

Tätigkeitstheorie

8. Workshop

„Tätigkeitstheorie und kulturhistorische Schule“

**Georg Rückriem
&
Hartmut Giest**

ICHs

2012, Heft 9

8. Workshop
„Tätigkeitstheorie und
kulturhistorische Schule“

Georg Rückriem
und
Hartmut Giest

Tätigkeitstheorie
Heft 9
2012

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.

2012 © 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 2011“ 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
Bernd Fichtner	11
„Romantische Wissenschaft“ als Kritik an der traditionellen Logik wissenschaftlicher Disziplinen	
Margarete Liebrand	31
ADHS – Ein Entwicklungsproblem in der Aneignung psychischer Fähigkeiten	
Dorothee Roer	49
Biografie-Arbeit: Ein tätigkeitstheoretisch fundierter Ansatz Rekonstruktiver Sozialer Arbeit	
Volker Schürmann	73
Personalität – Tätigkeitstheorie als politische Anthropologie. Wie modern ist die Tätigkeitstheorie?	
Erineu Foerste und Michalis Kontopodis	87
Die Pädagogik der Erde (Pedagogia da Terra) als Herausforderung für die Erziehungswissenschaften: Eine Bewertung der Partnerschaft zwischen der Bewegung der Landlosen („Movimento Sem Terra“) und der Bundesuniversität Espírito Santo in Brasilien	
Denise Temme	107
Menschliche Bewegung als Tätigkeit	
Autoren	161
Glossar: Begriffe der Tätigkeitstheorie	165

Abstracts

Berd Fichtner: "Romantic Science" as criticism of the discipline's traditional logic

The current process of a commercialization, medialization and politicization of the sciences is accompanied by a strong revaluation of empirical knowledge. As a result, scientific methods in the human sciences are understood merely as techniques. With regard to these tendencies, this paper looks at the relationship of the arts and philosophy, as forms of knowledge, to their subject. Lurija's concept of "romantic science" has as its subject the relationship between the general and the specific in scientific research as the relationship between the social and the specific. In this perspective, the Flemish painter Pieter Breugel can be understood as a "qualitative social researcher." Last but not least, this paper discusses the question, whether and to what extent the cultural-historical approach can be understood as "critical science."

Margarete Liebrand: ADHD – The appropriation of psychic functions/ abilities as a problem of development

In dealing with the controversial discussion about ADHS in Germany, it can be shown that attention deficit disorders may not be understood without a psychological theory concerning the development of children. Vygotskijs metaphor of the two lines of development, his pointing out, that focusing a systemic view on the development of mental abilities like perception, emotional control or attention are used as a method of analysis in order to understand the regularities of development and possible determinations of attention problems as well. However, in discussing the analysis of attention development by Hildebrand-Nilshon and Seeger it can be demonstrated, that at least Leont'evs concept of sense and meaning is decisive for understanding the psychological dimension of the dynamics of development in learning self control.

Dorothee Roer: Biography work: An activity theoretical approach of reconstructive social work

An outline of biography work is presented. A type of reconstructive social work in the tradition of the Chicago School of Sociology it combines theoretical and methodical positions of qualitative sociology with Leont'ev's theory of subjectivity.

In this approach the subject is defined as the (re) designer of his or her own biography and identity, but also his own world, by actively addressing over his entire lifetime the material, social and cultural circumstances of his existence. By transforming them into narration experiences become reflexive and something that can be altered. In this process the biographical actors always operate within structures of social inequality. By examining and analyzing their everyday life experiences they develop coping strategies determined by their particular social class, and which are grasped as resources.

In the professional realm biography work aims at seeing recipients of social work as experts in their own biography, grasping their tenacity as an expression of their existence and respecting it as a resource and finally structuring help as a means to achieving self empowerment. This requires on the part of the professional social worker an attitude of respect comparable to the ethnographic understanding of the alien and foreign. Ultimately this approach results in a (socio-) political bias of both the profession and the professionals.

The article concludes by discussing the prospects for implementing biography work allowing for the current developments in the professional field.

Volker Schürmann: Personality – Activity theory as political anthropology. How up to date is activity theory?

The concern of the paper is a shared self-settlement about what Activity Theory could be. It is presented as a philosophical anthropology. The thesis is in three steps. a) Activity Theory requires a definition of the difference between organismic and human activity. b) Necessary consequence is to determine this anthropological definition in a not naturalizing, but re-constructing way, i.e. as a conclusion back from human to organismic activity. c) This anthropology is nevertheless not an aprioristic philosophy of pure reason, but a speculative-political anthropology according to Helmuth Plessner.

Erineu Foerste und Michalis Kontopodis: Pedagogy of the earth (Pedagogia da Terra) as a challenge to Educational Sciences: Evaluating the relationship between the social movement of people without landed property (Movimento Sem Terra) and the State University Espiritu Santo in Brazil

This paper presents the results of a study on the university course "Pedagogics of the Land" (Pedagogia da Terra). This course has been offered since 1999 by the Federal University of Espírito Santo (UFES) in partnership with the National Authority for Colonization and Agrarian Reform (INCRA) and the Landless Workers Movement ("Movimento Sem Terra," MST). The present study is based on a fundamental question: Can this partnership contribute to valuing the demands of the landless movement in the struggle for a countryside education? The research materials consisted of documents (letters, projects by the students, drafts of agreements, reports, etc.), semi-structured interviews and focus group discussions, field observations, questionnaires, diaries, photographs and films. The analysis indicates that through the partnership and collaboration between university lecturers, leaders of the Landless Movement and school teachers a major exchange of knowledge took place that presented challenges for all involved persons and institutions. A specific professional ethics of the Landless Workers Movement teachers, whose central elements were collectivity and solidarity, has been very important here.

Denise Temme: Human movement as activity

Does it mean something different to do the tango in Buenos Aires or in a ballroom dancing competition? Does the how of the performance of the movement depend on the sense of the movement – or on how we understand it? To ask in a somewhat different and broader way: to what exactly does this “being different” refer? Is it just a question of changing contexts which include the same course of motion? Or can we see the difference of the sense right in the movement? That human movements have meaning and are therefore accessible to hermeneutics is the antitheses to the assumption which conceives movement and sense as independent entities: human movement is, in its core, purely physical movement which is at the same time given meaning through the secondary act of “adding meaning”. This conflicts with the underlying conception that human movement is as such meaningful. In this case human movement is understood as an activity and in analogy to speech: the externally visible corporal course of movement and the sense of this movement constitute

a logical unit in analogy the two elements of a word – the sound/visual form and the concept/meaning of a word. In contrast to the approaches of dance research to human movement this article presents both semiotics, which is exclusively concerned with the structure of movement, and the declared idea of directness and naturalness of movement and dance. Concerning the question about the meaning of human movement I will refer mainly to Vygotskijs work ›Denken und Sprechen‹.

„Romantische Wissenschaft“ als Kritik an der traditionellen Logik wissenschaftlicher Disziplinen

Bernd Fichtner

Der aktuelle Prozess einer Kommerzialisierung, Medialisierung und Politisierung der Wissenschaften wird begleitet von einer enormen Aufwertung empirischen Wissens. Wissenschaftliche Methoden werden besonders in den Humanwissenschaften als Techniken und nur als Techniken verstanden. Im Blick auf diese Tendenz wird gefragt, welche Beziehung haben vor allem Kunst und Philosophie als Wissensformen zu ihrem Gegenstand. Lurijas Konzept der „Romantischen Wissenschaft“ thematisiert die Beziehung von Allgemeinem und Besonderem in der wissenschaftlichen Forschung als Beziehung von Sozialem und Besonderem. In dieser Perspektive kann der flämische Maler Pieter Breugel als Qualitativer Sozialforscher verstanden werden. Der Beitrag eröffnet abschließend die Frage, ob und inwiefern der Kultur-Historische Ansatz als „Kritische Wissenschaft“ verstanden werden kann.

Wir erleben gegenwärtig eine *dramatische Legitimationskrise der Wissenschaft*, die sich als *Politisierung, Kommerzialisierung und Medialisierung* artikuliert. Die schwindende Distanz der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und den Medien wird begleitet von einer enormen Aufwertung empirisch-wissenschaftliche Wissens als technologisch, insbesondere ökonomisch verwertbaren Wissens, die einhergeht mit der Ent- und Abwertung anderer Wissensformen wie der Philosophie, der Kunst oder des Erfahrungswissens (Weingart 2001). Worin besteht bzw. worin könnte in diesem Prozess die Rolle des Kultur-Historischen Ansatzes bestehen?

Zu Beginn stelle ich im Blick auf diesen Kontext Aspekte einer aktuellen Tendenz in den humanwissenschaftlichen Disziplinen vor mit ihrer Dominanz von Methode als Technik. Im Kontrast dazu frage ich, welche Beziehung Kunst und Philosophie als Wissensformen zu ihrem Gegenstand haben. In einem weiteren Schritt verfolge ich diese Frage am Konzept der „Romantischen Wissenschaft“ von A. R. Lurija und seiner Beziehung zwischen Besonderem und Allgemeinen, die auch als Beziehung zwischen Individuellem und Sozialem verstanden werden kann. Diese Beziehung

von Besonderem und Allgemeinem möchte ich in einer Provokation konkretisieren: Der flämischen Maler Pieter Breugel als „qualitativer Sozialforscher“. Abschließen möchte ich mit der Frage, ob und inwiefern der Kultur-Historische Ansatz als Kritische Wissenschaft verstanden werden kann.

1. Die aktuelle Dominanz von Methode als Technik in sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen

Die Dominanz von Methode artikuliert sich vor allem in einer linearen Akkumulation von wissenschaftlichem Wissen. In den letzten drei Jahrzehnten hat sich zum Beispiel national wie international die Forschung über Kinder und Kindheit innerhalb einzelwissenschaftlicher Disziplinen geradezu stürmisch entwickelt. Das Forschungsthema „*Kind*“ ist ein *seit hundert Jahren* solide etabliertes Forschungsfeld der Psychologie und Pädagogik; das Forschungsthema „*Kindheit*“ entwickelte sich in den letzten 50 Jahren vor allem in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen (Geschichte der Kindheit, Soziologie der Kindheit, Politik der Kindheit).

Wir treffen hier auf einen immensen „Schatz“ an wissenschaftlichem Wissen über „*Kind*“ und „*Kindheit*“. Dieser „Schatz“ als Akkumulation wissenschaftlichen Wissens über „*Kind*“ und „*Kindheit*“ zeigt offensichtlich eine lineare Logik. Von Jahr zu Jahr verfügen wir über immer mehr und immer genaueres Wissen über diese Wirklichkeit.

Aber wissen wir wirklich, was ein Kind und was Kindheit ist?

M. Otte hat in seiner Studie „Das Formale, das Soziale und das Subjektive“ schon 1994 die Position radikal kritisiert, die glaubt, eine bestimmte Wirklichkeit in ihren Grundstrukturen bereits erfasst und vor allem beherrschbar gemacht zu haben und dass alles, woran wir noch arbeiten müssen, die technischen und organisatorischen Details der Handhabung von Methoden betrifft bzw. der Überwindung bestimmter Grenzen von Methoden gewidmet sein sollte. M. Otte hat diese Position als Verwechslung von Landkarte und Landschaft charakterisiert, in der Wissenschaft glaubt, im Prinzip das zu erkennende Objekt bereits ein für allemal erfasst und verstanden zu haben:

„Wir halten plötzlich die Wissenschaft mit den Realitäten, auf die sie sich bezieht, identisch. Erkenntnis wird zur Zurückführung des Unbekannten auf Be-

kanntes.(...) Die Tatsache, dass die Wissenschaft es immer mit dem prinzipiell Neuen, Unbekanntem, Unerforschten, Überraschenden zu tun hat, ist angesichts der Allgegenwärtigkeit des wissenschaftlichen Wissens und der damit verbundenen Geläufigkeit der methodischen Erfahrung, der zufolge das zu Erklärende immer irgendwie bekannt sein muss, vollkommen aus dem Blick geraten.“ (1994, 11 f.)

H. von Hentig charakterisierte die Ausrichtung auf eine Verabsolutierung der Methode in seiner Abschiedsvorlesung (1988) als Tendenz zu einer unphilosophischen Wissenschaft. Seine Thesen (u.a.):

*Der größte Teil der Wissenschaften beschäftigt sich mit sich selbst.
Die Wissenschaft hat ihren Gegenstand, der Gegenstand seine Theorie verloren.
Phantasie, Weitblick, Freude an Zusammenhang und Bedeutung verkümmern in der Kunstwelt der vor allem Gewissheit versprechenden Methoden. (vgl. von Hentig 1988, 53-92)*

Eine alternative Perspektive formuliert M. Otte wie folgt:

„Die Wissenschaft scheitert, wenn sie zu technisch wird. (...) Die Wissenschaft bemüht sich mehr oder minder erfolgreich um immer präzisere Approximationen an die Realität, die sie aber ihrem Wesen nach als bereits erfasst glaubt. Die Philosophie verweist uns darauf, dass diese Vorstellung einer immer besseren Annäherung der Erkenntnis an die Wirklichkeit eine Illusion ist. Theorien beziehen sich nicht approximativ auf eine vorgegeben bereits bestimmte Wirklichkeit, sondern absolut und präzise auf eine ideale und eigentlich objektiv unbestimmte Wirklichkeit.“ (Otte 1994, 7)

Offensichtlich werden hier Philosophie und philosophische Theorie als eine Meta-Ebene verstanden, die die Logik einer linearen Akkumulation von Wissen negieren. Was aber meint, dass Theorien sich einerseits absolut und präzise auf eine Wirklichkeit beziehen und dass andererseits diese Wirklichkeit eine ideale, d.h. objektiv unbestimmte Wirklichkeit ist? Heißt dies, dass z.B. eine Theorie der kindlichen Entwicklung sich in ihrer Form absolut und präzise auf diese Wirklichkeit beziehen muss, dass aber diese Wirklichkeit selbst als objektiv unbestimmt, gesehen werden sollte? Bedeutet letzteres dass diese Wirklichkeit vom Standpunkt des prinzipiell

Neuen, Unbekannten gesehen werden sollte? Diesen Fragen möchte ich im folgenden Schritt nachgehen, indem ich das Gemeinsame von Kunstwerken und philosophischen Theorien thematisiere.

2. Kunst und Philosophie als Wissensformen

Gibst es eine Akkumulation, einen linearen Fortschritt des Wissens, wie er scheinbar in der Forschung über Kind und Kindheit anzutreffen ist, auch in der Kunst? Ist Velazquez besser als Dürer? Ist Goya weiter und fortgeschrittener als Velasquez? Ist Beuys näher an der Wirklichkeit als Goya? Diese scheinbar rhetorischen Fragen werden ausführlich und systematisch bearbeitet in dem Beitrag „Form als Mittel der künstlerischen Aneignung der Welt“ (Fichtner 1989, 85-99). Detailliert wird hier die These entfaltet:

Kunstwerke und Theorien sind grundsätzlich von der Wirklichkeit verschieden, auf die sich beziehen, und zugleich sind sie umfassend wirksame Weisen, diese Wirklichkeit zu sehen.

Als spezifische Wissensformen thematisieren sie eine bestimmte Beziehung zur Wirklichkeit. Diese Beziehung ist absolut und präzise durch die Form bestimmt. Besonders in der Kunst ermöglicht das Formale, die Darstellung so etwas wie einen Standpunkt zu wählen. Ein A als ein B zu sehen heißt gerade nicht in einer esoterischen Weise irgendwie ganzheitlich zu denken. Grundlegende theoretische Begriffe und Kunstwerke sind Modelle eines Dialogs mit der Wirklichkeit.

Sie sind voraussetzungslos; d.h. sie sehen von jeder möglichen Instanz außerhalb ihrer ab; sie lassen sich nichts vorgegeben außer sich selbst.

Kunst hat ein Potential, Wirklichkeit vom „Standpunkt des Neuen“ aus zu sehen wobei dieser Standpunkt nicht auf „Kreativität“, auf „divergentes Denken“, auf „Genie oder Schöpfungertum“ zu reduzieren ist. Dies möchte ich veranschaulichen an einem Text von Fernando Pessoa (1888 – 1935), einem portugiesischen Schriftsteller und Dichter, der zu den bedeutendsten Autoren des 20. Jahrhunderts zählt. Der Text ist dem *Buch der Unruhe (Livro Do Desassossego)* entnommen, das als seine wichtigste Prosa-Arbeit gilt. Sie einerseits ist von dichter, poetischer Genauigkeit der Darstellung und handelt andererseits von einer neuen Art der Wahrnehmung

und Beschreibung scheinbar bekannter und vertrauter Phänomene des Alltags und des Daseins überhaupt:

„Die meisten Leute leiden an dem Unvermögen, zu sagen, was sie sehen und denken. Es heißt, nichts sei schwieriger als eine Spirale mit Wörtern zu definieren. Dazu, heißt es wiederum, müsse man, in der Luft mit der Hand und ohne Literatur eine stetig aufwärtsdrehende Bewegung beschreiben, durch die sich jene, Sprungfedern und manchen Treppen eigene Form, dem Auge darstellt. Doch sobald wir uns vergegenwärtigen, dass sagen erneuern heißt, ist es uns ein leichtes, eine Spirale zu definieren: sie ist ein aufsteigender und sich nie schließender Kreis. Ich weiß wohl, die meisten Leute würden eine solche Definition nie wagen, da sie annehmen, definieren hieße sagen, was andere wollen, dass man sagt und nicht, was man sagen sollte, um zu definieren. Genauer gesagt: Eine Spirale ist ein virtueller Kreis, der sich aufsteigend fortsetzt, ohne je Kreis zu werden. Aber nein, auch diese Definition ist noch immer abstrakt: Ich werde mich des Konkreten bedienen, und alles wird klar sein: Eine Spirale ist eine vertikal um ein Nichts gewundene Schlange, die keine Schlange ist.

Alle Literatur ist ein Versuch, das Leben wirklich werden zu lassen. Wie wir alle wissen, auch wenn wir unwissentlich handeln, ist das Leben in seiner unmittelbaren Wirklichkeit absolut unwirklich; Felder Städte sind gänzlich künstliche Dinge, Ausgeburten der komplexen Wahrnehmung unserer selbst. Alle Eindrücke sind unmittelbar, es sei denn wir lassen sie Literatur werden. Kinder sind überaus literarische Wesen, denn sie sprechen wie sie fühlen, und nicht wie fühlen muss, wer wie ein anderer fühlt. Ich hörte einmal ein Kind sagen, das sagen wollte, es sei den Tränen nahe, nicht sagen: „Ich möchte am liebsten weinen“ wie ein Erwachsener, das heißt ein Dummkopf sagen würde, sondern: „Ich möchte am liebsten Tränen!“ Und dieser Satz, so literarisch, dass er bei einem berühmten Dichter affektiert wirkte, sofern er zu ihm in der Lage wäre, bezieht sich unmittelbar auf die warme Gegenwart der Tränen, die bitter den Lidern entströmen. „Ich möchte am liebsten Tränen!“ Jenes kleine Kind hat seine Spirale bestens definiert!“ (2003, Nr. 117, S. 125 f.)

In der Perspektive von Kunst und Philosophie und ihres Potentials „Wirklichkeit vom Standpunkt des Neuen“ zu sehen, könnte man im Blick auf Kindheit zumindest sagen, was sie nicht ist:

- Kindheit ist nicht ein verlorengegangenes Paradies von Unmittelbarkeit und Authentizität,
- Kindheit ist weder eine chronologisch isolierbare Gegebenheit, so etwas wie eine bestimmte Altersstufe noch ein psychosomatischer Zustand, der von der Entwicklungspsychologie, der Psycholinguistik und anderen Disziplinen untersucht werden könnte,
- Kindheit ist auch keine vor-subjektive psychische Instanz, die dann verdrängt oder überlagert wird von einem „Ich“ oder „Über-Ich“,
- Kindheit ist auch nicht der Rohstoff (materia prima) für politische und pädagogische Utopien und Projektionen der Erwachsenen-Gesellschaft.

Aber was ist ein Kind und was ist Kindheit? Mit anderen Worten: Um dieser Frage nachzugehen benötigt wissenschaftliche Forschung im Rahmen einer wissenschaftlichen Disziplin die Dimension der Kunst und der Philosophie als eine Art des Sehens, als „Standpunkt des Neuen“, will *sie nicht absolut von einer rein methodisch-technischen Orientierung beherrscht sein.*

G.L. Wygotskaja u. T. M. Lifanova haben ausführlich dargestellt welche bedeutende Rolle Kunst, Literatur, Theater und Musik im Schaffen Wygotskij's gespielt haben (vgl. 2000, 2000-2012). Eine systematische Analyse dieser Beziehung und ihrer Funktion für die Entwicklung seiner grundlegenden Begriffe steht noch aus.

Wygotskij's grundlegende Begriffe „Drama“, „Entwicklung - ihr systemischer Charakter“, „Zone der nächsten Entwicklung“ – „Kritische u. stabile Phasen“ haben diese Qualität, eine Wirklichkeit vom „Standpunkt des Neuen“ zu sehen. In der „Krise des Siebenjährigen“ nutzt Wygotskij z.B. Charly Chaplin um das „wesentlichste Kennzeichen“ dieser Krise hervorzuheben: „die beginnende Differenzierung zwischen Innerem und Äußerem in der Persönlichkeit des Kindes“ (1987, 273).

Grundlegende Begriffe bei Wygotskij können als „modellierende Vorstellungen“ (Judin 2009) verstanden werden: „Modellierende Vorstellungen“ und das „Sehen“ als der Umgang mit ihnen entwickeln sich in der Gegensätzlichkeit von *theoretischer Begründung* und *Anwendung auf eine Wirklichkeit*, als Gegensätzlichkeit von *Darstellen* und *Interpretieren*, d.h. einerseits einen strukturellen Zusammenhang herstellen ohne Außenbeziehungen (z.B. Stil als Grundprinzip in der Kunst) und andererseits diesen strukturellen Zusammenhang zu handhaben als umfassend wirksame Art und Weise, eine bestimmte Wirklichkeit zu sehen.

Vygotskijs Methode der Entwicklung von Analyse-Einheiten kann in der Perspektive „modellierender Vorstellungen“ verstanden werden.

„Wir haben versucht, die Methode der Zerlegung in Elemente durch eine Analyse zu ersetzen, die das komplizierte Ganze sprachlichen Denkens in Einheiten zerlegt. Wir verstehen darunter solche Analyseprodukte, die - im Unterschied zu den Elementen – nicht die elementaren Bestandteile der zu untersuchende Erscheinung im Ganzen darstellen und nicht die dem Ganzen eigenen und zu erklärenden Merkmale verlieren, sondern in einfachster, ursprünglichster Form die Merkmale des Ganzen enthalten, derentwegen die Analyse durchgeführt wird. Die Einheit, zu der wir im Ergebnis dieser Analyse kommen, enthält in einfachster Form Merkmale, die dem sprachlichen Denken als Ganzem eigen sind“ (2002, 389).

Das klassische Modell der *Methode der Analyse-Einheit* hat Vygotskij im Begriff der *Ware* bei Karl Marx gefunden, mit dem es ihm gelungen ist, die Komplexität der Funktionsweise der kapitalistischen Gesellschaft zu analysieren (vgl. Marx 1975, Kapitel 1).

3. Lurijas Konzept der „Romantischen Wissenschaft“

Ich möchte ausgehen von einer Behauptung Goethes;

„Es gibt eine zarte Empirie, die sich mit dem Gegenstand innigst identisch macht und dadurch zur eigentlichen Theorie wird.“ (Maxime und Reflexionen Nr. 565)

Die Frage, die hier aufgeworfen wird, ist die nach dem Zusammenhang zwischen dem (empirischen) Besonderen, Einzelnen, Individuellem, dem unvergleichlichen Fall *und* dem (theoretischen) Allgemeinen, dem Sozialen.

Dieser Zusammenhang muss nicht induktiv oder deduktiv hergestellt werden – es gibt ihn vielmehr, in dem was Goethe „zarte Empirie“ nennt. Ich greife eine These aus der Dissertation von J. Dietrich (2001) auf, dass „Allgemeines“ *nur* im Modus des Besonderen überhaupt einer Beobachtung zugänglich sei (2002, 168ff). Systematisch hat diese Perspektive im Umfeld der „Kulturhistorischen Schule“ zuerst Alexander R. Lurija als „Romantische Wissenschaft“ entwickelt.

“Der klassische Wissenschaftler zerlegt Ereignisse in ihre Bestandteile. Schritt für Schritt nimmt er sich wesentliche Einheiten und Elemente vor, bis er schließlich allgemeine Gesetze formulieren kann. Diese Methode führt unter anderem dazu, dass die lebendige Wirklichkeit in ihrer reichen Vielfalt auf abstrakte Schemata reduziert wird. Die Eigenarten des lebendigen Ganzen gehen verloren, ein Vorgang, der Goethe zu seinem berühmten Satz ‘Grau, Freund, ist alle Theorie, und grün des Lebens goldener Baum’ führte.

Der romantische Wissenschaftler lässt sich von genau entgegengesetzten Interessen, Einstellungen und Vorgehensweisen leiten. Er folgt nicht dem Weg des Reduktionismus, jener maßgeblichen Philosophie der klassischen Schule. Romantiker in der Wissenschaft haben weder das Bedürfnis, die lebendige Wirklichkeit in elementare Komponenten aufzuspalten, noch wollen sie den Reichtum der konkreten Lebensprozesse in abstrakten Modellen darstellen, die die Phänomene ihrer Eigenheiten entkleiden. Ihre wichtigste Aufgabe sehen sie darin, den Reichtum der Lebenswelt zu bewahren, und sie erstreben eine Wissenschaft, die sich dieses Reichtums annimmt.” (1993, 9f)

In Fallstudien hat Alexander R. Lurija (1991) zwei Portraits vorgestellt einen *Gedächtniskünstler*, der in der erdrückenden Vollständigkeit aller Details, an die er sich erinnert (schlimmer – die er nicht vergessen kann), sein Leben als die integrierende Einheit “verliert”, und einen *Amnesist*, der, indem er seine Biografie aus Bruchstücken und Scherben in dreißig Jahren unter unvorstellbaren Mühen schreibend zusammenstellt, seine Identität als die eigene Geschichte wiedergewinnt. Es sind beides keine erfundenen Figuren, sondern reale Patienten, denen Lurija während seiner Tätigkeit als Arzt und Forscher begegnet ist und die er über viele Jahre begleitet und beobachtet hat. Dennoch nennt er seine Krankheitsgeschichten “Romane”. In der Verwendung dieser poetologischen Kategorie („Roman“) will er deutlich machen, dass dem messenden, quantitativen, zählenden, zerlegenden Zugriff auf die Wirklichkeit Grenzen gesetzt sind oder dass umgekehrt die Kunst als andere Form der Erkenntnis in die Wissenschaft hineingehört – eben als “Kunst des Beschreibens” (Lurija 1991, 10).

Dies ermutigt mich, zu einer Provokation überzugehen, in der es nicht um das Potential von Kunst und Philosophie geht – sondern um einen Künstler, der vor

über vierhundert Jahren als Sozialwissenschaftler in Fallstudien seine Kunst praktizierte.

4. Pieter Bruegel der Ältere als Qualitativer Sozialforscher

Ich möchte Pieter Bruegel (1525 /30 – 1569) als Qualitativen Sozialforscher vorstellen, der in seiner letzten Schaffensperiode revolutionär Neues vorgestellt hat.

In der traditionellen Qualitativen Sozialforschung gilt die Generalisierung der Forschungsergebnisse als zentrales Merkmal gesicherten Wissens und als Kernbereich wissenschaftlicher Arbeit. Aus dem einzelnen Fall sind allgemeinere Formulierungen abzuleiten. Die Formulierung allgemeinerer, genereller Aussagen wird durch die Abstraktion von konkreten Daten möglich, was als Induktion bezeichnet wird: Den Bezug dieser Allgemeinaussagen auf konkrete neue Situationen nennt man dann Deduktion. Die einzelnen Verfahren der Generalisierung liegen als präzise Methodologie vor. Die Möglichkeiten der Generalisierung kommen häufig in der sogenannten Einzelfallstudie zur Anwendung, die das Typische des einzelnen Falles herausarbeitet (vgl. Mayring 2006 u. 2007). Am Einzelfall das Typische aufzuzeigen, aus ihm allgemeine Gesetzmäßigkeiten abzuleiten bezeichnet C. Geertz (1983, 31) als das „Jonesville-ist Amerika“-Modell. Das Allgemeine wird verstanden als Resultat eines methodisch-technischen Prozesses von Generalisierung; hiernach existiert dieses Allgemeine nur auf der Aussageebene. Der über zweitausend Jahre alte Streit zwischen Nominalismus und Realismus (Universalienstreit) erscheint nicht einmal im Ansatz in den aktuellen Diskussionen zur Qualitativen Forschung.

Eine radikale Kritik der traditionellen Auffassung von Generalisierung findet sich implizit in den späten Arbeiten von P. Breugel. Ich beziehe mich im Folgenden exemplarisch auf drei Bilder, auf „*Kinderspiele*“ – „*Bauerhochhochzeit*“ und „*Bauerntanz*“ und gehe ausführlich auf die „*Kinderspiele*“ ein. Ich verstehe diese Bilder als Fallstudien. Zum ersten Male in der europäischen Malerei wird hier eine Wende zur sozialen Wirklichkeit und deren Darstellung als *Einheit von Besonderem und Allgemeinem*, genauer als *Einheit von Individuellem und Sozialem* vollzogen. Das Allgemeine ist hier nicht eine moralische oder ästhetische Norm, die das Konkrete, Einzelne oder Individuelle veranschaulicht und illustriert. Das Allgemeine ist untrennbarer Teil des Individuellen. Die Einheit beschreibt Goethe als *zarte Empirie*,

die zur *eigentlichen Theorie* wird und Lurija thematisiert sie in seiner Methodologie der „Romantischen Wissenschaft“ mit der poetologischen Kategorie des *Romans*.

Bruegel ist mit dem verbreiteten Klischee, er sei der Maler einer volkstümlichen Originalität, nicht im Ansatz verstanden – seine letzte Schaffensperiode, etwa ab 1550, zeigt eine neue Qualität, Wirklichkeit vom „Standpunkt des Neuen“ zu sehen und darzustellen. Zum ersten Mal in der europäischen Kunst stoßen wir auf eine radikale Ablehnung des normativen, oft moralischen Ideals der Italienischen Renaissance (Michelangelo, Rafael u.a.) sowie auf eine radikale Ablehnung des absoluten Naturalismus der Flämischen Malerei, wie er etwa seit Jan van Eyck systematisch entwickelt wurde. Breugels Alternative: Im *Konkreten, Einmaligen, Unwiederholbaren* das *Allgemeine als Soziales* thematisieren und formal darstellen.



Abb. 1: Kinderspiele

Kinderspiele

Das Bild ist auf Holz gemalt (118 cm x 161 cm). Ob Breugel selbst diesem Gemälde aus dem Jahr 1650 den Titel „Kinderspiele“ gegeben hat, ist nicht bekannt. Es ist keineswegs klar, ob es Kinder oder Erwachsene sind, die hier spielen; die Spiele

selbst sind jedoch durchweg Kinderspiele. Es fehlen typische Spiele der Erwachsenen, wie Kartenspiel und Spiele um Geld. Alle Kinderköpfe sind rundlich und pausbäckig. Jungen und Mädchen unterschieden sich nur durch Kopftuch oder kurzen Haarschnitt. Die Mimik der Figuren zeigt ein sich wiederholendes Schema; nur die Variation der Körperhaltungen vermittelt den Eindruck einer Individualität.

Fast alle modernen Spielformen sind hier vertreten wie Funktionsspiele (Stelzen laufen), Regelspiele (Tauziehen), Rollenspiele (Brautzug) und Rauschespiele (Drehen im Kreis). Bisher wurden über 90 Spiele identifiziert. Viele werden von Kindern auch heute praktiziert, etliche sind uns völlig unbekannt.

Die Abstufung der Sonderbedeutung einzelner Figuren wird radikal vermieden. Die Spielenden sind gleichmäßig wie das Muster eines Teppichs auf den Schauplatz der Darstellung verteilt – der größte Gegensatz zum klassischen italienischen Begriff des Bildes und seiner hierarchischen Struktur – statt dessen homogene Grundelemente – die Spielenden – es fehlt jede Zentralisierung, Gewichtung und Bewertung. Die Gleichartigkeit der Lebensbetätigung „Spielen“ wird nach allen Seiten fortgesetzt.

Das Bild bietet keinen „idealen Standpunkt“, keine „ideale Perspektive“. Um die Übersicht zu wahren, muss sich der Betrachter vom Bild entfernen – aber erst aus nächster Nähe sind Einzelheiten zu erkennen. Man hat versucht, das Gemälde dem Bildzyklus der Jahreszeiten zuzuordnen. Wie Chr. Vöhringer nachgewiesen hat, fügt sich jedoch keines der vergleichbaren Bilder in eine Reihe: „So bleibt das Gemälde ein erstaunlicher Einzelfall der Malereigeschichte“ (2007, 51).

Das Bild ist eine präzise Darstellung der Spiele seiner Zeit, dennoch ist es keine Dokumentation. Das Bild ist von einer realistischen Darstellung weit entfernt. Bruegel stellt uns die Wirklichkeit des Spielens als einen bestimmten Ausschnitt aus einer unerschöpflichen, allen abstrakten Normen sich entziehenden Mannigfaltigkeit vor. Er wendet sich dem Spiel als dem zeitlich und lokal determinierten zu, wobei es in dieser zeitlichen und sozialen Bedingtheit für ihn zu einer Quelle eines Allgemeinen wird. Das Allgemeine ist hier nicht etwas, das uns unmittelbar und passiv zugänglich wäre. Das Allgemeine des Spielens ist in diesem Bild als Prozess der Entwicklung des Besonderen repräsentiert und zwar als Aufgabe des Betrachters.

In dieser Perspektive interpretiert Edward Snow (1997) die *Kinderspiele* Bruegels als ein „Denken in Bildern“. Breugels „Kinderspiele“ präsentiert so etwas wie den „Standpunkt des Neuen“ im Blick auf das Spielen der Kinder. Die Idee des Allgemeinen der Kinderspiele involviert eine Fülle unendlicher, möglicher Variationen. Immanuel Kant war wohl der erste, der in der Geschichte der Erkenntnistheorie versucht hat, das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem auf der Basis einer gleichgewichtigen Bedeutsamkeit von beidem zu bestimmen: Der Begriff (das Allgemeine) ohne Anschauung ist leer, wohingegen die Anschauung (das Einzelne) ohne Begriff blind ist. In dem Verhältnis des Einzelnen und Allgemeinen drückt sich hiernach das Problem unserer Beziehung von Denken und Sein aus.



Abb. 2: Bauernhochzeit

Bauernhochzeit

Das Bild *Bauernhochzeit* zeigt eine bäuerliche Hochzeitsgesellschaft in Flandern im ausgehenden 16. Jahrhundert, jedoch nicht in einer Übersicht wie in den Kinderspielen, sondern als Geschehen in Augenhöhe des Betrachters. Bauern galten landläufig als dumm, fressgierig, versoffen und gewalttätig. Zum ersten Mal in der

Geschichte der Malerei dieser Epoche werden Menschen in ganz unterschiedlicher individueller Weise beim Essen gezeigt. Das Kind im Vordergrund leckt sich die Finger ab, andere haben einen Löffel im Mund, andere setzen einen Krug zum Trinken an. Der dargestellte Raum zeigt eine Tenne – das Arbeitsumfeld der Bauern: Eine Wand aus Stroh, ungedroschenes Getreide der eingebrachten Ernte und Rechen mit gekreuzten Strohgarben an der Wand.

Insgesamt eine festliche, Szene aus dem Bauernleben: Eine Fülle von Hochzeitsgästen hat sich in der Diele versammelt, weitere drängen nach. In der architektonischen Begrenzung des Raum einer Bauernscheune entrollt sich das Bild einer bunten Menge in reichster Mannigfaltigkeit und doch übersichtlich gegliedert.

Den Innenraum können wir in seiner Gesamtstruktur nur vermuten, Bruegel stellt nur eine Teilansicht vor. Die Raum-Konstruktion verselbständigt sich nicht.

Die Braut – Hauptperson des Festes- steht nicht im Mittelpunkt dieser Bewegung – man muss sie erst suchen – den Bräutigam findet man überhaupt nicht -- Die Hauptpersonen bilden nur den äußeren Vorwand einer bildlichen Darstellung, deren eigentlicher Zweck die Schilderung eines Lebensabschnitts ist.

Es entstehen neue Hauptfiguren: die beiden Bauern, die die Türen ausgehängt haben und auf denen sie nun als Servierbrett die Speisen heranschleppen, ferner der Schenkbursche und der Dudelsackpfeifer. Sie veranschaulichen die massiven Genüsse der Dorfbewohner und zugleich verkörpern sie eine Authentizität weit entfernt von jedem idealisierten, stilisierten Schönheitsbegriff.



Abb. 3: Bauerntanz

Bauerntanz

Noch deutlicher als in der „Bauerhochzeit“ treten uns hier Personen als Individuen entgegen – beindruckend ausgeprägt in der Figur der Tanzenden. Worin besteht hier das Allgemeine, das in den Einzelpersonen aufscheint?

Der Ausgangspunkt des Motivs liegt in den durch gesellschaftliche Zustände begrenzten Tatsachen: die schwere Körperlichkeit der Bauern, die Intensität ihrer Bewegungen – dieser Inhalt wird zu etwas Allgemeinem entwickelt: Eine Diagonale ist gegeben durch die Richtung der Dorfstraße – dieser Bewegungszug wird durchkreuzt durch das tanzende Paar rechts im Vordergrund – die fröhliche Lebensdramatik ist der Hintergrund, vor dem die Tanzenden sich abheben. Eine neue Auffassung des Allgemeinen: Die Totalität eines Lebensausschnittes mit seinem ganzen Reichtum an Lebensbetätigung, Gegenständen, Formen, Farben, mit seinem Beieinander Sein und Füreinander Sein, mit seinen äußeren und inneren Zusammenhängen. Aus dieser Einheit, sondern sich nun die einzelnen Figuren in der Verschiedenheit ihrer sinnlichen Erscheinung ab.

Zum ersten Mal erscheint bei Bruegel in der europäischen Kunst die *Souveränität der des realen Lebens von Menschen*. Zum ersten Mal gelingt es diesem Künstler die natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen des menschlichen *Daseins im Einzelnen, Konkreten, Individuellem* als *Fallstudie* darzustellen.

5. Der Ansatz der „Vygotskij-Leont’ev-Lurija-Schule“ als Kritische Wissenschaft

Wissenschaft als Inbegriff des Wissens einer Epoche, das in methodisch-systematischer Form entwickelt wird, findet immer *im Rahmen einer Gesellschaft* und *ihrer gegensätzlichen Interessen* statt. Kritische Wissenschaft, die den Begriff Kritik ernst nimmt, thematisiert in ganz unterschiedlichen Formen den Zusammenhang von Wissenschafts- und Gesellschaftskritik.

„Alle großen Kritiker, die heute als Vorbilder von Kritik gelten, wie z.B. Lessing, Kant, F. Schlegel, Marx, haben sich in ihren kritischen Unternehmungen nicht an die vorgegebenen Kriterien für angeblich allein zulässige Kritik gehalten. Kritik ist daher immer auch Spielregelverletzung. Große Kritik ist revolutionär, sie revidiert mit der Kritik der Sachverhalte zugleich die Kriterien ihrer Gültigkeit“ (Röttgers 1990, 890).

In diesem Sinn zählen für mich Vygotskij, Lurija und Leont’ev zu den großen Kritikern. Was dies in der Entwicklung des Kulturhistorischen Ansatzes für Vygotskij selbst bedeutete, hat P. Keiler detailliert nachgewiesen, besonders in seinem Kapitel *Die Auffassungen Vygotskij im Kreuzfeuer der Kritik-Konsequenzen der Kampagne gegen ihn und seine „Schule“* (2002, 301-347).

Kritische Wissenschaft heute thematisiert in ihren theoretischen und empirischen Arbeiten, wie die vielfältigen Probleme in konkreten gesellschaftlichen Zusammenhängen gedacht und erforscht werden können. G. Fülberth fordert hier ironisch eine neue Weise der Erkenntnisgewinnung als *„Kapitalistik“*, die Wissenschaft vom Kapitalismus:

„Sie soll die Wissenschaft sein, in der die kapitalistischen Voraussetzungen und Folgen menschlichen Handelns und Denkens in der Neuzeit (natürlich einschließlich der Gegenwart), auch soweit sie zugleich Gegenstand anderer Disziplinen sind, reflektiert werden.“ (2006, 7)

Zu all den Disziplinen der Human- und Sozialwissenschaften würde „*Kapitalistik*“ eine Querschnittswissenschaft sein, welche die einzelnen Disziplinen durchzieht und miteinander verbindet; „*Kapitalistik*“ würde sich zu diesen Disziplinen verhalten wie im traditionellen Verständnis die Philosophie zu den Einzelwissenschaften, wie die Mathematik zu den Natur- und Ingenieurwissenschaften (vgl. Fülberth 2006, 7).

Gegenwärtig gibt es in der Tätigkeitstheorie und im kulturhistorischen Ansatz eine Tendenz von einem abstrakten Begriff von Gesellschaft auszugehen, besonders wenn Beziehungen von Gesellschaft und Individuum thematisiert und untersucht werden. Langemeyer und Roth (2006) stellen eine Kritik aktueller kulturhistorischer Forschungen über die Beziehungen zwischen dem Gesellschaftlichem und dem Individuellem vor:

„Instead of merely encapsulating systemic interrelations of practice, it would be important to investigate how subjects, by their actions, are confronted with certain societal structure (like power relations). These structures may be determining for individual actions, but since they emerged historically through human activity, they are always determined by individual actions as well. A critical theory therefore needs to proceed dialectically: first by analyzing how societal structures bring about certain actions and how they impair others, how they are internalized by subjects and embodied in their behavior; and second, by excavating – on a social and societal level – action possibilities to intervene and to change those structures that have become problematic for free human development.“ (Langemeyer/ Roth 2006, 39)

Ich möchte mit einem Hinweis schließen, dass die Vigotskij-Lurija-Leont’ev-Schule als kritische Wissenschaft immer auch Wissenschafts(selbst)kritik ist, wozu es einer Reflexion und Fortentwicklung der Begriffe, Theorien und Methoden, mit denen wir arbeiten, bedarf. Vor allem der Ansatz von Vygotskij sollte gesehen werden „nicht als ein Ort, an dem man verweilt, sondern als Tür, durch die man geht.“ (Geraldi/ Fichtner/ Benites 2007, 11 ff.)

Bibliografie

- Brand, U. (2010): Bedingungen und Möglichkeiten kritischer Wissenschaft. In: Sozialistische Politik und Wirtschaft. Heft 181, S. 36-43.
- Dietrich, J. (2001): Vom Ansehen der Dinge. Die Camera Obscura als Mittel und Medium in der Lernfähigkeit. Eine vergleichende qualitative Studie mit Jugendlichen in Brasilien und Deutschland. Oberhausen: Athena Verlag.
- Fichtner, B. (1989): Form als Mittel der künstlerischen Aneignung der Welt. In: Knobloch, C. (Hrsg.), Kommunikation und Kognition, Münster: Modus Publikationen, S. 85-99.
- Fülberth, G. (2006): G Strich – Kleine Geschichte des Kapitalismus. Köln: PapyRossa Verlag.
- Gerald, J.W.; Fichtner, B.; Benites, M. (2007): Transgressões Convergentes. Vigotski Bakhtin Bateson. Campinas: Mercado de Letras.
- Goethe, J.W. von (1991): Maxime und Reflexionen. In: Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Bd. 17. München/Wien: Carl Hanser.
- Hentig von, H. (2003): Befunde: Die unphilosophische Wissenschaft. In: Ders.: Wissenschaft – Eine Kritik. München/Wien: Carl Hanser Verlag, S. 53-92.
- Judin, E.G. (2009): Systemansatz und Tätigkeitsprinzip. Methodologische Probleme der modernen Wissenschaft. ICHS Bd. 28. Berlin: Lehmanns Media.
- Langemeyer, I; Roth, W.M. (2006): Is cultural-historical activity theory threatened to fall short of its own principles and possibilities in empirical research? In: Outlines. Critical Social Studies, 8(2), S. 20-42.
- Langemeyer, I. (2011). Science and Social Practice. Activity Theory and Action Research as Socio-Critical Approaches. In: Mind, Culture and Activity, 18 (2), S. 148-160.
- Keiler, P. (2002). Lev Vygotskij – Ein Leben für die Psychologie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Lurija, A.R. (1993): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek: Rowohlt.
- Lurija, A.R. (1991): Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. Reinbeck: Rowohlt.
- Marx, K. (1975): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch 1: Der Produktionsprozess des Kapitals.. MEW Bd. 23. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Pessoa, F. (2003): Das Buch der Unruhe des Hilfsbuchhalters Bernardo Soares. Zürich: Ammann Verlag (erstmalig publiziert 1982 in Lissabon).
- Röttgers, K. (1990): Artikel „Kritik“. In: H.J. Sandkühler (Hg): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 889-898.
- Sacks, O. (1991): Einführung. In: Lurija, A.R.: Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. Reinbeck: Rowohlt, S. 7-20.
- Vygotskaja, G.L.; Lifanova, T.M. (2000): Lev Semjonovic Vygotskij Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit. Hamburg: Kovac.
- Snow, E. (1997): Inside Bruegel: The Play of Images in Children's Games. New York: North Point Press.
- Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit. Vom Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Vygotskij, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wygotski, L. (1985): Ausgewählte Schriften. Bd. 1. Hg. J. Lompscher. Köln: Pahl Rugenstein.

