichtet, Eigenschaften, die im Material enthalten sind, offenzulegen <...>, sondern gerade umgekehrt, diese Eigenschaften zu überwinden. <...>(Zitiert nach A.A. Leont'ev, Slovar' L.S. Vygotskovo. Moskva 2004, ohne Quellenangabe.)

Siehe auch die Emotion

ISSN 2191-6667