Wygotski, L. (1987): Die Krise des Siebenjährigen. In: Ausgewählte Schriften. Bd. 2. Hg. J. Lompscher. Köln: Pahl Rugenstein, S. 271-286.

Wygotski, L. (1987): Ausgewählte Schriften. Bd. 2 Hg. Von J. Lompscher. Köln: :Pahl Rugenstein.

Vöhringer, Chr. (2007): Pieter Bruegel 1525/39 – 1569. Potsdam: h. f. ullmann.

Verzeichnis der Abbildung

Abb. 1: Pieter Breugel: Kinderspiele. Kunsthistorische Museum Wien.

www.terminartors.com/artworkprofile/Brueghel_Pieter_the_Elder-Childrens_Games. Zugang
28.04.2012

Abb. 2: Pieter Breugel: Bauernhochzeit. Kunsthistorisches Museum Wien

www.terminartors.com/artworkprofile/Brueghel_Pieter_the_Elder-The_Peasant_Wedding. Zugang
28.04.2012

Abb. 3: Pieter Breugel: Bauerntanz. Kunsthistorisches Museum Wien.

www.terminartors.com/artworkprofile/Brueghel_Pieter_the_Elder-The_Peasant_Dance. Zugang
28.04.2012

Sachregister

Kommerzialisierung,
 Medialisierung
 Politisierung wissenschaftlichen
 Wissens
 wissenschaftliche Methoden als
 Techniken
 Lurija „Romantische Wissenschaft“
 Vygotskij-Lurija- Leont´ev-Schule als
 „Kritische Wissenschaft“

Keywords

Commercialization
 medialization
 politicization of scientific knowledge
 scientific methods as techniques
 Lurija “romantic science”
 Vygotskij-Lurija-Leont´ev-approach
 as “critical science”

Personenregister

Benites

Breugel (Bruegel)

Chaplin

Dietrich

Dürer

Fichtner

Fülberth

Geertz

Geraldi

Goethe

Goya

Hentig, von

Kant

Keiler

Langemeyer

Leont'ev

Lessing

Lifanova

Lurija

Marx

Mayring

Otte

Pessoa

Röttgers

Roth

Schlegel

Vöhringer

Vygotskaja

Vygotskij

Weingart

ADHS – Ein Entwicklungsproblem in der Aneignung psychischer Fähigkeiten

Margarete Liebrand

Die Auseinandersetzung mit der kontroversen Diskussion um das in Deutschland medial vielbeachtete ADHS-Problem zeigt, dass diese Verhaltens- und Lernproblematik wohl kaum ohne die Zugrundelegung einer psychologischen Entwicklungstheorie zu begreifen ist. Vygotskijs Metapher der zwei Linien der Entwicklung, seine These, dass die Entwicklung von psychischen Fähigkeiten wie Wahrnehmungssteuerung, emotionale Steuerung oder Aufmerksamkeit als ein systemisch zu verstehendes Entwicklungsproblem zu fokussieren ist, sind in der Lage, theoretisch fundierte Hinweise zum Verständnis von Entwicklungsgesetzmäßigkeiten wie auch von Entwicklungsbesonderheiten zu geben. In einer kritischen Auseinandersetzung mit der von Hildebrand-Nilshon und Seeger vorgelegten Analyse der Entwicklung von Aufmerksamkeit kann darüber hinaus dargelegt werden, dass das von Leont'ev entwickelte Konzept des Entwicklungswiderspruchs von persönlicher Sinnbildung und gesellschaftlicher Bedeutungskonstruktion unverzichtbar ist, um die psychologische Dimension der Entwicklungsdynamik von Selbststeuerung, verstanden als ein Prozess, der vom Kind selbstkonstruktiv auf den Weg gebracht wird, erfassen zu können.

Das Thema Aufmerksamkeits-Defizit- und Hyperaktivitätsprobleme (ADHS) bei Kindern bietet auch nach nunmehr 15 Jahren Medienpräsenz anhaltend Anlass für öffentliche Diskussionen. In allen überregionalen Tageszeitungen wird kontinuierlich über stets neue Forschungsergebnisse und deren Einschätzung berichtet, die nicht selten heftige Kontroversen auslösen. Auch in den elektronischen Medien werden seit Ende der 90-iger Jahre zum Teil erbitterte Debatten über diese Erscheinungen und deren gesellschaftliche Einordnung geführt. Vor allem jedoch ist zu beobachten, dass die Diagnose ADHS in den Schulen fast ungebrochen als eine der zentralen Erklärungsmuster für Lern- und Verhaltensbesonderheiten von Kindern und Jugendlichen herangezogen wird. Was Ursache und was Folge ist, ob ADHS tatsächlich eine epidemische Erkrankung umschreibt und folglich die Vielfalt

der mit diesem Konstrukt verknüpften Auffälligkeiten provoziert oder ob es sich lediglich um ein sich selbst erklärendes Label für die Umschreibung von Verhaltensformen handelt, die mit den gängigen medizinischen Diagnoseinstrumenten nicht zu erfassen sind, blieb bis heute ungeklärt. Weder Statistiken noch die Vielzahl an neurophysiologischen Untersuchungen offenbarten kausale Zusammenhänge. Das wird selbst in einschlägigen medizinischen Handbüchern nicht mehr verschwiegen (vgl. Döpfner, Rothenberger, Steinhausen 2010). Gleichwohl werden in medizinischen Praxen unverändert inflationär Urteile gefällt über ein kindliches Verhalten, das man kaum in der Lage ist zu kontrollieren, für das man keine Erklärung hat außer der, sich mit Symptombeschreibungen und deren Klassifizierung mithilfe diagnostischer Manuale wie die der International Classification of Diseases (ICD-10) bzw. des US-amerikanischen Klassifikationssystems Diagnostic and Statistical Manual (DSM) der American Psychiatric Association zu begnügen. Ein solches Urteil bringt viele Eltern in Bedrängnis, dies nicht nur in dem Sinne, dass sich ihnen, bestärkt durch mediale Präsenz, diese Krankheitszuschreibung besonders dann aufdrängt, wenn es für sie außergewöhnlich schwierig wird, ihre Kinder so zu begleiten, dass sie das Gefühl haben, diese Begleitung auch selbst kontrollieren zu können. Dies betrifft vor allem schulische Angelegenheiten der Sicherung schulischer Leistungen sowie die Eltern von schulischer Seite häufig aufgezwungene die Kontrolle von Hausaufgaben. Sie betätigen jedoch auch nicht selten selbst die pathologische Befundzuschreibung, indem sie in ihrer Hilflosigkeit, sich schulischen Drucks zu erwehren, der Schule die hypothetische Diagnose ADHS geradezu mit dem ‚Entgegenkommen‘, dies auch medizinisch abklären zu lassen, anbieten, um das eigene, sichtlich entmutigte Kind vor Stigmatisierungen wie Faulheit, Renitenz oder Unfähigkeit zu schützen. Das jedenfalls erlebe ich in meiner lerntherapeutischen Praxis nicht nur in Einzelfällen. Und es lässt mich keineswegs unberührt, zumal mit diesem diagnostischen Urteil die therapeutische Verheißung einer medikamentösen Behandelbarkeit mit der Verabreichung von Psychopharmaka verknüpft ist, die inzwischen skandalöse Ausmaße angenommen hat.¹ Wenn man als Therapeutin vor der Aufgabe steht, im Spagat zwischen Kind, Eltern und Schule den Boden für Kommunikationswege und Arbeitsbündnisse zu ebnen, dann versteht es sich von selbst, dass Schuldzuweisungen nach allen Sei-

¹ Vgl. <http://www.bfarm.de>. bzw. <http://www.kkh-allianz.de/index.cfm?pageid=2669&pk=112103> oder <http://www.tk.de/tk/pressemitteilungen/gesundheit-und-service/340412>.

ten, besonders nach der Seite derer, die sich in ihrer unmittelbaren Betroffenheit von Besonderheiten im kindlichen Verhalten und beim Lernen zu positionieren haben, auszuschließen sind. Anders lässt sich gegenseitiges Verstehen und lassen sich Arbeitsbündnisse nicht psychologisch wirksam auf den Weg bringen. Wenn allerdings die Verantwortung für die Selbststeuerung des eigenen Lernens, einem Medikament übertragen wird, dann steht nicht weniger als der Glaube an die von jedem Kind selbst zu betätigenden Entwicklungsmöglichkeiten und in der Folge auch der an die vorauszusetzenden und neuropsychologisch inzwischen vielfach nachgewiesenen Selbstheilungskräfte von Kindern auf dem Spiel.² Ja, letztlich steht die Frage zur Debatte, was eigentlich als Lösungen bzw. allgemeiner als Entwicklung und damit als Lernfortschritte zu interpretieren ist und ob es darum gehen kann, Kinder über manipulative Eingriffe in ihre Physiologie an erwünschtes Verhalten anzupassen oder sie als zwar nicht autarke, jedoch autonome Wesen anzuerkennen, die sich nicht trotz, sondern *mit* ihren Entwicklungs- und Lernbesonderheiten selbst entwickeln können.

Aus diesem Blickwinkel möchte ich im Folgenden auf Lernbesonderheiten und die Dynamik ihrer Gewordenheit schauen.

Martin Hildebrand-Nilshon und Falk Seeger (2011) haben jüngst eine Analyse der frühen Entwicklungsdynamik von Aufmerksamkeit vorgelegt. Ihre ausgesprochen präzise Pointierung des Problems von Physischem und Psychischen inspirierten mich, aus dieser Perspektive insbesondere auf die zuweilen geradezu ausufernde Vielzahl an unterschiedlichen Symptomzuschreibungen zu schauen, die diesem Konstrukt ADHS zugeordnet werden sollen. Hildebrand-Nilshon und Seeger heben in dem Zusammenhang hervor, dass bei einer Analyse von Entwicklungsprozessen vor allem auch deren Kontextgebundenheit zum Untersuchungsgegenstand zu machen ist. Darauf möchte ich zunächst eingehen. Und was ihre Untersuchung der Entwicklungsdynamik angeht, so möchte ich einige differenzierende Anmerkungen zur Diskussion stellen. Dabei ist zu ergänzen, dass diese Autoren das Thema ADHS nur am Rande streifen. Für mich steht es jedoch im Zentrum der Analyse.

² Vgl. die Diskussionen um die holographische Fähigkeit des Gehirns bei Hüther (2005) und Borgstein, Grootendorst (2002) sowie Muckli, Naumer, Singer (2009)

1. Problembestimmung

Wenn ich nun also diese Problematik mit Blick auf die Bedeutung von Kontextbedingungen für Entwicklung betrachte, dann geht es bei deren Analyse meiner Einschätzung nach um wenigstens drei verschiedene Probleme:

1. Zunächst einmal ist erklärungsbedürftig, warum der biologistische Ansatz in der Ursachenforschung von ADHS bisher derart favorisiert wird. Psychologische, soziologische oder pädagogische Deutungsversuche finden kaum ernsthaft öffentliche Beachtung. Da drängt sich die Frage geradezu auf, ob sich hinter ADHS überhaupt ein wissenschaftliches Problem verbirgt oder ob es nicht lediglich um unterschiedliche Interessen geht, die verschieden begründet werden.
2. Sollte allerdings ADHS doch mehr sein als ein ideologisches Problem oder ein Streit um die Zuständigkeit von Disziplinen, so wäre zu fragen, ob hier die Differenz zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften bzw. Wissenschaften vom Menschen zur Debatte steht und damit die Frage, ob und wie psychische Fähigkeiten, z.B. Aufmerksamkeit, als ein eigenständiger Sachverhalt im Verhältnis von Biologischem und Sozialem positioniert werden könnte.
3. In dem Zusammenhang fällt eines besonders auf. Die Deutungsversuche von ADHS, egal ob biologisch oder soziologisch, psychologisch oder pädagogisch begründet, werden nahezu völlig ohne eine genauere Klärung des eigentlichen Gegenstandes ‚Aufmerksamkeit‘ konzeptionalisiert. Gerade das macht es aber unmöglich zu entscheiden, ob die mit ADHS verknüpften Phänomene nur eine Kopfgeburt oder eben doch mehr sind als eine vage ‚Symptomatik‘. Um das klären zu können, kommt man nicht umhin, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob ADHS möglicherweise ein Entwicklungsproblem umschreibt, das im Rahmen einer Entwicklungspsychologie zu identifizieren ist, das die psychische Funktion der Aufmerksamkeit betrifft.

1.1. ADHS, ein ideologisches Problem?

Um eine Antwort auf die erstgestellte Frage geben zu können, sind bei einer Betrachtung des ADHS-Phänomens verschiedene Aspekte in den Blick zu nehmen. Denn es ist wohl von einer Vielzahl von Faktoren auszugehen, die Einfluss darauf gehabt haben dürften, dass die unterschiedlichsten Formen von ‚störenden‘ kindli-

chen Auffälligkeiten rasch zu diesem öffentlich viel beachteten ADHS-Syndrom fokussiert wurden.

Nach Auffassung von Ahrbeck (2007) reiht sich der biologistische medizinische Deutungsansatz von ADHS nahtlos ein in ein kulturelles wie anthropologisches Selbstverständnis, das die sogenannten Lebenswissenschaften, die Neuro-, Bio- und Informationswissenschaften und die in mechanistischem Denken verharrende Genetik verbreiten, indem sie zum Teil erfolgreich versuchen, sich als Leitwissenschaft zu etablieren. Sie beeindruckten eine breite Öffentlichkeit mit ihrem Anspruch, zentrale Fragen des menschlichen Seins naturwissenschaftlich erklären zu können. Der Mensch und seine Welt werden mechanistisch als Epiphänomen seiner genetischen, neuralen und verstoffwechselten Vorgänge betrachtet. Damit wird ein gesellschaftliches Selbstverständnis - wissenschaftlich gestützt - konstruiert, das zunehmend auf eine kaum noch hinterfragte Funktionalität setzt (vgl. Ahrbeck 2007, 30f). Es imponieren handfeste, durch Einfachheit bestechende Ergebnisse, die kurzfristig Gewinn versprechen. Von „kulturellen Widersprüchen, den lebensgeschichtlichen Verstrickungen des Einzelnen und seinen inneren Konflikten (wollen diese Forscher) nur noch wenig wissen“ (ebd.).

Ferner dürfte eine pharmaziegläubige Ärzteschaft, die als Multiplikator nur allzu dienlich war, ebenfalls nicht ohne Einfluss auf die galoppierende Diagnose ADHS geblieben sein.

Das alles erfuhr und erfährt fast ungebrochen eine unübersehbare mediale Beachtung. Auch diese Medienpräsenz dürfte durchaus eine eigene Wirklichkeit geschaffen haben.

All dies zusammengenommen, hat schließlich Bedeutungskontexte produziert und damit den Boden für Deutungsmuster geebnet, die nicht ohne Rückwirkungen auf den Umgang mit kindlichen Entwicklungsbesonderheiten geblieben sind, insbesondere was die bis dato historisch noch nie dagewesene Akzeptanz der Behandlung von Kindern mit Psychopharmaka betrifft. Soweit die ideologiekritische Perspektive.

1.2. Theoretisch-methodologische Fragen

Was die aufgeworfene theoretisch-methodologische Problematik anbetrifft, so brauche ich im Selbstverständnis derer, die sich mit der kulturhistorischen Theoriebildung befassen, wohl nicht im einzelnen zu begründen, dass und warum die Annahme der biologistisch orientierten Medizin, ADHS sei eine mithilfe biologischer Parameter monokausal zu erfassende Krankheit, eine deterministische Position darstellt, die nicht erst seit es die Epigenetik gibt, als überholt anzusehen ist. Kinder sind nicht als Produkte ihrer Gene bzw. ihrer physiologisch gesteuerten Verhaltensweisen zu verstehen.

Zwar wachsen Kinder nicht unabhängig und außerhalb ihrer gesellschaftlichen Lebensbedingungen auf. Ihre Verhaltensweisen sind jedoch auch kaum unvermittelt als Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse oder ihres sozialen Milieus angemessen zu begreifen. Und so habe ich Probleme mit der Sicht Stieglers (2008) auf den sich Hildebrand-Nilshon und Seeger berufen, um ihre These hinsichtlich der Bedeutung einer Anbindung der Entwicklung von Aufmerksamkeit an kulturelle Prozesse zu konkretisieren. Das betrifft nicht die beschriebenen Erscheinungen, sondern deren theoretische Einordnung.

Plausibel und nachvollziehbar ist, dass historische und kulturelle Formen des sozialen Lebens besonders dort psychisch wirksam greifen könnten, wo sie sensible Entwicklungszeitfenster tangieren. Stiegler vertritt die These, dass Finanzkapital und Medienindustrie massiv versuchen, die Tradition des elterlichen Selbstverständnisses einer Fürsorgepflicht gegenüber der nachwachsenden Generation zu unterwandern, um Kinder als kommerzielle Nutzer einer gezielt auf Konsum hin orientierten Informationstechnologie zu verdingen. So werde versucht, die Aufmerksamkeitsaneignung von Kindern nachhaltig zu beeinflussen (vgl. 16). Diese These wird belegt anhand der Analyse von Fernsehsendungen.

Die psychische Wirksamkeit dieser Prozesse begründet der Autor allerdings mit dem Erklärungskonstrukt, dass die mediale Campagne besonders die Triebgesteuertheit des Kontrollapparates aufreize. Als eine von dieser getrennt zu betrachtenden Funktion will er die soziale Aufmerksamkeit i.S. eines Realitätsprinzips verstanden wissen, das sich seiner Ansicht nach nur in Sozialisationsprozessen herstellt (vgl. 27). Mit dieser dualistischen Konstruktion von triebgesteuerter und sozialer Aufmerksamkeit steht er meines Erachtens vor einem ähnlichen Problem

wie die biologistisch orientierten Mediziner, nämlich erklären zu müssen, wie sich aus physiologischen bzw. trieb- gesteuerten Prozessen, intrapsychische Selbststeuerungsfunktionen entfalten können.

Zentral bleibt also die Frage, wie die Komplexität psycho-physiologischer Zusammenhänge mit Blick auf Gesundheits- und Verhaltensprobleme zu denken sein könnte und zwar gegenstandsspezifisch. Anders scheint mir das hinter den ADHS-Symptomen stehende Entwicklungsproblem kaum zu erfassen zu sein.

Damit komme ich zur Analyse des dritten Punktes der aufgelisteten Problemstellungen in der Betrachtung des ADHS-Phänomens, der Gegenstandsspezifik, der ich mich in einigen Thesen zu nähern versuche.

1.3. ADHS – ein Entwicklungsproblem

1.3.1. Tätigkeit als ein Erklärungsprinzip

Die nun inzwischen selbst in der Naturwissenschaft, der Epigenetik im Verständnis Bauers (2010) nicht mehr geleugnete, von der kulturhistorischen Schule begründete Annahme, dass vermittels des Gehirns aus Biologie Psyche wird, braucht ein begriffliches Konzept zur Abbildung des dahinter stehenden Entwicklungsgeschehens. Mit dem Begriff „Tätigkeit“ hat Leont’ev bekanntlich eine Konzeption vorgelegt, die erfassbar werden lässt, dass das Besondere der psychischen Funktionen weder im Text der Gene, noch in Umweltfaktoren begründet, noch in einer geheimnisvollen dritten Größe zu suchen ist. Auch beruhen Entwicklungsvorgänge – seiner Auffassung nach – nicht auf Kräften, physischen und psychischen, die unvermittelt wechselseitig aufeinander wirken. Vielmehr geht er davon aus, dass Tätigkeit dem Leben innewohnt als ein sich selbst hervorbringender Prozess, der sich in unterschiedlichen Formen realisiert. Besonders Georg Rückriem³ hebt hervor, dass Tätigkeit als ein Erklärungsprinzip Selbstverwirklichungs-, Selbstbestimmungs- und Selbststeuerungsvorgänge sowie Reflexivität und Lernen umfasst. Es umfasst demnach also auch Entwicklung als ein Systemgeschehen und als ein vermitteltes Geschehen. Das ist meines Erachtens nicht nur theoretisch-metho-

³ Diese Auffassung hat er in vielen mündlichen Tagungsbeiträgen in Ohrbeck, besonders in seiner Auseinandersetzung mit Judin geäußert.

dologisch zu konkretisieren, sondern auch – wenn ich an meine Arbeit als Lerntherapeutin denke - therapeutisch zu konzeptionalisieren.

Zunächst einmal bedeutet dies Folgendes: Es gibt kein Zuerst von physiologischen Prozessen und ein Danach von psychischen Prozessen. Es handelt sich um *eine* Entwicklungslinie, wie insbesondere Hildebrand-Nilshon und Seeger dies in überzeugender Weise in ihrer Nachzeichnung des Entwicklungsprozesses von Aufmerksamkeit darlegen (vgl. 15, Mnskr). Daraus ist zu schließen – auch darauf machen die beiden Autoren aufmerksam – dass kindliche Entwicklungsprozesse ein Mindestmaß an gut funktionierenden biologischen sowie kulturellen Grundvoraussetzungen brauchen, damit ein Kind seine Entwicklung vollziehen kann. Insofern jedoch von Entwicklung als einem tätigen Selbstkonstruktionsprozess auszugehen ist, ist darüber hinausgehend nicht aus-, sondern einzuschließen, dass sich bereits auf sehr basalen Ebenen nicht nur unterschiedliche, sondern auch inadäquate Strukturbildungen einstellen können. Denn Kinder realisieren sich gemäß dieser selbstkonstruktiven Vorstellung von Leben, indem sie sich individualisieren und zwar in allen Formen ihrer Selbstrealisierung. D.h. inadäquate Strukturbildungen *sind Ausdruck* ihrer Selbstaneignung und Selbstverwirklichung.

Die in den medizinischen Leitfäden zum Teil recht präzise beschriebene Orientierungslosigkeit, die Suche nach ‚Reizen‘, nach ‚Erregungen der Aufmerksamkeit‘ bei ADHS-Kindern ist demzufolge durchaus nicht als ein „Mythos“ abzutun, so wie dies zuweilen in der ADHS-Kritik erfolgt (vgl. Roggensack 2006). Die Gründe für ihre Entstehung mögen vielfältig sein und sie sind es wohl auch. Mir geht es jetzt allerdings darum, darauf hinzuweisen, dass es einigen dieser Kinder offensichtlich bereits auf einer sehr basalen Ebene an einer Verfügbarkeit über Regulationen mangelt i. S. eines sich ausdifferenzierenden Prozesses der Selbstaneignung psychischer Fähigkeiten.

Mit Blick auf therapeutische Handlungsoptionen bedeutet dies zweierlei: Wenn Kinder als Akteure ihrer eigenen Entwicklung anzunehmen sind, dann impliziert diese Annahme, dass sie auch *Selbstheilungskräfte* besitzen und dass Therapie demnach nur als *Hilfe zur Selbsthilfe* angemessen zu begreifen ist.

1.3.2. Entwicklungsdynamik

Mit Blick auf die Entwicklung der psychischen Funktion der Aufmerksamkeit benennen Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011) diese basalen Prozesse als eine „frei flottierende Breitbandaufmerksamkeit“, die nur darauf wartet, „betätigt“ zu werden (vgl. 3, 15, Mnskr). Diese These von der Betätigung des biologischen Erbes eröffnete mir eine Sicht auf die ADHS-Problematik, die mich zu einer Differenzierung von Annahmen veranlasst, die insbesondere den Versuch einer Einordnung der schier überbordenden Symptomvielfalt betrifft.

Mit der Frage, ob ADHS nur eine unspezifische Ätiologie ist oder möglicherweise nicht doch ein Entwicklungsproblem umschreiben könnte, habe ich mich seit längerem intensiv befasst. Mich befremdet in geradezu eklatanter Weise die Beobachtung, dass sich vor allem in der Medizin auch nicht der Ansatz des Versuches einer Auseinandersetzung mit der Gegenstandsspezifität der ADHS-Symptomatik, dem Problem Aufmerksamkeit, finden lässt. Einen ersten Zugang zu diesem Problem erhoffte ich mir über die Analyse der neurophysiologischen Unterscheidung von Aufmerksamkeitsformen (vgl. z.B. die zusammenfassende Übersicht von Spitzer 2002). Diese neurophysiologischen Konzeptionalisierungsversuche setzen sich zwar nicht explizit mit der Problematik ADHS auseinander. Dennoch wird hier die Entwicklung von unterschiedlichen Aufmerksamkeitsformen wenigstens in den Blick genommen, wenn auch nur beschreibend. Z.B. wird die betätigende einsaugende Aufmerksamkeit Wachheit genannt. Davon unterschieden werden verschiedene Formen der selektiven Aufmerksamkeit und die überhaupt nicht weiter spezifizierte Handlungsplanung und -kontrolle (vgl. dazu Liebrand 2002). Besonders letzteres macht deutlich, dass in diesem Kontext keinerlei Bemühungen zu erkennen sind, Begriffe klar voneinander zu differenzieren, z.B. die der Aufmerksamkeit und der Handlungen.

Im Gegensatz dazu stellen Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011) unmissverständlich klar, dass die Betätigung der genetischen Grundausstattung die Realisierung der Kulturfähigkeit über die Aneignung des Umfeldes *ist* (vgl. 7, Mnskr.).

Ich konkretisiere:

- der Nahrung
- der Anregungen des Umfeldes

- der zwischenmenschlichen Beziehungen (Fürsorge)
- der in Kultur geronnenen Menschlichkeit und des eigenen Lebensstils.

Denkt man diese These, die Aneignung des Psychischen betreffend, konsequent weiter, so ist nicht nur Unterschiedlichkeit in der Erfahrungsbildung und der Verarbeitung dessen, was Kinder erfahren, was ihnen aber auch vorenthalten wird, von Beginn an vorauszusetzen, weil die als ein Entwicklungsprinzip vorauszusetzende Tätigkeitsstruktur nie anders als individuell, d.h. von anderen abweichend existiert. Kinder drücken sich auch persönlich in den Formen ihrer Selbstaneignung des Psychischen aus. Insofern sind die Symptome, die sie produzieren, so wenig entwicklungsfördernd sie auch sein mögen, für sie selbst jedoch stets zweckmäßig. Es gibt keine sinnlosen Symptome. Nach Leont'ev (1982) machen Kinder nur dann Erfahrungen, wenn sie für sie sinnvoll sind.

Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011) vertreten die Auffassung, dass die fokussierende Selbstaneignung des Psychischen zunächst reguliert wird über eine Aufmerksamkeit, die anfänglich „absolut außengesteuert“ ist (5, Mnskr.). „Alles ist relevant, was sich in der nahen und mittleren Umgebung abspielt“ (ebd.). Gleichzeitig aber gibt es die „Fähigkeit, die Aufmerksamkeit im *tiefen Spielen*“ derart zu fokussieren, dass die „Kinder von außen nicht ansprechbar sind“ (ebd., Hervorhebung. i.O.). Diese Konstatierung eines Nebeneinanders von „absoluter Außensteuerung“ und „tiefem Spielen“ möchte ich unter dem Blickwinkel der Erfassung der zugrundeliegenden Entwicklungsdynamik näher betrachten.

Die Beobachtung als solche finde ich sehr zentral, insofern ich dieses widersprüchliche Phänomen besonders auch im Verhalten von Kindern vielfach beobachten konnte, denen ADHS zugeschrieben wurde. In Situationen z.B., wenn sie den Forderungen Erwachsener nachkommen sollen oder vor allem, wenn geistige Anstrengungen gefordert sind, dann sind diese Kinder ungeheuer leicht ablenkbar, sie tun sich sehr schwer, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren. Gelingt es jedoch, ihnen dort zu begegnen, wo ihnen etwas unter die Haut geht, beispielsweise in Aufgaben, die ihr tiefes persönliches Interesse tangieren, dann sind sie in ihrer Aufmerksamkeitssteuerung nicht nur höchst, sondern durchaus auch kontinuierlich fokussiert. Ich denke, diese Widersprüchlichkeit lässt sich kaum angemessen zusammendenken, wenn es nicht gelingt, den dahinter stehenden Entwicklungswiderspruch zu erfassen. Der spiegelt meines Erachtens das stets widersprüchliche

Verhältnis von gesellschaftlichen Bedeutungen und persönlichem Sinn. Um Entwicklung als einen Selbstkonstruktionsprozess erfassen zu können, reicht es deshalb meiner Auffassung nach nicht, ein bloßes Nebeneinander von „tiefem Spielen“ und „absoluter Außensteuerung“ zu konstatieren.

Besonders auch mit Blick auf therapeutische Handlungsoptionen scheint mir die Berücksichtigung von Entwicklungswidersprüchen, z.B. auch dem zwischen Wollen (Motiventwicklung) und Handeln, zentral zu sein. Symptome sind zwar keine kontextunabhängigen, aber sie sind auch keine entwicklungsunabhängigen Erscheinungen. Kinder entwickeln ihre eigene Logik in der Wahrnehmung ihrer Umwelt und als Grundlage für ihre Entscheidungsprozesse. Insofern ist es auch möglich, dass sie sich - zwar nicht unabhängig und losgelöst von Umfeldbedingungen - aber eben doch *selbstrealisiert* psychisch verstricken, was vielleicht bedeuten könnte, dass sich hinter ADHS besonders auch Sinnbildungsprobleme verbergen könnten.

1.3.3. Symptome als Ausdrucksformen von Entwicklungsproblemen

Lange Zeit hat mir diese unglaubliche Vielzahl an Symptomen, die alle dieses Syndrom ADHS umschreiben sollen, Kopfzerbrechen bereitet. In medizinischen Leitfäden bzw. in Vorlagen für Fragebögen finden sich bis zu sechsseitige Auflistungen an Auffälligkeiten, die ADHS umschreiben sollen. Diese habe ich versucht zu systematisieren. Im Ergebnis konnten Entwicklungsprobleme klassifiziert werden, die allein sieben Störungsbereiche betreffen:

- Regulierung von Bedürfnissen
- Steuerung von Wahrnehmungen
- Emotionale Steuerungsfunktionen
- Steuerung und Kontrolle von Handlungen
- Anpassungsprobleme im Sozialverhalten
- Lernprobleme.

So verwundert es nicht, dass in der ADHS-kritischen Literatur die These geäußert wird, dass dieses Kürzel lediglich ein Sammelbegriff sei, der den Sachverhalt spiegelt, dass man über die eigentlichen Ursachen all dieser Erscheinungsformen bei Kindern nichts Genauereres zu wissen scheint (vgl. Amft 2006). Diese Kritik ist sicherlich nicht einfach von der Hand zu weisen und doch mangelt es ihr an einer Perspektive, die die Gewordenheit von Symptomen in den Blick nimmt. Will man

entscheiden können, ob es sich bei dieser Vielzahl an Phänomenen lediglich um eine unspezifische Symptomatik handelt oder vielleicht doch um ein entwicklungspsychologisch zu identifizierendes Problem, das die Funktion der Aufmerksamkeit betrifft, dann kommt man nicht umhin, sich der Frage der Entwicklungsdynamik zu stellen.

Wie bedeutsam es ist, sich mit der Entwicklungsdynamik zu befassen, um Entwicklung begreifen zu können, darauf hat insbesondere Vygotskij (2011) aufmerksam gemacht mit seiner These, dass sich das Funktionieren einzelner psychischer Funktionen nur aus ihrem Systemzusammenhang erklärt (31). Eine Funktion arbeitet „gleichsam im Inneren der anderen als ihr Bestandteil“ (ebd.). Die Entwicklungsrichtung beinhaltet Ausdifferenzierungsprozesse, in denen sich z.B. die Wahrnehmung von ihrer partiellen Bindung an die Motorik befreit (ebd. 38).

Damit Kinder Aufmerksamkeit als ein geistig kontrolliertes Selbststeuerungssystem entwickeln, das die Kontrolle einer Tätigkeit ohne äußere Handlung, ohne sprachliche Kontrolle, also allein im Kopf ermöglicht, müssen sie einzelne Kontrollhandlungen lernend vollziehen und zwar indem sie ihre Wahrnehmungstätigkeit, ihren Körper, ihre Emotionen, ihre Denktätigkeit, ihr gesamtes Handeln willkürlich steuern lernen. In den ersten Phasen der Entwicklung kann aber die Wahrnehmung noch nicht von der emotionalen Reaktion getrennt werden, ebenso wenig wie sie von den senso-motorischen Prozessen getrennt werden kann. Das bedeutet allerdings auch, dass die Regulationsprozesse emotional bzw. motorisch dominiert werden. Bei den ADHS-Kindern scheint genau dieses, sozusagen überdauernd, vor allem jedoch auch stereotypisierend der Fall zu sein. Aus den zwar komplexen, aber undifferenzierten Einheiten, die ein psychisches System ausmachen, scheinen sich noch nicht einzelne Steuerungsfunktionen als verinnerlichte Selbstkontroll-Systeme herausgelöst zu haben.

Diese an Vygotskij's Entwicklungsverständnis orientierte These differenziert nicht nur den Blick auf die Symptomatik. Sie eröffnet auch eine Schärfung, was die Konkretisierung von therapeutischen Handlungsoptionen anbetrifft. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ein isoliertes Wahrnehmungstraining, so wie dies oft in der Psychomotorik/Ergotherapie angeboten wird, für diese Kinder wenig hilfreich zu sein scheint, wenn es nicht gebunden wird an die Identifizierung von Zonen der nächsten Entwicklung.

Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten beinhaltet auch die Aufgabe, inadäquat angeeignete Strukturen zu entfalten und wieder neuvermittelnd zu rekonstruieren. In dem Zusammenhang ist die Ermittlung des Entwicklungsalters und d.h. letztlich der materiellen Handlungen, die den bereits realisierten Steuerungsprozessen zugrunde liegen, von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Es macht keinen Sinn, die Sinne fokussierende Betätigungen anzubieten, wenn gar nicht klar ist, auf welchem Handlungsniveau sich Kinder realisieren. Um sie fördern zu können, *anders als bisher zu handeln*, ist die Selbstregulation des Handelns zu ermitteln, die sie bereits entwickelt haben. Und nur so lässt sich der zur Zeit in therapeutischen und pädagogischen Kontexten so populäre Begriff der Ressourcenorientierung auch mit Inhalt füllen.

In dem Zusammenhang eine weitere Differenzierung. Wenn möglicherweise von inadäquaten Strukturbildungen in basalen Prozessen des Übergangs von einer Breitband-Aufmerksamkeit zur kontrollierten, willkürlich gesteuerten Aufmerksamkeit auszugehen ist, dann betreffen diese Prozesse nicht nur eine Entwicklungsphase, wo Wahrnehmungen quasi Emotionen ähnlich und noch mit sensorischen Prozessen verschmolzen sind. Auch Worte sind in diesem Stadium noch untrennbar mit den Begriffen, die sie bezeichnen, verknüpft, wenn denn überhaupt schon über Sprache verfügt wird. Und so ist anzunehmen, dass Regulationen auf dieser basalen Aneignungsebene noch kaum sprachlich kontrolliert werden können. Auch diese Einsicht dürfte nicht ohne Belang für die Einschätzung von therapeutischen Handlungsoptionen sein.

Hildebrand-Nilshon und Seeger (2010) heben nun hervor, dass die These Vygotskijs „von der steuernden Funktion der Sprache“ ein gutes Modell sei, um Störungen in der psychischen Aneignung in sozialen Situationen auffangen und heilend neu vermitteln zu können (15, Mskr.). Ich habe Zweifel, ob dies unterschiedslos gilt, ob auch eine auf einem noch nicht sprachlich kontrollierten Handlungsniveau angeeignete, inadäquate psychisch gesteuerte Regulation allein über Sprache als ein heilend vermittelndes Glied therapeutisch zugänglich ist. Die Bedeutung der Funktion von Sprache für therapeutische Prozesse ist unbestritten, so es darum geht, Sinnbildungsprozesse neu zu vermitteln. Sprache hilft, sich zu erkennen, sie kann z.B. vermittelnd eingesetzt werden, um Umdeutungen angeeigneter Selbstkonzepte zu initiieren. Therapeutische Hilfe hat aber auch die Aufgabe, eine heilende Neuvermittlung von Strukturbildungen zu unterstützen. So betrachtet kann die

Frage, welches Handlungsniveau therapeutische Hilfe zu fokussieren hat, damit einem Kind diese basale Ebene für eine neu zu vermittelnde Aneignung überhaupt selbstregulativ zugänglich werden kann, nicht ausgeklammert werden. Aus dieser Perspektive betrachtet, hat eine neuvermittelnde Unterstützung vor allem im Blick zu haben, dass Kindern Veranlassung zu geben ist, *anders als bisher zu handeln*, weil ein anzustrebendes Therapieziel auch darin zu bestehen hat, inadäquate Strukturbildungen zu re-entfalten und neu-vermittelnd zu rekonstruieren. In dem Zusammenhang scheinen mir körperorientierte Therapien (z.B. Osteopathie /Psychomotorik) oder pädagogische Hilfe durchaus nicht ohne Relevanz zu sein, so denn erkannt wird, dass es darum geht, Kinder zu unterstützen, ihre Selbstheilungskräfte in neuer Weise *handelnd* und beginnend in der Zone der Entwicklung, die sie beherrschen, auf den Weg zu bringen.

Insgesamt, da bin ich in völliger Übereinstimmung mit Hildebrand-Nilshon und Seeger, kann eine Neuvermittlung nur in sozialen Situationen auf den Weg gebracht werden. Die Umstrukturierung von bereits Erlerntem bedarf spezifisch gestalteter Situationen, die unter die Haut gehen, also Sinnbildungsprozesse evozieren. Diese können sich nur in (vor-) gelebter Zwischenmenschlichkeit formen. In dem Sinne kann die Relevanz von zwischenmenschlichen Beziehungen, wenn es um Hilfe zur Selbsthilfe geht, kaum unterschätzt werden. Gleichwohl ist jedoch die Bedeutung der Herstellung von auch strukturell passenden Rahmenbedingungen für Neu-Vermittlungsprozesse in der Aneignung von psychischen Funktionen nicht zu unterschätzen.

Literatur:

- Ahrbeck, B. (2007): Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amft, H. (2006): ADHS: Hirnstoffwechselstörung und/ oder Symptom einer kranken Gesellschaft? Psychopharmaka als Mittel einer gelingenden Naturbeherrschung am Menschen. In: Leuzinger-Bohleber, M., Brandl, Y., Hüther, H. (Hrsg.): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 70-90.
- Bauer, J. (2010): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unserer Gene steuern. 16München: Piper.
- Borgstein, J.; Grootendorst, C. (2002): Clinical picture: half a brain. In: The Lancet, Febr 9; 359 (9305), 473.
- Döpfner, M., Rothenberger, A. & Steinhausen, H.-Ch. (2010): Handbuch ADHS, Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hildebrand-Nilshon, M., Seeger, F. (2011): Aufmerksamkeitsentwicklung und „sharing of attention“ zwischen Selbst- und Fremdkontrolle. In: Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland, Heft 3. Hrsg. von G. Rückriem und H. Giest. Berlin: Lehmanns Media <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0>.
- Hüther, G. (2005): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leont'ev, A. N. (1982): Tätigkeit. Bewusstsein. Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Roggensack, C. (2006): Mythos ADHS. Konstruktion einer Krankheit durch die monodisziplinäre Gesundheitsforschung. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Liebrand, M. (2002): Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität. Eine Analyse neurophysiologischer, neuropsychologischer und kulturhistorischer Forschungen aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 6, 228-235.
- Muckli, L.; Naumer, M.J. & Singer, W. (2009): Bilateral visual field maps in a patient with only one hemisphere. In: Proc Natl Acad Sci U S A 106, 13034-13039.
- Schürmann, V. (2008): Prozess und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie. In: Behindertenpädagogik 47, 1, 21-30.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademie Verlag.
- Stiegler, B. (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vygotskij, L. S. (2011): Vorlesungen über Psychologie. Hrsg. von G. Rückriem, Berlin: Lehmanns Media.

Sachregister

ADHS,
Aufmerksamkeit,
Ausdifferenzierung
Bedeutungen,
Differenzierung,
Entwicklung,
Entwicklungsbesonderheiten,
Lernen,
psychische Fähigkeiten,
psychisches Funktionssystem,
Regulation, Selbstheilung,
Selbststeuerung

Keywords

Attention-Deficit-Syndrome
Attention
Meaning
Differentiation
Development
Developmental characteristics
Learning
Mental abilities
System of mental functions
Regulation
Self-healing
Self-control

Personenregister

Ahrbeck

Amft

Bauer

Borgstein

Brandl

Döpfner

Giest

Grootendorst

Hildebrand-Nilshon

Hüther

Leont'ev

Leuzinger-Bohleber

Muckli

Naurer

Rothenberger

Rückriem

Schürmann

Seeger

Singer

Spitzer

Steinhausen

Stiegler

Vygotskij

Biografie-Arbeit: ein tätigkeitstheoretisch fundierter Ansatz rekonstruktiver sozialer Arbeit

Dorothee Roer

Vorgestellt wird „Biografie-Arbeit“, eine Variante Rekonstruktiver Sozialer Arbeit, die, in der Tradition der Chicago Schule der Soziologie stehend, theoretische und methodische Positionen qualitativer Soziologie mit Leontjews Theorie der Subjektivität verknüpft.

Der Ansatz definiert das Subjekt als (Re)Konstrukteur der eigenen Biografie und Identität, aber auch seiner Welt, indem es sich lebenslang tätig mit den materiellen, sozialen, kulturellen Bedingungen seiner Existenz auseinandersetzt. Erfahrungen werden reflexiv und veränderbar, indem sie in Narration transformiert werden. Die biografischen AkteurInnen bewegen sich dabei immer innerhalb von Strukturen sozialer Ungleichheit. Indem sie sich in ihre Lebenswelten hineinarbeiten, entwickeln sie zugleich klassen- und schichtspezifische Bewältigungsstrategien, die als Ressourcen begriffen werden.

Biografie-Arbeit als professionelle Praxis zielt darauf, NutzerInnen als ExpertInnen ihrer eigenen Biografie zu begreifen, den Eigensinn der AdressatInnen als Ausdruck ihres Gewordenseins und als Ressource zu respektieren und Hilfeprozesse als Unterstützungen zur Selbstbemächtigung zu organisieren. Dies setzt auf Seiten der SozialberuflerInnen eine Haltung des Respekts voraus, die methodisch als ethnografisches Fremdverstehen zu fassen ist. Schließlich resultiert aus dem vorgestellten Ansatz eine (sozial)politische Parteilichkeit der Profession wie der Professionellen.

Abschließend diskutiert der Beitrag Perspektiven der Umsetzung von Biografie-Arbeit im Kontext aktueller Entwicklungen im Berufsfeld.

1. Aufgaben und Zielgruppen Sozialer Arbeit in Zeiten der Globalisierung: Armut und soziale Ausgrenzung im Fokus

Auch im 21. Jahrhundert hat Soziale Arbeit, entgegen anders lautenden Behauptungen des fachlichen Mainstream, vorwiegend mit „klassischen“ Adressatengruppen zu tun, mit Menschen aus der Unterschicht oder von den Rändern der Gesell-

schaft, die sich in schwierigen finanziellen, rechtlichen, sozialen, gesundheitlichen Lebenslagen befinden. Der in den 80er und 90er Jahren prognostizierte gesellschaftliche „Fahrstuhl“-Effekt, der zu einer sozioökonomischen und soziokulturellen Egalisierung, damit der Überwindung von Klassen, Schichten und sozialen Verwerfungen führen sollte (z.B. Beck 1986; 1994), blieb aus. Die mit diesen Perspektiven verbundenen Hoffnungen auf eine erneuerte Soziale Arbeit jenseits traditioneller Armuts- und Exklusionsdiskurse und -realitäten (z.B. Merten/Olk 1999; Rauschenbach 1999) erfüllten sich nicht.

Im Gegenteil: beginnend in den 80er Jahren, erlebt Europa im Zuge der Globalisierung eine Phase radikalen gesellschaftlichen Umbaus (für die Bundesrepublik Deutschland z.B. Hirsch 1998; Butterwegge 2012). Folgen neoliberaler Modernisierung (der „Krise des Sozialen“, Dimmel 2005, 64ff) sind Pauperisierung (Butterwegge 2012; Chassé/Zander/Rasch 2010; Groh-Samberg 2010; Promberger 2010; Castel/Dörre 2009; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008;), soziale Polarisierung (z.B. Stichweh/Windorf 2009; Budde 2008; Beisenherz 2002), Entsolidarisierung und Entdemokratisierung, Prozesse, die immer neue und umfangreichere Gruppen Hilfs- und Unterstützungsbedürftiger freisetzen (z.B. Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung 2005; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008). Die gesellschaftliche Determination sozialer und ökonomischer Exklusion wird heute kaum noch wirklich in Frage gestellt.

Dem hat sich Soziale Arbeit zu stellen. „Faktische ...soziale Probleme sind *praktische* Probleme von individuellen sozialen Akteuren in Bezug auf ihre Einbindung in die soziale Struktur ihrer gesellschaftlichen Umgebung“ (Obrecht, in: Sorg 2005, 54). Soziale Arbeit, sofern sie ihrem gesetzlich fixierten, immer noch gültigen Auftrag gerecht werden und ihren eigenen professionellen Standards entsprechen will, hat, heute in stärkerem Maße als in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die Aufgabe, die sozialen Probleme von Menschen mit Blick auf die Orte ihrer Entstehung, d.h. in ihren sozialen Kontexten, zu bearbeiten. Dazu bedarf es einer, diesen Anforderungen entsprechenden, wissenschaftlichen Fundierung ihrer Praxis, die unter den derzeit gängigen, psychologistischen oder ökonomistischen, Ansätze allerdings nicht zu finden ist (z.B. Redaktion Widersprüche 2006; Dimmel 2005, 75ff). Benötigt wird eine Sozialarbeitswissenschaft, der es gelingt, die Konstrukte Subjekt und Gesellschaft als Zusammenhang zu denken und dabei beide

Perspektive als zwei qualitativ unterschiedene, analytisch gleich notwendige Dimensionen der (gleichen) Wirklichkeit zu fassen.

2. Die Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft im bürgerlichen Denken

Zunächst scheint ein solches Projekt trivial, wenn nicht überflüssig, ließe sich doch unterstellen, daß diese Frage in allen gängigen subjekt- und sozialwissenschaftlichen, damit auch in sozialarbeitswissenschaftlichen, Theorien auf die eine oder andere Weise gelöst sein muss. Die genauere Analyse zeigt jedoch, daß dies keinesfalls so ist. Tatsächlich erweist es sich als schwierig, beide Perspektiven so miteinander zu verknüpfen, dass sie sowohl in ihrer Wechselwirkung als dialektische Beziehung, wie in ihrer je spezifischen Qualität beschreibbar bleiben.

Das hat zu tun mit einem strukturellen Dilemma bürgerlichen Denkens: der Bestimmung von Subjektivem und Objektivem, von Individuum und Gesellschaft (auch von Psyche und Physis) als einander entgegengesetzt, als zwei inkompatible Qualitäten (zu den gesellschaftlichen Bedingungen dieses Antagonismus vgl. Tomberg 1973). Es ist diese Entgegensetzung, die dazu führt, in der Definition des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft entweder den einen oder den anderen Bezugspunkt zu verabsolutieren. Entweder wird das mit einem inneren Bauplan ausgestattete Individuum konstruiert, das auf eine, es zwangssozialisierende (disziplinierende, versagende oder auch feindselige, in jedem Fall machtvoll, unbeeinflussbare) Gesellschaft trifft. (so in psychoanalytischen Ansätzen, vgl. dazu z.B. Freud 1960; 1961. oder in personenzentrierten Sozialarbeitskonzepten, z.B. Rogers 1972a, 1972b u. a.). Oder aber das menschliche Wesen wird als *tabula rasa* begriffen, das nur als Abziehbild gesellschaftlicher Verhältnisse zu sich selbst kommt, zur Person wird. Dies entweder durch die Übernahme der ihm gestellten gesellschaftlicher Anforderungen (so in den frühen Rollentheorien, z.B. Parsons/Bales 1955, aber auch in Entwicklungstheorien auf der Grundlage des Konstrukts der „Entwicklungsaufgaben“, z.B. Erikson 1965; Havighurst 1972). Oder das Subjekt wird gedacht als Produkt vielfältigster Lernprozesse (in lerntheoretisch begründeten Ansätzen Sozialer Arbeit, orientiert z.B. an Skinner 1972; 1973). Schließlich existiert die Variante des sich selbst den herrschenden Verhältnissen unterwerfenden Individuums (so in verschiedenen Arbeiten der Nach-68er, z.B.

Hollstein 1973; Ottomeyer 1977), wobei die gesellschaftlichen Strukturen auch in diesen Ansätzen als gegeben und dem Einzelnen aufgegeben erscheinen.

Das gilt nicht selten auch für solche Theorien, die sich explizit eine systematische Verknüpfung beider Konstrukte zur Aufgabe gemacht haben (z.B. die Zürcher Schule mit ihrem Verständnis vom Menschen als bedürfnisgesteuertes biopsychosozialem System, z.B. Staub-Bernasconi 1995; Klassen 2007). Im Ergebnis gleich, stehen sich in allen Varianten das (nicht selten biologistisch gedeutete) „asoziale“ Subjekt und eine entindividualisierte Gesellschaft fremd und widerständig gegenüber.

Der biographische Ansatz, wie er hier vorgestellt wird, versteht sich als dialektische Auflösung dieses Antagonismus. Dies soll gelingen durch die Verknüpfung des Konstrukts Biografie mit Leontjews Theorie der Tätigkeit (vgl. besonders Leontjew 1979).

3. „Doing biography“: Die Konstrukte Biografie und Tätigkeit als Bausteine der Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft

Ausgangspunkt biografiethoretischen Denkens ist das Verständnis von Biografie als subjektiver Verarbeitung des Lebenslaufs (vgl. Alheit/ Hoerning 1989). Das Individuum tritt darin auf als aktives Subjekt, das durch sein Handeln zwischen sich, seiner materiellen und soziokulturellen Umwelt, anderen Menschen, den Institutionen und Netzwerken, in denen es sich bewegt, Verbindungen und Koordinationsmuster herstellt, so sein Leben organisiert, seine eigene Biografie hervorbringt, aber auch erleidet (vgl. Heinz 2000, 176ff). Biografisches Denken setzt also an der Schnittstelle von Mikro- und Makroebene an (vgl. Krüger/ Marotzki 1999, 8). Das Handeln des Subjekts wird aus diesem Blickwinkel interpretiert als seine Bewegung zwischen Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität.

Diese Bestimmung markiert so etwas wie Berührungspunkte zwischen den beiden, immer noch als getrennte verstandenen, Ebenen, beschreibt aber noch nicht das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Um das als (dialektische) Einheit zu fassen, bedarf es einer Konkretisierung dessen, was in dieser Bewegung und durch sie bewirkt wird. Sie erfolgt mithilfe des Tätigkeits- und Persönlichkeitsverständnisses des sowjetischen Psychologen A.N. Leontjew (1979).

Für Leontjew ist Tätigkeit die Schlüsselkategorie seiner Subjekttheorie. „Was aber ist das menschliche Leben? Es ist eine Gesamtheit, genauer gesagt, ein System einander ablösender Tätigkeiten“ (Leontjew 1979, 83). Tätigkeit, in diesem Denken, ist in ihrer Grundform immer zunächst äußere Tätigkeit, die auf einen (äußeren) Gegenstand zielt. Der tritt in ihr in dreifacher Weise in Erscheinung: erstens, „...indem er sich die Tätigkeit der Subjekte unterordnet und umgestaltet und (zweitens, die Verf.) als Abbild des Gegenstands, als Produkt der psychischen Widerspiegelung seiner Eigenschaften, die nur durch die Tätigkeit des Subjekts erfolgt und auf andere Weise nicht verwirklicht werden kann“ (Leontjew 1979, 86). Drittens tritt der Gegenstand auf als der, auf den sich die Tätigkeit richtet. Indem er in diesem Prozess transformiert wird, „...geht die psychisch gesteuerte Tätigkeit des Subjekts in eine 'ruhende Eigenschaft' (Marx) ihres objektiven Produkts über“ (Leontjew 1979, 88). In seiner Tätigkeit greift das Subjekt also immer verändernd in seine Welt ein und verändert sich damit zugleich selbst.

Tätigkeit lässt sich so zum einen verstehen als gegenständlich. In diesem Sinn spricht Leontjew von der gegenständlichen Natur von Tätigkeit und Persönlichkeit. Da die Gegenstände, mit denen Mensch sich auseinandersetzt, in der Regel als gesellschaftlich produziert oder geformt angesehen werden, ist die gegenständliche zugleich auch die gesellschaftliche Natur von Tätigkeit und Persönlichkeit.

Leontjew beschreibt Tätigkeit zum anderen als einen „... Prozess, in dem die wechselseitigen Übergänge zwischen den Polen 'Subjekt – Objekt' verwirklicht werden“ (Leontjew 1979, 83). Dieses Verständnis setzt die Entgegensetzung von äußerer, ausgedehnter Welt versus einer Welt der inneren Erscheinungen und Bewusstseinsprozesse außer Kraft „...und schafft Platz für ein anderes: auf der einen Seite die gegenständliche Realität und ihre ideellen verwandelten Formen (wie Sprache, wissenschaftliche und künstlerische Produkte usw., die Verf.), auf der anderen Seite die Tätigkeit des Subjekts, die sowohl äußere als auch innere Prozesse enthält“ (Leontjew 1979, 99). Psychisches erscheint so als eigene Qualität, als „... 'Neubildung', ... die in den Lebensbeziehungen des Individuums infolge der Umgestaltung seiner Tätigkeit geformt wird“ (Leontjew 1979, 165).

Spezielle soziale Qualität gewinnt Tätigkeit nach Wygotski zusätzlich durch zweierlei. Erstens: jede Tätigkeit, äußere wie innere, hat eine instrumentelle Struktur, hat Werkzeugcharakter. In ihr sind die geronnenen Erfahrungen vorangegangener

Generationen mit dem betreffenden Gegenstand archiviert. Indem sich das Subjekt im Erlernen der Tätigkeit diese Erfahrungen aneignet, verbindet es sich gleichsam mit der gesamten Menschheit. Zweitens sind alle Tätigkeiten verortet im System sozialer Wechselwirkungen. Alle höheren, spezifisch menschlichen Prozesse bedürfen, damit sie realisiert werden können, der Interaktion und Kommunikation. Sie sind also zunächst zwischenmenschliche Verfahren. Erst später, wenn sie vom Individuum selbständig vollzogen werden, verlieren sie ihre äußere Form und verwandeln sich in (intra-)psychische Strukturen (vgl. Wygotski, in: Leontjew 1979, 96f.).

Persönlichkeit bildet sich in diesem Prozess heraus als „...Transformation des Subjekts ..., die sich aus der Selbstbewegung seiner Tätigkeit im System der gesellschaftlichen Beziehungen ...“ (Leontjew 1979, 173) ergibt. Die Bewegung ist von der Art, „...daß sich die mannigfachen Tätigkeiten des Subjekts überschneiden und durch objektive und ihrer Natur nach gesellschaftliche Beziehungen, die das Subjekt notwendig eingeht, zu Knoten verknüpfen. Diese Knoten und Hierarchien bilden auch jenes geheimnisvolle 'Persönlichkeitszentrum', das wir ‚Ich‘ nennen, ... dieses Zentrum liegt nicht im Individuum, nicht unter seiner Haut, sondern in seinem Sein“ (Leontjew 1979, 217). „...Persönlichkeit hört somit auf, als Resultat der ... Überlagerungen durch äußere (oder Ausdruck innerer, die Verf.) Einflüsse zu gelten. Sie gilt als das, was der Mensch aus sich macht, indem er sein *menschliches* (kursiv im Original, die Verf.) Leben bewältigt“ (Leontjew 1979, 213). Sie wird gleichzeitig als organisch fundiert, subjektiv konstruiert und gesellschaftlich determiniert beschrieben.

Tätigkeitstheorie begreift Psychisches also als eine eigene (organisch lediglich ermöglichte, aber nicht bestimmte) Qualität, die im Prozess und als Ergebnis gleichzeitiger Selbstschöpfung wie gesellschaftlicher Determination entsteht. Dem korrespondiert ein Verständnis von Gesellschaft als Produkt der Gestaltung durch Menschen und von diesen losgelöster, autonomer Struktur. Die resultierende Perspektivenverschränkung von Individuum und Gesellschaft bildet eine zentrale theoretische Annahme des vorgestellten Ansatzes.

4. Vergesellschaftung des Psychischen: Selbstsozialisation als Prozess der Identitätskonstruktion

Tätigkeits- wie biografiethoretisch wird das Subjekt also als „biographischer Akteur“ (Heinz 2000, 177), der Prozess der Tätigkeiten als Selbstsozialisation gedeutet. „Dieses Konzept verbindet die Lebensgeschichte und Lebensperspektive des Individuums mit den wahrgenommenen (gefühlten, erfahrenen, die Verf.) Optionen und Handlungskontexten“ (Heinz 2000, 177): indem sich das Individuum als biographischer Akteur immer wieder neu in Sozialisations- und Selektionsprozesse einbindet, analysiert, bewertet und verarbeitet es (praktisch) die daraus resultierenden Erfahrungen, und zwar stets am Maßstab eigener biografischer Wissensbestände und Wertmaßstäbe. Die Lebensgeschichte tritt also in allen Bewegungen des Akteurs als „Sozialisationsagent mit in Erscheinung“ (Hoerning 1989, 161).

Indem Selbstsozialisation zunehmend zu einem Selbstgestaltungsprozess wird, indem Entscheidungen im Lebenslauf sich mehr und mehr an biografischen Relevanzkriterien orientieren, gewinnt Biografie fortschreitend an Struktur, an Kohärenz, sie wird immer mehr zu einer Identität stiftenden Instanz, zu einem „Wegweiser“ zukünftiger Entwicklung. Dies heute allerdings nicht mehr im Sinne der „Vorstellung einer binnenpsychischen Vollintegration der Persönlichkeit“ (Keupp u. a. 2002, 16), wie sie die bürgerliche Existenz im 18. und 19. Jahrhundert auszeichnete. In entwickelten kapitalistischen Gesellschaften, charakterisiert durch fortgeschrittene Enttraditionalisierung, Pluralisierung und Individualisierung, wäre ein solcher Identitätstyp weder zeitgemäß noch funktional. Auch empirisch lässt sich eine deutliche Dekonstruktion fest gefügter Selbstbilder konstatieren (z.B. Keupp u.a. 2002, 63ff). Identitätsmuster werden lockerer, räumlich und zeitlich weniger fixiert, vielfältiger (vgl. z.B. Welsch 1995, 845ff); Begriffe wie Multiplizität, Patchwork- oder Chamäleon-Identität beschreiben diese Veränderungen bildhaft, verweisen aber zugleich darauf, dass auch im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs das Kohärenzprinzip nicht aufgegeben, sondern lediglich modifiziert wurde (vgl. Keupp u.a.2002, 59).

Die Bedingungen postmoderner Selbstsozialisation ermöglichen den Subjekten so einerseits eine gewisse Offenheit, auch Unbestimmtheit in der Gestaltung ihrer Lebensentwürfe, die erhebliche Anpassungs- und Veränderungspotentiale in sich bergen, andererseits erzwingt das doing biography immer auch Festlegungen,

Beschneidung von Möglichkeiten, Entwicklungsabbrüche. In den entsprechenden Lebensbereichen wird fortschreitend immer weniger alles möglich, immer mehr nur noch, was biografisch „stimmig“ ist. Die Risiken solcher verengenden Entwicklungen sind ganz offensichtlich schichtspezifisch verteilt (mehr dazu unter Pkt. 6.). Sie zu erkennen und in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit ernst zu nehmen, gehört zur Professionalität Sozialer Arbeit.

5. Identitätskonstruktion durch Narration

Identität, besonders auch postmoderne Identität, wird über Geschichten konstruiert, lässt sich beschreiben als narrative Identität (z.B. Bruner 1997, 119ff; Polkinghorne 1998, 32ff; Kraus 2000, 159ff). „Der narrative Prozess gestaltet Ereignisse als Bestandteile einer Geschichte, zu deren Entfaltung sie beitragen“ (Polkinghorne 1998, 17). „Erzählungen und Geschichten waren und bleiben die einzigartige menschliche Form, das eigene Erleben zu ordnen, zu bearbeiten und zu begreifen“ (Ernst 1996, 202). Erzählung ist insofern ein hochsubjektives Produkt: die Ordnung der Welt am Maßstab eigener Bedürfnisse und eigenen Begehrens durch die Erzählerin und gleichzeitig Ausdruck sozialer Strukturiertheit individueller Existenz. Narrationen existieren also gleichermaßen als persönliche Erzählungen, als Teil der Identität des Selbst wie als gesellschaftliches Erbe und Produkt sozialen Austauschs d.h. als objektive Strukturen (vgl. Leontjew 1979; Bruner 1999).

Durch Selbstinterpretation, Kommunikation und kollektive Analyse biografischer Erzählungen kann das eigene Leben in Besitz genommen und verändert werden (Lucius-Hoene 2002, 177ff; Rosenthal 2002, 204ff). Dabei können Geschichten und Geschichte eingeordnet, neue Verknüpfungen hergestellt, die eigene Biografie differenziert und in ihren Widersprüchen rekonstruiert werden. Kontinuitäten und Brüche werden als Stärken entdeckt und genutzt. Durch das In-Beziehung-Setzen eigener Erfahrungen zu denen anderer wird Gesellschaftlichkeit sichtbar. Menschen werden auch in dieser Perspektive verstehbar als aktiv tätig, SchöpferIn seiner/ihrer selbst, der eigenen Geschichte und GestalterIn seiner/ihrer Lebenswelt (vgl. dazu z.B. Haug 1990; 1999). Biografie-Arbeit nutzt Erzählen und Erzählung als Mittel des Fallverstehens und der Intervention

6. Selbstsozialisation als Bewegung innerhalb gesellschaftlicher Strukturen der Ungleichheit:

Selbstverständlich findet dieser Prozess nicht im luftleeren Raum statt. Biografisches Handeln ist immer Handeln innerhalb von Strukturen sozialer Ungleichheit. Nach einer langen Periode theoretischer und empirischer Abstinenz wendeten sich die Sozialwissenschaften in den letzten Jahren wieder verstärkt der Formations-, Klassen- und Schichtspezifik dieses Phänomens zu. Exemplarisch für diesen Paradigmenwechsel mag die Thematik der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2004: „Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede“ stehen.

Für den biografischen Ansatz konkretisiert sich die Untersuchung der Klassen- und Schichtspezifik der Lebensbedingungen biografischer Akteure in der Frage, „...wie sich die Individuen mit ihren Erfahrungen, Ansprüchen und Ressourcen auf die ungleich verteilten Optionen und Handlungsspielräume im Lebenslauf beziehen“ (Heinz 200, 166). Während in einzelnen Forschungsbereichen, wie der Armutsforschung, eine Fülle von Daten über die Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen Belastungen und bio-psycho-sozialen „Folgen“ vorliegen, ist aktuelles empirisches Wissen darüber, wie unter solchen Bedingungen Menschen ihre Lebenswelten deuten, bewerten, ihre Erfahrungen verarbeiten und welche praktischen Konsequenzen sie aus diesen Auseinandersetzungen ziehen, eher rar. Exemplarische Studien in den 20er und 30er Jahren lieferte die Chicago Schule der Soziologie, neuere Arbeiten, (z.B. Willis 1982) sind heute bereits von historischer Bedeutung. Interessante Ergebnisse zum Thema subjektiver Verarbeitung von sozialer Ungleichheit finden sich derzeit am ehesten in der Kinderarmutsforschung (z.B. Chassé/ Zander/ Rasch 2010; Butterwegge/ Klundt/ Belke-Zeng 2008; Holz u. a. 2006). Sie sensibilisieren für die Perspektive des biografischen Akteurs, allerdings ohne derzeit schon fundiertes Handlungswissen für die Praxis Sozialer Arbeit bieten zu können.

Im theoretischen Diskurs werden gelegentlich idealtypisch Varianten von Selbstsozialisation in Armuts- und Exklusionskontexten beschrieben unter besonderer Berücksichtigung unterschiedlicher Formen gesellschaftlicher Partizipation: etwa eine Strategie der Überwindung gesellschaftlicher Unterprivilegierung als Gewinnung fortschreitender Autonomie oder Handlungsfähigkeit (z.B. die Kritische Psychologie: u.a. Holzkamp 1983), oder die Haltung erleidenden, erduldenen Sich-

Einrichtens in als übermächtig erlebten sozialen Verhältnissen (z.B. die „Verlaufskurven des Erleidens“: Schütze 1995) oder ein rebellisches Sich-Abwenden von der exkludierenden Gesellschaft (als Merkmal von Kulturen der Armut, z.B. Beisenherz 2002, 131ff.).

Auf einen weiteren interessanten Aspekt der Aneignung und Vergegenständlichung ihrer von Armut, Isolation Unterwerfung bestimmten Lebenswelt durch die biografischen Akteure macht Hanses (2007) aufmerksam: ausgehend von Foucaults Analyse des Zusammenhangs von Wissenschaft und Macht in der bürgerlichen Gesellschaft und der darin enthaltenen Wiederentdeckung der unterdrückten Wissensarten, verweist er auf die Bedeutung dieser Perspektive auch für das Fallverstehen in der Sozialen Arbeit. Foucault beschreibt dieses Wissen, das er zum Beispiel den Psychiatrisierten, den Kranken, den Delinquenten zuschreibt, als „...ein besonderes, lokales, regionales Wissen...“, das seine Stärke nur aus der Härte bezieht, mit der es sich allem widersetzt, was es umgibt; über das Wiederauftauchen dieses Wissens also, dieses lokalen Wissens der Leute, dieser disqualifizierten Wissensarten, erfolgt die Kritik (Foucault 1978, 60f.).

Diesem Wissen, den Erfahrungen, den Praxen der Betroffenen, erwachsen in der Auseinandersetzung mit Unterprivilegierung, Armut und Ausgrenzung, Raum zu schaffen, folgt notwendig aus dem hier skizzierten Menschenbild und strukturiert das Fallverstehen wie die professionellen Handlungsstrategien im biografischen Ansatz.

7. Selbstsozialisation als Ressource:

Konkret resultiert aus dem Gesagten ein wirklich praxistaugliches Ressourcenverständnis. NutzerInnen Sozialer Arbeit aus einer Defizitperspektive zu sehen, wäre innerhalb des biografischen Ansatzes ein Widerspruch in sich selbst. Die Probleme biografischer Akteure, ihr gesellschaftliches „Scheitern“, aus dem „Fehlen von etwas“ (Fähigkeiten, Motivation, Einsichten und so weiter) oder gar mit der Existenz wesensmäßiger oder körperlicher Defekte (Erkrankungen, genetischer Störungen und so weiter) zu erklären, wie es im professionellen Alltag Sozialer Arbeit wieder Konjunktur hat (exemplarisch: die Verkrankung von hilfsbedürftigen Kindern und Jugendlichen durch das Konstrukt „seelische Behinderung“, §35a des Kinder- und Jugendhilfegesetz: vgl. z.B. Ader 2004; Fegert 2004; Kalter 2004;

Schrappner 2004) widerspräche allen Grundannahmen Rekonstruktiver Sozialer Arbeit.

Ressource wird hier auch nicht verkürzt auf im Anpassungsprozess und Leistungswettbewerb verwertbare persönlichen „Stärken“, Fähigkeiten oder Kompetenzen, eine Sicht, die besonders im Arbeitsfeld beruflicher Förderung und Reintegration, aber nicht nur dort, zu Hause ist. Ressourcenorientierung in der Biografie-Arbeit meint, mit Blick auf Menschen als biografische Akteure ihre „biographische Gestaltungspraxis und -kompetenz“ (Heinz 2000, 176), die Wahrnehmung der Zusammenhänge ihrer Tätigkeiten als Prozess der Aneignung und Vergegenständlichung der eigenen Lebenswelt und Geschichte, als die Art und Weise der Arbeit an der eigenen Identität wie an den Bedingungen ihrer materiellen und sozialen Existenz.

Das heißt nicht, das Handeln von NutzerInnen Sozialer Arbeit, etwa als revolutionäres Potential (vgl. z.B. Marcuse 1965; 1967), zu idealisieren. Ganz offensichtlich haben sie Strukturen entwickelt, die für sie selber, für Menschen im nahen Umfeld und / oder für gesellschaftliche Instanzen und Institutionen zum Problem geworden sind oder zu werden drohen. Und doch sind diese Aktionsformen (was an dieser Stelle nur angedeutet werden kann) realer Ausdruck der Widersprüche ihrer realen Lebenswelt und Biografie (vgl. Roer 2010a, 408) und als solche notwendig Ausgangspunkt aller möglichen selbst initiierten oder von anderen angeregten Veränderungen (vgl. dazu auch Pkt.9.).

Das Konstrukt „Biografie als Ressource“ ist zudem in besonderer Weise geeignet, die aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen an den Einzelnen widerzuspiegeln. In Zeiten radikaler Enttraditionalisierung und Individualisierung sind Subjekte heute mehr denn je gefordert, Akteure ihrer eigenen Biografie zu sein und zu werden.

8. Der gesellschaftstheoretische Bezugsrahmen: eine historisch-materialistische Perspektive

Offen geblieben ist bisher die (weite) Frage, was im Text mit „Gesellschaft“ oder „gesellschaftliche Strukturen“ gemeint ist. An dieser Stelle ausdiskutieren, ob Gesellschaftstheorien konstitutiver Bestandteil sozialarbeitswissenschaftlicher Ansätze sind oder sein müß(t)en, würde den Rahmen der Ausführungen sprengen (mehr dazu vgl. z.B. Roer 2010b). Nur so viel: Biografie-Arbeit lässt sich ohne gesellschaftstheoretisches Referenzsystem nicht denken. Es ist unter anderem wis-

senschaftliche Voraussetzung für die Explikation und Konkretisierung der These von der Historizität und Gesellschaftlichkeit des Psychischen.

Biografie-Arbeit, wie sie hier vorgestellt wird, reflektiert Gesellschaft aus historisch-materialistischer Perspektive. Damit ist eine Position gemeint, die sich bezieht auf zentrale Grundannahmen historisch-materialistischen Denkens und die dialektische Methode, sich aber in den Details nicht einem bestimmten Marxismus verpflichtet sieht (zur Annäherung an das Thema vgl. z.B. Cress 2003, 39f). Eine solche Gesellschaftstheorie verbindet sich widerspruchsfrei mit dem vorgestellten Menschenbild (das Subjekt als biografischer Akteur), zugleich lässt sich ein hoher analytischer Wert für die Bestimmung dessen, was Soziale Arbeit ist und tut, unterstellen.

9. Biografie-Arbeit als professionelle Praxis

9.1. Die Zielsetzungen

Oberstes Ziel biografischen Arbeitens ist die Unterstützung der NutzerInnen Sozialer Arbeit darin, sich selber als biografische AkteurInnen, als ExpertInnen ihres eigenen Lebens zu sehen, eines Lebens, das sie bisher gestaltet haben und das sie deshalb auch ändern können. Das geschieht, indem Geschichten und Geschichte eingeordnet, neue Verknüpfungen hergestellt, die eigene Biografie in ihren Widersprüchen rekonstruiert wird.

Die biografischen AkteurInnen lernen in solchen Prozessen, sich selber und ihren Eigensinn als Ausdruck ihres Gewordenseins zu respektieren, ihre Biografie mit all ihren Brüchen und Leerstellen als Ressource zu erkennen, dabei Festlegungen und Zerstörungen von Lebensperspektiven nicht zu übersehen und Lösungen als Schritte zur Selbstbemächtigung zu entwickeln. So werden Möglichkeiten erarbeitet, das eigene Leben bewusst in Besitz zu nehmen und zu verändern. Durch das In-Beziehung-Setzen eigener mit den Erfahrungen anderer wird die gesellschaftliche Dimension der Subjektivität erkennbar, das ermöglicht zugleich den Blick auf die Verhältnisse als gesellschaftlich hervorgebracht, damit auch als veränderbar durch die Subjekte (vgl. z.B. Roer 2008)

Die intendierten Prozesse lassen sich auch beschreiben mit Hilfe des Konstrukts des „fremden Blicks (z.B. Schütze 1994): danach wäre Ziel Rekonstruktiver Sozialer

Arbeit die Unterstützung der NutzerInnen in der Erarbeitung eines fremden Blicks auf die eigene Biografie. Der ermöglichte eine neue Rahmung der bisher gültigen Deutungs- und Handlungsmuster, innerhalb derer alternative, zugleich biografisch „endogene“, wirklich in der Lebenswelt des Subjekts beheimateten Lösungen entwickelt werden könnten.

9.2. Die biografische Haltung

Aus der skizzierten Subjekttheorie resultiert eine bestimmte Haltung der Professionellen den NutzerInnen Sozialer Arbeit gegenüber, sie gestaltet alle Aspekte der Fallrekonstruktion wie der Intervention und wirkt wie ein Filter, der die eingesetzten Methoden auf ihre Kompatibilität mit dem biografischen Menschenbild prüft und gegebenenfalls modifiziert (vgl Roer 2008).

Zentral ist dieser Haltung der „Respekt“. In Abgrenzung, zum Beispiel von dem humanistisch-psychologischen Konzept der „Empathie“ (vgl. z.B. Rogers 1987, 37) verstehe ich darunter nicht vorrangig oder ausschließlich eine gefühlsmäßige Identifikation mit dem Gegenüber. Solche, soziokulturell relevante Perspektivenverschränkung voraussetzende, Begründung für die Möglichkeit von Kommunikation und Interaktion ist in postmodernen, weitgehend enttraditionalisierten, individualisierten Gesellschaften nicht mehr zeitgemäß (vgl. z.B. Lévinas 2002). Diese gesellschaftlichen Erfahrungen nimmt der biographische Ansatz auf. Interaktion, auch Interaktion in sozialberuflichen Kontexten, versteht er nicht mehr vermittelt über Gemeinsamkeiten und Vertrautheit, sondern über die Erfahrung von Fremdheit. Gegenseitige Fremdheit wird als konstitutives Moment der Beziehungsgestaltung begriffen und als Haltung des Respekts vor dem Unbekannten, der Andersartigkeit des Gegenübers professionell praktiziert (analog der Haltung ethnografischen Fremdverstehens in den qualitativen Sozialforschung, vgl. z.B. Schütze 1997, 57ff). Sie ist geprägt von dem Bemühen, NutzerInnen Sozialer Arbeit zu sehen als ExpertInnen ihrer Biografie, gelebt in einem den Professionellen unbekannten Territorium. Dementsprechend zu handeln, bedeutet, dass die SozialberuflerInnen den Eigensinn der Ratsuchenden als Ausdruck ihres Gewordenseins respektieren und ihre Lebensentwürfe als Ressourcen wertschätzen.

Respekt meint auch: Achtung der Autonomie des / der Anderen, das Akzeptieren seiner / ihrer Lebensentwürfe und Lebenspraxis ohne Wenn und Aber. Das gilt für alle Menschen, unabhängig davon, wie sie ihr Leben organisieren, unabhängig

davon, wie „gelingen“, wie „erfolgreich“ die Ergebnisse dem Betrachter erscheinen mögen. Respekt in diesem Sinn ist eine Menschenrechtskategorie, die die Unantastbarkeit der Würde und Selbstbestimmung des Menschen betont (das meint „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“, Staub-Bernasconi 2002, 253ff.)

Ganz praktisch folgt aus der skizzierten Haltung, in helfenden Beziehungen Ratsuchenden Raum zu geben für die Entdeckung eigener Wege, prinzipiell offen zu sein für ihre Lösungsstrategien und Lösungswege, diese zu begleiten und nicht zu präformieren. Die gemeinsame Suche danach, was zu tun ist, in einem Gelände, das dem/der Professionellen unbekannt ist, kann durch Dunkelheit erschwert sein, zu Umwegen nötigen, in Sackgassen oder sogar am Rand einer Klippe enden. Andererseits sind Hilfeprozesse, so praktiziert, voller Überraschungen, sie können auch für die Professionellen zum Abenteuer werden. Die ständige Bereitschaft zur Revision eigener Positionen mag mühsam erscheinen, sie nötigt aber zum Aufgeben vertrauter (Vor-) Urteile, ermöglicht Lernen und schützt vor burn-out (White 2007, 37ff). Zugleich bietet sie Gewähr, Unterstützung so anzubieten, daß sie gebraucht wird und angenommen werden kann, eine entscheidende Voraussetzung für die Qualität beruflichen Handelns.

Biografiearbeit orientiert sich also prinzipiell und radikal an Lebensentwurf und Geschichte der Ratsuchenden, an ihren Wünschen, Bedürfnissen, Vorstellungen, ihren Erfahrungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten. Professionelle Hilfe versteht sich dann als Unterstützung beim Finden von Mitteln und Wegen zur Problemlösung, als Suche nach dem biografisch „passenden“ Ergebnis. Zugleich ist aber evident, dass sozialarbeiterische Interventionen aufgrund des (vermeintlichen) „Scheiterns“ der Adressaten in der Regel gesellschaftlich initiiert und inszeniert ist, d.h. sie hat immer auch eine objektive Dimension. Aus dieser Perspektive misst sich die Effektivität von Hilfe an der Erreichung gesellschaftlich gewünschter Zielsetzungen, im günstigsten Fall mag das die Entwicklung nachhaltiger Perspektiven durch den Ratsuchenden sein. Die Aufgabe von Professionellen besteht nun, sehr verkürzt, in einer Vermittlung beider Zielsetzungen, wobei das Kriterium für die Qualität der Intervention nur die vom biografischen Akteur wahrgenommene Passung in seinen Lebensentwurf sein kann.

Beide Interventionsperspektiven stehen in Klassengesellschaften in der Regel in einem Spannungsverhältnis zueinander, das den Charakter eines unüberbrückbaren Antagonismus annehmen kann. Das erleben Angehörige Sozialer Berufe täglich. Biografie-orientierte Professionelle wissen, daß Soziale Arbeit solche Widersprüche nicht heilen kann; zugleich beharren sie darauf, sie weder wegzudefinieren noch dem Rat suchenden Menschen als selbst erzeugte zuzuschreiben. Stattdessen werden sie sie als strukturell bedingt wahrnehmen und sich ihnen stellen (vgl. auch Pkt. 9.3), ohne den Weg des biografischen Akteurs aus den Augen zu verlieren.

Verzicht auf die inhaltliche Einmischung in die Definition dessen, was das Problem ist und wie es zu bearbeiten sei, bedeutet auch immer: Zielsetzungen Dritter (Aufträge von Institutionen, das Handeln im „wohlverstandenen Interesse des Klienten“ usw.) haben in diesem Konzept keinen Platz, weil sie als Zwang und fremdbestimmt erkannt werden. Damit soll nicht geleugnet werden, dass Professionelle in der Sozialen Arbeit nicht gelegentlich Zwang ausüben und ausüben müssen, beispielsweise in der Jugendhilfe zur Sicherung des Kindeswohls. Solche Handlungen sind aber nicht mehr als sozialarbeiterische Maßnahme sondern nur noch juristisch, z.B. als Wahrnehmung des staatlichen Wächteramts, begründbar.

9.3. Die berufspolitischen Konsequenzen

Damit ist ein weiterer wichtiger Punkt angesprochen (vgl. auch Roer 2008): der biografische Ansatz in der hier vorgestellten Lesart fordert Professionelle zu selbst- und berufskritischer Reflexion wie zu (sozial) politischem Handeln heraus.

Indem sie das skizzierte Menschenbild auch auf die eigene Person und Profession beziehen, werden sie auch sich selbst als biografische AkteurInnen wahrnehmen, als eigenständige, handlungsfähige Subjekte, die Verantwortung übernehmen für ihr berufliches Tun. Indem sie sich als gesellschaftlich geworden reflektieren, begreifen sie ihre eigenen biografischen Erfahrungen als sozial determiniert (schicht-, standort- usw. spezifisch), im Bewusstsein der historischen und sozialen Relativität ihrer eignen Orientierungen und Optionen.

Biografie-ArbeiterInnen analysieren die Bedingungen des eigenen professionellen Handelns (Zielsetzungen, Ressourcen, Handlungsspielräume) als strukturell gegeben z.B. durch institutionelle Bedingungen definiert (und deformiert), dies auch

unter Perspektiven von Zwang, Macht, Herrschaft, Ökonomie. Daraus resultiert die Einsicht in die Notwendigkeit, sich (sozial)politisch zu positionieren, sich als Mitglied der eigenen Berufsgruppe zu begreifen und sich wohlmöglich professionspolitisch zu organisieren);

Was gesellschaftlich entstanden ist, kann auch als veränderbar wahrgenommen und verändert werden.

10. Von der Unzeitgemäßheit des Konzepts Biografie-Arbeit in Zeiten „der Krise des Sozialen“

Biografie-Arbeit, wie andere Ansätze Kritischer Sozialer Arbeit, scheint mit ihrem Menschenbild und Gesellschaftsverständnis nur schwer in die derzeitige professionelle Landschaft zu passen: sympathisch aber praxisuntauglich?

Tatsächlich ist die Profession spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts in einer bisher kaum vorstellbaren Weise involviert in den neoliberalen gesellschaftlichen Umbau. Dies betrifft sowohl ihre Aufgaben und Adressaten, wie die eigenen Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen, als auch die ihr zu Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. z.B. Seithe 2010; Butterwegge 2010; Redaktion Widersprüche, 2006; Dimmel 2005; Sorg 2005). Die meisten aktuellen Analysen zum Stand der Profession sehen im Managerialismus und der Ökonomisierung die derzeit bestimmenden Strukturmerkmale Sozialer Arbeit. In der Bewertung der Situation gehen die Positionen allerdings auseinander. Die einen werten die Entwicklung als (notwendige) Modernisierung. Andere beschreiben sie als ernstzunehmende Krise, sehen aber auch Möglichkeiten des Umsteuerns (z.B. Otto: „Auf Basis systematischer Vergewisserung aus dem Mainstream heraus.“, 2006), auch wenn sie die Situation als dramatisch und radikale Gegenwehr als ultima ratio begreifen (Seithe 2010 oder die „Saarbrücker Erklärung“ des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit, DBSH 2010). Wieder andere sehen den Prozess als nicht umkehrbar, bestimmt von rapide fortschreitender Deprofessionalisierung der Profession sowie einer Erosion ihres ohnehin wenig verlässlichen wissenschaftlichen Fundaments (z.B. Dimmel 2005, 75ff: „Am Ende der Fahnenstange?“).

Die Frage, ob Biografie-Arbeit überhaupt eine Umsetzungschance hat, ist eng verknüpft mit der Frage „Quo vadis, Sozialarbeit?“. Einerseits haben die eher düsteren Prognosen einer unumkehrbaren Vermarktwirtschaftlichen der Disziplin (fort-

schreitende Unterwerfung unter die Gesetze des Kapitals) mit der Konsequenz ihrer letztendlichen Selbstabschaffung (wegen immer weitergehender wirtschaftlich begründete Entpädagogisierung bei zunehmender Übernahme von Kontrollfunktionen) immer mehr empirische Evidenz (auch einen Anhalt in der Geschichte Sozialer Arbeit im deutschen Faschismus, vgl. Peukert 1989; Kuhlmann 2002). Zwar lassen sich auch vereinzelt zarte Pflänzchen einer Relativierung solcher Entwicklungen beobachten, vor allem Anfang der 10er Jahre dieses Jahrhunderts und vor allem in der Arbeit mit armen Kindern und ihren Familien (z.B. die KiFaZ in Hamburg, vgl. Langhanky u.a. 2004; die Saarbrücker Modellprojekte, vgl. Divivier / Groß 2005, u. a.), sie bleiben aber Ausnahmen und scheinen in der zweiten Dekade auch bereits verblüht. Für einen Paradigmenwechsel in der Sozialen Arbeit in Deutschland gibt es derzeit keine Anzeichen, weder hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, noch in der Sozialpolitik, noch im Berufsfeld selbst. Was bedeutet das für die Perspektiven der Umsetzung von Biografie-Arbeit in der Praxis? Solange der beschworene Paradigmenwechsel nicht vollzogen ist, wird sich der Ansatz wohl eher in Nischen des Arbeitsfelds etablieren.

Literatur

- Ader, Sabine (2004): „Besonders schwierige Kinder“: Unverstanden und instrumentalisiert. In: Fegert, Jörg M./Schrappner, Christian (Hg.), Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation Weinheim/München: Juventa, S. 437-448.
- Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (Hg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Beck, Ulrich (1994): Jenseits von Stand und Klasse? In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.), Riskante Freiheiten. Frankfurt/M: Suhrkamp, S.43-60.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beisenherz, H. Gerhard (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bruner, Jerome S. (1999): Self Making and World Making. Wie das Selbst und seine Welt autobiographisch hergestellt werden. In: Journal für Psychologie, 1/99, S.11-21.
- Bruner Jerome S. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Budde, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum der gerechten Gesellschaft. München: Hanser.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2008): Lebenslagen in Deutschland – Dritter Armuts- und Reichtumsbericht. Berlin: Bundestagsdrucksache/Entwurf.
- Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (Hg.) (2005): Lebenslagen in Deutschland – Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht. Berlin: Bundestagsdrucksache 14/2562.

- Butterwegge, Christoph (2012): *Krise und Zukunft des Sozialstaats*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butterwegge, Christoph (2010): *Neoliberale Modernisierung, Sozialstaatsentwicklung und Soziale Arbeit*. In: Michel-Schwartz (Hg.), „Modernisierungen“ methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.49-88.
- Butterwegge, Christoph (2005): *Wohlfahrtsstaat und Soziale Arbeit im Zeichen der Globalisierung*. In: Störch, Klaus (Hg.), *Soziale Arbeit in der Krise. Perspektiven fortschrittlicher Sozialarbeit*. Hamburg: VSA, S.12-38.
- Butterwegge, Christoph/Kluntz, Michael/Belke-Zeng, Matthias (2008): *Kinderarmut in Ost- und West-Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hg.) (2009): *Prekariat, Abstieg, Ausgrenzung: die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Chassé, Karl August/Zander, Margherita/Rasch, Konstanze (2010): „Meine Familie ist arm“ – Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cress, Torsten (2003): *Die Frage nach dem Selbstverständnis Sozialer Arbeit*. In: *Sozialextra*, 7/03, S.38-43.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2010): *Saarbrücker Erklärung gegen die Fortsetzung der Spaltung der Gesellschaft – Abschied vom Sozialstaat nicht mit dem DBSH*.
http://www.dbsh.de/html/hauptteil_saarbruecker.htm
- Dimmel, Nikolaus (2005): *Am Ende der Fahnenstange? Soziale Arbeit in der Krise des Sozialen*. In: Störch, Klaus (Hg.), *Soziale Arbeit in der Krise. Perspektiven fortschrittlicher Sozialarbeit*. Hamburg: VSA, S.64-97.
- Divivier, Rosie/Groß, Dirk (2005): *Bekämpfung von Armutsfolgen durch Sozialarbeit – Zwei Modellprojekte in Saarbrücken*. In: Zander, Margherita (Hg.), *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.243-277.
- Erikson, Erik H. (1965): *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Ernst, Heiko (1996): *Psychotrends. Das Ich im 21. Jahrhundert*. München: Pieper.
- Fegert, Jörg M. (2004): *Der Beitrag der Kinder- und Jugendpsychiatrie zur Feststellung seelischer Behinderung und drohender seelischer Behinderung*. In: Fegert, Jörg M./Schrappner, Christian (Hg.), *Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation*. Weinheim/München: Juventa, S.209-224.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Freud, Sigmund (1961): *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Frankfurt/M.: Fischer.
- Freud, Sigmund (1960): *Abriß der Psychoanalyse*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Groh-Samberg, Olaf (2010): *Armut verfestigt sich – ein missachteter Trend*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 51-52/10, S.9-15.
- Groh-Samberg (2009): *Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanses, Andreas (2007): *Macht, Profession und Diagnose in der Sozialen Arbeit. Zur Notwendigkeit einer Epistemologie unterdrückter Wissensarten*. In: Miethe, Ingrid u. a. (Hg.), *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S.49-60.
- Haug, Frigga (2001): *Erinnerungsarbeit*. Berlin/Hamburg: Argument.

- Haug, Frigga (1999): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. Berlin/Hamburg: Argument.
- Havighurst, Robert J. (1972): Developmental tasks and education. New York: McKay.
- Heinz, Walter R. (2000): Sozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: Hoerning, Erika M. (Hg.), Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 165-186.
- Hirsch, Joachim (1998): Vom Sicherheits- zum nationalen Wettbewerbsstaat. Berlin: ID.
- Hoerning, Erika M. (1989): Erfahrungen als biographische Ressourcen. In: Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (Hg.), Biographisches Wissen. Frankfurt/M.: Campus, S. 148-163.
- Hollstein, Walter (1973): Sozialarbeit im Kapitalismus. Themen und Probleme. In: Hollstein, Walter/Meinhold, Marianne (Hg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt/M.: Fischer, S.9-43.
- Holz, Gerda/Richter, Antje/Wüstendörfer, Werner/Giering, Dietrich (2006): „Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit“. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt, Bundesverband e.V. Frankfurt/M.: ISS-Eigenverlag.
- Holzmann, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Kalter, Birgit (2004): „Besonders schwierig“, „psychisch krank“ oder „seelisch behindert – Um welche Kinder und Jugendlichen geht es? In: Fegert, Jörg M./Schraper, Christian (Hg.): Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim/München: Juventa, S. 449-458.
- Kessl, Fabian/Ziegler, Holger/Otto, Hans-Uwe (2006): Auf Basis systematischer Vergewisserungen aus dem Mainstream heraus. In: Widersprüche, 100/06, S.111-118.
- Keupp, Heiner u. a. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt.
- Klassen, Michael (2007): Systemische Sozialarbeitswissenschaft: Gegner, Mythen, Perspektiven. In: Sozialarbeit in Österreich – Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung & Politik, 2/07, S. 18-21.
- Kraus, Wolfgang (2000): Das Erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Herbolzheim: Centaurus.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (1999): Biographieforschung und Erziehungswissenschaften. Einleitende Anmerkungen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-9.
- Kuhlmann, Carola (2002): Soziale Arbeit im nationalsozialistischen Gesellschaftssystem. In: Thole, Werner (Hg.) Grundriß Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S.77-96.
- Langhanky, Michael u.a. (2004): Erfolgreich sozialräumlich handeln. Die Evaluation der Hamburger Kinder- und Familienhilfezentren. Bielefeld: Kleine.
- Leontjew, Alexej N. (1979): Tätigkeit. Bewusstsein. Persönlichkeit. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Levinas, Emmanuel (2002): Totalität und Unendlichkeit. Freiburg: Alber.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2002): Narrative Bewältigung von Krankheit und Coping-Forschung. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft, 4/02, S.166-203.
- Marcuse, Herbert (1967): Der eindimensionale Mensch. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Marcuse, Herbert (1964): Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Merten, Roland/Olk, Thomas (1999): Soziale Dienstleistungsberufe und Professionalisierung. In: Albrecht, Günter/Groenemeyer, Axel/Stallberg, Friedrich W. (Hg.), Handbuch Sozialer Probleme. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S.955-982.

- Otto, Hans-Uwe (2006): www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/.../Sozialpädagogiktag/2006/files/Otto-Thesen-2006.
- Ottomeyer, Klaus (1977)) Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus. Reinbek: Rowohlt.
- Parsons, Talcott/Bales, R.F. (1955): Family, socialization, and interaction process. Glencoe: Free Press.
- Peukert, Detlev (1989): Die Erforschung der Sozialpolitik im Dritten Reich. In: Otto, Hans-Uwe/Sünker, Heinz (Hg.), Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Polkinghorne, Donald E. (1998) Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein. Beziehungen und Perspektiven. In: Straub, Jürgen (Hg.), Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.12-45.
- Promberger, Markus (2010): Hartz IV im sechsten Jahr. In: Aus Politik und Zeitgeschehen, 48/10, S.10-17.
- Rauschenbach, Thomas (1999): Dienste am Menschen – Motor oder Sand im Getriebe des Arbeitsmarktes?. In: neue praxis, 2/99, S.130-146.
- Redaktion Widersprüche (2006): Zu diesem Heft. In: Widersprüche, 100/06, S.5-17.
- Roer C. Dorothee (2010a): Biografie-Arbeit. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hg.), Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S.405-413.
- Roer, Dorothee (2010b): Soziale Arbeit und Sozialpolitik. Der Beitrag der Mainstream-Sozialarbeitswissenschaften zur (Ent-?) Politisierung der Profession. In: Michel-Schwartz (Hg.), „Modernisierungen“ methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.33-47.
- Roer, Dorothee (2008): Biografie-Arbeit: Thesen zur rekonstruktiven Sozialen Arbeit mit Menschen in Armuts- und Exklusionskontexten. In: Standpunkt:sozial, 1+2/08, S.51-55.
- Roer, Dorothee/Maurer-Hein, Renate (2004): Biografie-Arbeit. Theoretische Grundlegungen und praktische Perspektiven für die Soziale Arbeit. In: Hanses, Andreas (Hg.), Biographie und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.47-61.
- Rogers, Carl R. (1972a): Die non-direktive Beratung. München: Kindler.
- Rogers, Carl R. (1972b): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München: Kindler.
- Rosenthal, Gabriele (2002): Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft, 4/02, S.204-227.
- Schrapper, Christian (2004): Teilhabe ermöglichen. Sozialpädagogische Konzepte für die Aufgaben der Jugendhilfe bei Hilfen nach §35a KJHG. In: Fegert, Jörg M./Schrapper, Christian (Hg.), Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim/München: Juventa, S. 203-208.
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden in der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hg.), Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg: Lambertus, S.189-295
- Schütze, Fritz (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 116-157.

- Schütze, Fritz (1997): Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit. In: Jakob, Gisela/von Wensierski, Hans-Jürgen (Hg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim/München: Juventa, S.39-60.
- Seithe, Mechthild (2010): *Schwarzbuch sozialer Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Skinner, Burrus F. (1973): *Jenseits von Freiheit und Würde*. Reinbek: Rowohlt.
- Skinner, Burrus F. (1972): *Futurum Zwei. Walden Two*. Reinbek: Rowohlt.
- Sorg, Richard (2005): Soziale Arbeit 200. In: Störch, Klaus (Hg.), *Soziale Arbeit im der Krise. Perspektiven fortschrittlicher Sozialarbeit*. Hamburg: VSA, S.39-63.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1995): *Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2002): *Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung*. In: Thole, Werner (Hg.), *Grundriß Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S.245-258.
- Stichweh, Rudolf/Windorf Paul (Hg.) (2009): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Störch, Klaus (2005): Es ist wie es ist? Sozialarbeit zwischen Anpassung und Aufbruch. In: Störch, Klaus (Hg.), *Soziale Arbeit in der Krise. Perspektiven fortschrittlicher Sozialarbeit*. Hamburg: VSA, S.204-221.
- Tomberg, Friedrich (1973): *Bürgerliche Wissenschaft. Begriff, Geschichte, Kritik*. Frankfurt /M.: Fischer.
- Welsch, Wolfgang (1995): *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der universalen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- White, Sue (2007): *Das kritische Befragen der alltäglichen Praxis: Qualitative Erkundungen und Soziale Arbeit*. In: Miethe, Ingrid u. a. (Hg.), *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.35-48.
- Willis, Paul (1982): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt/M.: Sy.

Sachregister

Aneignung / Vergegenständlichung
 Armut
 Biografie
 Biografie-Arbeit
 biografische/r AkteurIn
 „doing biography“
 Exklusion
 Fremdheit
 Fremdverstehen, ethnografisches
 Globalisierung
 Handlungsmuster, endogene
 Klasse / Schicht
 Klassengesellschaft
 Krise des Sozialen
 Narration
 Persönlichkeit
 Respekt
 Ressource(norientierung)
 Selbstsozialisation
 Selbstbemächtigung
 Soziale Arbeit
 Soziale Arbeit, kritische
 Soziale Arbeit, Rekonstruktive
 Strukturen gesellschaftlicher Un-
 gleichheit
 Tätigkeit
 Unterstützung, professionelle
 Wissensarten, unterdrückte

Keywords

activity
 appropriation / shaping
 biography
 biography work
 biographical actor
 class / social strata
 class society
 critical social work
 crisis of the social
 doing biography
 empowerment
 ethnographical understanding of the
 strange
 exclusion
 globalization
 narrative
 personality
 poverty
 professional support
 reconstructive social work
 resource
 respect
 self-socialization
 social structures of inequality
 social work
 strangeness
 suppressed types of knowledge
 way of acting, endogenous

Personenregister

Ader, Sabine	Hollstein, Walter
Alheit, Peter	Holz, Gerda
Beck, Ulrich	Holzkamp, Klaus
Beisenherz, H. Gerhard	Kalter, Birgit
Belke-Zeng, Matthias	Kessl, Fabian
Bruner Jerome S.	Keupp, Heiner
Budde, Heinz	Klassen, Michael
Bundesministerium für Arbeit und Soziales	Klundt, Michael
Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung	Kraus, Wolfgang
Butterwegge, Christoph	Krüger, Heinz-Hermann
Castel, Robert	Kuhlmann, Carola
Chassé, Karl August	Langhanky, Michael
Cress, Torsten	Leontew, Alexej N.
Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.	Levinas, Emmanuel
Dimmel, Nikolaus	Lucius-Hoene, Gabriele
Divivier, Rosie / Groß, Dirk	Marcuse, Herbert
Dörre, Klaus	Marotzki, Winfried
Erikson, Erik H.	Maurer-Hein, Renate
Ernst, Heiko	Merten, Roland
Fegert, Jörg M.	Olk, Thomas
Foucault, Michel	Otto, Hans-Uwe
Freud, Sigmund	Ottomeyer, Klaus
Giering, Dietrich	Parsons, Talcott / Bales, R.F.
Groh-Samberg, Olaf	Peukert, Detlev
Hanses, Andreas	Polkinghorne, Donald E.
Haug, Frigga	Promberger, Markus
Havighurst, Robert J.	Rasch, Konstanze
Heinz, Walter R.	Rauschenbach, Thomas
Hirsch, Joachim	Richter, Antje
Hoerning, Erika M.	Redaktion Widersprüche
	Roer C. Dorothee
	Rogers, Carl R.
	Rosenthal, Gabriele

Schrapper, Christian
Schütze, Fritz
Seithe, Mechthild
Skinner, Burrus F.
Sorg, Richard
Staub-Bernasconi, Silvia
Stichweh, Rudolf
Störch, Klaus
Tomberg, Friedrich
Welsch, Wolfgang
White, Sue
Willis, Paul
Windorf Paul
Wüstendörfer, Werner
Zander, Margherita
Ziegler, Holger

Personalität – Tätigkeitstheorie als politische Anthropologie. Wie modern ist die Tätigkeitstheorie?

Volker Schürmann

Das Anliegen des Textes ist das der gemeinsamen Selbstverständigung über die Tätigkeitstheorie. Sie wird hier als Anthropologie aufgewiesen. Die vertretene These ist dreiteilig. In die Tätigkeitstheorie geht a) notwendig eine Bestimmung des Unterschieds von organismischer und menschlicher Tätigkeit ein. Die Tätigkeitstheorie bestimmt diese anthropologische Bestimmung b) notwendig re-konstruktiv, d.h. in anti-naturalisierender Absicht rück-schließend von menschlicher Tätigkeit aus. Sie ist deshalb aber c) gleichwohl keine aprioristische Vernunft-Philosophie, sondern spekulativ-politische Anthropologie im Sinne Plessners.

Das Anliegen dieses Vortrags ist das der gemeinsamen Selbstverständigung. Mein Thema ist nicht, welche empirischen, theoretischen und/oder politischen Probleme wir wie mit der Tätigkeitstheorie lösen können, sondern ist eine Anfrage gleichsam von Außen: Warum lösen wir denn diese Probleme gerade mittels der Tätigkeitstheorie? Warum setzen wir auf die Karte Tätigkeitstheorie? Und was bedeutet das eigentlich spezifisch – z.B. im Vergleich zu Verhaltens- oder Handlungstheorien, oder auch im Vergleich etwa zu Systemtheorien?

So zu fragen, ist einerseits ein wenig Luxus – als hätte man sonst keine Probleme! Andererseits gerät solches Fragen sehr leicht in die schlechte Tradition orthodoxer Gemeindebildung; hinter der vorgeblichen Einladung zur Selbstverständigung verbirgt sich zu oft nur mühsam der Gestus eines Politbüros, Abweichungen vom rechten Pfad diagnostizieren zu wollen. Vorab bleibt mir da nur eine Beteuerung: Mir geht es angesichts einer Pluralität von theoretischen Entwürfen innerhalb und außerhalb der Tätigkeitstheorie tatsächlich um Selbstverständigung.

Der Ausgangspunkt

Gelegentlich ist unklar, was genau wer von uns unter *Tätigkeitstheorie* versteht. Es kommen ja ganz verschiedene kanonische Texte, verschiedene Autoren und auch verschiedene Lesarten derselben Texte in Frage. Das alles soll an dieser Stelle nicht thematisiert sein. Ich selber beziehe mich auf Vygotskijs Krise (*Vygotski 1927*), auf Leont'evs *Probleme der Entwicklung des Psychischen* (Leont'ev 1959 [russ.]) sowie auf *Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit* (Leont'ev 1979), auf einen Aufsatz von Rückriem und Messmann (Messmann & Rückriem 1978), sowie auf Lehrveranstaltungen bei Gerd Mannhaupt und Manfred Holodynski.

Mein Ansatzpunkt ist nicht dieser unterschiedlich mögliche Textkorpus, den jede und jeder Einzelne von uns mit der Tätigkeitstheorie in Verbindung bringt – wahrlich ein Anlass für Selbstverständigungen –, sondern vielmehr der Umstand, dass sich *Tätigkeit* in der Tätigkeitstheorie auf verschiedene Sachverhalte bezieht: Das Wort kann sich auf besondere Tätigkeiten beziehen – psychische Tätigkeit, Lern-Tätigkeit, Arbeits-Tätigkeit –, aber auch auf menschliche Tätigkeit generell, dann im Unterschied zu organismischer Tätigkeit – und das wiederum sagt schon mit, dass *Tätigkeit* sich mindestens bei Leont'ev auch auf den Bereich des Lebendigen insgesamt beziehen kann. – Hinzu kommt der Unterschied, einmal den jeweiligen Gegenstand zu bezeichnen, zum anderen das Erklärungsprinzip, also den Grund, warum und inwiefern die Tätigkeitstheorie das jeweilige Tun eben als Tätigkeit fasst.

Wenn man diesen Befund in der Sache ernst nimmt, dann ist eine nominalistische Lösung ausgeschlossen. Die Unterschiede in der Bedeutung von *Tätigkeit* sind dann nämlich nicht einfach verschiedene *label*; sie lassen sich nicht definitorisch festlegen und dadurch voneinander fein säuberlich abgrenzen. Zur Bedeutung von Tätigkeit gehört intrinsisch eine Abgrenzung, diese-und-nicht-jene Form von Tätigkeit zu meinen. Zur personalen Lerntätigkeit etwa gehört intrinsisch dazu, dass es eben das Lernen von Menschen, und nicht eine Tätigkeit von Tieren, meint, und zu menschlicher Tätigkeit gehört ebenfalls intrinsisch, und nicht bloß äußerlich dazu, dass wir Menschen lebendige Naturwesen sind.

In diesem Sinne ist es zunächst einmal einfach ein Befund, und noch keine aufregende These, wenn ich sage: In die Tätigkeitstheorie geht definitiv eine Verhältnisbestimmung von organismischer und menschlicher Tätigkeit ein, und in diesem

ganz basalen Sinn ist die Tätigkeitstheorie eine Anthropologie. Zum rechten Verständnis dieser Aussage gehört dazu, dass der Name „Anthropologie“ hier beliebig austauschbar ist. Es geht hier keinerlei Vorverständnis von Anthropologie ein, sondern gerade umgekehrt: Anthropologie ist jetzt und hier durch jenen basalen Sinn definiert. Dass dies lediglich ein Befund, und noch keine These ist, dokumentiert sich auch in dem Namen, den die Tätigkeitstheorie gemeinhin auch noch führt: eben *kultur*-historische Schule.

Die These

Jener Befund wird dann und dadurch zu einer These, dass der Charakter einer solchen Anthropologie näher bestimmt wird, was jetzt geschehen soll. Die These wird dadurch hier zu einer dreiteiligen:

a) der Befund selber: Tätigkeitstheorie als Anthropologie

b) Tätigkeitstheorie ist eine transzendentalphilosophische bzw. kritische, zuge-spitzt: metaphysisch-spekulative Anthropologie (spekulativ im Sinne Hegels, nicht im Alltagssinne des Ausgedachten)

c) sie ist das im nach-metaphysischen Zeitalter, d.h. im entschieden modernen Sinn – und insofern ist sie politische Anthropologie im Sinne Plessners oder auch im Sinne Gramscis: Das Mensch-sein ist nicht göttlich, naturrechtlich oder durch die Eine Vernunft bereits verbürgt, um von uns lediglich korrekt erkannt zu werden, sondern das, was Mensch-sein ist, ist politisch umkämpft und hegemonial stabilisiert. – Politische Anthropologie in diesem Sinne zielt in keinerlei Sinn auf eine Bestimmung des Gattungswesens *homo sapiens*, sondern liefert eine Charakterisierung von Personalität. Die Bestimmung des Mensch-seins (bei Plessner: Exzentrizität) ist keine Eigenschaft von bestimmten Naturwesen, sondern ein gesellschaftlicher Status. Personalität ist nur in wechselseitigem sich-Anerkennen das, was es ist – Anthropologie zielt auf den Nomos des gesellschaftlichen Miteinander, nicht auf ein den einzelnen Individuen zukommendes naturales Merkmal. Person kann man nicht allein sein. In diesem Sinne steht die Auto-Nomie von Personen zur Debatte. – Anthropologie ist dann Gesellschaftstheorie, und zwar aus der Sicht der Relata gesellschaftlicher Verhältnisse, im Unterschied zur Gesellschaftstheorie i.e.S., die die gesellschaftlichen Verhältnisse aus der Sicht der Relationen thematisiert.

Die hier vertretene These ist philologisch unbekümmert. Sie will nicht zwingend mit dem Buchstaben der Texte von Vygotskij und Leont'ev verträglich sein, sondern mit dem Geist ihres Ansatzes – was freilich in einem zweiten Schritt dann auch der philologischen Prüfung bedarf. Für den Augenblick ist es eine systematische These dazu, was „kultur-historisch“ heißen kann oder heißen muss oder heißen sollte; es ist der Versuch einer theorie- und philosophiegeschichtlichen systematischen Verortung. Ich konfrontiere die Tätigkeitstheorie mit meinen Interpretationen von Feuerbach, Gramsci und vor allem Plessner. Abkürzend und formelhaft: Menschliche Tätigkeit im Sinne der Tätigkeitstheorie ist personale Tätigkeit, und personale Tätigkeit ist Tätigkeit von Exzentrikern im Sinne von Plessner.

Erläuterung der These

Der Befund ist, *dass* in die Tätigkeitstheorie definitiv eine Verhältnisbestimmung von organismischer und menschlicher Tätigkeit eingeht, und insofern eine Verhältnisbestimmung von Natur und Kultur, von Natur und Geschichte, von Natur und Gesellschaft. Ich nenne das: In die Tätigkeitstheorie geht eine „anthropologische“ Bestimmung ein.

Die Frage ist dann, *wie* die Tätigkeitstheorie dieses Verhältnis bzw. den Übergang von Natur und Kultur bestimmt. Auf diese Frage will der zweite Teil der These eine Antwort sein und er besagt: Sie bestimmt dieses Verhältnis bzw. diesen Übergang nicht genetisch, sondern eben kultur-*historisch*. Und das wiederum heißt im Kern: Sie bestimmt das Verhältnis von organismischer und menschlicher Tätigkeit nicht primär durch die Analyse des Werdens vom Tier zum Menschen, sondern bestimmt dieses Verhältnis re-konstruktiv, also beginnend mit einer Bestimmung des Person-seins resp. von Gesellschaftlichkeit.

Das systematische Argument dafür ist sehr schlicht: Eine genetische Bestimmung reduziert Geltung auf Genese; aber jede Analyse des Gewordenseins und der Entwicklung von X verlangt bereits eine Bestimmung dessen, was sich da entwickelt. In diesem Sinne muss man schon einen Vorbegriff von Mensch-sein resp. von Gesellschaftlichkeit haben, wenn und falls man die Genese vom Tier zum Menschen untersucht. Anders gesagt: Die anthropologische Bestimmung, die in die Tätigkeitstheorie eingeht, ist eine Bestimmung dessen, was uns Mensch-sein *bedeutet* –

also von Personalität –, und nicht etwa die Angabe eines Merkmals von Mitgliedern der Gattung *homo sapiens*.

Mir liegt nichts an Grabenkriegen, auch nicht an Nostalgie, schon gar nichts an Autoritätsbeweisen. Gleichwohl scheint mir ein Vergleich mit Marx ein wichtiges Argument für die Frage, ob dieses Verständnis von *historisch*, im strikten Unterschied zu *genetisch*, mit dem Geist der Tätigkeitstheorie verträglich ist, die ja immerhin in marxistischer Tradition wurzelt. Und in der Tat ist jenes Verständnis von *historisch* auch das Marxsche Verständnis von Wissenschaft¹ – und deshalb findet sich dort die Formel, dass die Anatomie des Menschen ein Schlüssel zur Anatomie des Affen ist, nicht aber umgekehrt. Alles andere sind Versuche der Naturalisierung, Historisierung, Ontifizierung des Mensch-seins. Eine Bestimmung des Mensch-seins ist niemals pures Ergebnis einer Analyse des Gewordenseins, sondern einer solchen Genese bereits vorausgesetzt.

Hier ist jetzt endgültig die Gefahr des drohenden Tonfalls gegeben, den ich oben ansprach. Hier klingt alles nach dem Gestus, richtige von falschen Tätigkeitstheorien zu sortieren, und insofern droht hier ganz schnell die Exkommunikation durch das Politbüro – und zwar epochal wechselnd, je nachdem, welche Position dort gerade vertreten wird. Zutreffend daran ist immerhin, dass der Sache nach eine Ausschlussbeziehung formuliert ist: entweder historisch oder genetisch. Historisch und ein bisschen genetisch geht nicht – hier geht der Sache nach nur: entweder/oder, und das ist kein alteuropäischer Dualismus, sondern der Logik der Sache geschuldet.

Hier lohnt es deshalb, sich zu verständigen, gegebenenfalls auch, sich zu streiten. Ich folge diesem Kantschen und Marxschen Verständnis – nicht, weil ich Kant und Marx für sakrosankt halte, sondern weil die *politischen* Konsequenzen von Naturalisierungsstrategien m.E. fatal sind. Das kann man exemplarisch an der Naturalisie-

¹ „Das Nachdenken über die Formen des menschlichen Lebens, also auch ihre wissenschaftliche Analyse, schlägt überhaupt einen der wirklichen Entwicklung entgegengesetzten Weg ein. Es beginnt post festum und daher mit den fertigen Resultaten des Entwicklungsprocesses.“ (Marx 1872, 106; vgl. MEW 23, 89)

rung von *gender* studieren, aber auch anhand des Vortrags von Margarete Liebrand (in diesem Heft).

Die Konsequenz dieses Verständnisses von *historisch* ist klar: Die Analysen zum Tier-Mensch-Übergangsfeld (Kritische Psychologie), die *Theoretische Anthropologie* von Georg Litsche, viele Ansätze von Wolfgang Jantzen („Am Anfang war der Sinn“) sind logisch-systematisch sekundär – sie können selber immer nur re-konstruktiv vom bereits eingenommenen Standpunkt des Mensch-seins resp. von Gesellschaftlichkeit aus verfahren. Und dann gibt es nur zwei Möglichkeiten: Entweder solche Ansätze wissen um diesen ihren re-konstruktiven Charakter – dann hat dies sicht- und spürbare Unterschiede, die ein genetisches von einem (hier terminologisch so genannten) genealogischen Verfahren unterscheidet; oder aber sie unterstellen implizit oder explizit, die Bestimmung des Mensch-seins sei lediglich das Ergebnis dieser empirisch-theoretischen Rekonstruktion – dann handelt es sich um nichts weiter als um die Herrschaftstechnik der Verschleierung des eigenen Standpunkts, also um den „göttlichen Trick“, wie Donna Haraway das nennt.

Anders und formelhaft gesagt: Man benötigt zunächst eine anthropologische Bestimmung des Mensch-seins, also eine Bestimmung dessen, was Mensch-sein bedeutet bzw. als was uns der Mensch gilt – abkürzend: eine Bestimmung von Personalität –, um auf dieser Basis dann genealogische Analysen durchzuführen. Für eine materialistische Theorie sind genealogische Analysen unverzichtbar, denn die Bestimmung von Personalität soll im materialistischen Paradigma nicht einfach ausgedacht sein oder dezisionistisch festgelegt werden, sondern hat mit der tatsächlichen Entwicklung verträglich zu sein. Logisch-systematisch sekundär zu sein, ist also keineswegs eine Abwertung, sondern ausschließlich eine These zur Verortung der systematischen Rolle.

Oder um es in einer für Materialisten verstörenden Terminologie zu sagen: Personalität ist für eine kultur-historische, anti-naturalisierende Gesellschaftstheorie eine apriorische Bestimmung, eine Transzendentalie – sie ist das Ergebnis einer Kritik der Gesellschaft im gleichen Sinne von Kritik wie Kants *Kritik der reinen Vernunft* oder Marxens *Kritik der Politischen Ökonomie*. Vygotskijs Bemerkung, dass es ein *Kapital* für die Psychologie braucht, indiziert die Verwandtschaft im kultur-

historischen Geist, und sie gilt überdies auch eine Stufe höher: Es braucht auch ein *Kapital* für die Gesellschaftstheorie resp. Anthropologie.

Zur Logik bedingter Notwendigkeit

Der dritte Teil der These ist dann eine Antwort auf das Folgeproblem: Wie kann eine solche Transzendentalie in der Weise bestimmt werden, dass sie nicht ihrerseits als unwandelbar, als ein-eindeutig, als göttliche Bestimmung konzipiert werden muss? Sprich: Was kann eine moderne, gar postmoderne Version von Metaphysik sein? Was kann eine spekulativ-historische Gesellschaftstheorie sein?

Die Antwort auf dieses Folgeproblem ist, selbstverständlich, schwierig und notorisch strittig. Der wohl wichtigste Punkt liegt darin, dass die an dieser Stelle zu gebende Antwort nicht den zweiten Teil der These wieder zurücknimmt – genau das wäre eben eine Naturalisierungsstrategie. Auch eine kultur-historische Theorie muss daran festhalten, dass eine *Kritik* im Marxschen Sinne eine Version von Transzendentalphilosophie resp. spekulativer Gesellschaftstheorie ist (dazu immer noch unhintergebar Hartmann 1970). Wer diese Härte nicht bereit ist, gedanklich auszuhalten, der verfolgt eine Naturalisierungsstrategie – und dies ist entschieden keine Androhung von Exkommunikation, sondern eine Feststellung. Niemand muss müssen, und niemand muss Anti-Naturalisierer sein, wenn ihm oder ihr die theoretischen und praktischen Folgekosten zu hoch sind. Es ist jedenfalls genau die Not dieses Folgeproblems, die oft (oder in der Regel?) doch wieder zur Naturalisierung führt. Es *historisch*, also anti-naturalisierend bloß zu meinen, hilft an dieser Stelle nicht; es ist einfach zu leicht gesagt, dass Transzendentalien selber geschichtlich wandelbar zu sein haben. Das stimmt zwar, aber das kann jetzt gerade nicht mehr heißen, dass sie das *Ergebnis* der Analyse einer historischen Entwicklung sind, denn sie sind solchen Analysen bereits vorausgesetzt. Transzendentalien haben ein auf ihre eigene Genese unreduzierbares rhetorisches, quasi-dezisionistisches, politisches Moment. Das mag eine sehr bedenkliche Nähe zu Carl Schmitt haben, aber wer dieses quasi-dezisionistische Moment leugnet und meint, auch diesen Setzungscharakter noch restlos durch Verweis auf sein Gewordensein auflösen zu können, der kennt auch in der Moderne noch ein Besitztum von Wahrheit (in der Hand einer Herrschafts-Elite).

Systematisch gesprochen: Transzendentalien sind logisch-sekundär geschichtlich und kulturell *gewordene*; logisch-primär sind sie gegenwärtig-*bedingte* – also nicht absolut, nicht unbedingt, sondern ihrerseits nur in einem Konditionalsatz zu formulieren: Falls man unter Personalität dieses versteht, dann ergibt sich das und das – falls man aber unter Personalität jenes versteht, dann ergibt sich etwas anderes. Mit Plessner (1931, 148) explizit: Wir können den Menschen als exzentrisch konzipieren, aber wir müssen es nicht. – Anders gesagt: Die Bestimmung von Personalität ist immer auch Ausdruck eines ethos, einer Haltung, und ist also politisch umkämpft. Wieder mit Plessner (ebd. 221): Es gibt keine Bestimmung des Mensch-seins, die sich nicht schon im Ansatz ihrer Frage entschieden hätte.

Philosophiehistorisch gesprochen: Bei Kant ist die Eine Vernunft noch vorausgesetzt, und er propagiert sie als neutrale Richterposition über allen metaphysischen Streitigkeiten. Marx spricht demgegenüber von einer Kritik im Handgemenge – und wenn man diese Rede systematisch vor einem politischen Dezisionismus und Ideologie-Darwinismus bewahren will, muss man Hegel dazwischenschalten. Dann geht es nicht im engeren Sinne transzendentalphilosophisch um eine Kritik der Vernunft, sondern spekulativ um eine Kritik des Geistes (spirit, not mind) – und das heißt schon bei Hegel Kritik der Gesellschaft resp. der Mitwelt (Plessner). „Geist“ gilt Hegel nämlich als das Leben der Gemeinde.

Der entscheidende Punkt dieser Anthropologie liegt darin, dass Personalität ein gesellschaftlicher Status ist, und d.h. immer auch: Eine historische Errungenschaft, die umkämpft war und ist, und die letztlich auch wieder auf dem Spiel steht und preisgegeben werden kann. Person zu sein, heißt gerade nicht, aufgrund eines besonderen Merkmals Mitglied der Gattung homo sapiens zu sein. Genau in dieser Abkehr vom Gattungswesen hin zur Personalität als gesellschaftlichem Status liegt das entschieden Moderne: Personalität ist nunmehr weder göttlich, noch naturrechtlich noch vernunftrechtlich verbürgt, sondern wie Rousseau formuliert: Ein heiliges (also verbindliches, kategorisch geltendes) Recht, das auf Vereinbarung beruht.

Die Relevanz liegt darin, dass dann nicht klar und von vornherein festgelegt ist, wen wir zu den Personen zählen. Im Prinzip könnten wir auch intelligente Maschinen oder Haustiere oder höhere Säuger zu denen zählen, die zu Unsereins gehören, sprich: ihnen Würde zuschreiben. Ob das klug ist, ist eine andere Frage; der

entscheidende Punkt ist, dass ein gesellschaftlicher Status nicht in einem bestimmten naturalen Merkmal *begründet* ist. Die andere Richtung ist vielleicht noch relevanter: Denen, denen Würde zugesprochen wird, denen kommt Würde zu. Punkt. Man muss dann nicht mehr ›beweisen‹ wollen, was Behinderte oder Koma-Patienten auch noch alles können, um sie als Personen zu behandeln.

Darüber hinaus gibt es für die Tätigkeitstheorie eine Meta-Relevanz, also Relevanz für ihren eigenen Status: Wäre sie nämlich in jenem Sinne eine reflexive Anthropologie, dann könnte und würde sich selbst verorten im Kampffeld der metaphysischen Streitigkeiten.

Um den entscheidenden Punkt, der Plessner entschieden von einem Dezisionismus trennt, wenigstens noch zu benennen: Plessner insistiert mit dem Dezisionismus darauf, dass Personalität politisch umkämpft ist, nicht aber gewonnen durch bloßes Ratifizieren einer vor-gegebenen (göttlichen, naturalen oder vernünftigen) Ordnung. Aber er insistiert gegen jeden Dezisionismus darauf, dass diese Quasi-Dezision nicht (existentialistisch) aus dem reinen Nullpunkt heraus erfolgt, sondern dass unsere Freiheit hier einzig darin liegt, uns zustimmend, gleichgültig, ablehnend gegenüber einer schon getroffenen Entscheidung zu verhalten. Immer betreten Personen schon geschichtlich bereiteten Boden, konkret: Immer schon praktizieren wir einen bestimmten Umgang untereinander, der bestimmte Menschen als Personen anerkennt, und bestimmte andere nicht. – Die Errungenschaft der bürgerlichen Gesellschaft liegt dann darin, dass *Alle* als Person gelten sollen. Mit den Menschenrechts-Erklärungen ist aus einem moralischen Anrecht auf unbedingte Achtung ein Rechtsanspruch geworden; mit der Gründung der UNO und der Allgemeinen Menschenrechts-Erklärung von 1948 ist darüber hinaus die Einklagbarkeit dieses Rechtsanspruchs institutionalisiert worden. Und einen geltenden Rechtsanspruch kann man eben nicht *beliebig*, also dezisionistisch außer Kraft setzen – genau dies macht die Schutzfunktion des Rechts aus.

Wenn wir gemeinsam die Frage nach der Modernität der Tätigkeitstheorie beantworten wollen, dann müssen wir m.E. nach Antworten auf die folgenden Fragen geben:

- a) Wird die Tätigkeitstheorie dem Geiste und dem Buchstaben nach diesem bürgerlich-modernen Konzept von Personalität gerecht?

- b) Was heißt Personalität in postmodernen Gesellschaften? Welchen Stellenwert haben die Menschenrechte noch?
- c) Gibt es hier etwas zu verteidigen, zu bewahren? Oder machen wir uns zu Handlangern derjenigen, die mit der Berufung auf die Menschenrechte politisches Schindluder betreiben, wenn wir das Hohelied der bürgerlichen Menschenrechte singen?

Literatur

- Hartmann, K. (1970): Die Marxsche Theorie. Eine philosophische Untersuchung zu den Hauptschriften. Berlin: de Gruyter.
- Haucke, K. (2003): Das liberale Ethos der Würde. Eine systematisch orientierte Problemgeschichte zu Helmuth Plessners Begriff menschlicher Würde in den ›Grenzen der Gemeinschaft‹. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Leont'ev, A. (1959 [russ.]): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Volk und Wissen 1975.
- Leont'ev, A. N. (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein 1982.
- Lindemann, G. (2009): Das Soziale von seinen Grenzen her denken. Weilerswist: Velbrück.
- Marx, K. (1872): Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. MEGA2, Bd. II/6, Berlin: Dietz 1987.
- Messmann, A. & Rückriem, G. (1978): Zum Verständnis der menschlichen Natur in der Auffassung des Psychischen bei A.N. Leontjew. In: G. Rückriem et al. (Hg.) (1978): Historischer Materialismus und menschliche Natur. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 80-133.
- Plessner, H. (GS): Gesammelte Schriften. 10 Bände. Hg. v. G. Dux et al. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1980-1985.
- Plessner, H. (1918): Krisis der transzendentalen Wahrheit im Anfang. In: H. Plessner (GS), Bd. 1 (1980), 143–310.
- Plessner, H. (1931): Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht. In: H. Plessner (GS), Bd. 5 (1981), 135–234.
- Vygotski, L. (1927): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: L. Vygotski (1985): Ausgewählte Schriften. Bd. 1: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 57-277.
- Eigene Texte, die eingegangen sind
- Schürmann, Volker (2002): Das Wesen des Menschen als Politikum. Was philosophische Anthropologie sein könnte. In: Koßler, M./ Zecher, R. (Hg.), Von der Perspektive der Philosophie. Beiträge zur Bestimmung eines philosophischen Standpunkts in einer von den Naturwissenschaften geprägten Zeit. Hamburg: Kovač, S. 83-99.
- Schürmann, Volker (2006): Positionierte Exzentrizität. In: Hans-Peter Krüger und Gesa Lindemann (Hg.): Philosophische Anthropologie im 21. Jahrhundert. Berlin: Akademie Verlag, S. 83–102.
- Schürmann, Volker (2008): Prozess und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie. In: Behindertenpädagogik 47 (2008) 1, 21-30.

- Schürmann, Volker (2009): ›Person‹. In: Markus Dederich und Wolfgang Jantzen (Hg.): Behinderung und Anerkennung (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2). Stuttgart: Kohlhammer, S. 143–152.
- Schürmann, Volker (2010): ›Lachen‹. In: Hans Jörg Sandkühler (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. In drei Bänden mit einer CD-ROM. Hamburg: Meiner, S. 1373-1377.
- Schürmann, Volker (2010): ›Parteilichkeit‹. In: Hans Jörg Sandkühler (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. In drei Bänden mit einer CD-ROM. Hamburg: Meiner, S. 1912-1916.
- Schürmann, Volker (2010): ›Skepsis/Skeptizismus‹. In: Hans Jörg Sandkühler (Hg.): Enzyklopädie Philosophie. In drei Bänden mit einer CD-ROM. Hamburg: Meiner, S. 2476-2481.
- Schürmann, Volker (2011): Würde als Maß der Menschenrechte. Vorschlag einer Topologie. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 59 (2011) 1, S. 33–52.

Sachregister

Anthropologie,
Naturalisierung
Person,
das Politische,
Tier-Mensch-Verhältnis,
Transzendentalphilosophie

Keywords

anthropology,
naturalism,
personhood,
the political,
human-animal-relation,
transcendental philosophy

Personenregister

Gramsci
Haraway
Hartmann
Hegel
Holodynski
Kant
Leont'ev
Liebrand
Litsche
Mannhaupt
Marx
Messmann
Plessner
Rousseau
Rückriem
Schmitt
Vygotski

Die Pädagogik der Erde (Pedagogia da Terra)¹ als Herausforderung für die Erziehungswissenschaften

Eine Bewertung der Partnerschaft zwischen der Bewegung der Landlosen („Movimento Sem Terra“) und der Bundesuniversität Espírito Santo in Brasilien

Erineu Foerste und Michalis Kontopodis

Die vorliegende Arbeit stellt die Ergebnisse einer Untersuchung über den Studiengang „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra) vor. Dieser Studiengang wird seit 1999 von der Bundesuniversität Espírito Santo (UFES) in Partnerschaft mit der Nationalen Behörde für Besiedlungspolitik und Agrarreform (INCRA) und der Bewegung der Landlosen („Movimento Sem Terra“, MST) angeboten. Die vorliegende Untersuchung geht von einer grundsätzlichen Frage aus: Kann die Partnerschaft im Studiengang dazu beitragen, dass den Forderungen der Bewegung der Landlosen im Kampf um den Aufbau einer Bildung auf dem Land mehr Wert zugemessen wird? Anhand von Dokumenten (Briefen, Studienprojekten, Entwürfen für Abkommen, Berichten, etc.), halb strukturierten Interviews und Gruppendiskussionen, Beobachtungen vor Ort, Fragebögen, Tagebüchern, Fotos und Filmaufnahmen hat man versucht, die an der Zusammenarbeit Beteiligten zu Wort kommen zu lassen. Die Analyse dieser Daten weist darauf hin, dass durch die Partnerschaft und die Zusammenarbeit zwischen Universitätsdozenten/-innen, Füh-

¹ Als „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra) bezeichnet sich die Pädagogik der Bewegung der Landlosen in Brasilien, die die Menschen auf dem Lande für die besonderen wirtschaftlichen und politischen Bedingungen des Lebens auf dem Lande vorbereitet. Sie unterscheidet sich dabei von der allgemeineren *Educação do Campo* als auch von der *Rural Education*, insofern die *Pedagogia da Terra* nicht ländliche Bildung im Allgemeinen bedeutet. Sie basiert auf Prinzipien der Pädagogik von Paolo Freire und Anton Semënovič Makarenko und zielt auf die Bildung von landlosen Arbeiter/-innen, die sich für eine Agrarreform in Brasilien einsetzen. Für eine detaillierte Studie und Analyse dieser Pädagogik siehe Kontopodis (2012).

runungskräften und Lehrkräften der Bewegung der Landlosen ein wichtiger Austausch von Erkenntnissen entstand die Herausforderungen für alle daran involvierte Personen wie auch Institutionen darstellte. Dabei bemerkte man in der Lehrkräften der Bewegung der Landlosen ganz eigenes Berufsethos, dessen zentrale Elemente Kollektivität und Solidarität gewesen sind.

1. Einführung

Die „Bewegung der Landarbeiter ohne Land bzw. ohne Besitz“ (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) existiert seit den 80er Jahren und ist eine der größten sozialen Bewegungen Lateinamerikas. Häufig wird sie auch kurz als „Bewegung der Landlosen“ oder „Landlosenbewegung“ („Movimento dos Sem Terra“, abgekürzt „MST“) bezeichnet. Das Hauptziel dieser Bewegung ist die Agrarreform in Brasilien. Sie entstand im Bundesland Espírito Santo, genauer gesagt in São Mateus, bereits im Jahr 1983. Die erste Ansiedlung fand am 13. September 1983 im Gemeindebezirk Jaguaré (im Norden des Bundeslandes Espírito Santo) statt, wurde unter dem Namen „Assentamento Córrego de Areia“ bekannt und für insgesamt 31 Familien zur Heimat. Seitdem haben sich die Einrichtungen der „Bewegung der Landlosen“ bedeutend vermehrt und an Einfluß zugenommen. Die Organisation der Bewegung erinnert an die Kirchengemeinden („Comunidades Eclesiais de Base“, CEBs) und die „Kommission Hirten der Erde“ („Comissão Pastoral da Terra“, CPT), die 1975 im Bundesland Goiânia sowie im darauf folgendem Jahr im Bundesland Espírito Santo gegründet wurden.

Damals diskutierte man, welchen Platz die sozialen Bewegungen in Lateinamerika in einem Projekt für die Bildung des Volkes haben soll (Freire 1970, Paiva 1973, Oliveira 1981, Wanderley 1985). Man fragte sich, welche Kraft die Randgruppen hätten, die sich in ihrem Kampf um mehr Würde organisierten, um die Bildung auf „neue Beine“ zu stellen. Welches Potenzial haben die sozialen Bewegungen bei ihrem Kampf um Bildung für das Volk? Bildung als ein Grundrecht der Landlosen war von Anfang an allgegenwärtig und wurde als eines der Hauptziele dieser Bewegung formuliert (Pizetta 1999).

Ende der neunziger Jahre gab es im Bundesland Espírito Santo siebzig Siedlungen, in denen – nach Angaben der INCRA – 3.373 Familien (insgesamt 8.943 Personen) wohnten. Von ihnen hatten lediglich elf Personen einen Universitätsabschluss –

alle in unterschiedlichen Studienfächern –, vierzehn hatten ihr Studium abgebrochen. Unter den Bewohnern der MST-Siedlungen waren 852 Analphabeten (INCRA 2000a, 2000b). Caldart (2000) argumentiert, dass das Bildungsprojekt der Bewegung der Landlosen (MST) sich hauptsächlich durch seinen kollektiven Kampf auszeichnet, in dessen Dynamik die Bildung der landlosen Arbeiter in seiner Beziehung zu den anderen und in der Arbeit mit der Erde geschieht und so den aus der Klassengesellschaft Ausgeschlossenen Würde verliehen wird. Der Bildungsprozess wurde in diesem Kontext in Form einer beständigen Entwicklungsstrategie aufgebaut (Arroyo & Fernandes 1999, Benjamin & Caldart 2000, Caldart 2000, PRONERA 2001).

1984 entstand die erste Schule der „Bewegung der Landlosen“ im Bundesland Espírito Santo, unterstützt von einer Gruppe von Lehrern der Schule für auf dem Land lebende und arbeitende Familien, die *„Escola Família Agrícola“* von Jaguaré.² 1987 wurde das *„Erste Seminar auf nationaler Ebene zum Thema Bildung in den Ansiedlungen“* in São Mateus veranstaltet. An ihm nahmen Gruppen aus dreizehn Bundesländern Brasiliens teil. Die Diskussionen, die im Laufe des Kampfes der MST um eine Bildung auf dem Land stattfanden, führten noch im selben Jahr zur Bildung eines „Nationalen Erziehungsgremiums“ (*„Coletivo Nacional de Educação do MST“*). Seitdem ist die Einführung von institutionalisierten Programmen für eine politische und pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte der Ansiedlungen von besonderer Bedeutung für den Kampf um eine differenzierte Ausbildung.

1989 entstand mit Hilfe des „Integrierten Entwicklungszentrums für die Bewohner der MST-Ansiedlungen und Arbeiter landwirtschaftlicher Kleinbetriebe“ (CIDAP)

² Die Bezeichnung *Lehrer/-in* wurde hier in einem besonderen Sinn benutzt. Sie nimmt Bezug auf Diskussionen, die im Zusammenhang mit dem Kampf der Lehrerschaft um eine Neubelebung ihres Berufes in Brasilien geführt wurden. Diese Bezeichnung möchte im Kontext eines theoretischen Bezugspunktes gesehen werden, der auf wissenschaftlichen Untersuchungen über den Prozess der Professionalisierung basiert. Hier sollte hervorgehoben werden, dass die Kenntnisse eines Lehrers/ einer Lehrerin sowohl aus dem ihm/ihr vermittelten wissenschaftlichen Wissen wie auch aus seiner/ihrer beruflichen Praxis stammt. In seinen/ihren gesellschaftlichen Beziehungen kann jeder Mensch/Person auf eine gewisse Art erzieherisch wirken, aber der/die *Lehrer/-in* ist dazu qualifiziert und gesellschaftlich berechtigt in der Schule als *Erzieher/-in* zu arbeiten.

eine erste Partnerschaft mit der Bundesuniversität von Espírito Santo (UFES).³ Die an dem Studiengang teilnehmenden Studenten boten der Gemeinde Kurse in den Bereichen Pädagogik, Verwaltung und Agronomie an. Bis 1992 wurden im Bereich Pädagogik Kurse für Lehrer der ersten Klassen der Grundschule angeboten. Im Juli 1995 wurde an einer weiterführenden Schule Unterricht für Lehrer im „Integrierten Entwicklungszentrum“ CIDAP angeboten. Noch bevor die Schüler des ersten Jahrganges ihre Schulausbildung abgeschlossen hatten, organisierten sie sich, um die Einführung eines Studienganges „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra) in der Universität UFES durchzusetzen. Auf diese Weise wurde es möglich gemacht, dass die Lehrkräfte der MST-Ansiedlung einen Universitätsabschluss erreichen konnten. Seit 1997 koordiniert das Technische Institut für Ausbildung und Untersuchungen der Agrarreform (*Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA*) in Veranópolis, Bundesland Rio Grande do Sul) die Ausbildungsprogramme für Lehrer/-innen der MST-Siedlungen.

Seit 1999 wird den (angehenden) Lehrern/-innen der Bewegung der Landlosen der Studiengang „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra) an der Universidade Federal do Espírito Santo/UFES angeboten. Dieser zum *Staatsexamen „Pädagogik für das Lehramt“ führende Studiengang für Lehrer und Lehrerinnen der Agrarreform* (Pädagogik der Erde/ Pedagogia da Terra), wurde Ende 1999 in Partnerschaft mit der „Bewegung der Landlosen“ und dem „Integriertes Entwicklungszentrum für die Bewohner der MST-Siedlungen und Bauern landwirtschaftlicher Kleinbetriebe im Bundesland Espírito Santo“ (MST/CIDAP), der „Nationalen Behörde für Besied-

³ Ein kurzer Rückblick auf die Geschichte des Pädagogik-Studiengangs der UFES führt uns ins Jahr 1972, als es noch die Didaktische Abteilung des Zentrums „Allgemeiner Studien“ gab. Die in diesem Zentrum angebotenen Studien entsprachen den Studiengängen Philosophie, Wissenschaft und Literatur, wie sie vor der Universitätsreform von 1968 waren (siehe Gesetz 5.540/68). 1975 entstand das „Pädagogik-Zentrum“. 1978 wurde das „Post-Graduate-Programm“ im Bereich Pädagogik gegründet, das ab 2004 außer einem auf das Diplom vorbereitenden Seminar auch ein auf die Doktorarbeit vorbereitendes Seminar anbietet. Seit 1990 wurden Veränderungen im Studienplan Pädagogik durchgeführt, bei denen die Ausbildung von Lehrern für Grundschule (1. bis 4. Schuljahr) und Kindergarten/Vorschule in den Vordergrund traten. Im Moment bietet das Pädagogik-Zentrum der Universität UFES ein auf das Diplom vorbereitendes Seminar mit Schwerpunkt „Lehr-amt“ und ein Spezialisierungsstudium in Pädagogik.

lungspolitik und Agrarreform“ (INCRA/PRONERA) und der Bundesuniversität „Universidade Federal do Espírito Santo“ (UFES) eingerichtet.⁴

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, einige Aspekte der Erfahrungen, die beim Studiengang „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra) an der Universität des Bundeslandes Espírito Santo gemacht wurden, zu analysieren. Die zentrale Frage ist: Geht die Lehrerbildung in ihrem von der Universität angebotenen Studiengang „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra) hinreichend auf die konkreten Eigenarten der Bildung auf dem Land ein?

2. Verwendete Methoden

Ausgehend von einleitenden Bemerkungen praktischer Art in Bezug auf das zu untersuchende Thema und theoretischen Diskussionen über die Lehrerbildung wurden offizielle Dokumente (Briefe, Studienprojekte, Entwürfe von Abkommen, Berichte, Protokolle/ Aufzeichnungen von Besprechungen, Monographien, Statistische Dateien etc.) und Aufzeichnungen, in denen die Meinungen der Studierenden, Lehrenden und Verwaltern dieses Studiengangs zu Worte kommen, zusammengestellt und sowohl qualitativ wie auch quantitativ analysiert (UFES/CP 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2002c, 2003, INCRA/CIDAP/UFES 2002).

Um sich dem zu untersuchenden Thema von einer anderen Perspektive aus, die die erste ergänzen soll, zu nähern, wurden vor Ort Untersuchungen an der Universität von São Mateus im Bundesland Espírito Santo (200 Km nördlich von Vitória) durchgeführt. Diese Untersuchungen richteten sich auf Unterrichtsbeobachtungen insbesondere der alltäglichen Raum-Zeit-Gestaltung der Gruppe sowie der Lehr- und Lernaktivitäten. Des Weiteren wurden die räumlichen Begebenheiten wie auch die für die wissenschaftliche Arbeit relevanten Begebenheiten untersucht.

⁴ Das „Integrierte Entwicklungszentrum für die Bewohner/-innen der MST-Siedlungen und Bauern landwirtschaftlicher Kleinbetriebe im Bundesland Espírito Santo“ wurde im Dezember 1987 gegründet. Es handelt sich dabei um einen Verein ohne Gewinnzweck, der sich zum Ziel gesetzt hat, Projekte und Programme für die Ansiedlungen auszuhandeln. Dieser Verein hat Rechtscharakter, um die „Bewegung der Landlosen“ vertreten zu können. Sein Hauptsitz befindet sich momentan auf einem zehn Hektar großen Grundstück (einer Stiftung von der Ansiedlung in Juerana) an der Bundesstraße São Mateus - Nova Venécia (km 44). Das CIDAP spielt eine bedeutende Rolle als Ausbildungszentrum der MST-Bewegung.

Wichtig war dabei die Teilnahme an Besprechungen, in denen Planungen und Bewertungen zur Diskussion standen, da dabei das zu untersuchende Thema immer wieder neu bemessen werden konnte. Bewertungen, besonders wenn daran die drei involvierten Einrichtungen teilnahmen, klärten Aspekte, die bei der Analyse von Dokumenten, bei Interviews oder Beobachtungen nicht immer deutlich werden konnten.

Es wurden halbstrukturierte (z.T. auf Videotapes aufgenommene) Interviews mit Studierenden, und Lehrenden wie auch mit Leitern der Bewegung der Landlosen, der UFES und der INCRA durchgeführt. Es wurden auch Gruppendiskussionen geführt, damit die an der Untersuchung Beteiligten der MST besser mit einander interagieren konnten. Die Fragen bezogen sich auf den Studiengang, um von diesen Fragen ausgehend den Interviewern und Interviewten möglich zu machen, verschiedene Aspekte zu besprechen, wie z.B.: die räumlichen Gegebenheiten, das pädagogische Projekt an sich (Studienfächer, Inhalte, Bewertung) oder die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden usw. Eine Reihe von Fragen wurde von 58 Studenten des zweiten Jahrgangs beantwortet. Es fanden Besuche in den MST-Siedlungen statt, um mögliche Veränderungen festzustellen, die durch die Einführung neuer, aufgrund der Interaktion zwischen den Lehrern der „Bewegung der Landlosen“ und der Universität gemachten Erkenntnisse bewirkt worden waren. Durch die Sammlung, Klassifizierung und Analyse der so erhaltenen Daten sollten die an dem Ausbildungsprozess der MST-Lehrkräfte Beteiligten zu Wort kommen. Die Aufzeichnungen, die vor Ort in einem Tagebuch festgehalten wurden, Fotos und Filme, die während der gesamten Untersuchung gemacht wurden, waren für die Untersuchung von besonderer Wichtigkeit.⁵

⁵ Diese Arbeit ist im Rahmen der Untersuchung *„Eine Auswertung der Erziehungsprogramms in der Agrarreform“* entstanden. Diese Untersuchung wurde vom “Nationalen Erziehungsprogramm im Rahmen der Agrarreform – PRONERA, in Zusammenarbeit mit der unabhängigen Organisation “Erzieherische Aktion” durchgeführt. An dieser Untersuchung haben Dr. Gerda Margit Schütz-Foerste (Dozentin der Pädagogischen Abteilung PPGE der Bundesuniversität von Espírito Santo) und folgende Studenten/-innen des Post-Graduierten Studiengangs im Bereich Pädagogik teilgenommen: Andreia B. Locatelli, Charles Moretto, Elieser T. Zen und Marinete S. M. Martins. (Siehe auch Kontopodis 2012).

3. Der Studiengang „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra) an der Bundesuniversität von Espírito Santo

Durch das am 8.11.1999 im Offiziellen Anzeiger der Union „Diário Oficial da União/DOU“ veröffentlichte Abkommen wurde es möglich, insgesamt 64 freie Stellen im zum Staatsexamen „Pädagogik für das Lehramt“ führenden Studiengang für Lehrer und Lehrerinnen der Agrarreform der MST im Bundesland Espírito Santo anzubieten. Der zweite Jahrgang des Studiengangs bestand aus sechzig Studenten. Die Universität UFES konnte den Studiengang auf Grund des Abkommens 11.000/2002 vom Dezember 2002 (am 26.12.2002 im Offiziellen Anzeiger bekannt gegeben) anbieten.

Um den Instanzenweg zu beschleunigen, beschloss man, für das in der Bundesuniversität von Espírito Santo und in Koordination mit einer anderen Universität im Norden des Bundeslandes Espírito Santo (CEUNES) angebotene Pädagogikstudium denselben Lehrplan einzuhalten. *„Der Studiengang hat ein dem Pädagogikstudium des Pädagogikzentrums der UFES entsprechendes Studienprogramm, das vom CNE anerkannt wurde. (Gutachten 923/89 vom 9.11.89)“* (UFES/CP, 2002a, 8). Trotzdem begann die „Bewegung der Landlosen“, mit den Dozenten/-innen des Pädagogikzentrums der UFES Gespräche aufzunehmen, um in den Lehrplan weitere Seminare aufzunehmen, die der für Bildung zuständigen Abteilung der MST-Bewegung besonders wichtig waren und sind. Diese Seminare bezogen sich auf das Thema „Bildung auf dem Land“ und hießen: „Alternative Pädagogik und Bildung auf dem Land“, „Die Landwirtschaft in Brasilien“, „Bildung zum Genossenschaftswesen auf dem Land“ sowie „Abschlussarbeiten“ und sollten in insgesamt 300 Unterrichtsstunden behandelt werden.

Für die Studierenden, Lehrenden und Koordinatoren (sowohl der Bewegung der Landlosen als auch der Universität) ist die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen unentbehrlich, um den Studiengang realisieren zu können. Die guten Ergebnisse, die beim Studium der Lehrer der Ansiedlungen erzielt worden sind, wären wahrscheinlich nicht möglich gewesen, wenn Einrichtungen wie INCRA, MST und UFES sich nicht zusammengeschlossen hätten, um gemeinsam einige Grundvoraussetzungen für den Bestand des Studienganges zu gewährleisten. Die Lehrkräfte der Ansiedlungen bemerken, dass sie mit dieser Ausbildung konkrete Möglichkeiten haben, sich beruflich besser weiterzubilden – besser als

dies je zuvor ein/-e landlose/-r Arbeiter/-in konnte. Sie sehen die dank dieses Studiums der UFES verbesserte Qualität des in den Ansiedlungen angebotenen Unterrichts als einen der wichtigsten Siege im Kampf für eine Schulausbildung, die sich der Realität des Lebens auf dem Lande anpasst und auf sie eingeht.

Die 64 Studierenden des ersten Jahrgangs kamen aus folgenden Bundesländern Brasiliens: 37 aus Espírito Santo, 6 aus Minas Gerais, 10 aus Bahia, 2 aus Maranhão, 3 aus Sergipe, 2 aus Alagoas, 2 aus Rio Grande do Norte und 2 aus Pernambuco. Es gab vierundsechzig Frauen und sechzehn Männer unter den Studenten. Die 59 für den zweiten Jahrgang immatrikulierten Studenten/-innen, von denen 45 Frauen und 14 Männer waren, kamen aus den folgenden Bundesländern: 43 aus Espírito Santo, 14 aus Bahia und 2 aus Rio de Janeiro. Insgesamt 24 Studierende (d.h. 41%) arbeiten seit mindestens fünf Jahren als Lehrer/-innen. In den Aussagen der Studenten wird deutlich, wie wichtig das Studium für das Bildungsprojekt der MST ist. Wie sie betonen, ist es für eine/-n Lehrer/-in der MST praktisch unmöglich, die Barrieren (das Abitur in seiner traditionellen Weise) zu überwinden, die sie daran hindern, in eine staatliche Universität aufgenommen zu werden. Auch die privaten Universitäten im Landesinneren, die nicht kostenlos sind, können nur unter großen Schwierigkeiten von den MST-Lehrern/-innen besucht werden.

„Wir wissen, dass wir Landarbeiter/-innen, seitdem wir den Studiengang „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra) erobert haben, eine klare Stellung einnehmen müssen. Heutzutage wird dieser Studiengang bereits in den Bundesländern Pará, Rondônia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Pernambuco und Sergipe angeboten. Die Ausbildung der Lehrenden (die in der Stadt arbeiten und derjenigen, die auf dem Land arbeiten) an einer öffentlichen Universität ist ein Recht sowohl der Lehrenden wie auch der Gesellschaft und es ist die Pflicht des Staates, alle dafür notwendigen Maßnahmen zu ergreifen. Nur so werden wir in unserem Kampf um eine berufliche Aufwertung aller, die im Bereich Bildung arbeiten, vom Kindergarten an bis zum Postgraduierten-Kurs, weiterkommen.“ (Student des ersten Jahrganges).⁶

⁶ Alle Zitate stammen aus Interviews oder Diskussionen, die bisher nicht veröffentlicht worden sind und wegen des Umfangs in diesem Artikel auch nicht dokumentiert werden können.

An den durchgeführten Umfragen kann man erkennen, dass eine bedeutende Anzahl von Studierenden keinerlei Beteiligung am Aufbau des Studienfaches hatte, bevor sie als Pädagogik-Studenten an der Universität im Bundesland Espírito Santo aufgenommen wurden (lediglich 24 von insgesamt 58 Studierende sagen, dass sie sich bereits vor Beginn ihres Studiums eine Meinung über den Studiengang gemacht hatten.) Dennoch geben alle zu, dass sie von dem Moment an, in dem sie Pädagogik-Studenten waren, aktiv am Aufbau des Studienprogramms teilgenommen haben.

Wenn anfangs noch das Gefühl vorhanden gewesen ist, dass alles bereits fertig von der Universität kommt, so sieht der Alltag der Studierenden anders aus: Die an dem gemeinsamen Aufbau eines andersgearteten pädagogischen Projektes Beteiligten mit ihren so unterschiedlichen Identitäten und Positionen in der Gesellschaft interagieren miteinander und erobern dabei objektive Möglichkeiten für ihr Ziel, so dass sowohl die Diskussionen im traditionellen Kontext der Universität davon bereichert werden als auch Anregungen für eine ganz andere Alternative der Bildung auf dem Land geboten werden, die sich stärker an den alltäglichen Bedürfnissen der in den MST-Siedlungen lebenden Landarbeitern als auch an der Geschichte des Kampfes zwischen „Landlosen“ und Großgrundbesitzern orientiert.

Studierende, Koordinatoren und Lehrende des Studienganges stellen fest, dass das vorgeschriebene Studienprogramm nicht immer in letzter Konsequenz eingehalten wird. In der Praxis zeigt sich, dass der Alltag des Studienkurses es durchaus erlaubt, verschiedene Alternativen, die sowohl die von der Universität geschätzten Erkenntnisse als auch die von den MST-Lehrern/-innen gemachten Erfahrungen miteinander zu verbinden. Dadurch werden alternative Möglichkeiten geschaffen, um gemeinsam ein *erlebtes Studienprogramm* zu entwickeln. Ein Studienprogramm, das von den konkreten Lebensbedingungen derjenigen geprägt ist, die am Prozess beteiligt sind und sich von Utopien, Hoffnungen, politischen Verpflichtungen leiten lassen, um eine Veränderung der Klassengesellschaft zu erkämpfen.

Es gibt historische Bedürfnisse in diesem Kampf der Siedlungsbewohner um das Recht auf ein Studium – Bedürfnisse, die sich jeden Tag erneuern und erweitern. In diesem Kontext wird auch verständlich, dass das Studium mehrere Bereiche umfassen muss, um so die Bildung auf dem Land zu stärken und eine dauerhafte Entwicklung auf dem Land zu garantieren. Dass eine beträchtliche Anzahl von Dozen-

ten/-innen und Forschern/-innen der Universität, die mit dem Bereich Bildung der MST in Kontakt steht, sich mit dem Kampf der Siedlungsbewohner um Ausbildungsprogramme auch „nach Abschluss der weiterführenden Schule“ („Mittelstufe“) und auch der „formalen Schule“ identifiziert, wird als ein Sieg angesehen:

„Bereits im ersten hier angebotenen Jahrgang haben sich viele Dozenten mit Diplomabschluss und Dokortitel, die im Pädagogischen Zentrum der UFES (und anderen Zentren der Universität) arbeiten, für unseren Studiengang „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra) interessiert. Das ist für die Studenten ein großer Gewinn.“ (Leitung des Studienganges in der UFES).

Die Dozenten und Studenten erklärten aber auch, dass sich die Universität nicht darauf beschränken sollte, lediglich den Studiengang „Pädagogik der Erde“ anzubieten.

„Es wäre interessant, wenn sich die Universität bei der Bildung der MST-Siedlungsbewohner nicht auf die Ausbildung der Lehrkräfte beschränken würde, sondern ihr Angebot auch auf andere Wissensbereiche und andere Bedürfnisse der MST-Siedlungsbewohner ausdehnte. Wir denken, dass Studiengänge in den Bereichen Landwirtschaft, Gesundheit, Wirtschaft und Jura ebenfalls notwendig sind.“ (Student des ersten Jahrganges)

Obwohl für den Studienabschluss des regulären Pädagogik-Studiums eine Diplomarbeit nicht obligatorisch ist, so hat die Bewegung der Landlosen die Diplomarbeit dennoch als relevant und notwendig angesehen. Durch die für die Diplomarbeit anfallenden konkreten Untersuchungen soll ein wesentlicher Beitrag geleistet werden, um gemeinsam eine Alternative zur Bildung auf dem Land zu schaffen:⁷

„Für die „Bewegung der Landlosen ist es von zentralem Interesse, dass die erzielten Erkenntnisse auf den Erziehungspraktiken der Ansiedlungen beruhen. Die für eine Diplomarbeit angestellten Untersuchungen sind eine konkrete Alternative, um uns auf diesen Weg zu bringen.“ (MST-Koordinator des Studienganges)

⁷ Es gab in den Diplomarbeiten eine Vielzahl unterschiedlicher Themen, die sich auf die realen Umstände in den MST-Siedlungen beziehen. Siehe: UFES. Resumos das monografias dos alunos da pedagogia da terra; primeira turma. Vitória: UFES, 2003.

So ist der erste Höhepunkt des im Bundesland Espírito Santo angebotenen Studiums „Pädagogik des Landes“ im Juli 2002 mit der Abgabe der Diplomarbeiten des ersten Jahrganges (UFES/CP, 2003) erreicht worden.⁸ Der zweite Jahrgang begann das Studium im Jahre 2003. Für beide Jahrgänge wurden dieselben Seminare angeboten, die im Laufe von acht Semestern von je 300 Unterrichtsstunden absolviert werden mussten. Für die Diplomarbeit waren weitere 120 Stunden vorgesehen.⁹ Die Studierenden waren aber auch kritisch gegenüber den Standards der Universität hinsichtlich der „Wissenschaftlichkeit“ und der Bewertung der Arbeiten.

4. Die Politisierung der Lehrkräfte der Universität

Die Lehrenden der Bundesuniversität UFES erkennen an, dass eine Beteiligung am Studiengang „Pädagogik der Erde“ eine theoretische und praktische Herausforderung bedeutet, die kollektive Arbeit nahe legt. Diese kollektive Arbeit hat ihren Ursprung in den historischen Kämpfen eines bedeutenden Anteils der von der Klassengesellschaft Unterdrückten um ein würdevolleres Leben für alle Menschen, ungeachtet ihres ethnischen Ursprungs, ihres Geschlechts und ihrer Religion. Das hat zur Konsequenz, dass es zu politischen Zusammenstößen kommt, wenn die Verarmten um das Recht auf Bildung, Land, Wohnmöglichkeiten, Kanalisation und ein funktionierendes Gesundheits- und Transportsystem kämpfen. Ein Aspekt, den viele Lehrkräfte hervorheben, ist die Entschlossenheit, Beharrlichkeit und Disziplin der Studierenden des Studienganges „Pädagogik der Erde“. Eine Dozentin von ihnen erläutert:

⁸ Die Dozentin Julieta Ida Dallapione gab auf der „Zweiten Landeskonferenz zum Thema *Grundschulausbildung auf dem Land*, die im April 2002 in Porto Alegre (Bundesland Rio Grande do Sul) stattfand, bekannt, dass der erste Jahrgang von Lehrern der „Bewegung der Landlosen“ sein Pädagogik-Studium an der Universität „Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul“ (UNIJUI) abgeschlossen hat. Der Studiengang „Pädagogikstudium der Grundschullehrer und Koordinatoren der Schulen von Ansiedlungen der Agrarreform“ war dank eines Abkommens zwischen INCRA, der MST sowie der Universität UNIJUI ins Leben gerufen worden und erhielt später den Namen „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra).

⁹ Siehe Anlage: Studienprogramm des Studienganges „Pädagogik des Landes“ im Bundesland Espírito Santo do Curso Pedagogia da Terra/ES.

„Durch sie erlernen wir eine ganz besondere Art des Lehrerseins – in allem, was sie tun. Die Art und Weise, wie sie sich für die Arbeit organisieren, egal ob einzeln oder in der Gruppe, sie respektieren sich immer gegenseitig, jeder hat das Recht zu Wort zu kommen. Sie zeigen uns eine ganz andere Art, sich den Herausforderungen und Problemen des Lebens und der Bildung zu stellen. Sie empören sich, aber sie solidarisieren sich dabei. Sie schweigen, um mit Gesten einfache Lektionen für das Leben zu erteilen. Sie haben einen unermesslichen Sinn für Solidarität und kollektive Arbeit und auch dafür, jede Phase des Studienganges so gut wie irgend möglich im Sinne der vom Bereich Bildung der MST gestellten Bedingungen zu nutzen.“ (Dozentin für den Bereich Alphabetisierung).

Die Aussagen der Dozenten/-innen der UFES stimmen bei-nahe alle darin überein, dass die Arbeit mit den Lehrern/-innen der MST-Siedlungen zur Folge hat, dass man die technische und rationelle Denkweise, die die Ausbildung der Lehrkräfte an der Universität prägt, nach und nach abbauen möchte. Die soziale Praxis der MST basiert auf dem Verständnis, dass die kollektiven Kämpfe um eine Überwindung der in der kapitalistischen Gesellschaft herrschenden sozialen Ungerechtigkeit ein wichtiges Fundament sind und eine wesentliche Grundlage für die Bewegung der landlosen Arbeiter. In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass die Umorientierung des Lehrberufes in der heutigen Zeit Diskussionen mit sich bringt, die den gemeinsamen Aufbau von inter-institutioneller Öffentlichkeitsarbeit ermöglichen, durch die Lehrer politischer werden (Foerste 2005). Die übermäßige Betonung der Theorie innerhalb der Universität, die durch die Erstarrung der Fächer und die Vereinnahmung des Wissens durch einige wenige Gebiete entstanden ist, erkennt die Dynamik und den Beitrag, den die Erfahrungen in der Ausbildung der Lehrkräfte leisten können, nicht an. Doch diese Dynamik und diese Erfahrungen sind in der Lage, soziale Veränderungen hervorzurufen. Lediglich ein Studienprogramm, das sich an der Praxis orientiert, kann die Menschen dazu bringen, eine neue Haltung einzunehmen und so die notwendigen Veränderungen bewirken – eine neue professionelle Haltung angesichts der Widersprüche innerhalb einer Klassengesellschaft. Die Lehrerausbildung kann in diesem Sinne nicht auf die kollektive Arbeit und eine Kultur der Zusammenarbeit und Solidarität verzichten.

6. Die Partnerschaft zwischen der Universität und den Sozialen Bewegungen als Herausforderung

Fragt man die Studierenden und Koordinatoren der MST nach den Bedingungen der Bildung in den MST-Siedlungen und dem Projekt des Pädagogik-Studiums, hört man trotz der oben beschriebenen Aspekte auch kritische Stimmen. Insgesamt gesehen denken die örtlichen Koordinatoren und Studierenden, dass das Studium in seinen Grundzügen die theoretischen und praktischen Ideen, die auf eine Bildung in den MST-Siedlungen abzielen, noch nicht vollkommen widerspiegelt. Sie stellen fest, dass im Studienprogramm der Wille fehlt, Inhalte aufzunehmen, die sich aus dem Kontext der von den MST-Lehrern gemachten Erfahrungen ergeben. Danach befragt, welchen Wert das Studienprogramm den vorherigen Erkenntnissen der (bereits vor dem Studium als Lehrer arbeitenden) Studierenden zumisst, erklären sie, dass dies ein Aspekt ist, der im gesamten Studienprogramm nur teilweise aufgenommen wird.

Tatsächlich ist die Universitätsausbildung der Lehrer/-innen immer noch stark von den Ideen technischer und rationaler Denkweise geprägt, die Theorie und Praxis als voneinander getrennte Bereiche ansehen. Dadurch aber werden bei der Ausbildung von Lehrern/-innen unentbehrliche Verbindungselemente zwischen Theorie und Praxis geschwächt (Lüdke 1994, Gatti 1996, INEP/ ANPEd 2002, Foerste 1998, 2005). Die Erkenntnistheorie der beruflichen Praxis, die aus dem Prozess der beruflichen Sozialisierung der Lehrenden hervorging, betont die zentrale Bedeutung, die die Partnerschaft und Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule sowie den sozialen Bewegungen hat. Sie ist eine konkrete theoretische und praktische Voraussetzung für den Aufbau und die Einführung einer Ausbildung der Lehrenden, die in der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Einrichtungen von Schule, Universität und Gesellschaft angeboten wird (Foerste 1998, 2005). Untersuchungen haben gezeigt, dass der Beruf des/der Lehrers/-in neu belebt sowie die Qualität des Unterrichts allgemein verbessert werden kann, wenn den beruflichen Erfahrungen der Lehrkräfte ein größerer Wert zugemessen wird (Schön 1983, 2000, Tardif 2002, Borges 2002).

Die Brasilianische Universität steht in diesem Zusammenhang vor der Herausforderung, eine wirkliche Integration nicht-hierarchischer Art von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Erkenntnissen zu erreichen, die auf der beruflichen Erfahrung

der Lehrenden auf dem Land basieren. Diese Integration setzt erkenntnistheoretische Veränderungen innerhalb der Lehrpläne der Universitäten voraus, die Grundschullehrer/-innen ausbilden. Wenn bis heute den theoretischen Erkenntnissen überwiegende Bedeutung zugeordnet wurde, so geht man nun davon aus, dass es für die Universitäten kein Argument mehr dafür gibt, die Erfahrungen der Grundschullehrer/-innen in den zum Staatsexamen führenden Seminaren zu missachten. Das gilt erst recht angesichts der Tatsache, dass sich die berufliche Identität der Lehrer/-innen im Zusammenspiel zwischen den von der Universität hoch bewerteten Erkenntnissen und den Erfahrungen, die die Lehrer/-innen in ihrem Schulalltag, insbesondere im Klassenzimmer erwerben, ergibt und sich so immer wieder erneuert.

Die *Partnerschaft* im Bereich der Ausbildung von Lehrkräften ist ein Aspekt, der bei der Analyse der vorliegenden Untersuchung keine untergeordnete Rolle spielen darf. Sie führt zu einer Dynamik, die einen gemeinsamen Aufbau von differenzierten Maßnahmen der „Professionalisierung“ der Lehrerschaft begünstigt. Auf dieser Dynamik basierend zeigen sich dann konkrete Möglichkeiten, um Schritt für Schritt die technische und rationelle Denkweise, die die Studienprogramme der verschiedenen Universitätsbereiche – unter ihnen der Bereich der Staatsexamina – beherrscht, abzubauen. Wie von Foerste und Lüdke (2003) beschrieben, ist die Partnerschaft eine der wichtigen Aspekte, die konkrete Möglichkeiten schaffen, um neue Erkenntnisse in die berufliche Sozialisierung der Lehrkräfte einzuführen. Man kann sagen, dass die Partnerschaft gekennzeichnet ist durch sowohl die Kooperation wie auch die Teilung von Verpflichtungen und Verantwortungen zwischen den verschiedenen Einrichtungen und/oder Gruppen, die ein Interesse an der Entwicklung und Neubelebung des Lehrberufes haben.

Die Kooperation zwischen Institutionen wie „Nationalen Behörde für Besiedlungspolitik und Agrarreform“ (INCRA), MST und UFES hat die Zusammenarbeit dieser Einrichtungen bereichert, indem sie in einem Bereich, in dem die Universität anerkanntermaßen mehr auf Gesprächspartner achten muss, zuvor besprochene neue Praktiken eingeführt und Partnerschaft mit verschiedenen sozialen Bewegungen eingeleitet hat. So sind Bedingungen geschaffen worden, die es begünstigen, dass soziale Bewegungen wie die MST dazu beitragen, die Universität und ihr pädagogisches Projekt zu erneuern. Die Partnerschaft ermöglicht Erneuerungen und bringt so den verschiedenen Gesellschaftsgruppen Vorteile im Kampf um eine qualitativ

gute öffentliche Schulbildung und ein qualitativ gutes Studium an einer öffentlichen Universität. Im konkreten Fall der „Bewegung der Landlosen“ handelt es sich, wie Caldart (2000) erklärt, um die solidarische Etablierung einer *Pädagogik des gesellschaftlichen Kampfes*. Auf diese Weise werden Bedingungen geschaffen, um allen das Recht zu verschaffen, ihr Leben aufzubauen und die Erde in kollektiver Praxis zu bearbeiten – eine Kollektivarbeit, in der die Landlosen durch die Beziehung mit anderen Landlosen, durch den Kontakt mit der Erde, durch Arbeit und Produktion lernen.

Die „inter-institutionelle“ Dimension des Studienganges „Pädagogik der Erde“ als eine von mehreren Einrichtungen getroffene Maßnahme hilft, eine andere „Professionalität“ der Lehrerschaft zu begründen, die in der heutigen Zeit sowohl in Europa als auch in Lateinamerika unüblich ist, aber auch ein etwas anderes Bewusstsein. Dieses Bewusstsein, so zeigt Beltrame (2002), wird nur durch die gemeinsamen Kämpfe der Unterdrückten um eine Schule des Volkes ermöglicht. Es ist eine Schule, in der die Lehrer/-innen stolz auf ihren Beruf sind, weil sie wissen, dass sie darum kämpfen, das Land endgültig zu erobern und eine Bildung zu erreichen, die verändern kann und für alle offen ist.

Können wir schon jetzt Professionalität als Träger eines neuen *Berufsethos* der Lehrerschaft ansehen? Weiterführende Untersuchungen werden sicherlich helfen zu verstehen, wie weit die kollektive und solidarische Arbeit dem Entstehen eines neuen Berufsethos der Lehrerschaft Impulse gibt. In diesem Kontext stellt die Partnerschaft zwischen dem Bildungsbereich der MST, insbesondere den Lehrkräften der Siedlungen der Landlosen und den Lehrkräften der Universität eine Herausforderung dar – eine Herausforderung, dieses neue Berufsethos, das in den Kämpfen der in der brasilianischen Gesellschaft am stärksten marginalisierten Arbeiter entstand – den „Landlosen“, den Landarbeitern und Landarbeiterinnen – weiter zu entwickeln und dabei den Erkenntnissen, die die (angehenden) Lehrer/-innen aus ihrem Alltag zur Universität mitbringen, Wert zu verleihen.

Literatur

- Arroyo, Miguel & Fernandes, M. Bernardo (1999). A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: MST/ Unb /CNBB /UNICEF /UNESCO.
- Benjamin, César & Caldart, Roseli Salete (Hrsgs.) (2001). Pro-jeto popular e escolas do campo. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO.

- Beltrame, Sônia A. B. (2002). Formação de professores na prática política do MST: A construção da consciência orgulhosa. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 129-144.
- Borges, Cecília M. F. (2002). O professor da educação básica de 5a à 8a séries e seus saberes profissionais (Dissertação). Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Caldart, Roseli Salete (2000). *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis: Vozes.
- Foerste, Erineu (1998). Discurso de alguns periódicos nacionais sobre formação de professores e a integração entre universidade e escola básica a partir dos anos 80. Caxambu/MG: ANPEd/ GT Formação de professores.
- Foerste, Erineu (2005). *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Foerste, Erineu & Lüdke, Menga (2003) Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. *Re-vista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 8(4), 163-182.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, A. Bernadete (1996). *Análises com vistas a um referencial para política de formação de professores para o ensino básico*. Brasília: CONSED.
- INCRA (2000a). *Nível de escolaridade dos beneficiários de reforma agrária no ES (quadro estatístico)*. Brasília: INCRA.
- INCRA (2000b). *Estrutura de apoio escolar nos projetos de reforma agrária no ES (quadro estatístico)*. Brasília: INCRA.
- INCRA/CIDAP/UFES (2002). *Convênio: Curso de licenciatura plena em pedagogia*. Vitória: INCRA/CIDAP/UFES.
- INEP/ANPEd (2002). *Formação de professores no Brasil (1990 a 1998)*. Brasília: INEP/ANPEd.
- Kontopodis, Michalis (2012). *Neoliberalism, Pedagogy and Human Development: Exploring Time, Meditation and Collectivity in Contemporary Schools*. London und New York: Routledge/ Taylor & Francis.
- Lüdke, Menga (1994). *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)*. Brasília: CRUB.
- Molina, Mônica C. (2002) 13 desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: Kolling, Edgar et al. (Hrsg.). *Por uma educação do campo; educação do campo – identidades e políticas públicas* (S. 37-43). Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO.
- Oliveira, Rosiska Darcy de (1981). Os movimentos sociais re-inventam a educação. *Educação e Sociedade*, 8, 33-60.
- Paiva, Vanilda Pereira (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São paulo: Loyola.
- Pereira, Ireneu G (2003). *Escola de Ensino Fundamental As-sentamento União: Origem, trajetória e aspectos pedagógicos*. *Cadernos do Iterra*, 3(8), 61-89.
- Pizzeta, Adelar J. (1999) *Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos; a experiência do MST no ES*. Vitória: PPGE/CE/UFES.
- PRONERA (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária) (2001). *Manual de operações*. Brasília: INCRA/PRONERA.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald (2000). *Educando o profissional reflexivo; um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED,.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

- Wanderley, Luiz Eduardo (1984). Educar para transformar; educação popular, Igreja Católica e política nos Movimentos de Educação de Base. Petrópolis: Vozes.
- UFES/CP (1998). Projeto: Curso de licenciatura plena em Pedagogia para educadores e educadoras da reforma agrária. Vitória: MST/ES und UFES/CP.
- UFES/CP (1999). Sistematização da 1a Etapa –Período de 26/09 a 09/11/99. Vitória: UFES.
- UFES/CP (2000a) Sistematização do 3o período –03/07 a 05/08/2000. Vitória: UFES.
- UFES/CP (2000b). Sistematização do 4o período –08/10 a 11/11/2000. Vitória: UFES.
- UFES/CP (2001a). Sistematização do 5o período –07/01 a 11/02/2001. Vitória: UFES.
- UFES/CP (2001b). Sistematização do 6o período –02/07 a 04/08/2001. Vitória: UFES.
- UFES/CP (2002a). Projeto: Turma especial de pedagogia para educadoras e educadores das escolas de assentamento de trabalhadores rurais do Brasil. Vitória: UFES/CP.
- UFES/CP (2002b). Relatório Turma Especial de Pedagogia para educadores e educadoras das escolas de assentamento de trabalhadores rurais do Brasil. Vitória: UFES.
- UFES/CP (2002c). Ata da Reunião de Avaliação da Turma Especial do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadoras e Educadores das Escolas de Assentamento de Trabalhadores Rurais do Brasil. Vitória: UFES.
- UFES/CP (2003). Resumos das monografias dos alunos da pedagogia da terra - primeira turma. Vitória: UFES.

Anhang

Studienprogramm „Pädagogik der Erde“ (Pedagogia da Terra), Bundesuniversität von Espírito Santo (UFES)

Sem.	Fächer			
1.	Erstellen wissenschaftlicher Texte	Einführung in die Philosophie	Allgemeine Soziologie	Einführung in die Päd. Psychologie
2.	Soziologie der Pädagogik	Pädagogische Psychologie I	Philosophie der Pädagogik	Einführung in die päd. Untersuchung
3.	Angewandte Biologie für den Bereich Pädagogik	Pädagogische Psychologie II	Alternativen zur Pädagogik auf dem Land	Unterricht in der Grundschule: Planung und Durchführung
4.	Die Bewertung des Lernens	Einführung: Arbeit mit Behinderten	Kunst I	Einführung in den Unterricht mit Kindern
5.	Alphabetisierung I	Psychosomatik der Kindheit	Kunst II	Mathematik I (Inhalt und Didaktik)
6.	Alphabetisierung II	Physik und Biologie I (Inhalt und Didaktik)	Physik und Biologie I (Inhalt und Didaktik)	Mathematik II (Inhalt und Didaktik)
7.	Physik und Biologie II (Inhalt und Didaktik)	Portugiesisch (Inhalt und Didaktik)	Erdkunde (Inhalt und Didaktik)	Psychosoziale Grundlagen im Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen
8.	Praktikum I im Kindergarten und der Grundschule			

Sachregister

Berufsethos
 Geschichte
 Kollektivität
 Lehrer/-in vs. Erzieher/-in
 Lehrerausbildung
 Pädagogikstudium
 Partnerschaft
 Pädagogik der Erde („Pedagogia da Terra“)
 Qualitative Methoden
 Schule
 Solidarität
 Theorie und Praxis Verbindung
 Würde
 Zusammenarbeit

Keywords

Bachelors/ Masters in Education
 collaboration
 collectivity
 dignity
 history
 partnership
 Pedagogics of the Land („Pedagogia da Terra“)
 professional ethics
 qualitative methods
 school
 solidarity
 teacher vs. educator
 teacher education
 theory and praxis relation
 anthropology,
 naturalism,
 personhood,
 the political,
 human-animal-relation,
 transcendental philosophy

Personenregister

Caldart

Foerste

Freire

Kontopodis

Lüdke

Oliveira

Pizzeta

Wanderley

Menschliche Bewegung als Tätigkeit

Denise Temme

Ist das Tango- Tanzen in Buenos Aires etwas anderes als das Tango-Tanzen in einem Standard-Tanzturnier? Hängt das Wie des Vollzugs einer Bewegung davon ab, welchen Sinn die Bewegung hat – wie sie aufgefasst wird? Oder anders und weiter gefragt: Worauf genau bezieht sich dieses Anders-Sein? Ist es allein eine Frage wechselnder Kontexte, die je denselben Bewegungsablauf erfassen? Oder ist der Unterschied des Sinns auch am körperlichen Bewegungsvollzug sichtbar? Dass menschliche Bewegungen sinnhaft und so einer Hermeneutik zugänglich sind, ist die Gegenthese zu der Annahme, die Bewegung und Sinn als unabhängige Entitäten/ Elemente konzipiert: Menschliche Bewegung ist im Kern ein rein physischer Bewegungsvollzug, dem durch einen sekundären Akt der Bedeutungsaddition Sinn gleichsam aufgeladen wird. Dem widerstreitet die hier zugrundegelegte Konzeption, der gemäß menschliche Bewegung als solche sinnhaft ist. Hierzu wird menschliche Bewegung als Tätigkeit in Analogie zur Sprache verstanden: Der äußerlich sichtbare, körperliche Bewegungsvollzug und der Sinn der Bewegung bilden in Analogie zu den zwei Seiten eines Wortes – die lautliche und die semantische Seite des Wortes – ein logisches Zugleich. Im Unterschied zu tanzwissenschaftlichen Zugriffen auf menschliche Bewegung widerspricht vorliegender Beitrag sowohl einer Semiotik, welche sich ausschließlich auf das Strukturelle der Bewegung bezieht, als auch einer mit Emphase vorgetragenen Idee der Unmittelbarkeit und Natürlichkeit von Tanz und Bewegung. Bezug genommen wird für die Frage der Sinnhaftigkeit menschlicher Bewegung vor allem auf das Werk Denken und Sprechen von Vygotskij.

„Kern dieses ganzen Problems ist natürlich die Frage des Verhältnisses des Gedankens zum Wort“ (Vygotskij 1934/ 2002, 41).

Dieser Beitrag verfolgt zwei Anliegen. Dass menschliche Bewegungen *sinnhaft* und so einer Hermeneutik zugänglich sind, ist die grundlegende These des Beitrags. Das einführende Zitat markiert bereits, mit welcher theoretischen, resp. methodologischen Bezugnahme diese These hinterfragt werden soll. Zugleich weist es eine Analogiebildung als die Grundidee dieses Hinterfragens aus: Menschliche Bewegung wird analog zur Sprache der Worte gedacht. In dieser Analogie verdeutlicht sich gemäß des einführendes Zitats die Weise der Verhältnisbestimmung von Sinn und körperlicher Bewegung: Der Sinn menschlicher Bewegung und der körperliche Bewegungsvollzug bilden nicht zwei voneinander unabhängige Teile, sondern ein Eines. Der körperliche Bewegungsvollzugs – als die eine Seite dieses Eines – ist für diese These der Sinnhaftigkeit menschlicher Bewegung jedoch noch zu differenzieren: Zu unterscheiden sind ein *Was* des körperlichen Bewegungsvollzugs – als das Strukturhafte – und ein *Wie* dieses Vollzugs – als das Prozesshafte menschlicher Bewegung. Dies geschieht in Analogie zu jener für die Wortsprache geltenden Unterscheidung von grammatischer Struktur und dem Vollzug des Sprechens, hier insbesondere der Intonation als dem *Wie* dieser *Sprechfähigkeit*. Für die These der Sinnhaftigkeit menschlicher Bewegung ist das Vollzugshafte körperlicher Bewegung somit *zweifach* zu denken: Das *Wie* – der hier so bezeichnete Modus – des körperlichen Bewegungsvollzugs ist das Vollzugshafte eines *als solchen* bereits als vollzugshaft geltenden Gegenstands. Diese Präzisierung des körperlichen Bewegungsvollzugs – als eines der beiden Momente menschlicher Bewegung – macht das Offenlegen von Unterschieden zu insbesondere tanzwissenschaftlichen Zugriffen auf Tanzbewegung und den in diesem Wissensfeld implizit vorausgesetzten Lesarten menschlicher Bewegung erst möglich. Warum eine solche sprachanaloge Differenzierung menschlicher Bewegung? Mit ihr wird deutlich, dass die unstrittige Bestimmung von Tanzbewegung primär als Struktur zu Folgeproblemen hinsichtlich der Frage der Sinnhaftigkeit von Tanzbewegung führt.

Der Sinn der Bewegung, so wie ich ihn in diesem Beitrag verstehen möchte, ist nicht verengt auf den *persönlichen* Sinn Leont’evscher Prägung. Der Begriff des Sinns fungiert hier als umfassendere Kategorie und trägt der durch Vygotskij geprägten Verwendung in dem hier zugrunde gelegten ›Denken und Sprechen‹

Rechnung – auf diesen Aspekt werde ich an entsprechender Stelle näher eingehen. Die Unterscheidung von *persönlichem* Sinn und *gesellschaftlicher* Bedeutung, wie sie Leont'ev (vgl. 1982, 136-152) vornimmt, für menschliche Bewegung zu konkretisieren stellt ein Desiderat dar und wird nicht im Rahmen des vorliegenden Beitrags, der die Grundlage zu einer solchen Konkretisierung darstellt, geleistet.

Die Idee menschliche Bewegung *als* Sprache aufzufassen und sie mit Bezugnahme auf ein linguistisches Modell zu modellieren ist durch die Zusammenarbeit von Volker Schürmann (Philosophie) und Monika Fikus (Motorikforschung) – damit aus interdisziplinärer Perspektive – in die (sport-)wissenschaftliche Diskussion eingebracht worden (vgl. Fikus und Schürmann 2004, 29-68). Diese Konzeption bildet den Ausgangspunkt für die weitere Entfaltung der Analogie zwischen menschlicher Bewegung und Sprache – genauer: zwischen Sich-Bewegen und Sprechen, somit unter Betonung des je Vollzugshaften. Ich stütze mich hierbei auf den tätigkeits-theoretischen Ansatz der Psychologie, der einführend an entsprechender Stelle skizziert wird, und nehme dann insbesondere auf die Arbeit ›Denken und Sprechen‹ von L. S. Vygotskij Bezug.

Das zweite Anliegen erscheint banal: Es geht darum zu zeigen, *was* die These eigentlich meint, d.h. was sie – bewegungswissenschaftlich gesehen – *konkret* bedeutet und was sich aus dieser ergibt. Denn es kann auch ein Problem sein, das Problematische eines Problems erst einmal deutlich werden zu lassen – vor allem dann, wenn es sich um ein (sport-)philosophisches handelt, das für die Bewegungswissenschaft oder Tanzwissenschaft relevant sein soll. Dass verschiedene Fallbeispiele das Theoretische begleiten, ist diesem Anliegen geschuldet.

Das, was sich aus der These der Sinnhaftigkeit menschlicher Bewegung ergibt, ist – um mit einem Fallbeispiel zu beginnen –, dass ein Ringen nicht immer und überall ein Ringen ist, obwohl es als solches entschlüsselt und – folgeschwererweise – auch als solches behandelt wird. Dass menschliche Bewegung als sinnhaft gedacht wird, bedeutet: Das Ringen, wie es im internationalen Wettkampfsport vollzogen wird, ist nicht dieselbe Bewegung wie das Ringen, das sich als prägender Teil des mongolischen ›Naadam‹, der Drei Spiele der Männer, ereignet (vgl. Temme 2007, 243-258). Genannt sind hiermit zwei unterschiedliche Rahmungen (oder Kontexte) – der internationale Wettkampfsport und das ›Naadam‹ –, in denen sich ein Ringen vollzieht. Die Frage ist, ob die Unterscheidung des Ringens des internationalen

Wettkampfsports von jenem des ›Naadam‹ ausschließlich an eben dieser Unterscheidung der *Rahmung* des Ringens festzumachen ist. Sie *ausschließlich* an der Rahmung festzumachen bedeutet, die Bewegung des Ringens in beiden Fällen als ein und dieselbe zu denken und menschliche Bewegung damit als *konstant* zu setzen. Eben dieses (implizite) Vorverständnis liegt der Idee zugrunde, die Ringer und das Ringen der einen Rahmung – beispielsweise das ›Naadam‹ – ohne Schwierigkeiten in einen anderen – beispielsweise der internationale Wettkampfsport – versetzen zu können. Es finde damit ja lediglich eine Veränderung der *äußeren* Rahmung statt, von der das *Innere* unberührt bliebe – so die Vorstellung.

Mit dem Ziel über sportliche Erfolge auf internationaler Bühne die Überlegenheit eines politischen und gesellschaftlichen Systems zu demonstrieren, tat die Sowjetunion genau dieses mit den ›Naadam-Ringern‹. Was sich in der Folge zeigte ist, dass die Unterscheidung des mongolischen vom sportlichen Ringen nicht allein eine Frage wechselnder Rahmungen ist. Die Bewegung des ›Naadam-Ringens‹ ist in ihrem *Vollzug* eine andere als die des sportlichen Ringens, was sich in mehrfacher Hinsicht manifestierte: Insofern das Ringen des ›Naadam‹ weder eine räumliche noch ein zeitliche Beschränkung kennt, überschritten mongolische Ringer immer wieder Raum- und Zeitlimit. Hinzu kam die technische Eigentümlichkeit der Bewegungen des mongolischen Ringens, das Tritte und im Sport undenkbbare Griffe erlaubt. Hinsichtlich der technischen Eigentümlichkeit sei nur so viel angemerkt: Die mongolischen Ringer zeigten sich, wenn überhaupt, dann allenfalls im Judo auf der internationalen Wettkampfsport-Bühne erfolgreich. Was hier deutlich wird: Zwar erfolgte eine Versetzung des ›Naadam-Ringens‹ in eine andere Rahmung, in seinem Bewegungsvollzug blieb es aber das Ringen *des* ›Naadam‹ – der Genetiv ist hier bedeutsam – in seiner eigentümlichen Sinnhaftigkeit. Was sich zeigte, ist Folgendes: Die mongolischen Ringer fassen ihren Ringkampf als den in den mongolischen Heldenepen dargestellten Heldenzweikampf auf – die Praxis der Rezeption dieser Epen ist nach wie vor lebendig (vgl. Temme 2006, 8; Heissig 1979, 7) – und sehen sich selbst als Inkarnationen der von ihnen gerühmten epischen Heldenringer. Im Ringen der Helden geht es um die Ermittlung des absolut Besten. Es treten auch Helden in Knabengestalt gegen „berggroße“ Ringer an und gewinnen mit

Ausdauer und kluger Taktik¹, insofern stößt die im sportlichen Kontext praktizierte Gewichtsklassen-Einteilung bei den ›Naadam-Ringern‹ auf völliges Unverständnis. Dichterisch überhöht wird zudem die Schilderung der Dauer der Ringkämpfe in den epischen Darstellungen sowie der weite Raum, den die Kämpfer im Vollzug einnehmen; die für die Ausprägung des Ringens des internationalen Wettkampfsports konstitutiven räumlichen und zeitlichen Beschränkungen sind für die ›Naadam-Ringer‹ ebenso kaum begreifbar.²

Ausgehend von diesem Fallbeispiel lassen sich zwei Lesarten der Sinnhaftigkeit menschlicher Bewegung unterscheiden. Die eine Lesart ist die von den sowjetischen Funktionären implizit unterstellte. Die Idee eines ‚Versetzen-Könnens‘ mongolischer Ringer des ›Naadam‹ in den internationalen Wettkampfsport gründet sich, wie bereits erwähnt, auf einem Vorverständnis menschlicher Bewegung, die diese als neutralen Kern, damit als *Konstante* fast, die von einem *veränderlichen* Rahmen umgeben wird. Dieser Rahmen macht dann – und das ist der springende Punkt – das *allein* gesellschaftlich oder historisch Veränderliche von Bewegung oder Sport aus. In dem Scheitern der Idee des ‚Versetzen-Könnens‘ manifestiert sich die zweite, gegenteilige Lesart einer Sinnhaftigkeit menschlicher Bewegung: Gemäß dieser ist menschliche Bewegung *als solche* sinnhaft. Die Konzeptionen unterscheiden sich somit darin, wie sie das Verhältnis von Bewegung und Sinn bestimmen. Die Möglichkeiten, dieses Verhältnis von Bewegung und Sinn zu bestimmen, werden bei Fikus und Schürmann kontrastiert und auf Basis einer zeichentheoretischen Betrachtung präzisiert. Mit explizitem Bezug zu dem *diakritischen* Zeichenmodell, wie es Ferdinand de Saussure in die Linguistik eingeführt hat, kennzeichnen sie diese Möglichkeiten der Verhältnisbestimmung (von Bewegung und Bedeutung) und zeigen zudem Konsequenzen auf. Angelpunkt der Präzisierung ist, wie gesagt, ein diakritisches Zeichenmodell. Es ist insofern ein diakriti-

¹ Dies wird beispielsweise im Heldengedicht *Jula aldar Qayan* geschildert, der hier auch als der schwächere beschriebene Knabe siegt durch taktische Klugheit und Ausdauer gegen den Epenhelden, zudem zeigt sich hier auch die dichterisch überhöhte Darstellung der Dauer des Kampfes: „Als er ihn greifen und werfen wollte, Widerstand und kämpfte, Ohne mit der Fingerspitze abzulassen, Der flink geborene Knabe (Bal) Ulatan [...], Dreimal neunundzwanzig Jahre mit ihm.“ (Vgl. Koppe 1992, V. 1002-1010.)

² Das in der sowjetischen Ära eingeführte Zeitlimit wurde nach wiederholten Übertritten 1996 aufgehoben, die Finalisten dieses Jahres kämpften vier Stunden um den Sieg. (Vgl. Pegg 2001, 221.)

ches, als es zwar zwischen Zeichenkörper und Zeichenbedeutung unterscheidet, diese jedoch als Momente – nicht als voneinander unabhängige Teile – *eines* Zeichens konzipiert. Fikus und Schürmann übertragen diese Konzeption als ‚bedeutungslogische Einheit‘ auf menschliche Bewegung und formulieren: „Dann kann man sportliche Bewegungen als *Zeichen* auffassen. [...] An Zeichen kann man das Moment des Zeichenkörpers und das seiner Bedeutung unterscheiden“ (Fikus und Schürmann 2004, 30). Fikus und Schürmann (2004, 47) kennzeichnen das Entscheidende der von ihnen favorisierten Konzeption menschlicher Bewegung: Es ist der Aspekt des ‚bedeutungslogischen‘ der Einheit von Bewegung und Bedeutung. Nur in dieser Bestimmung des Verhältnisses ist menschliche Bewegung *als solche* „bedeutungs-vermitteltes Tun“ (Schürmann 2001, 26). Deutlicher wird dieser zentrale Punkt der Konzeption mit der zeichentheoretischen Formulierung der genau gegenteiligen Annahme: Bewegung wird *nur dann* bedeutungshaft, wenn Bedeutung als Zeichenbedeutung durch das Tun eines Akteurs dem Bewegungsvollzug als dem Zeichenkörper hinzuaddiert wird. Fikus und Schürmann kennzeichnen diese Vorstellung des Zusammensetzens (Synthetisierens) zweier – von dem jeweils anderen unabhängig gedachter – Elemente zu einem Zeichen als „Synthesis-Konzeption“ (vgl. Fikus und Schürmann 2004, 32), die eine nur „faktische Einheit“ (a.a.O., 47) von Bewegung und Bedeutung kennt. Es bedarf demnach eines vom Bewegungsobjekt abzugrenzenden Bewegungssubjekts, das als „Bedeutungsunternehmer“ (a.a.O., 36) – oder mit Leont’ev: als Demiurg der Bedeutung – fungiert.

Sinnhaft wird die Bewegung also nur dann, wenn sie durch die Tätigkeit eines *Nachdenkens* über die sie begleitet wird. Als Konsequenz dieser Konzeption führen Fikus und Schürmann (2004, 45) eine zum Fallbeispiel des Ringens analoge Problematik an: Mit der Synthesis-Konzeption ist eine Wanderung *der* olympischen Idee durch verschiedene Kontexte im Sinne einer Seelenwanderung möglich. Genauso wie gegen diese Vorstellung einer überhistorischen und universellen, also ‚neutralen‘ Idee wendet sich die hier zum Ausgangspunkt genommene Konzeption gegen Naturalisierungsstrategien menschlicher Bewegung, derer nach wir eine rein physische Bewegung denken können.

Fassen wir die körperliche Bewegung und den Sinn der Bewegung als Eines können wir kein Werden der Sinnhaftigkeit von Bewegung denken. Legen wir statt einer ‚Synthesis-Konzeption‘ von Bewegung die bedeutungslogische Einheit von Bewegung und Sinn zugrunde ist die Möglichkeit in einer nur – und noch – natürlichen

Bewegtheit und damit die Möglichkeit, ein Teil der je gegebenen Bewegungskultur – in einem Prozess der Sozialisierung – *zuallererst zu werden*, nicht vorstellbar. Sozialisierung bedeutet dann immer ‚Umsozialisierung‘ und ist nicht im Sinne einer ‚Zuallererst-Sozialisierung‘ zu verstehen. Mit einem diakritischen Zeichenkonzept in Bezug auf menschliche Bewegung existiert keine *nur natürliche* Bewegung im Sinne eines primären Tabula-rasa-Zustands menschlicher Bewegung. Das Gehen lernen wir – in Anlehnung an Waldenfels – nicht *vor* aller Kultur, sondern *in* einer bestimmten (Bewegungs-)Kultur (vgl. in Bezug auf das Sehen Waldenfels 2004, 75). Fikus und Schürmann (2004, 35) weisen mit Blick auf diesen Aspekt darauf hin, dass wir in eine bestehende Sprache hineingeboren werden, die wir uns zwar mit individuellen Variierungen zu eigen machen, die Bedeutungen der Worte jedoch nicht zuallererst herstellen müssen.

Festzuhalten ist: Mit der Analogisierung von menschlicher Bewegung und Sprache und der Bezugnahme auf eine diakritische Zeichenkonzeption ist eine Lesart gegeben, die das Verhältnis von Bedeutung/Sinn und Bewegung so bestimmt, dass der körperliche Bewegungsvollzug und die Bedeutung/der Sinn der Bewegung ein logisches Zugleich, ein Eines bilden und Bewegung *als solche* sinnhaft ist. Mit dieser Bezugnahme auf die System-Linguistik ergibt jedoch zugleich das Problem menschliche Bewegung als Struktur und eben nicht als Vollzug zu fassen und in den Blick zu nehmen. Um dem Vollzugshaften menschlicher Bewegung Rechnung zu tragen, nehmen Fikus und Schürmann nach der Bestimmung des Verhältnisses von Bewegung und Bedeutung auf Basis der zeichentheoretischen Konzeption eine Verschiebung vor: Die Autoren ziehen dem Begriff des ›Zeichensystems‹ dem der ‚Kultur‘, resp. ‚Bewegungskultur‘ vor (a.a.O., 38ff.); die Sportwissenschaft profilieren Fikus und Schürmann davon ausgehend als Kulturwissenschaft, die nach ethnographischen, resp. Bewegungskultur-deutenden Beschreibungen sucht (vgl. a.a.O., 63-64).

Aus zwei Gründen möchte ich mich ausgehend von dieser Konzeption auf die Herangehensweise Vygotskijs, die er in seinem Werk Denken und Sprechen (Vygotskij 2002) ausführt, beziehen. Einer dieser Gründe ist die Fokussierung des Vollzugsaspekts menschlicher Bewegung. Für das hier vorgestellte Anliegen, menschliche Bewegung in ihrer Sinnhaftigkeit zu betrachten, ist dieser von zentraler Bedeutung. Mit Vygotskij ist klar, dass wir ohne die Betrachtung der Tätigkeit des Sprechens einen wesentlichen Faktor, mit dem sich der Sinn der Worte voll-

zieht, von *vorneherein* aus dem Blickfeld jeder nach Sinn fragenden Betrachtung ausschließen. Dieser für die Frage der Sinnhaftigkeit der Sprache bedeutsame Aspekt der Fokussierung des Vollzugshaften erweist sich auch für den Gegenstand der menschlichen Bewegung für die eben gleiche Frage der Sinnhaftigkeit als unumgänglich.

Neben der Fokussierung des Vollzughaften in einer tätigkeitorientierten Herangehensweise ist die Bezugnahme auf Vygotskijs *Denken und Sprechen* zum Zweiten darin begründet, die fruchtbare Analogie von menschlicher Bewegung und Wortsprache in Form einer Präzisierung weiter entfalten zu können. Als fruchtbar erweist sich diese Analogie nicht nur für die Verdeutlichung der Bestimmungsmöglichkeiten des Verhältnisses von Sinn und Bewegung – wie die Skizze der Konzeption von Fikus und Schürmann darlegen sollte –, sondern zudem für die – für die Frage der Sinnhaftigkeit so wichtige – Präzisierung der lautlichen Seite der Sprache in grammatische Struktur und Intonation. Diese Differenzierungsmöglichkeit und -notwendigkeit ist für menschliche Bewegung zunächst schwerer zu greifen, da menschliche Bewegung im Unterschied zur Sprache in der ersten Intuition als immer schon in ihrer Vollzugsform betrachtet gilt. Vor der direkten Bezugnahme auf Vygotskijs *Denken und Sprechen* geht es im Folgenden zunächst um eine Skizzierung der Methodologie des tätigkeitstheoretischen Ansatzes der kulturhistorischen Schule der Psychologie.

1.

Den Kern und das zugleich Bezeichnende der tätigkeitsorientierten Herangehensweise³ bildet die Kategorie der Tätigkeit. Sie ist für Leont'ev insofern zentral, als sie „Ausgangspunkt und Grundlage jeder einzelwissenschaftlich psychologischen Theorie“ bildet wie Rückriem herausstellt“ (Rückriem 2012, 1). Die Analyse der Tätigkeit ist nicht nur die „Hauptmethode“ zur Betrachtung des Bewusstseins, welcher der Untersuchungsgegenstand der tätigkeitstheoretischen Herangehensweise der Psychologie ist (Leont'ev 1982). Sie ist Erklärungsprinzip und methodologisches

³ Rückriem hält es für irreführend, von einer Tätigkeitspsychologie oder einer Psychologie der Tätigkeit zu sprechen und auch für nicht zutreffend, von einer Tätigkeitstheorie zu sprechen, da es bei Leont'ev keine als eigenständig verstandene Theorie der Tätigkeit gibt, die über einen eigenen Gegenstand und ein eigenes Erklärungsprinzip verfügt (vgl. Rückriem 2012, 2).

Konzept, wie Rückriem im Rückgriff auf die wissenschaftstheoretische Analyse Judins betont (ebd.). Insofern spricht Rückriem auch von einer „Philosophie“ – und eben nicht von einer Psychologie der Tätigkeit. Diese Philosophie differenziert die allgemeine Lebenstätigkeit in zwei Formen: in eine theoretische Tätigkeit – als das Denken, resp. das Bewusstsein – und eine praktische – alle nicht-theoretischen Formen gegenständlicher Tätigkeit. Das, womit diese Konzeption bricht, ist somit das strikte Abscheiden der theoretischen Tätigkeit von der praktischen, damit die Trennung des Denkens von der Praxis, wie beispielsweise des Denkens von der Sprechfähigkeit. Dagegen setzt sie die Idee der Einheit aller Formen menschlicher Tätigkeit, ohne jedoch den qualitativen Unterschied zwischen der theoretischen und praktischen Tätigkeit aufzuheben (Leont’ev 1982). Diese bilden somit zwei unterscheidbare Seiten eines Einen. Aus dem Bruch mit der Abscheidung der theoretischen Tätigkeit von der praktischen ergibt sich die Differenz sowohl zur behavioristischen als auch zu einer idealistisch/mentalistisch ausgerichteten Psychologie. Gemeinsam ist beiden – einander entgegengesetzten – Richtungen, dass diese die Trennung zwischen inneren psychischen Prozessen – die *theoretische* Tätigkeit – und dem beobachtbar praktischen Verhalten – die Praxis – *voraussetzen*. Während sich der Behaviorismus auf dieser Basis der Abtrennung inneren Prozessen verschließt, betrachtet die mentalistische Psychologie die praktische Tätigkeit reduzierend als *Ausdruck* der – zudem bedeutsameren – inneren Prozesse (Leont’ev 1982). Eine in dieser Form verengende, resp. spezialisierte Betrachtung in Form einer strikten Trennung von Sinn und praktischer Tätigkeit realisiert sich in Bezug auf menschliche Bewegung in der Sportwissenschaft (vgl. hierzu auch Fikus und Schürmann 2004, 32): Biomechanische und bewegungswissenschaftliche Betrachtungen von Bewegung fokussieren gemäß ihrer gedachten Spezialisierung den körperlichen Bewegungsvollzug ohne danach zu fragen, wie die je vermessenen Personen die je betrachtete Bewegung denken, als *was* sie diese auffassen. Sie fragen also beispielsweise nicht danach, ob ein Tanzender seine Bewegung als eine sportliche oder als eine künstlerische auffasst. Dies macht in diesem beispielhaften Fall allerdings auch bewegungswissenschaftlich betrachtet einen feststellbaren Unterschied. Im Tanzen des *Tanzsports* kommt es darauf an, möglichst viele, schnelle, komplex anmutende (Bein-)Bewegungen zu vollziehen. Die als Sport gedachten Tanzbewegungen folgen dem sportlichen Prinzip des auf faire Weise zu erreichenden ‚Höher-Schneller-Weiter‘. In einer künstlerisch aufgefass-

ten Tanzbewegung geht es dagegen nicht um einen geschwindigkeitsmaximierten Wettkampf der (Bein-)Paare, sondern um Originalität oder Eindrücklichkeit der – möglicherweise wenigen, kleinen oder langsamen – Bewegungen. Wo der Unterschied besonders deutlich wird: Eine Bewegungspause ist hier nicht bloße Nicht-Bewegung wie in einer sportlichen Auffassung von Bewegung, sondern eine mitunter besonders starke und eindruckliche *Form der Bewegung*. Eine Betrachtung, die beide Tätigkeiten – das *Auffassen* der Bewegung als Sport oder Kunst und das äußerlich sichtbare und messbare *körperliche Vollziehen* dieser Bewegung – in den Blick nimmt, erscheint hier als geradezu notwendig. Sportsoziologische oder -psychologische Betrachtungen schließen ihrem fachlichen Selbstverständnis gemäß den körperlichen Bewegungsvollzug – in der Regel (vgl. als alternative Herangehensweise beispielsweise Bähr 2006) – aus ihrem Gesichtskreis aus. Sportpädagogische Betrachtungen der sogenannten ›Sinnperspektiven‹ (vgl. Kurz 1992, 15) der sportlichen Tätigkeit können in ihrem Verständnis danach fragen, ob beispielsweise das so genannte ‚Walking‘ als leistungssportliche, gesellige, gesundheitsorientierte oder, oder... aufgefasst wird, ohne den körperlichen Vollzug des Walking je in den Blick zu nehmen.

Die tätigkeitsorientierte Herangehensweise widerstreitet einer vorausgesetzten Trennung von Denken und Praxis. Dagegen setzt sie die Annahme, dass innere und äußere Tätigkeit ständig ineinander übergehen, da sie dieselbe systemische Struktur aufweisen (Leont’ev 1982, 100). Beachtenswert ist hierbei zudem, dass es nicht das Bewusstsein ist, gedacht als das Primäre, die praktische, äußere Tätigkeit, gedacht als das Sekundäre, steuert. Es ist die innere Tätigkeit, die aus der äußeren Tätigkeit hervorgeht: So „entstehen die inneren psychischen Tätigkeiten aus der praktischen Tätigkeit“ (Leont’ev 1982, 97). „Die realisierte Tätigkeit ist reicher, wahrer als das sie vorwegnehmende Bewusstsein“ (Leont’ev 1982, 125). Sie ist dies auch insofern, als sie in Leont’evs Herangehensweise weder eine Eigenschafts-, Beziehungs-, noch eine Relationsontologie ist, sondern sich als eine Prozessontologie präsentiert (Rückriem 2012, 11). Ihre Basisentitäten sind Prozesse. Tätigkeit ist „Selbstbewegung“ (Leont’ev 1982, 166) oder „Eigenbewegung“ (Leont’ev 1982, 18); in ihrer Prozesshaftigkeit ist die Tätigkeit indeterminiert. Die Spezifik der tätigkeitsorientierten Herangehensweise ergibt sich aus der Opposition zur Handlungstheorie: In dessen Zentrum steht ein als autonom gedachtes Subjekt, welches im Prinzip all sein Tun im Sinne eines Täters intentional steuert. Dort wo in der Hand-

lungstheorie das intentional steuernde Subjekt steht, steht in der Philosophie der Tätigkeit die das Vollzugshafte betonende Tätigkeit. Diese ist zwar indeterminiert, jedoch insofern bestimmt, als sie sich als *soziale* Tätigkeit in ihrem „Einbezogensein in das System der Wechselbeziehungen mit anderen Menschen“ (Leont’ev 1982) realisiert. Sie nimmt „die Erfahrung der Menschheit in sich auf“ (vgl. ebd.). Übertragen auf menschliche Bewegung bedeutet dies, dass die körperliche Bewegung als praktische Tätigkeit eingebunden ist in das System der Wechselbeziehungen mit anderen – sich (sportlich oder tänzerisch) bewegend – Menschen, und damit, dass sie die *Bewegung*serfahrung der Menschheit – in dem logischen Zugleich von körperlicher Bewegung und Sinn – in sich aufnimmt.

2.

Dass der an der Tätigkeit des Bewusstseins interessierte Psychologe Vygotskij eine Betrachtung von Denken und Sprechen vornimmt, begründet sich darin, dass seiner Ansicht nach bei dem Problem von Denken und Sprechen die Frage nach der Beziehung unterschiedlicher Arten der Bewusstseinstätigkeit in den Vordergrund tritt (vgl. Vygotskij 2002, 41). *Insofern* sieht Vygotskij als den Kern des ganzen Problems die Frage des Verhältnisses des Gedankens zum Wort. Seiner Überzeugung nach verhält sich das sinnerfüllte Wort zum Bewusstsein, wie „eine lebendige Zelle zum Organismus“ (Vygotskij 2002, 467), wie „ein Atom zum Kosmos“ (ebd.), es ist schlicht „Mikrokosmos des menschlichen Bewusstseins“ (ebd.).

Konkret anknüpfbar an die Konzeption von Fikus und Schürmann ist diese tätigkeitsorientierte Betrachtung der Beziehung von Denken und Sprechen insofern, als Vygotskij implizit ein diakritisches Zeichenmodell zugrunde legt. Die Setzung von praktischer und theoretischer Tätigkeit als Einheit konkretisiert sich für die Erscheinung der Sprache darin, dass *am* Wort das Moment der Sprechetätigkeit als Zeichenkörper von dem des Sinns als Zeichenbedeutung zu unterscheiden sind. *Dass* die Momente zu unterscheiden sind, spricht nicht gegen die Konzeption einer Einheit, sondern für einen qualitativen Unterschied, der durch diese Einheit nicht aufgehoben wird. Vygotskij bezeichnet das Moment der Zeichenbedeutung als „innere, sinnhafte, semantische Seite“, das Moment des Zeichenkörpers entsprechend als „äußere, lautliche, phasische Seite“ des Sprechens (Vygotskij 2002, 400). Logisch analog unterscheidet Vygotskij wie im Titel seiner Monographie zwischen Denken – als das Innere, Sinnhafte – und Sprechen – als das Phasische, die *Sprech-*

tätigkeit. Die Notwendigkeit genau dieser Differenzierung sieht Vygotskij darin begründet, dass über die Differenzierung der Beziehung der Momente zueinander die Entwicklung des Sprechens beim Kind und die Formen desselben (inneres, egozentrisches, mündliches und schriftliches) überhaupt erst fassbar ist. Für das vorgestellte Anliegen ist folgender Aspekt festzuhalten: Zu der Konzeption einer Einheit bildet die Abgrenzung und analytische Trennung von zwei – sich hier unterschiedlich entwickelnden – Momenten dieser Einheit keinen Widerspruch. Sinnhafte und phasische Seite sind weder voneinander unabhängig noch sind sie identisch; Vygotskij sagt dazu:

„Die Unterscheidung beider Ebenen ist im Gegenteil der erste und notwendige Schritt zur Herstellung ihrer inneren Einheit, die die je eigene Bewegung jeder Seite des Sprechens und komplizierte Beziehungen zwischen diesen Bewegungen voraussetzt“ (ebd, 401).

Denkt man menschliche Bewegung wie die Sprache der Worte ergibt sich eine analoge Abgrenzung zweier Momente menschlicher Bewegung. Der phasischen, lautlichen Seite der Wortsprache entspricht der äußerlich sichtbare und biomechanisch messbare körperliche Bewegungsvollzug, er steht der Seite des Sinns dieses Bewegungsvollzugs, welcher der Sinnseite des Wortes entspricht, gegenüber. Beide Momente menschlicher Bewegung bilden eine Ganzheit, fallen jedoch nicht zusammen. Dass es sich um *unterscheidbare* Momente handelt, wird erst dann begreifbar, wenn der Fall einer Nicht-Übereinstimmung der Momente, also einer Nicht-Übereinstimmung des sichtbaren körperlichen Bewegungsvollzugs und des für die je vorliegende Bewegungspraktik konstitutiven und damit erwarteten, sich im körperlichen Vollzug manifestierenden Bewegungssinn eintritt. Hierzu lässt sich ein Experiment anführen, welches die Anthropologin und Tanzethnologin Judy van Zile (1977) bereits in den 80er Jahren durchführte. Sie ließ ein- und dieselbe Bewegungsfolge, ein Ausschnitt der Choreografie eines japanischen höfischen Tanzes, des ›Bugaku‹, von einem japanischen Tanzstudenten und einem im ›modern dance‹ ausgebildeten, amerikanischen Tanzstudenten erlernen und vollziehen. Obwohl beide Tänzer formal dasselbe taten – sie tanzten die Choreografie des ›Bukagu‹ – erschienen die Bewegungen der Tanzenden äußerst unterschiedlich. Quantitativ erfassen und charakterisieren konnte die Tanzethnologin diesen sichtbaren, aber verbal kaum präzisierbaren Unterschied durch eine elektromyographische Messung. Sie maß hierzu die Spannung, genauer den *Spannungsverlauf*

in der Armuskulatur der beiden Tanzenden. Die Messung konkretisierte die sichtbare Differenz: Die Spannungsverläufe wichen bei gleicher Bewegung – die Armbewegungen glichen einander durch die choreografische Vorgabe hinsichtlich der räumlichen, zeitlichen und formalen Bewegungskriterien – deutlich voneinander ab. Es zeigte sich, dass die vorgegebene Choreographie des ›Bugaku‹ als ein- und dieselbe Bewegungsfolge dynamisch unterschiedlich realisiert wurde. Der ›Bugaku‹ steht als höfischer Tanz für Zurückhaltung, Gemessenheit, Kontrolliertheit. Dieser semantische Gehalt des ›Bugaku‹ manifestiert sich *zweifach*: zum Einen durch das in eine bestimmte choreografische Struktur gebrachte Bewegungsvokabular und zum Zweiten – und das ist hier offenkundig das Entscheidende – durch die Bewegungs*qualität*, die das *Wie* des Vollzugs der gegebenen choreografischen Struktur bestimmt. So kann ein Heben des Armes als ein Element dieser choreografischen Struktur in der Bewegungsqualität seiner Durchführung variieren: Das Heben des Armes kann – beispielsweise – geführt oder geschwungen vollzogen werden, was zur Folge hat, dass trotz räumlicher, zeitlicher und formaler Entsprechung die Bewegungsvollzüge einen geradezu gegenteiligen Charakter annehmen. Genau dieser gegenteilige Charakter, mit dem auch die Deutung der sinnhaften Seite der Bewegung trotz des übereinstimmenden Bewegungsvokabulars wechselt, war der Anlass des Experiments. Was van Zile und ihre Kollegen feststellen konnten, war insofern ein Divergieren der Sinnseite und der Seite des körperlichen Bewegungsvollzugs, als die mit dem höfischen Tanz ›Bugaku‹ verbundenen Sinngehalte sich im tatsächlichen Bewegungsvollzug nicht zeigten, sondern diesen geradezu gegenteilig waren. Das bedeutet jedoch nicht, dass aus der Sicht der Tanzenden Sinnseite und die Seite des körperlichen Vollzugs divergieren – dies widerspräche dem vorgestellten Ansatz. Was divergiert, sind, wie gesagt, der von den Zuschauenden *erwartete*, sich im körperlichen Vollzug manifestierende, für den ›Bugaku‹ charakteristische semantische Gehalt dieses höfischen Tanzes und der sichtbare körperliche Bewegungsvollzug.

Vor dem Hintergrund dieses Fallbeispiels lässt sich die Analogie zwischen dem Sprechen in der Lesart Vygotskijs und menschlicher Bewegung weiter entfalten. Vygotskij erläutert das Phänomen einer Nicht-Übereinstimmung von grammatischem und psychologischem Subjekt und Prädikat und macht deutlich, dass ein Satz in seiner *grammatischen Struktur* nicht zwangsläufig das ausdrückt, was er tatsächlich ausdrückt oder ausdrücken soll. Dass ein Satz trotz einer wie auch im-

mer bestimmten Inadäquatheit der grammatischen Struktur dennoch in genau *dem* Sinne verstanden werden kann, wie er verstanden werden soll, ergibt sich daraus, dass mit der Syntax die Möglichkeit der Sinnsetzung keineswegs beendet und dem Sprache, genauer: dem Sprechen, ein zusätzlicher Spielraum des Setzens von Sinn gegeben ist. Verständlich wird der Satz nicht nur aus dem Verstehen der Gesprächs-Situation, mit dem eine logische Betonung gleichsam mitgedacht werden kann, sondern zudem aus der Tätigkeit des Intonierens (vgl. Vygotskij 2002, 410). Dass wir selbst in der geschriebenen Sprache als der am stärksten entfalteten auf eine Form der Betonung – beispielsweise durch Veränderung des Schriftbildes – kaum verzichten können, zeigt die Bedeutung derselben. Zur Differenzierung des psychologischen und grammatischen Subjekts und Prädikats führt Vygotskij die folgende Beispielsituation an:

„Nehmen wir den Satz ›Die Uhr fiel herunter‹, in dem ›die Uhr‹ das Subjekt und ›fiel herunter‹ das Prädikat ist, und stellen uns vor, der Satz werde zweimal in unterschiedlichen Situationen ausgesprochen und bringe folglich in ein- und derselben Form verschiedene Gedanken zum Ausdruck. Ich werde darauf aufmerksam, dass die Uhr steht, und frage, wie das passiert ist. Man antwortet mir: ›Die Uhr fiel herunter‹. In diesem Fall war vorher in meinem Bewusstsein die Vorstellung von einer Uhr – die Uhr ist hier das psychologische Subjekt, das, worüber gesprochen wird. Danach entstand die Vorstellung, dass sie heruntergefallen ist. ›fiel herunter‹ ist das psychologische Prädikat – das, was über das Subjekt ausgesagt wird. In diesem Fall stimmen die grammatischen und psychologischen Satzglieder überein“ (a.a.O., 403).

Vygotskij verdeutlicht mit diesem Beispiel den Fall der Übereinstimmung des grammatischen Subjekts und Prädikats mit dem psychologischen. Die grammatische Struktur des Satzes entspricht damit dem auszudrückenden Sinngehalt. Dass dies aber, wie angedeutet, nicht immer und – wenn man sich eigene Erfahrungen aus Sprechsituationen vor Augen führt – in weit weniger Fällen als vermutet so ist, offenbart sich mit folgendem Gegenbeispiel:

„Ich arbeite am Tisch, höre das Geräusch eines herabfallenden Gegenstands und frage, was heruntergefallen ist. Man antwortet mir mit dem gleichen Satz: ›Die Uhr fiel herunter‹. In diesem Fall war im Bewusstsein zuerst die Vorstellung von etwas Heruntergefallenem. ›fiel herunter‹ ist das, wovon im Satz die

Rede ist, d.h. das psychologische Subjekt. Was über dieses Subjekt gesagt wird, was als zweites im Bewusstsein entsteht, ist die Vorstellung von der Uhr, die in diesem Fall das psychologische Prädikat darstellt. Man kann diesen Gedanken dem Wesen nach so ausdrücken: ›das Heruntergefallene ist eine Uhr.‹ In diesem Fall stimmen psychologisches und grammatisches Subjekt überein, in unserem Fall nicht“ (a.a.O., 404).

In einem solchen Fall einer inadäquaten, d. h. dem zu vermittelnden Sinn nicht entsprechenden grammatischen Struktur bleibt die Möglichkeit, das *Wie* des sprachlichen Vollzugs des Satzes zu gestalten. Die Intonation in je bestimmten Weise kennzeichnet das im Bezug auf den Sinn *eigentliche* Subjekt oder Prädikat – in Vygotskij'scher Formulierung das 'psychologische' Subjekt oder Prädikat. Durch sie ist es möglich bei ein- und derselben grammatischen Struktur je andere Sinngehalte zu realisieren. Dass die schriftliche Form die wortreichste und entfaltetste Form des Sprechens ist, ist dem Fehlen der im Mündlichen gegebenen Möglichkeit der Intonation geschuldet (vgl. a.a.O., 441).

Für das Anliegen einer weiteren Entfaltung der Analogiebildung zwischen Sprechen und menschlichem Bewegen ist zunächst noch eine Präzisierung der lautlichen Seite des Sprechens notwendig. Die lautliche oder phasische Seite des Sprechens ist – wie sich aus dem Vorhergehenden ergibt – zweifach zu differenzieren: Sie ist Struktur – die grammatische Struktur – *und* Wie des Vollzugs – die Intonation. Auf beiden Ebenen vollzieht sich der semantische Gehalt eines Satzes. In einem Fall fallen diese zusammen, durch die Deckungsgleichheit wird die Intonation als solche nicht manifest. Im anderen entsprechen sie einander nicht und das Intonieren kann gleichsam den Vollzug des Sinns übernehmen. Vygotskij vermerkt hierzu, dass eine volle Aufhebung einer solchen Nichtentsprechung zu Gunsten des allgemeinen und unbedingt richtigen Ausdrucks nur jenseits der Sprache und ihrer Fertigkeiten erreichbar sei, so in der Mathematik (vgl. a.a.O., 405).

Vygotskij nutzt zumeist die Kategorie des Sinns. Er spricht von der „Sinnseite des Wortes“ im Gegensatz zur Lautseite (a.a.O., 408), dem „sinnhaften“ (a.a.O., 400) Sprechen, von der „Wiedergabe des vollen Sinns“ (a.a.O., 406). Insofern bringt Vygostkij diese Kategorie in einem umgreifenden Sinne in Abgrenzung zur Lautseite des Sprechens in Anschlag. An anderer Stelle nimmt er eine explizite Unterscheidung von Sinn und Bedeutung vor. Dabei bezieht er sich auf Paulhan: Wäh-

rend der Sinn des Wortes „die Gesamtheit aller psychischen Fakten“, die das jeweilige Wort betreffen, darstellt, bildet die Wortbedeutung nur *einen* Baustein innerhalb des Sinngebäudes (vgl. a.a.O., 448). Nach Vygotskij stellt der Sinn des Wortes ein dynamisches Gebilde „mit verschiedenen Zonen unterschiedlicher Stabilität“ (ebd.) dar. Die Bedeutung ist insofern nur ein Baustein im Sinngebäude, als sie nur die stabilste, einheitlichste und präziseste Zone jenes Sinns darstellt, den das Wort im Kontext des Sprechens annimmt (a.a.O., 448-449): Aus dem Kontext, in den das Wort eingebettet ist, wird das Wort intellektuell und emotional aufgeladen, es beginnt sowohl mehr als auch weniger zu bedeuten, als in seiner Bedeutung eigentlich enthalten ist (vgl. a.a.O. 448f.). In der Bezugnahme auf den Aspekt der Intonation nutzt Vygotskij *ausschließlich* die Kategorie des Sinns (440). Es geht mir im Folgenden nicht darum, die *Differenzierung* von Sinn und Bedeutung auf menschliche Bewegung zu übertragen; dies stellt, wie eingangs gesagt, ein Desiderat dar. Die Kategorie des Sinns ist im vorliegenden Beitrag nicht verengt auf die von Leont’ev entwickelten Kategorie des ‚persönlichen Sinns‘ in Unterscheidung zu jener der ‚gesellschaftlichen Bedeutung‘ (vgl. zur Unterscheidung von Sinn und Bedeutung Leont’ev 1982, 136-152).

Wie lässt sich diese Differenzierung des phasischen Moments in grammatische Struktur und Intonation als Wie des Vollzugs auf menschliche Bewegung übertragen? Hierzu zurück zum angeführten tanzethnologischen Fallbeispiel. Die choreografische Struktur, welche das Bewegungsvokabular des ›Bugaku‹ ordnet, kann als Analogon zur grammatischen Struktur der Sprache der Worte betrachtet werden. Die Choreografie eines

Tanzes oder einer Bewegungsfolge strukturiert einzelne Bewegungen so wie die grammatische Struktur die Ordnung einzelner Worte darstellt. Sie ordnet einzelne Bewegungen zu einer nächstgrößeren Einheit, wie beispielsweise zu einem Bewegungsmotiv und einzelne Motive schließlich zu einer Choreographie oder – für menschliche Bewegung allgemeiner formuliert – zu einer Bewegungsfolge. Die einzelnen Bewegungen einer Bewegungsfolge und ihre Struktur – für die Bewegungspraktik des Tanzes spezifiziert ist dies die Choreografie – bilden als Bewegungsvokabular geordnet in einer Syntax die Grundlage für den Vollzug des semantischen Gehalts des Tanzes oder der Bewegung. Erst *belebt* wird das strukturierte Bewegungsvokabular jedoch durch das *Wie* des Vollzugs der Choreografie. Diese wird in der sportwissenschaftlich verorteten Tanzpädagogik als ›Bewe-

gungsqualität« bezeichnet. Im angeführten Experiment ist dieses Wie des Bewegungsvollzugs repräsentiert durch den Spannungsverlauf des sich bewegenden Armes, der durch die Choreografie eine *in der Form bestimmte* Bewegung – beispielsweise eine Hebung – vollzieht. Das *formale* Kriterium der Bewegung beschreibt, welche Gelenkstellungen eingenommen werden; eine Bewegung formal zu variieren bedeutet demnach anstelle einer Ventralflexion der Halswirbelsäule – Kinn zur Brust – eine Dorsalflexion – Kinn nach oben hinten – durchzuführen. Anfangs- und Endposition der Bewegung sind bestimmt. Was damit nicht bestimmt ist, ist die Gestaltung des Weges zwischen diesen beiden Positionen. Ist die Bewegung geschwungen, geworfen oder geführt? Ist die Spannung eher drängend oder ziehend? Ist der Beginn der Bewegung impulshaft oder sich steigernd geführt? Es geht also mit dem Wie der Bewegung um den *Modus* des Bewegungsvollzugs. Als Analogon zum Bewegungsmodus – diesen Begriff ziehe ich dem der Qualität im Folgenden vor⁴ – wird somit das Moment der Intonation in der Sprechfähigkeit gesetzt. Das Wie des Bewegungsvollzugs, in welchem die Tanzstudenten die vorgegebene choreografische Struktur des ›Bugaku‹ vollziehen, ist je eine andere. Obgleich ein- und dieselbe Choreografie – verstanden als strukturiertes Vokabular – vollzogen wird, ist der mit der Bewegung manifest werdende semantische Gehalt je ein anderer. Offenkundig vollzieht der durch den ›modern dance‹ geprägte Tänzer die Choreografie des ›Bugaku‹ im Bewegungsmodus des ›modern dance‹ und nicht in jener des japanischen, höfischen Tanzes. Dies macht den oben geschilderten sichtbaren, aber kaum präzisierbaren Unterschied, die bemerkenswerte Asynchronität trotz *formaler* Synchronität aus. Das Problem dieser semantischen Nicht-Entsprechung von Struktur und Modus liegt nun darin, dass sich die Eindrücke der Bewegungsmodi des ›modern dance‹ und des ›Bugaku‹ semantisch als geradezu entgegengesetzt beschreiben lassen. Der ›modern dance‹ Graham'scher Prägung verstand und entwickelte sich als Gegenbewegung zum klassischen Tanz (vgl. Huschka 2002, 198ff.): Demgemäß sind die Bewegungen schwung-

⁴ Den Begriff des Modus ziehe ich aus zwei Gründen für die Bezeichnung des Wie des Vollzugs dem Begriff der Bewegungsqualität vor: Letzterer Begriff bezeichnet auch die Qualität einer Bewegung im Sinne einer Wertung, die Abgrenzung zu diesem muss sich also immer erst aus dem Kontext ergeben oder expliziert werden. Zum Zweiten ist Modus ein Begriff, der als solcher einem Verlauf nahe steht, damit ist genau das, worum es hier geht, stärker hervorgehoben.

und impulshaft und haben in Opposition zum Klassischen Tanz nicht das Ziel *gegen* die Schwerkraft zu arbeiten, sondern sich dieser zu überlassen. So notiert Huschka:

„Die tanzenden Körper des modern dance konfigurieren sich zum Schauplatz der rhythmisch berstenden, expansiven, ineinander greifenden und im Widerpart stehenden Kräfte der Gesellschaft, ihr Gestus ist kraftvoll, erdig, wirbelnd, perkussiv und kämpferisch“ (a.a.O., 202).

Im Kontrast dazu lässt sich der ›Bugaku‹, der als höfischer Tanz dem Klassischen Tanz im Bewegungsmodus näher ist, mit den bereits genannten Begriffen Kontrolliertheit, Gemessenheit und Zurückhaltung charakterisieren. Damit realisiert sich der Bewegungsmodus als Teil der – mit den Worten Vygotskij – phasischen Seite kontrastierend zur semantischen des ›Bugaku‹. Dieses Beispiel kann zeigen, wie eine Veränderung der phasischen Seite zu einer tiefgreifenden Veränderung des ganzen Sinns der Bewegung führen kann.

Die verschiedenen Bewegungsformen, die einen Tanzstil konstituieren, sind nicht zufällig prägender Bewegungsinhalt des jeweiligen Tanzstils. Sie sind die in eine feste Struktur gebrachte – gleichsam kondensierte – Verkörperung der eine bestimmte Tanz- oder Bewegungspraktik in Entstehung prägenden Sinngehalte. So ist das Bewegungsvokabular des ›modern dance‹ nicht zufällig das Bewegungsvokabular des ›modern dance‹, das Bewegungsvokabular des Flamenco nicht zufällig das des Flamenco usw. Diese formalen Bewegungsstrukturen bereiten gleichsam den Boden für einen diesen Formen entsprechenden Modus des Vollzugs. Wie wir sehen konnten, kann der Bewegungsmodus als solcher gleichsam die Rolle eines Subtextes übernehmen und der semantischen Seite der Bewegung ein andere – möglicherweise gegenteilige – Charakteristik geben. Mit ein- und derselben choreografische Struktur können sich je eigene Sinngehalte vollziehen. So sagt Vossler, den Vygotskij heranzieht, zu dem entsprechenden Phänomen der Sprache:

„Ein von einem lebendigen Menschen geäußelter lebendiger Satz hat immer seinen Subtext, einen verborgenen Sinn. (...) Derselbe Gedanke kann in unterschiedlichsten Sätzen ausgedrückt werden, ebenso wie ein und derselbe Satz als Ausdruck für unterschiedliche Gedanken dienen kann“ (Vossler 1923, zit. nach Vygotskij 2002, 459).

Dass *ein* Satz Ausdruck unterschiedlicher Gedanken sein kann, ist in der gesprochenen Sprache gegeben durch die Möglichkeit des Intonierens; im Dialog kommt zu dieser noch das Sehen der Mimik und Gestik des Gegenübers als Interpretationsgrundlage hinzu. Um die Gewichtung dieser Aspekte gegenüber der grammatischen Struktur deutlich zu machen, betont Vossler:

„Es dürfte kaum einen falscheren Weg für die Deutung des Sinngehalts irgend-einer sprachlichen Erscheinung geben als den der grammatischen Interpretation“ (a.a.O., 403).

Mit Bezugnahme auf eine Erzählung von Dostojewski – ein mit lediglich *einem* Substantiv geführtes Gespräch Betrunkener – macht .Vygotskij deutlich, dass, insofern als „der innere Gehalt des Gedankens durch die Intonation wiedergegeben werden kann“ (a.a.O., 440), *alle* Gedanken mit nur *einem* Wort – in dem zitierten Gespräch bedeutet ein- und dasselbe Substantiv einmal verächtlichste Ablehnung, dann Zweifel, dann Empörung usw. – ausgedrückt werden können (a.a.O., 439-440). Übertragen auf menschliche Bewegung können wir mit Blick auf das gegebene Bewegungsbeispiel sagen, dass sich mit ein- und derselben Bewegung, beispielsweise der basale Tanzschritt ›Step Touch‹ (Schritt mit einem Fuß und Setzen des anderen ohne Gewicht), je nach Modus des Vollzugs völlig verschiedene Sinngehalte vollziehen können. Er manifestiert sich im Afrikanischen Tanz in einem völlig anderen Modus und anderer Sinnhaftigkeit als beispielsweise im Flamenco. Mit dem Fallbeispiel des ›Bugaku‹ zeigt sich, dass die Veränderung der phasischen Seite der Bewegung durch einen Wechsel des Modus eine solche Veränderung der semantischen Seite der Bewegung hervorbringt.

3.

Die vorgestellte Konzeption menschlicher Bewegung als eine in zwei Momente differenzierbare Einheit bedeutet logisch, dass der *verändernde* Zugriff auf das eine Moment – beispielsweise der Sinngehalt der Bewegung – einen Vorgriff auf das andere bedeutet – sich also im körperlichen Bewegungsvollzugs zeigen muss. Diese Vorstellung, die hinsichtlich der Sprache der Worte eine Banalität ist, erscheint hinsichtlich menschlicher Bewegung als geradezu sperrig. Betrachtet man die Sprache der Worte, ist völlig klar, dass sich ein solcher verändernder Zugriff auf den Sinngehalt auf der phasischen Ebene der Sprechfähigkeit niederschlägt: Will

man einen anderen Sinngehalt ausdrücken, will man also etwas anderes sagen, so muss man anders intonieren, den Satz grammatisch anders strukturieren oder gar andere Worte mit anderen Bedeutungen benutzen. Letzteres birgt hinsichtlich menschlicher Bewegung ein Problem. Sind die Worte, somit das Bewegungsvokabular – bestimmte Techniken und Schritte – ganz andere, bedeutet dies, dass man unter Umständen nicht mehr von derselben Bewegungspraktik sprechen kann, da das strukturierte Bewegungsvokabular die Praktik als solche konstituiert und entschlüsselbar macht. Zunächst jedoch ein weiteres Beispiel. Zu dem Aspekt des verändernden Zugriffs lässt sich eine interessante Studie (Crum und Langer 2007, 165-171) über amerikanische Zimmermädchen anführen. Es wurden zwei Gruppen von Zimmermädchen verglichen, die dasselbe taten: Sie reinigten im Schnitt 15 Zimmer am Tag. Der Unterschied der beiden Vergleichsgruppen ergab sich aus einer experimentellen Intervention: Die Psychologinnen erläuterten den Zimmermädchen der einen Gruppe, dass sie mit der Reinigung von 15 Zimmern am Tag leicht das empfohlene Mindestmaß an täglicher körperlicher Betätigung in Sinne eines gesundheitsfördernden Sporttreibens erreichten. Mit dieser Information erfolgte ein Wechsel des Sinns, ein Neu-Konzeptualisieren des Putzens: Das als ‚Arbeiten‘ aufgefasste Putzen – kennzeichenbar als stressend und negativ-belastend – wurde in Sport – kennzeichenbar als positiv-belastendes ‚workout‘ – quasi *um*-konzeptualisiert. Das Ergebnis dieser Intervention ist beachtenswert. Wie die Forscherinnen berichten, konnten sie einen interessanten Effekt feststellen: Die Zimmermädchen, die ihr Putzen als sportliches Bewegungsprogramm begriffen, erfuhren binnen vier Wochen eine deutliche Verbesserung ihres körperlichen Zustands. Sie hatten im Schnitt 0,9 Kilogramm Körpermasse verloren und ihr Blutdruck war um fast zehn Prozent gesunken. Zudem wiesen sie weniger Körperfett und – relativ zum Hüftumfang – schmalere Taillen auf als noch zu Beginn der Studie. Diese Veränderungen waren deutlich ausgeprägter als jene in der Kontrollgruppe, die das Reinigen von Zimmern immer noch als ‚negativ belastende Arbeit‘ begriffen. Diese physiologischen Veränderungen sind nach Aussage der Psychologinnen entweder indirekt oder direkt herbeigeführt worden; in der Freizeit wurde nicht mehr Sport betrieben, auch das Essverhalten sei nach Aussage der Psychologinnen nicht verändert worden. Damit gibt es einen nicht zu vernachlässigenden Hinweis darauf, dass sich mit der anderen Konzeptualisierung als Umdeutung des Sinngehalts auch die Bewegung des Putzens als solche verändert haben könnte.

Über eine Bewegungsanalyse könnte die Frage geklärt werden, ob – das ist aufgrund der Ergebnisse anzunehmen – und wenn ja, wie sich diese Veränderung der Sinnhaftigkeit im körperlichen Bewegungsvollzug realisiert, ob also ein ‚Sport-Saugen‘ bewegungswissenschaftlich abgrenzbar ist von einem ‚Arbeits-Saugen‘. Diese denkbaren Veränderungen des körperlichen Bewegungsvollzugs können nicht nur – wie im Fall des ›Bugakus‹ in Form dynamischer Variation – den Bewegungsmodus betreffen, sondern zudem oder ausschließlich die Bewegungspraktik in ihren Bewegungsformen sowie hinsichtlich räumlicher und zeitlicher Parameter variieren. Hieraus ergibt sich das angesprochene Problem: Mit der Änderung des körperlichen Bewegungsvollzugs, vor allem des Bewegungsvokabulars, stellt sich dann die Frage, ob wir bei dem je vorliegenden Vergleich immer noch von derselben Praktik – die dann anders realisiert wird – sprechen können. Für den eingangs vorgestellten Fall des mongolischen Ringens kann sich genau diese Frage aufdrängen und ist diskutierbar. Für den Fall des Putzens ist allerdings klar: Es wurden hier nicht zwei unterschiedliche oder unterschiedlich bezeichnete Bewegungspraktiken miteinander verglichen.

4.

„Der Stil ist nämlich ihr Subtext, nämlich ihr wahrer Text, den man unter der Choreografie rauschen hört“ (Louppe 1997, 114).

Mit der Setzung menschlicher Bewegung als Analogon zur Wortsprache wird die Möglichkeit einer Differenzierung von einem *Was* und einem *Wie* der Bewegung fassbar. Hinsichtlich der Wortsprache stellt Vygotskij die Bedeutsamkeit dieser Unterscheidung von der Sprache als System – das Vokabular geordnet in der grammatischen Struktur – und dem Vollzug des Sprechens – die Intonation – für das Setzen und Erfassen von Sinn heraus. Eine *Mitbetrachtung* der Charakteristik des Vollzugs des Sprechens eines Satzes ist damit für die Deutung desselben unumgänglich. Dass wir den Aspekt der Intonation, dem *Wie* der Tätigkeit des Sprechens, alltäglich in die Deutung miteinbeziehen, ist oftmals nicht bewusst, insofern Inkongruenzen von psychologischem und grammatischem Subjekt weder automatisch zu Missverständnissen führen noch thematisiert werden, wie das Beispiel zum Dialog über eine heruntergefallene Uhr im vorangegangenen Abschnitt zeigen konnte. Vor dem Hintergrund der Analogie von Wortsprache und menschlicher

Bewegung geht es im Folgenden darum, den Aspekt der Intonation hinsichtlich menschlicher Bewegung näher zu bestimmen.

Das, was wir noch vor aller Form der Bewegung wahrnehmen können, ist der später noch zu präzisierende und von der Qualität als dem Wie des Vollzugs abzugrenzende, hier so bezeichnete *Modus* des körperlichen Bewegungsvollzugs einer Person. Bemerkenswert ist, dass wir den Bewegungsmodus zwar erfassen,⁵ aber im Gegensatz zum *Was* der Bewegung sehr viel schwerer begrifflich präzisieren können. Wir können sehr gut sagen, dass eine Person A ein Dreieck mit den Armen formt, während eine Person B eine Kreisform vollzieht, oder, dass eine Person A sich ein Stück mehr streckt als eine Person B. Zum Modus als dem Wie des Vollzugs können wir – zumindest zunächst – nur sagen, dass Person A sich irgendwie *anders* bewegt als Person B. Interessanterweise bereitet es uns meist keine Schwierigkeiten, eine Interpretation dieses Anders-Seins vorzunehmen und auch zu thematisieren. Das Benennen dessen jedoch, *was* uns zu einer bestimmten Deutung je veranlasst hat, fällt uns ungleich schwerer. *Woran* machen wir eine solche Deutung fest, wie *konkretisieren* wir ein bestimmtes Anders-Sein in der Bewegung? Dass es nicht im Vokabular und auch nicht in der choreografischen Struktur zu finden ist, sondern im Dazwischen der Posituren und dem Vollzug derselben, macht das Nicht-Greifen-Können als Besonderheit des Modus aus.

Besonders augenfällig wird dieser – wie im vorhergehenden Abschnitt angedeutet – dann, wenn wir zwei Personen betrachten, die formal, resp. auch räumlich und zeitlich dasselbe tun. Das, was das Anders-Sein dann ausmacht, sind entweder sehr geringfügige Abweichungen hinsichtlich der genannten Bewegungsparameter – ab einem gewissen Grad der Abweichungen in Form, Raum und Zeit sprächen wir jedoch nicht mehr von ein- und derselben Bewegung – oder ein je anderer Modus des Vollzugs. Schwierigkeiten bereitet die Verschiedenheit der Modi vor allem dann, wenn wir den Versuch der Anpassung von Bewegung unternehmen, beispielsweise im Rahmen einer Bewegungsgestaltung. Paradoxerweise führt eine Anpassung hinsichtlich der formalen, räumlichen und zeitlichen Parameter dazu,

⁵ Wie schnell wir den Bewegungsmodus einer Person erfassen und interpretieren können, zeigen die Experimente der Forschungsgruppe um den Biopsychologen Troje, der durch das Geschlecht bedingte Unterschiede im Gehstil und dessen Erkennung nach nur einer Gangphase zeigen kann (Troje 2002).

dass der Tanz eines Paares oder einer Gruppe genau dann nicht jene Klarheit und Synchronität gewinnt, welche die Akteure durch die Anpassung zu erlangen versuchen, wenn die Bewegungsmodi verschieden sind. Je stärker der Grad der Anpassung in Form, Raum und Zeit ist, desto höhere Anforderungen werden an die Anpassung des Modus des Vollzugs gestellt, wenn es eben nicht die Verschiedenheit des Modus des körperlichen Vollzugs ist, die sichtbar werden soll, sondern die Übereinstimmung der Bewegung. Das Paradoxe liegt also darin, dass der Versuch der Synchronität bei einer Verschiedenheit hinsichtlich des Wie somit ein Mehr an Asynchronität bedingen kann, als es eine Verschiedenheit hinsichtlich der Struktur unter Umständen mit sich brächte.

Die Eigentümlichkeit des japanischen Hof-Tanzes ›Bugaku‹ vermittelt sich, wie oben formuliert, *zweifach*: zum Ersten durch die choreografische Struktur und zum Zweiten – und das ist *hier* offenkundig das Entscheidende – durch den Spannungsverlauf, als ein Aspekt des Modus des Vollzugs der gegebenen choreografischen Struktur. Die Gleichzeitigkeit der Eigentümlichkeit, den der Modus des Vollzugs einer Struktur verleihen kann und der Schwierigkeit im Versuch diesen zu greifen, zeigt sich in Versuchen der Re-Konstruktion von Werken des Tanztheaters. Das Konzept der Re-Konstruktion (vgl. Jeschke 2007; Hardt 2007; Nectoux 1989; Guest und Jeschke 1991) beschreibt den Versuch eines Wiedereinstudierens von tanzhistorisch bedeutsamen Werken – wie beispielsweise Nijinskys *FAUNE* oder Hoyers *AFFECTOS HUMANOS* – auf Basis von Dokumenten und Speichermedien, wie Abbildungen, Tanzschriften und Kritiken. So reflektiert die Theaterwissenschaftlerin Claudia Jeschke methodische Schwierigkeiten im Prozess des Einstudierens von *L'APRÈS MIDI D'UNE FAUNE* von Vaclav Nijinsky. Die Studierenden, mit denen die Wiederaufnahme des Werks realisiert werden sollten, zeigten, wie Jeschke formuliert „pluralistische Herangehensweisen“ (Jeschke 2007, 188). Das Aufnehmen und In-Struktur-Bringen des Vokabulars stellte sich als unproblematisch dar. Die Tänzer waren nach Ansicht Jeschkes vielmehr unterfordert angesichts der kleinen und wenigen Bewegungsformen, die Nijinskys Werk beinhaltet. So zeigt das Stück beispielsweise nicht die typischen Sprünge und den Raumgriff des klassischen Vokabulars. Vokabular und choreografische Struktur machen, wie sich im Beispiel des ›Bugaku‹ zeigte, jedoch nicht allein die Charakteristik des Stückes oder einer Bewegung aus: Markant sind ebenso die Spannungen, mit denen die einfachen Formen des *FAUNE* vollzogen werden. Die Berücksichtigung dieser prägenden energetischen Qualität als ein

wesentlicher Aspekt des Modus ist für die Charakteristik des Tanzwerks unumgänglich, jedoch bewegungskulturell bedingten Schwierigkeiten unterworfen. Den bemerkenswerten Unterschied des Probenprozesses von FAUNE zum Prozess des Einstudierens *zeitgenössischer* Werke oder solchen im Klassischen Stil beschreibt Jeschke wie folgt:

„Die Bewegungen müssen höchst bewusst hergestellt werden, sie sind künstlich in dem für Tänzer ungewohnten Sinn, dass sie keiner erlernten Technik folgen.“ (Jeschke 2007, 189).

Dass sich das Erfordernis einer offenkundig ungewohnten Bewusstheit im Vollziehen der Bewegungen auf einen Aspekt des Modus der Bewegung zurückführen lässt, zeigt sich in der folgenden Konkretisierung Jeschkes:

„Zwar haben klassisch geschulte Tänzer weniger Probleme mit der Formbestimmtheit des Bewegungsvokabulars, tun sich aber mit dessen interpretativer Dynamik schwer, während in anderen Techniken Ausgebildete ihre kinästhetische Gestaltungslust in formalen Mustern kondensieren müssen“ (Jeschke 2007, 190).

Jeschke grenzt hier formorientierte Tänzer entsprechender Tanzrichtungen und -schulen – wie beispielweise die des Klassischen Tanzes – von Tänzern ab, die vielmehr an der Differenzierung des Modus orientiert sind. Der oben angeführte Aspekt des Pluralismus in der Herangehensweise an das Bewegungsvokabular in Nijinskys FAUNE bezieht sich somit auf die Verschiedenheit der Prägungen der Bewegungsmodi der Tanzenden. Bedingt ist diese durch die Zugehörigkeit zu tanzästhetisch je anderen Bewegungskulturen.

Ein zweites Beispiel zur Re-Konstruktion betrifft die Vollzugscharakteristik eines Werkes des deutschen Ausdruckstanzes. In den Schilderungen des zeitgenössischen Tänzers und Choreografen Martin Nachbar und jenen Susanne Linkes, eine der prominentesten Vertreterinnen des deutschen Tanztheaters, zur Re-Konstruktion von Dore Hoyers AFFECTOS HUMANOS verdeutlichen sich unterschiedliche Formen des Umgangs mit der Problematik einer *Wieder*-Aufnahme des Modus. So wählten Nachbar und Linke unterschiedliche Zugänge zur Bewegungssprache Hoyers. Linke wurde in der Rekonstruktion des Tanzwerks auf Basis einer Videoaufnahme von der argentinischen Tänzerin Ines Scaccheri unterstützt, welche die wieder aufzu-

führenden Tänze noch kurz vor dem Selbstmord Hoyers im Jahre 1967 erlernt hatte (Hardt 2007, 204). Linke näherte sich der Bewegungssprache Hoyers zunächst einmal über die Aneignung der „äußeren Form“ (ebd.) an, die energetische Qualität als Aspekt des Bewegungsmodus stellte sie in der Anfangsphase vor „unüberbrückbar scheinende Probleme“ (a.a.O., 190). Bemerkenswert ist, dass sich die Eigentümlichkeit eines Bewegungsmodus selbst für eine choreografisch und tanzpädagogisch erfahrene Akteurin des deutschen Tanztheaters zunächst als etwas bewegungstechnisch schwer Greifbares offenbart. Erst in Zusammenarbeit mit Waltraud Luley, der langjährigen Assistentin und Nachlassverwalterin Hoyers, konnte Linke den Bewegungsmodus präzisieren und realisieren:

„Schließlich fand sie mit Waltraud Luley zusammen die Quellen der Bewegung wieder, die von einem starken, gehaltenen Zentrum ausgingen, während sich die Arme z. B. leicht, energetisch und spannungsgeladen bewegten“ (ebd.).

Linke hat die Problematik des Anders-Seins von formal gleichen, aber hinsichtlich der energetischen Qualität differenten Bewegungen zudem praktisch vorgeführt, wie Hardt hinzufügt:

„Linke veranschaulichte das nachdrücklich beim Podiumsgespräch, indem sie den Unterschied zwischen einer Bewegung demonstrierte, bei der der Körper der Richtung der Arme folgt, und einer Bewegung, bei der der Rest des Körpers dieser Anspannung widersteht“ (ebd.).

Die rekonstruktiven Herangehensweisen von Susanne Linke und Martin Nachbar sind insofern unterschiedlich, als letzterer sich angesichts seiner den Bewegungsmodus betreffenden Prägung vor aller Form- und Strukturaneignung mit dem Aspekt der energetischen Qualität auseinandersetzte. Im Unterschied zu Linke, die als Schülerin Mary Wigmans dem Bewegungsmodus Hoyers, die wie Wigman eine Akteurin des deutschen Ausdruckstanzes war, näher ist, kennzeichnet sich der Hintergrund Martin Nachbars durch eine *zeitgenössische* Geprägtheit. Der Modus des Bewegungsvollzugs der Tanzpraxis des zeitgenössischen Tanzes ist dadurch gekennzeichnet, möglichst entspannt zu sein und möglichst keine Spannungswechsel zu vollziehen. Folglich fielen dem in dieser Weise bewegungsformatierten Choreografen die spannungsgeladenen Bewegungen der Ausdruckstänzerin Hoyer zunächst besonders schwer, wie Hardt schildert (vgl. ebd.).

Vielfältige Anlässe für ein Thematisieren des Modus des Bewegungsvollzugs bietet, wie die vorhergehenden Ausführungen zeigen, vor allem die Auseinandersetzung mit der Bewegungspraxis des Tanzes. Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, mit welchen Modellen die Tanzforschung den Zugriff auf den Modus der Bewegung strukturiert und damit auch, inwiefern bewegungsanalytische Modelle der Tanzforschung, den äußerlich sichtbaren, körperlichen Bewegungsvollzug, der sich als ›Bewegungsintonation‹ – die Stimme oder das ‚Timbre‘ der Bewegung – und einer ›Bewegungssyntax‹ differenzieren.

Die *Tanzwissenschaft* befasst sich nicht explizit mit menschlicher Bewegung, sondern – wie die Wissenschaftsbezeichnung zeigt – mit Tanz. Ihr Untersuchungsgegenstand ist somit ein anderer. Sie befasst sich in mit gestalteter/ choreographierter menschlicher Bewegung. Auf diese greift sie von theoretisch und methodisch verschiedenen disziplinären Wissensfeldern zu. Gespeist werden diese Wissensfelder aus den verschiedenen Mutterwissenschaften der Tanzwissenschaft. Diese sind beispielsweise die Theaterwissenschaft, Literaturwissenschaft, Sozialwissenschaft, die – vornehmlich tanzpädagogisch orientierte – Sportwissenschaft und – dies vor allem im angloamerikanischen Raum – die Ethnologie. Der Unterschiedlichkeit der theoretischen Lesarten von Tanz entspricht die Vielfalt der methodischen Zugriffe: Prominent sind theaterwissenschaftlich basierte Aufführungsanalysen (Turner 2007), sozialtheoretische (Klein 1994) und ethnologische Zugriffe (Peterson Royce 2002), tanzhistorisches Quellenstudium (Weickmann 2002) sowie biographische (Müller 1986) oder kunsttheoretische Ansätze (Brandstetter 1995). Seit Beginn der Etablierung der Tanzwissenschaft sind diese Zugriffe in Anschlag gebracht worden. Der Aspekt der bisher nicht – zumindest nicht *explizit* – systematisierten Vielheit an theoretischen Zugriffen und Methoden wurde erst 2007 in dem Bestreben, der Tanzforschung eine „methodische und theoretische ‚Handwerkskiste‘“ zu liefern (vgl. Brandstetter und Klein 2007), diskutiert. Eben dies wurde mit dem 2007 veröffentlichten Sammelwerk „Methoden der Tanzwissenschaft“ (ebenda) zu realisieren versucht. Anlass dieser Beitragssammlung war ein Symposium zu Methoden der Tanzwissenschaft. Bemerkenswert hierbei ist, dass dieses Symposium sowie der erste und einführende Beitrag des Methoden-Kompends explizit „Bewegung in Übertragung“ (vgl. ebenda) verhandelt. Nimmt man diese Betitelung ernst, ergibt sich daraus, dass sich die Tanzwissenschaft durchaus als *Bewegungswissenschaft* versteht. Demgemäß sind es aus-

schließlich bewegungsanalytische Ansätze (hierzu Jeschke 1999, 7ff.), welche *genuin* aus der durch verschiedene Mutterwissenschaften geprägten Tanzforschung hervorgegangen sind. Zu nennen ist hier der bewegungsanalytische Ansatz, welcher durch Rudolf von Laban (Laban 1960), der zugleich einer der prominentesten Figuren des deutschen Ausdrucktanzes ist, entwickelt wurde. Er ist für die Betrachtung des Modus des Bewegungsvollzugs insofern zu berücksichtigen, als er diesen systematisch in die Bewegungsanalyse einbezieht, resp. in der Folge fokussiert. Darin liegt zugleich die Besonderheit dieses Ansatzes. Zwar gilt Laban als Begründer des Analysesystems, doch wurde dieses nach dem 2. Weltkrieg vor allem von seiner Schülerin Irmgard Bartenieff (Bartenieff und Lewis 1981) in den USA weiterentwickelt. Peggy Hackney, eine Schülerin Bartenieffs, nahm eine weitere Ausdifferenzierung vor (Hackney 1998). Die Laban/Bartenieff-Bewegungsanalyse, auch bezeichnet als Laban Bewegungsanalyse, findet – zumeist in vereinfachter Form – in verschiedenen Feldern und Disziplinen, wie in der tanzorientierten Theaterwissenschaft (Boenisch 2002), der Tanzpädagogik;⁶ in Teilen der tanzethnologischen Forschung (Royce 2001, 45ff) und in psychotherapeutischen Verfahren (Rollwagen 2007; Welsche 2007) Anwendung. Der bewegungsanalytische Ansatz Labans führt – neben dem Aspekt der Strukturierung von Bewegungsgestaltungsprozessen – die Idee der Tanz- und Bewegungsnotation weiter. In dieser Hinsicht steht das Laban'sche System in einer Traditionslinie von Notationssystemen, mit denen vor allem in den Anfängen das Ziel verfolgt wurde, Tanzbewegung zu dokumentieren, um sie wiederaufführbar zu machen (vgl. zur Entwicklung der Notationssysteme Jeschke 1999, 7ff.). Gemeinsam ist diesen Notationssystemen, dass sie den körperlichen Bewegungsvollzug als eine additive Reihung distinkter Formen und Positionen fassen; das Wie des Vollzugs sowie das Zwischen dieser Formen schließen diese Notationssysteme aus ihrer Betrachtung aus. Der prozessuale Gegenstand der Bewegung wird somit gleichsam still gestellt und zu einem Gegenstand gemacht, dessen Prozesshaftigkeit auf die Reihung distinkter Formen reduziert wird – Bewegung im Sinnes eines Daumenkinos von Positionen. Die Bedeutung Labans liegt nun darin, dass er mit der Fokussierung des formalen Aspekts der Bewegung – dem Bewegungsvokabular und der Ordnung desselben in Form einer choreogra-

⁶ So bilden verschiedene Institutionen der akademischen Tanzausbildung nach den Prinzipien der Bewegungsstudien Rudolf von Labans aus. Die bekannteste Ausbildungsstätte ist die *London Contemporary Dance School/ The Place*.

fischen Struktur – bricht und die Betrachtung der Qualität dieser zunächst an die Seite stellt, um sie dann – nach Ende des 2. Weltkriegs – in den Mittelpunkt seiner Bewegungsstudien zu rücken (Laban 1960). In der Schwalbenschwanzschrift von 1926 (Laban 1926, 90) manifestiert sich bereits die Bedeutung, die Laban der energetischen Qualität – als ein Aspekt des Modus der Bewegung – zumisst. Mit dieser Schrift konzentriert er die Notation auf die energetische Qualität der Bewegung. Veränderungen dieser Qualität stellt er in Form von sich verjüngenden und verstärkenden kurvigen Linien dar. Er legt damit bereits die Basis für das 1947 zusammen mit Lawrence entwickelte Konzept des Antriebs – »effort« (Laban und Lawrence 1947).

Das System Labans grenzt zunächst vier Faktoren der Bewegung voneinander ab, diese sind »Körper«, »Raum«, »Form«, »Phrasierung«, »Antrieb« sowie die »Beziehung« (Kennedy 2007, 24-28). Hinsichtlich dieser Ebene der Differenzierung entspricht das Laban'sche System im Wesentlichen den derzeit gebräuchlichen tanzpädagogisch orientierten Ansätzen der Sportwissenschaft, welche eine Differenzierung der Bewegung in »Form«, »Raum«, »Zeit« und »Dynamik« vornehmen. Die Faktoren »Raum« und »Zeit« der tanzpädagogischen Modelle entsprechen jenen der Laban/ Bartenieff-Bewegungsanalyse; die Differenz von »Zeit« und »Phrasierung« liegt allein in der Bezeichnung, in beiden Fällen wird darunter die zeitliche Strukturierung der Bewegung gefasst. Die mit »Form« bezeichnete Kategorie der sportwissenschaftlichen Differenzierung des körperlichen Bewegungsvollzugs umgreift die Kategorien »Körper«, »Form« und »Beziehung« der Laban/Bartenieff Bewegungsanalyse. Die Kategorie der »Dynamik« fasst den Aspekt der Spannung hinsichtlich der Intensität der Spannung und dem Verlauf der Spannungsintensität. Damit beschreibt diese Kategorie die energetische Qualität, welche die Laban/Bartenieff-Bewegungsanalyse mit der Kategorie »Antrieb« fasst. Im Unterschied zur sportwissenschaftlichen Kategorisierung unternimmt das Laban'sche Modell eine weitere Differenzierung der energetischen Qualität, indem es den Antrieb mithilfe der Bewegungsfaktoren »Kraft/Schwerkraft«, »Fluss«, »Raum« und »Zeit« weiter untergliedert. Mit dem Laban'schen Modell (weiterentwickelt zu den sogenannten »Laban/ Bartenieff-Bewegungsstudien« – LBBS) findet somit eine systematische Berücksichtigung des Modus des Bewegungsvollzugs, resp. des für den Modus wesentlichen Aspekt der energetischen Qualität des Bewegungsvollzugs statt. Das Bewegungsanalyssystem Labans bietet nicht allein eine systematische Berück-

sichtigung der energetischen Qualität als ein Aspekt des Modus des Bewegungsvollzugs; es antwortet zudem auf die Frage, wie der Modus des Bewegungsvollzugs in Bezug zur Sinnhaftigkeit menschlicher Bewegung gesetzt wird. Darin liegt zugleich der Knackpunkt des Systems: Dieses ordnet einem *bestimmten* Modus des körperlichen Bewegungsvollzugs einen *bestimmten* Sinngehalt fest zu (vgl. hierzu die Anwendung des LBBS durch Kennedy 2007, 95ff.): So ist beispielsweise „sehr viel: Zeitantrieb“ (a.a.O., 95) assoziiert mit „sehr viel: Entscheidung“ (ebd.). Eine auf dieser konstanten Zuordnung von Antriebsqualität zu Bedeutung basierende Bewegungsanalyse bringt die Laban/ Bartenieff-Bewegungsanalytikerin Kennedy beispielsweise für die Bewegungen des Bausch'schen LE SACRE DU PRINTEMPS in Anschlag (Kennedy 2007). Nach Weiterentwicklung durch die Psychologin Judith Kestenberg (vgl. für das Kestenberg Bewegungsprofil Trautmann-Voigt und Voigt 2009, 147f.) bildet das System die Basis für eine psychotherapeutisch verortete Diagnostik und Therapie. So gelten bestimmte Weisen des Bewegungsflusses als Ausdrücke von Angst, Furcht oder Hemmung (vgl. ebd.). Kennzeichen dieser von Laban selbst angelegten Weiterentwicklung eines zunächst ausschließlich auf *Strukturierung* des *körperlichen* Bewegungsvollzugs ausgelegten Modells ist somit die Grundannahme einer Konstanz und Unveränderlichkeit der zugeschriebenen – assoziierten – Bewegungsbedeutungen. Mit dieser Psychologisierung der Antriebsqualitäten durch feste Bedeutungszuschreibung schließt sich eine historische oder kulturelle Wandelbarkeit der Bewegungsbedeutungen per se aus. Veränderlich ist damit allenfalls das Vorkommen der Bewegungsmodi.

Eben einer solchen kulturelle und historische Differenzierungsdynamiken ausschließende Grundannahme widerspricht – mit Bezugnahme auf Vygotskij – der vorliegende Ansatz. Vygotskij konnte zeigen, dass die Wortbedeutung keine Konstante ist: Sie *entwickelt* sich sowohl in Bezug auf das sich entwickelnde Kind als auch historisch und kulturell. Vygotskij betont geradezu:

„Die Entdeckung, dass die Bedeutungen der Wörter und ihre Entwicklung nicht konstant, sondern veränderlich sind, ist die wichtigste Einsicht, die allein die Lehre über Denken und Sprechen aus der Sackgasse herausführen kann“ (Vygotskij 1934/2002, 398).

Vygotskij bezeichnet die feste, unveränderliche Zuschreibung einer Bedeutung zu einem Wort als „Assoziation“ (a.a.O., 391) zwischen der Lautform des Wortes und

seinem gegenständlichen Inhalt, die Richtung der Psychologie entsprechend kennzeichnet er als „Assoziationspsychologie“ (a.a.O., 394). In dieser Konzeption kann sich die Wortbedeutung, ist sie erst einmal festgelegt, weder entwickeln noch verändern; dazu müsse sie aufhören zu sein, was sie ist – eine Assoziation (vgl. a.a.O. 390). Eine Bedeutungszuschreibung in Form einer universellen Assoziativität nimmt auch das LBBS vor.

Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie die Tanzwissenschaft *alternativ* zu diesem Zugriff den Modus des Vollzugs, resp. die Bewegungsqualität, resp. den Bewegungsstil verhandelt. Und damit dann auch: Wie setzt die Tanzwissenschaft den Modus des Vollzugs in Bezug zur Frage der Sinnhaftigkeit von Bewegung? Welche Rolle spielt der Modus für den Sinn von Tanz und Bewegung? Und grundlegender: Welche Rolle spielt er für die *Bestimmung* von Tanz und Bewegung?

5.

„Tanzwissenschaftliche Methoden sind konfrontiert mit der erkenntnistheoretischen Problematik, eine dynamische Form zu analysieren“ (Brandstetter und Klein 2001, 12). Die Metapher der ‚Flüchtigkeit‘ (vgl. hierzu beispielsweise Brandstetter und Klein 2001, 12f.; Hartewig 2007, 20f.; Berger 2006, 43; Siegmund 2006, 49f.; Wortelkamp 2002, 606f.) des Tanzes und der Bewegung ist nicht nur hinsichtlich methodischer Fragestellungen so vielfach formuliert und diskutiert, dass es den Anschein hat, als sei der zumeist als Problem thematisierte Aspekt der Flüchtigkeit des zu betrachtenden Gegenstandes auf den Tanz begrenzt, als sei die Flüchtigkeit in der Perspektive der *Tanzforschung* das Grundproblem des Tanzes und der Bewegung schlechthin. Die Metapher der Flüchtigkeit trägt zu einer „Mystifizierung“ des Tanzes bei, wie Klein und Brandstetter (2001, 12) betonen: Andere Wissenschaften stehen mit ihren dynamischen Gegenständen jedoch vor einem ebensolchen Problem, die Autorinnen verweisen auf die Sportwissenschaft, die Musikwissenschaft, auf alle „empirischen Wissenschaften“ (Brandstetter und Klein 2001, 12); für diese Disziplinen könne die Tanzforschung erkenntnisleitend sein (a.a.O., 13).

Vor der Beantwortung der Frage, wie man diesem im methodischen Zusammenhang als ‚Problem‘ begriffenen Aspekt nun begegnen kann steht die Klärung dessen, was genau im Bezug auf die *Bewegung* mit der Metapher der Flüchtigkeit des

Tanzes, resp. der (Tanz-) Bewegung eigentlich gemeint ist. In den Diskussionen um den Aspekt der Flüchtigkeit scheint völlig klar zu sein, was am Tanz, resp. an der (Tanz-) Bewegung diese Flüchtigkeit ausmacht. Dass dies völlig klar ist, wird vorausgesetzt. So werden zwar weitere Metaphern, die das „sich dem fixierenden Zugriff Entziehende“ (Brandstetter und Klein 2001, 12) zu umschreiben versuchen, angefügt, jedoch nicht spezifiziert, inwiefern genau Tanz, resp. Bewegung ein flüchtiges Medium sei. Klein und Brandstetter verweisen neben dem ‚Flüchtigen‘ auf „das Transitorische, das Vergängliche, das Abwesende“ des Tanzes (a.a.O., 12). Die Beschäftigung mit der banalen Frage, was da eigentlich flüchtet, erweist sich als lohnend. Denn sie macht deutlich, wie, das heißt: auf Basis von was, Tanz und Bewegung *zuallererst* bestimmt werden. Mit dieser Festlegung geht eine Festlegung dessen einher, durch was die Sinnhaftigkeit der Bewegung bestimmt ist, was somit überhaupt einer Hermeneutik zugeführt wird. Es werden mit der Bestimmung der Bewegung somit implizite Vorentscheidungen getroffen.

Zur Annäherung an das, was flüchtet, möchte ich eine weitere Metapher hinzufügen. Beziehen möchte ich mich auf eine – indirekte – Bestimmung des Tanzes und damit auch der Bewegung, die Frederike Lampert vornimmt. Es ist insofern eine indirekte Bestimmung, als sie nicht explizit *den* Tanz bestimmt, sondern die Tanzimprovisation: Tanzimprovisation sei die „Kunst der Kombinatorik“ (Lampert 2006, 179f.). Hier stellt sich zunächst die Frage, *was* kombiniert wird. In ihren Annäherungen an die Methoden der Tanzimprovisation spricht sie von „Formen“ (a.a.O., 47, 113, 115) des Tanzes. Eine präzise Bestimmung dessen, *was* sie als Form in Bezug auf die Tanzbewegung begreift – und damit *womit* die Tanzenden eigentlich improvisieren – bleibt sie dabei schuldig. Damit ist unklar, ob sie mit Form der Bewegung auf die Bewegung als Raumzeichnung des Körpers verweist und damit eng an der in der Tanzdidaktik und -pädagogik etablierten und hier zugrunde gelegten Begriffsverwendung bleibt, oder ob sie den Begriff der Form in einem weiteren Sinne – als den Modus der Bewegung mit umgreifend – versteht. Eine explizite Bestimmung dessen fehlt. Sie verweist jedoch darauf, die Metapher der Mathematik entlehnt zu haben und auch in dem, in diesem Feld gebräuchlichen Sinne zu verstehen (a.a.O., 179). Folgt man wie Lampert diesem in der Mathematik gebräuchlichen Wortsinn, bedeutet Tanzimprovisation das Aneinanderreihen von Elementen/Dingen. Hinsichtlich des Improvisierens von Bewegung geht es Lampert demnach darum, „sich der unterschiedlichen Möglichkeiten der Anordnung der

Dinge bewusst zu sein“ (a.a.O., 180). Tanz ist also zum einen ›Kombination‹, ›Aneinanderreihung‹ und zum anderen besteht er aus ›Dingen‹. Tanzen wird figuriert als *Kombinieren* von Dingen. Das Prozesshafte des Tanzes ergibt sich damit aus dem zeitlichen Hintereinander-Ordnen distinkter Formen. Beachtenswert ist dabei nicht nur die Frage, was im Bewegen und Tanzen ‚kombiniert‘ wird. Hinterfragt werden muss noch vor diesem die Unstrittigkeit der Annahme, dass kombiniert wird. Tanz wird hiermit zu einem Konglomerat distinkter Formen, dessen Prozesshaftigkeit sich aus der zeitlichen Reihung dieser dann zu einem Komplex verstrickten Formen ergibt. Tanzbewegung ist damit nicht primär *Wie*, sondern *Kombination von*. Das erscheint überspitzt formuliert und mag in der Analyse von Formulierungen als Haarspalterei ohne faktische Konsequenzen erscheinen. Aber es soll Folgendes deutlich werden: Es macht einen in verschiedener Hinsicht wichtigen Unterschied, ob man den Tanz als Reihung distinkter Formen und Posituren betrachtet, zwischen denen dann – notwendigerweise – Übergangsbewegungen statthaben *müssen*, oder ob man Tanz als Verlauf von Modi betrachtet als Fließen, aus dem heraus sich Formen ergeben oder sich ereignen. Als was ist (Tanz-)Bewegung also bestimmbar? Nochmals überspitzt formuliert: als Formenkonglomerat in zeitlicher Reihung oder als Modiverlauf? Auch wenn wir nicht im Sinne eines Entweder-Oder fragen wollen, stellt sich immerhin die Frage der Gewichtung.

Metaphern sind nicht unschuldig. Metaphern organisieren neue Ansichten und präfigurieren den basalen Weltzugang innerhalb eines Paradigmas, indem sie Bedeutungen filtern, transformieren und erweitern (vgl. zur ‚Metapherologie‘ Blumenberg 1960, 13). Die Metapher der ›Kombinatorik‹ verengt die Figuration des Prozesshaften auf das Reihen distinkter, in sich nicht notwendigerweise bewegter Elemente und favorisiert die Form gegenüber dem Modus. So ist der Möglichkeitsraum der Bestimmung von Tanz und Bewegung aufgespannt zwischen der Bestimmung des Tanzes als Reihung distinkter Formen und der Bestimmung als Modus oder Modiverlauf. Diese Abgrenzung ist eine analytische, denn weder der Modus kann sich formlos vollziehen – insofern spricht der Elementare Tanz immer nur von Formdynamik⁷ und nicht von Dynamik als solcher – noch lässt sich eine

⁷ Die Konzeption des Elementaren Tanzes unterscheidet als Parameter der Bewegung den Raum, die Form, die Zeit sowie die Dynamik der Bewegung. Der letztgenannte Parameter der Dynamik

Form ohne einen je bestimmten Bewegungsmodus realisieren. Eine erfolgreiche Bestimmung des Bewegungsmodus ist dann immer eine Umbestimmung einer bereits bestehenden Ausprägung des Modus.

Es geht im Folgenden nicht darum, eine Favorisierung der Form in der Bestimmung von Tanz und Bewegung zugunsten einer solchen des Modus aufzuheben, somit nicht darum, beide Bestimmungen *gegeneinander* in Anschlag zu bringen. Die Fokussierung des Bewegungsmodus käme einer ebensolchen Verengung der Bestimmung wie die hier thematisierte gleich – nur mit umgekehrtem Vorzeichen. Hinterfragt wird allerdings die Unstrittigkeit, die Bestimmung des Tanzes und der Bewegung mehr in Richtung des einen Pols zu verorten: Tanz und Bewegung sind immer *erst* und *hauptsächlich* Form als Formenreihung. Der Modus kommt insofern ins Spiel, als er die Realisierung von Form – als dem Konstitutiven – begleitet. Dem Modus wird – so dieser explizite Berücksichtigung durch Gestaltung findet – die Rolle eines schmückenden Additivs zuteil, das allenfalls ein die Form in seiner Ausdrücklichkeit betonendes oder unterstützendes Moment darstellt. Deutlich werden soll die Notwendigkeit einer Schärfung des Bewusstseins für das Wie einer je schon vorgenommenen Bestimmung der Bewegung, insofern sich hieraus Konsequenzen für die Frage der Sinnhaftigkeit menschlicher Bewegung ergeben.

Dass diese beiden Möglichkeiten der Bestimmung von Tanz und menschlicher Bewegung einen Unterschied ausmachen, wird dann deutlich, wenn wir aus ihnen Ableitungen für die Tätigkeit des Gestaltens von Bewegung vornehmen. Es ergeben sich aus den Bestimmungen von Bewegung zwei Möglichkeiten für die Praxis des Gestaltens: Mit der Bestimmung von Tanz und Bewegung als Form, resp. als Reihung distinkter Formen, bilden diese den Ausgangspunkt und das Hauptgestaltungsmittel. *Um* diese distinkten Formen *herum* wird alles andere, für die Eigentümlichkeit des Gestalteten damit sekundäre, nachgestaltet, ‚passend gemacht‘. Mit der Bestimmung von Tanz und Bewegung als Modus, resp. als Modiverlauf, stehen im Prozess der Gestaltung die Modi im Mittelpunkt: *Aus* ihnen ergeben sich – als formdynamischer Prozess – *sekundär* Formen, die sich aufgrund ihrer Entste-

bezeichnet einen Aspekt des Modus des Bewegungsvollzugs; um zu betonen, dass die Manifestation des Wie an die Form gebunden ist, wird dieser Parameter auch als Formdynamik bezeichnet. (Hierzu Lex/ Padilla, 1988, 15.)

hungsbedingungen vor allem hinsichtlich ihres distinkten Charakters von den Formen der vorher genannten Möglichkeiten unterscheiden können.

Wie gestalten wir also einen Bewegungsablauf, beispielsweise einen einfachen gymnastischen Ablauf? In der ersten – von beispielsweise Studierenden der Gymnastik oftmals zunächst favorisierten – Herangehensweise sammeln wir Bewegungsformen – wie beispielsweise gymnastische Übungen. Wir erstellen damit im ersten Schritt ein noch ungeordnetes Konglomerat an thematisch geeigneten Formen. Ein dynamischer Liegestütz bildet beispielsweise eine solche Form. Wir entlehnen solche nach thematischer Passung ausgewählten Formen einschlägiger Literatur, greifen auf Bekanntes oder selbst Erprobtes zurück oder entwerfen neuartige Formen. Die Herkunft der Formen – selbst gestaltet oder zu Eigen gemacht – ist für das zu Verdeutlichende unwesentlich. Nach diesem ersten Schritt der Bildung eines Konglomerats an Formen stellt sich dann die Frage nach dem Wie der Anordnung. Das Reihen distinkter Formen bedarf zumeist einer weiteren Kategorie von Bewegungen, die, zumindest zunächst, allein die Funktion haben, eine Verbindung zwischen den in sich abgeschlossenen Elementen herzustellen. Wir können sie damit als *Übergangsbewegungen* bezeichnen, sie sind für die Gestaltungspraxis kennzeichnend, die von einer Formen fokussierenden Setzung des körperlichen Bewegungsvollzugs abgeleitet ist.

Figurieren wir Bewegung als Modiverlauf und das Gestalten von Bewegung folglich als Modusdifferenzierung und -variierung ergibt zunächst, dass kein Formenkonglomerat zur Basis genommen wird. Das Vollziehen verschiedener Formen im Vorfeld ist in diesem Kontext der Bewegungsgestaltung ein Ausprobieren, das dem – körperlichen – Verstehen der Bewegung und der thematischen Eingrenzung derselben und eben nicht der Sammlung konkreten Materials dient. Die Bewegungsform fungiert hier als dem eigentlichen Gestaltungsprozess vorgeschaltetes und diesen vorbereitendes Erfahrungsfeld des Bewegungsverstehens. Zum Zweiten ist sie Teil und Folge des Modusvollzugs, insofern, wie formuliert, der Modus sich nicht ohne Form manifestieren kann. Der Modus ist damit immer auch Form und Hersteller von Form. Die Bestimmung von Bewegung als Modus setzt jedoch den Primat auf diesen, die Form *dient* dem Vollzug von Modus. In dieser Gewichtung *ergeben* sich Formen *aus* Modusvariationen, sie sind in Betonung des Modus Epiphänomene des Modusvollzugs. Konkreter bedeutet das: Der allmähliche Wechsel aus einer führenden Bewegungsqualität in eine schwingende und eine

Veränderung, beispielsweise Verstärkung dieser schwingenden Qualität führt *allein* – ohne bewusst-willentliches Anstreben – in eine andere, nächste Form. Dass sich damit Formen und Formenfolgen manifestieren, ist kein Widerspruch zur Bestimmung von Bewegung als Modusverlauf. Hierzu zwei Aspekte: Der erste, bereits genannte, besteht darin, dass sich Formen erst aus Modusvariationen ergeben; sie ereignen sich und werden nicht in einem primären Akt gesetzt. Der zweite Aspekt besteht darin, dass die Formen in ihrer Distinktheit aufgrund ihrer Entstehungsbedingungen andere sind. Letzterer Aspekt bedingt im Besonderen den Unterschied der verschiedenen entstandenen und anderen Setzungen des körperlichen Bewegungsvollzugs folgenden Bewegungsabläufe. Die Herausforderung, die sich im erstgenannten Gestaltungsweg den Gestaltenden stellt, ist, das angeordnete Konglomerat an Formen zu etwas Prozessualen werden zu lassen. Ohne die Bemühung der als Übergangsbewegungen gefassten Bewegungskategorie erscheint der Bewegungsablauf zunächst als Formenaddition. Wir begegnen hier der Paradoxie, dass sich der Eindruck des Prozessualen in der *zeitlichen Reihung* von Formen – zumindest zunächst – nicht in dem Maße einstellt, wie es angesichts des Ablaufs des den Modus fokussierenden Gestaltungsweges geschieht.

Was konkret macht aus, dass ein Bewegungsablauf einmal als Formenaddition erscheint, dass ihm trotz der Sukzession der Formen das Prozessuale im Hintergrund bleibt und im anderen Falle als Fließen von Modi und Formen, was diesem gleichsam eine potenzierte Prozessualität verleiht? Eine Formenfolge erscheint dann vielmehr als statische Addition, wenn die einzelnen Formen sich nicht auseinander *entwickeln*. Das Einfügen – besser: das *Zwischenfügen* – von Übergangsbewegungen dient dann als zweiter Schritt der Herstellung des Prozessualen.

Im zweiten Fall sind keine Übergangsbewegungen notwendig, insofern keine Elemente gesetzt werden, die aneinander gereiht werden müssen. Da sich im zweiten Gestaltungsweg Formen *aus* Modusvariationen ergeben, manifestiert sich die Bewegungsfolge im Vergleich zur Bewegungsfolge der erstgenannten Gestaltungspraxis in ihrer Prozessualität gleichsam potenziert.

Was bedeutet dies hinsichtlich der Flüchtigkeit der Bewegung? Die mystifizierende Rede von der Flüchtigkeit der Bewegung wird bei der Betrachtung von Tanz zu meist gleich mitbeschworen. Begründet ist diese Flüchtigkeit zum einen durch die Ereignishaftigkeit des Bewegungsvollzugs – dieser Aspekt wird im Anschluss an die

Betrachtung der Prozesshaftigkeit thematisiert – und zum anderen durch die Prozessualität der Bewegung, resp. des Tanzes. Zwar wird das ‚Prozessuale‘ immer wieder als Prägendes der Bewegung hervorgehoben – vor allem vor dem Hintergrund der Performativität der Bewegung und des Tanzes –, das ‚Flüchtige‘ beispielsweise in seiner politisch-gesellschaftlichen Dimension hinterfragt (hierzu Klein 2009). Was jedoch fehlt ist eine Präzisierung dessen, was an der Bewegung flüchtig, transitorisch, prozessual oder abwesend ist. So sind Bewegung und Tanz selbstverständlich Prozess und zugleich Ergebnis einer ‚Kombinatorik‘. Die exemplarisch angeführten Praxen der Gestaltung von Bewegung zeigen, dass sich das Prozesshafte der Bewegung nicht auf den Aspekt der Reihung von Formen verengen lässt. Das Prozessuale des körperlichen Bewegungsvollzugs ist zu differenzieren und damit zu präzisieren. Thematisiert wird der Aspekt des Prozesshaften im Rahmen einer Auseinandersetzung mit dem Performativen der Bewegung.

Mit dem performative turn richtet sich der Blick auf das Prozesshafte und Ereignishafte: In den Wissenschaftsfeldern, die sich mit Körper und Bewegung befassen, rückt mit diesem der körperliche Vollzug der Bewegung in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Es geht um die „Tätigkeiten des Herstellens, Produzierens, Machens“, wie Erika Fischer-Lichte (2001, 9) formuliert. Dass dies ernsthafte methodische Probleme aufweist, wird dem hinzugefügt (a.a.O., 10). Doch vor dem Problematisieren der methodischen Herausforderungen liegt das Bestimmen des Prozesshaften, welches einen Aspekt des Performativen der Bewegung und des Tanzes bildet. Was genau wird betrachtet, wenn mit Blick auf das Performative des Tanzes und der Bewegung zugleich auch das Prozesshafte in den Mittelpunkt gerückt wird? Wie lassen sich das ‚Machen‘ und ‚Herstellen‘ auf das Phänomen der Bewegung beziehen? Mit der Thematisierung des Performativen steht nicht das Produkt der Bewegung im Fokus, sondern das ‚Machen‘ dieses Produkts. Für die Betrachtung der körperlichen Bewegung – die wir als phasische Seite menschlicher Bewegung von jener des Sinns der Bewegung unterscheiden – ergibt sich, dass diese in ihrem Vollzug analysiert wird. Die Frage ist, ob das Performative der Bewegung immer schon damit erfasst ist, dass die phasische Seite menschlicher Bewegung in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt ist. Die Antwort scheint hinsichtlich des Tanzes auf der Hand zu liegen: Der Tanz ist *als solcher* schon performativ: „Tanz ist eine performative Kunst, das heißt, er setzt den menschlichen Körper als wichtigstes Ausdrucksmittel ein und vollzieht sich in Jetztzeit vor leib-

haftig anwesendem Publikum“ (Thurner 2004, o.S.), was bedeutet: Richten wir den Blick auf die phasische Seite menschlicher Bewegung – den körperlichen Bewegungsvollzug im Gegensatz zum Sinngehalt dieses Bewegungsvollzugs – ist damit insofern bereits der Zugriff auf das Performative des Tanzes erfolgt, als der Fokus auf dem Körperlichen in seinem Vollzugshaften gerichtet und nicht auf Rahmenbedingungen, Anlässe oder die Rezeption der Bewegung. Anders formuliert lautet die Frage, ob die Suche nach dem Performativen menschlicher Bewegung hiermit zu früh endet. Beziehen wir uns auf die formulierte Bestimmung von Tanz und Bewegung zurück, die durch die Metapher der ‚Kombinatorik‘ verdeutlicht wird, ergibt sich das Vollzugshafte der körperlichen Bewegung aus der Sukzession von Formen und Posituren. Tanz und Bewegung sind flüchtig, weil Formen auftauchen und verschwinden, indem sie in andere, neue Formen überwechseln. Insofern ist die Metapher der Flüchtigkeit passend. Das Performative ist also – neben dem im Anschluss noch zu beleuchtenden Aspekt der Ereignishaftigkeit – in der Sukzession von Formen und Posituren als dem Prozesshaften bestimmt. Aber ist damit die performative Dimension des Tanzes und der Bewegung bereits vollständig erfasst? Im vorhergehenden Abschnitt wurde der körperliche Bewegungsvollzug in zwei Momente differenziert: In das Strukturelle der Bewegung, das Vokabular, das in einer bestimmten Struktur vorliegt – als das gleichsam statische Moment der Bewegung – und das Prozesshafte als Modus des Vollzugs von Struktur. Somit ist innerhalb des körperlichen Bewegungsvollzugs ein weiteres prozesshaftes Moment zu verorten. Es ist ein performatives Moment innerhalb des als solchen schon als performativ bestimmten körperlichen Bewegungsvollzugs: Das Prozessuale als Modus des Vollzugs körperlicher Bewegung.

Der Modus ist damit das Prozesshafte eines je schon als prozesshaft Bestimmten, das Performative des performativen Phänomens Bewegung, resp. der performativen Kunst des Tanzes. Stellt sich auch für *diese* Dimension des Performativen das Problem der Flüchtigkeit? Greift die Metapher des Flüchtigen diese performative Dimension? Hinsichtlich des Modus der Bewegung verfehlt die Metapher das Wesentliche. Der Modus entzieht sich – nicht nur dem methodischen – Zugriff nicht aufgrund seiner Flüchtigkeit – ganz im Gegenteil: Er kann sich einem Betrachter geradezu aufdrängen, indem er einen Tanz oder einen Bewegungsverlauf durchzieht, also beständig ist. Im Gegensatz zu einander abwechselnden Formen liegt die Schwierigkeit der Greifbarkeit des Modus somit nicht primär in seinem Ver-

schwinden und Erscheinen begründet – wobei ein Wechsel der Modi wie jener der Formen damit nicht ausgeschlossen wird –, sondern, wie im vorherigen Abschnitt ausgeführt, in seiner Bestimmbarkeit und verbalen Präzisierbarkeit. Er entzieht sich zunächst der Versprachlichung.

Dass sich Bewegung und Tanz nicht nur als ein Reihen von distinkten Formen und Posituren als in sich unbewegten Momenten, sondern auch als Modus und als Modiverlauf manifestiert, und dass Modus und Form je Möglichkeitsbedingung des jeweils anderen sind, ist geteiltes Verständnis in der Tanzforschung. Differenzierungen dieses Verständnisses treten dann in Erscheinung, wenn es um die Gewichtung von Form und Modus geht, so zum einen in der Bestimmung von Bewegung/Tanz. In unserer ersten Intuition denken wir bei der Frage, ob wir denn Tanzen können, darüber nach, welche Schritte wir kennen und durchführen können – vielleicht noch den Disco-Fox? Die Antwort wird dann – so erst einmal bejaht wird – mit der Einschränkung versehen, dass man ja nicht ‚richtig‘ tanzen könne, weil man keine ‚Schritte‘ kenne. Tanzen-Können ist damit zumindest erst einmal als Schritte-Können aufgefasst; Tanzkenntnisse haben wir, wenn wir ‚step-ball-change‘,⁸ ‚Wechselschritt‘⁹ oder gar einen ‚pas de chat‘¹⁰ in petto haben. Es zeigt sich hierin eine völlig unstrittige Konstituierung eines Vorranges von Form und Struktur der Bewegung gegenüber dem Modus des Vollzugs. Diese Bestimmungsweise liegt nahe, insofern wir die Bestimmung von Sportpraktiken an Formen wie auch die Frage nach Können oder Nicht-Können an diesen festmachen: Badmintonspielen-Können bedeutet – abgesehen von Regelkenntnissen – als Minimalbedingung Aufschlag, Smash und Drop zu kennen und durchführen zu können. Gehen-Können beschreibt die Fähigkeit, einen Fuß vor den anderen setzen zu können.

Deutlich wird diese Hierarchisierung von Form und Modus zugunsten der Form vor allem auch dann, wenn es darum geht, Tanz von Nicht-Tanz zu unterscheiden. Das,

⁸ Bei dieser Bewegungsform handelt sich um einen Grundschrift verschiedener Tanzstile, so gehört er beispielsweise zum Vokabular des Jazz Dance und des Afrikanischen Tanzes. (Zur Form des ‚step-ball-change‘: Wessel-Terhorn 2007, 150.)

⁹ Dieser ist eine prominente Form des Walzers, die Bezeichnung ergibt sich daraus, dass durch drei Schritte ein Fußwechsel möglich wird. (Vgl. hierzu beispielsweise Landessportbund Nordrhein-Westfalen 2007, 51.)

¹⁰ Der ‚pas de chat‘ ist eine Schrittfolge des Klassischen Tanzes. (Vgl. hierzu Waganova: 2001, 89.)

was aktuell angesichts der Arbeiten von Meg Stuart, Boris Charmatz, Xavier le Roy oder auch William Forsythes thematisiert wird, ist, dass „im Tanz immer seltener getanzt wird“ (Husemann, 2002, 13)

Die Bindung dieser Unterscheidung am Vokabular, somit an der Form, herrscht trotz anders lautender Bekenntnisse – wie das von Pina Bausch: Tanz ist eine bestimmtes Bewusstsein, in dem man etwas tut – immer noch vor. Tanzkritiken stellen oftmals die Frage: War das Tanz? Die Beantwortung der Frage wird zunächst daran festgemacht, ob sich überhaupt bewegt oder doch *nur* gestanden, gegangen, gelegen oder gesprochen wurde. Nach der Klärung des *Ob* und des quantitativen *Maßes* an Bewegung folgt das Festhalten am *Was* der Bewegung. Offenkundig wird dies in der Debatte um die Differenz von Performance-Kunst und Tanz-Kunst. So werden die Tänzer eines Tanzstücks bisweilen als Performer und eben nicht als Tänzer benannt und damit explizit anders und entgegen eigenem Bekunden der Akteure klassifiziert. Zugriffen wird in dem Bestimmungs- und Abgrenzungsversuch von Tanz und Nicht-Tanz neben dem Ort und der Organisation der Aufführung auf das Bewegungsvokabular, so führt Christina Thurner an:

„Bezüglich dieser Merkmale unterscheiden sich Performances grundsätzlich von choreo-grafierten Tanzvorstellungen, die auf festgelegten, oft stilisierten Tanztechniken basieren [...]. Andererseits wiederum lässt sich so manche tänzerisch-künstlerische Produktion nicht (mehr) unter diesem Begriff von Tanz subsumieren“ (Thurner 2004, ohne Seite).

Thurner spricht von ‚festgelegten Tanztechniken‘. Beziehen wir uns zur Klärung des Begriffs auf den Klassischen Tanz, bezeichnet dieser die Fähigkeit, festgelegte Formen ausführen zu können, so betont Diehl in dem 2011 erschienen Kompendium der Tanztechniken:

„Die klassische Ballett-Technik ist primär geprägt durch ein Verständnis von physisch-ästhetischer Leistungsfähigkeit, in der der Körper koordinative Disziplin erlernt, um bestimmte Tanzfiguren [Kursivierung durch die Verfasserin] ausführen zu können – auf einer vorgeschriebenen Raum-Zeit-Achse.“ (Diehl/Lampert 2011, 14)

So ergibt sich die Spezifik des Klassischen Tanzes primär über die Tanzfiguren als Formen der Bewegung, wobei die ‚Techniken‘ des Klassischen Tanzes auf diese

Tanzfiguren verweisen. Wie im Abschnitt zum Modus formuliert, sind die Bewegungsnotationssysteme bis zur Entwicklung des Ansatzes von Rudolf von Laban form-, resp. raumorientiert. Einem Werkzeug zur Erfassung der Modi bedurften sie, insofern sie auf den klassischen Tanz ausgerichtet waren und diesen notierten, nicht. Dass die Unterscheidung von Tanz und Nicht-Tanz völlig unstrittig an der Form festgemacht wird, tritt besonders markant in der Bestimmung von Alltagsbewegung im Gegensatz zu Tanzbewegungen hervor. Das Vorkommen von Alltagsbewegungen im Tanz ist ein Aspekt, anhand dessen die Differenzierung von Tanz und Nicht-Tanz vorgenommen wird. Ob eine Bewegung eine Alltagsbewegung ist oder nicht, bezieht beispielsweise Pirrko Husemann zunächst fraglos auf das Moment der Form. Dies zeigen ihre Ausführungen zu den sogenannten – im Kontext des Bühnentanzes geschaffenen – ›pedestrian movements‹. Mit dem Begriff der Fußgänger-Bewegungen werden Bewegungen des Alltags von *Tanzbewegungen* unterschieden. So werden „ganze Choreografien aus alltäglichen Handlungen, wie Gehen, Stehen, Liegen, Sitzen (...)“, wie Husemann anmerkt (Husemann 2002, 49), geschaffen. Husemann definiert damit die Fußgänger-Bewegungen gemäß der beschriebenen ersten Intuition mit Bezugnahme auf das *Was* der Bewegung: Gehen, Stehen, Liegen, Sitzen sind Bewegungs*formen* des Alltags. Dass sie der Choreografie das Wort ‚ganze‘ hinzustellen, unterstreicht diese Denkweise insofern, als bei der Bestimmung von Tanz oder Nicht-Tanz das quantitative Vorkommen dieses Was eine Rolle spielt. Auch Foster und Newham – um nur zwei weitere Beispiele zu nennen – kategorisieren ›pedestrian movements‹ als Bewegungsvokabular (vgl., Foster 1986, 90 und 168). Diese Alltagsbewegungen grenzen sich auch in ihrer Lesart zuallererst in und durch Form von Tanzbewegung ab, insofern sie zum einen als Vokabular kategorisiert werden und zum zweiten beispielhaft benannt werden, so formuliert Newham:

„This form of dance took everyday gestures and movements such as walking, sitting, turning, wiping the brow and taking off a hat and amplified them so that they became the vocabulary for the original dance performances.“
(Newham 1999, 118)

Entgegenhalten kann man dieser Selbstverständlichkeit der Formfokussierung eine zweite Möglichkeit einer Kennzeichnung der Alltagsbewegungen, die den Modus in den Mittelpunkt stellt. Inwiefern kann der Modus des Bewegungsvollzugs einen

Unterschied zwischen Alltag und Tanz markieren? Louppe führt folgende Bestimmung von Alltags-Bewegungen an:

„All diesen Bewegungen gemeinsam ist ein als natürlich bezeichneter Amplitudenwert und das Fehlen von Akzentuierung, was ihnen den unbetonten, diskreten Charakter verleiht, der in unserer Kultur die Alltagsgesten auszeichnet. Und genau mit diesen Qualitäten sind sie aufgefordert im Tanz zu erscheinen“ (Louppe 2009, 102).

Würden sie nicht mit diesen bestimmten Qualitäten, somit in einem bestimmten Modus, zur Aufführung gebracht, würden sie nach Louppes Auffassung nicht als Alltagsbewegungen wahrgenommen werden. Sie sind *nur* dann Alltagsbewegungen, wenn sie sich durch einen bestimmten Modus des Vollzugs auszeichnen. Der Modus wird damit zum konstitutiven Moment der Bestimmung von Bewegung – hier in der Abgrenzung von Alltagsbewegung und Tanzbewegung – erhoben. Dass Alltagsbewegungen wie Gehen oder Sitzen beispielsweise bei Husemann explizit benannt werden, schließt nicht grundsätzlich aus, dass mit ihrer Benennung auch das Moment des Modus dieser Bewegungen gleichsam mitgedacht wird. Das heißt: Mit dem Anführen von Gehen oder Sitzen als Alltagsbewegungen machen die jeweiligen Autoren zugleich einen impliziten Verweis auf einen bestimmten Modus, der diese Alltagsbewegung *mit* charakterisiert – neben dem Aspekt der Form. Dies erfolgt damit jedoch allenfalls implizit und bleibt durch das Fehlen einer expliziten Thematisierung letztlich unklar. Im Gegensatz dazu hinterfragt Louppe, was das Alltagshafte der Alltagsbewegungen ausmacht und trifft eine Entscheidung. Sie sieht Alltagsbewegungen, bzw. -gesten als solche, insofern diese typische Manifestationsformen eines bestimmten, die ›pedestrian movements‹ bestimmenden Modus sind.

Es ging zunächst darum zu zeigen, dass wir eine in verschiedener Hinsicht relevante Vorentscheidung treffen, wenn wir den körperlichen Vollzug von Bewegung oder Tanz *zuallererst* entweder als Form oder Modus bestimmen. Relevant ist diese Vorentscheidung beispielsweise in der Frage, wie ein Gestaltungsprozess vollzogen werden kann und welche Ergebnisarten von Bewegungsgestaltungen hierdurch je befördert werden – dies sollte beispielhaft verdeutlicht werden. Um die Unterschiedlichkeit, die mit einer Hierarchisierung von Modus und Form verbunden sind, deutlich hervortreten zu lassen, wurden zwei Bestimmungsmöglich-

keiten als Pole einander gegenübergestellt, damit je sehr stark gemacht: *modus-* und *formfokussierte* Bestimmung wurden als Entweder-Oder formuliert. Klar ist, dass *Modus* und *Form* nur analytisch trennbar sind und sich gegenseitig bedingen. Was aber hinterfragbar bleibt und einer Präzisierung bedarf, ist die Gewichtung von *Form* und *Modus* in der Bestimmung des körperlichen Bewegungsvollzugs. So liegt das Ziel dieser Ausführungen nicht darin, die eine Möglichkeit der Bestimmung *gegen* die andere stark zu machen, oder darum, eine Wertung der Bestimmungsmöglichkeiten vorzunehmen. Die spiegelbildliche Vorgehensweise käme einer ebensolchen Vereinseitigung gleich wie die hinterfragte. Ziel ist zunächst die Enthierarchisierung der beiden Bestimmungsmöglichkeiten des körperlichen Bewegungsvollzugs und damit dann die Hinterfragung der Unstrittigkeit einer Bestimmung von Bewegung, die sich zuallererst an der *Form* orientiert und den *Modus* der *Form* nachordnet. Mit dieser Enthierarchisierung ist Bewegung als Prozess zugleich Vollzug von *Struktur und Modus* ohne einseitige Gewichtung.

Die Thematisierung des *Modus* des Vollzugs berührt, wie formuliert, zugleich die Frage des Prozesshaften der Bewegung, welcher neben der Ereignishaftigkeit ein Aspekt der Flüchtigkeit der Bewegung darstellt. In Bezug auf Bewegung und Tanz sind zwei Dimensionen der Prozesshaftigkeit zu unterscheiden. Zum einen ist Bewegung *als solche* Prozess, insofern sie Vollzug der Reihung von Formen ist. Innerhalb dieses Vollzugs sind – wie im vorherigen Abschnitt ausgeführt – zwei Momente voneinander abzugrenzen: *Vokabular* – strukturiert als *Syntax* – und *Modus*. Während das *Vokabular* die Bewegungsformen repräsentiert, steht der *Modus* für das *Wie* des Vollzugs dieser Formen, er repräsentiert damit das Prozesshafte *innerhalb* des als Prozess geltenden Phänomens der Bewegung. Dass der *Modus* die Prozesshaftigkeit der Bewegung (mit)ausmacht, zeigte sich am Beispiel der Bewegungsgestaltung, die zwei gegenteiligen Bestimmungen von Bewegung und Tanz folgen kann. Geeigneter als die Metapher der Flüchtigkeit scheint hier die ebenfalls eingangs zitierte Metapher der Abwesenheit, wie sie Klein und Brandstetter (2002, 12) in Anlehnung an Siegmund (2006, 80f.) anführen, der diese in Bezug auf die Bewegungsgestaltungen der Choreografen Meg Stuart und William Forsythe formuliert. Abwesend ist der *Modus* des Bewegungsvollzugs insofern, als er sich, wie formuliert, einer Versprachlichung zunächst entzieht.

Dieser Aspekt der Abwesenheit durch – sprachliche – Nicht-Greifbarkeit ist konfrontiert mit der besonderen Eindrücklichkeit und Nachhaltigkeit dieses Eindrucks

des Modus des Bewegungsvollzugs. Wie im vorherigen Kapitel ausgeführt ist der Modus vor aller Form immer schon in Erscheinung getreten und hat Eindruck hinterlassen. Hinzuzufügen ist dem der Aspekt der Nachhaltigkeit dieses Eindrücklichen des Modus. Der Modus ist nicht nur dann eindrücklich und drängt sich in seiner Eigentümlichkeit auf, wenn wir sich-bewegende Akteure betrachten, die hinsichtlich der Formen und Struktur ein und dieselbe Bewegung vollziehen. In diesem Fall tritt das Eindrückliche und Eigentümliche des Modus nur besonders offen zu Tage. Seine Eigentümlichkeit drängt sich auch dann auf, wenn wir Bewegung ohne eine Vergleichsbewegung betrachten. Was bleibt, wenn wir das flüchtige Phänomen Bewegung ansehen, beispielsweise in einem Tanzstück? Bleibend, so die These, ist vor allem der Eindruck, welchen der Modus hinterlässt, während die Erinnerung an Formen flüchtig ist. So formuliert auch Christiane Berger im Kontext ihrer Untersuchung zweier zeitgenössischer Choreographien:

„Wenngleich also für die Tänzer die Art und Weise, wie sie in den untersuchten Choreografien tanzen, eine bestimmtes Bewegungsmaterial mit sich bringt beziehungsweise erfordert, scheint dies für meinen Eindruck als Zuschauerin nicht entscheidend gewesen zu sein: Der Eindruck, den die Choreografien hinterließen, war durch die dynamischen Qualitäten und weniger durch die Raumformen bestimmt“ (Berger 2006, 52).

Beachtenswert ist nun, welche Rolle dieses eindrückliche und nachhaltige Moment des körperlichen Bewegungsvollzugs in der Frage der Sinnhaftigkeit von Tanz und Bewegung einnimmt. Meine These ist: Dort, wo nach Sinn gefragt wird, wird das Prozesshafte der Bewegung entweder auf das Zeitigen von Formen beschränkt oder es wird als für die Sinnhaftigkeit als nicht fruchtbar ausgeklammert. Sinn und Modus werden somit als etwas einander Ausschließendes dargestellt. Die Verengung der Frage der Sinnhaftigkeit auf die Formenbetrachtung wird dann erst als Problem offenbar, wenn das, dessen Sinngehalt als erfragbar gilt, nicht mehr fassbar ist, weil es scheinbar nicht mehr vorhanden ist. Genau dieser Verlust an Form vollzieht sich nach Ansicht einiger Tanzwissenschaftler und -kritiker zunehmend im zeitgenössischen Tanz. Anfang und Ende einer Form zeichnen sich nicht mehr ab, sie werden nur angerissen, einzelne Formen sind nicht mehr abgrenzbar, unterscheidbar, damit nicht mehr greifbar. Es stellt sich zunehmend eine „Architektur des Verschwindens“ ein, wie Baudoin und Gilpin (2004) betonen. Beispielhaft sei hierzu eine Schilderung Husemanns zur Bewegungssprache Meg Stuarts angeführt:

„Ausgehend von einer zunächst undefinierbaren Hüftbewegung durchläuft Stuarts Körper verschiedenste Zustände, die jedoch niemals eine ausreichende Intensität erreichen, um zum Bild zu gerinnen. Innerhalb von wenigen Minuten inszeniert sie einen multiplen, flüssigen Körper [...]“ (Husemann 2002, 34).

Das, wonach gesucht wird, sind Formen, die Bilder ergeben, und damit einer Versprachlichung und Interpretation als direkt zugänglich erscheinen. ‚Verflüssigen‘ sich diese Formen des Bewegungsvollzugs, ist fast gänzlich nur noch Modus greifbar. So ist Stuarts Körper „Produktionsstätte von Bewegungsintensitäten“ und weniger „das Werkzeug des Tanzes, das Bewegungen ausführt.“ (Husemann 2002, 35). Eine ähnliche Deutung nimmt Siegmund hinsichtlich der Arbeiten des zeitgenössischen Choreografen Boris Charmatz vor, insofern er bemerkt, dass das, „was Boris Charmatz choreografiert (...) nicht mehr länger in erster Linie Bewegungen in Raum und Zeit“ sind, sondern „Sensibilitäten, die den Körper durchlaufen“ (Siegmund 2006, 226). „Wir arbeiten eher an Investments, Qualitäten, Präsenzformen als an von außen wahrnehmbaren Bildern“, sagt Charmatz in einem Interview zu eben diesem Aspekt (in: Ploebst 2001, 170). Hinsichtlich der Bewegungsgestaltungen des Choreografen Xavier le Roy spricht Siegmund (a.a.O., 358) von „eine[m] ungeteilte[n], fluide[n] Körper, der sich ohne Zäsuren permanent im Fluss befindet.“ Der Aspekt der Nicht-Greifbarkeit der Bewegung, bedingt durch die Fluidität einer damit modushaften Bewegung ist durchaus intendiert, so erklärt Forsythe: „I like to hide, to make uncertain that which takes place on stage (...) and to extend that which I call the poetry of disappearance“ (in: Sulcas 1991, 32)

Die (Tanz-)theatersemiotik ist nun mit einem Problem konfrontiert. Sie fokussiert das Strukturelle des körperlichen Bewegungsvollzugs in der Betrachtung von Tanz und führt allein dieses einer nach Sinn fragenden Betrachtung zu. Das Verschwinden von Form erweist sich damit als Problem. Im Gegensatz zu distinkten, einem bestimmten Bewegungsvokabular zuteilbarer Formen scheint sich das Fluide, wie formuliert, der verbalen Präzisierung zu entziehen. Für Foellmer ist es zudem nicht nur „das Randständige, das wild materialisierende Außen“ (Foellmer 2009, 37), sondern zugleich auch „eine wild wuchernde, de-formierte, noch nicht mit Bedeutung überzogene Materie (a.a.O., 36). Das Fluide gilt bei Foellmer als „Vor- oder Nicht-Bedeutendes“ (a.a.O., 35). So sieht es auch Hartewig, die sich der Interpretation der „Bewegungstexte“ Forsythes widmet:

„Sie sind in ständiger Transformation begriffen, so dass sich schwerlich einzelne, bedeutende Elemente fixieren lassen. Dank all dieser Eigenschaften sperren sie sich gegen ein semiotisches Lesen und dessen Isolierung von Zeichen, die mit einer bestimmten Bedeutung kodiert sind“ (Hartewig 2007, 14).

Auch Louppe, die der Betrachtung des Modus der Bewegung – von Louppe mit dem Begriff des Stil gefasst – breiten Raum widmet, vertritt die Auffassung, dass der Modus des Bewegungsvollzugs nicht wie die Form der Bewegung Sinn setzt, so führt sie aus:

Die Alltagsgesten und der Umgang mit der unmittelbaren Umgebung lassen ›Qualitäten‹ erscheinen [...], die zwar nicht unsere Beziehung zur Welt konstituieren, aber sie zum Schillern bringen“ (Louppe, 2009, 111).

In dem Setzen der als ‚fluide‘ beschriebenen Bewegung als ‚nicht-bedeutend‘ manifestiert sich die implizite Idee der Existenz einer natürlichen, reinen Bewegung, die bloße ‚wild wuchernde Materie‘ ist.

6.

Menschliche Bewegung als Tätigkeit zu verstehen bedeutet, den körperlichen Bewegungsvollzug und den Sinn der Bewegung als ein logisches Zugleich zu fassen. Menschliche Bewegung ist damit *als solche* sinnhaft, sie *wird* nicht erst sinnhaft mit einem *Nachdenken* über sie in einem zweiten und fakultativen Schritt. Dass die tätigkeitsorientierte Herangehensweise sich als Vollzugsontologie präsentiert, ist für den Gegenstand der menschlichen Bewegung von besonderer Wichtigkeit. Klar ist, dass menschliche Bewegung *an sich* ein vollzugshaftes Phänomen ist – vielbeschworen in der Metapher der Flüchtigkeit. Sie ist vollzugshaft und flüchtig, insofern sie sich als ein Zeitigen – dem Erscheinen und Verschwinden – von Formen oder Posituren realisiert. Zudem ist sie in einem zweiten – gleichsam potenzierten Sinne – Vollzug: Der *Modus* der Bewegung beschreibt das Wie des Vollzugs der Formen und Posituren, resp. ihr Zwischen. Die Analogie mit der Wortsprache verdeutlicht nicht nur, dass wir zwischen einem *Was* und einem *Wie*, zwischen Struktur und Vollzug unterscheiden können, sondern – und das ist hier der springende Punkt –, dass dieses Wie, welches sich durch eine besondere Eindrücklichkeit kennzeichnet, nicht auf ein lediglich ausschmückendes Realisierungsmittel der Form zu verkürzen ist. Folgen wir – in der Analogisierung von menschlicher Bewe-

gung mit Sprache – den Ausführungen Vygotskijs zur Tätigkeit des Sprechens ergibt sich, dass sich im Modus des Bewegungsvollzugs – als der Intonation der Bewegung – Sinn vollzieht. Sinn manifestiert sich – so wir den körperlichen Bewegungsvollzug und den Sinn der Bewegung als Eines setzten – damit sowohl in dem strukturierten Vokabular der Bewegung, in seinen Formen und Posituren *als auch* in dem Modus des Vollzugs. Es geht also um die Anerkennung der Sinnhaftigkeit des gleichsam Rhetorischen menschlicher Bewegung.

Warum der Bezug zur Tanzforschung? Die Tanzforschung ist hier exemplarisches Feld und Kontrastfolie. Mit Bezugnahme auf sie werden Probleme, die sich mit der Frage, wie das Verhältnis von Sinn und Bewegung gedacht werden kann, sichtbar. Die Tanzwissenschaft, die sich auch als eine *Bewegungswissenschaft* versteht, verhandelt die Frage der Sinnhaftigkeit von (Tanz-)Bewegung. *Wie* sie das tut, hängt wiederum davon ab, wie sie den körperlichen Bewegungsvollzug *primär* begreift. Zwar differenziert die Tanzwissenschaft, hier vor allem die Tanzpädagogik, zwischen einem Was und einem Wie der Bewegung: Sie unterscheidet das Bewegungsvokabular – in strukturierter Form: die Choreografie – von der Bewegungsqualität, im vorliegenden Ansatz als Modus des Vollzugs bezeichnet. Sie nimmt in der Bestimmung von Tanz und Bewegung jedoch zudem eine Hierarchisierung dieses Was und Wie der Bewegung vor. Tanz, resp. Bewegung ist *primär* als Struktur von Formen – das gleichsam Statische eines an sich prozesshaften Phänomens – bestimmt. Das, was sich aus dieser impliziten Unstrittigkeit eines Vorrangs der Form in der Bestimmung von Bewegung ergibt, zeigt sich in der Thematisierung eines als ‚fluide‘ beschriebenen Bewegungsgeschehens. Bei scheinbarer Einigkeit über die Sinnhaftigkeit menschlicher Bewegung vollzieht sich eine implizite Favorisierung einer vom Vollzugshaften menschlicher Bewegung abstrahierenden Betrachtung von Bewegung als Struktur: Sinnhaft ist in Analogie zur Wortsprache das grammatisch strukturierte Vokabular der Bewegung und nicht die Intonation – der Bewegungsmodus – als das Prozessuale der Bewegung; insofern wird ausschließlich das strukturierte Vokabular in eine hermeneutische Betrachtung einbezogen. Damit geschieht exakt das, was Vygotskij hinsichtlich der Betrachtung der Sprache vermeiden will: Eine auf Sprache als *System* verkürzte Betrachtung.

Aus der Konzeption der Einheit der theoretischen und der praktischen Tätigkeit – der Einheit des körperlichen Bewegungsvollzugs und des Sinn der Bewegung, resp.

der lautlichen und semantischen Seite des Sprechens – folgt nicht nur, dass diese Formen nicht unabhängig voneinander sind, sondern auch, dass sie nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Wie Fikus und Schürmann hinsichtlich menschlicher Bewegung formulieren, spricht sich Vygotskij damit gegen die Konzeption einer nur *faktischen* Einheit von Laut und Bedeutung aus. Ziel ist zumindest die Schärfung des folgenden Problembewusstseins: Aus der Perspektive der Motorikforschung oder Biomechanik bedeutet das, die semantische Seite der Bewegung mitzudenken. Für die Perspektive der Sportsoziologie, -psychologie oder -pädagogik gilt es, den Bewegungsvollzug in die Betrachtung einzubeziehen – und das von *vorneherein*. Mit den Worten Vygotskij's (a.a.O., 463-464) können wir sagen: Es geht darum, dass wir uns auch der Rückseite des Mondes zuwenden, nicht allein der, die uns je schon zugewandt ist.

Literatur

- Bartenieff, Irmgard/Lewis, Dori (1981): *Body Movement – Coping with the Environment*. New York: Gordon and Breach.
- Bähr, Ingrid (2006): *Erleben Frauen Sport anders als Männer? Zur Geschlechtstypik des Bewegungshandelns am Beispiel des Sportkletterns*. Schorndorf: Hofmann.
- Berger, Christiane (2006): *Körper denken in Bewegung. Zur Wahrnehmung tänzerischen Sinns bei William Forsythe und Saburo Teshigawara*. Bielefeld: transcript.
- Blumenberg, Hans (1960): *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Bonn: Bouvier.
- Gilpin, Heidi/Baudoin, Patricia (2004): *Vervielfältigung und perfektes Durcheinander. William Forsythes und die Architektur des Verschwindens*. In: Siegmund, Gerald (Hg.): *Denken in Bewegung*. Berlin: Henschel, 117-124.
- Boenisch, Peter (2002): *körPERformance 1.0*. München: epodium.
- Brandstetter, Gabriele (1995): *Tanz-Avantgarde und Bäder-Kultur. Grenzüberschreitungen zwischen Freizeitwelt und Bewegungsbühnen*. In: Fischer-Lichte, Erika (Hg.): *TheaterAvantgarde. Wahrnehmung – Körper – Sprache*. Tübingen/Basel: UTB, 123–155.
- Brandstetter, Gabriele/ Klein, Gabriele (2007): *Bewegung in Übertragung. Methodische Überlegungen am Beispiel von le Sacre du Printemps*. In: Brandstetter, Gabriele/Klein, Gabriele (Hg.) (2007): *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs Le Sacre du Printemps*. Bielefeld: transcript, 9-29.
- Brandstetter, Gabriele/ Klein, Gabriele (Hg.) (2007): *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs Le Sacre du Printemps*. Bielefeld: transcript.
- Crum, Alia/Langer, Helen (2007): *Mind-set matters. Exercise and the placebo effect*. *Psychological Science*, 18 (2), 165–171.
- Diehl, Ingo/ Lampert, Frederike (Hg.) (2011): *Tanztechniken 2010 – Tanzplan Deutschland*. Berlin: Henschel.

- Fikus, Monika/Schürmann, Volker (2004): Die Sprache der Bewegung. Sportwissenschaft als Kulturwissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Fischer-Lichte, Erika (Hg.): TheaterAvantgarde. Wahrnehmung – Körper – Sprache. Tübingen/Basel: UTB.
- Fischer-Lichte, Erika (2001): Ästhetische Erfahrung: Das Semiotische und das Performative. Tübingen: Francke.
- Foellmer, Susanne (2009): Am Rand der Körper. Inventuren des Unabgeschlossenen im zeitgenössischen Tanz. Bielefeld: transcript.
- Foster, Susan Leigh (1986): Reading dancing: bodies and subjects in contemporary American dance. Berkeley: University of California Press.
- Gehm, Sabine/ Husemann, Pirrko/Wilcke, Katharina v. (Hg.): Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz. Bielefeld: transcript.
- Gilpin, Heidi/Baudoin, Patricia (2004): Vervielfältigung und perfektes Durcheinander: William Forsythe und die Architektur des Verschwindens. In: Siegmund, Gerald (Hg.) (2004): William Forsythe. Denken in Bewegung. Berlin: Henschel, 117-124.
- Hackney, Peggy (1998): Making Connection. Total Body Integration through Bartenieff Fundamentals. London: Gordon and Breach.
- Hardt, Yvonne (2007): Reconstructing Dore Hoyers AFFECTOS HUMANOS. In: Gehm, Sabine/Husemann, Pirrko/Wilcke, Katharina v. (Hg.): Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz. Bielefeld: transcript, S. 201-209.
- Hartewig, Wibke (2007): Kinästhetische Konfrontation. Lesarten der Bewegungstexte William Forsythes.
- Huschka, Sabine (2002): Moderner Tanz: Konzepte-Stile-Utopien. Reinbek: Rowohlt.
- Husemann, Pirrko (2002): Ceci est de la danse. Choreografien von Meg Stuart, Xavier le Roy und Jérôme Bel. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Hutchinson-Guest, Ann/Jeschke, Claudia (1991): Nijinsky's Faune Restored. A Study of Vaclav Nijinsky's 1915 Dance Score L'Après-midi d'un Faune and his Dance Notation System. Revealed, Translated into Labanotation and Annotated. Amsterdam: Gordon and Breach.
- Jeschke, Claudia (2007): Re-Konstruktionen. Denkfiguren und Tanzfiguren. Nijinskys FAUNE. Erfahrung im Umgang mit tänzerischer Kompetenz. In: Gehm, Sabine/ Husemann, Pirrko/Wilcke, Katharina v. (Hg.): Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz. Bielefeld: transcript.
- Jeschke, Claudia (1999): Tanz als Bewegungstext, Analysen zum Verhältnis von Tanztheater und Gesellschaftstanz (1910-1965). Tübingen: Niemeyer.
- Kennedy, Antja (2007): Laban Bewegungsanalyse. Eine Grundlage für Bewegung und Tanz. In: Koch, Sabine C./Bender, Susanne (Hg.): Movement Analysis – Bewegungsanalyse. The Legacy of Laban, Bartenieff, Lamb and Kestenberg. Berlin: Logos, 24-28.
- Kestenberg, Judith (2007): Children and Parents. New York: Jason Aronson 1975.
- Klein, Gabriele (2009): Das Flüchtige. Politische Aspekte einer tanztheoretischen Figur. In: Huschka, Sabine (Hg.): Wissenskultur Tanz. Historische und zeitgenössische Vermittlungsakte zwischen Praktiken und Diskursen. Bielefeld: transcript 2009, 199-208.
- Klein, Gabriele (1994): FrauenKörperTanz. Eine Zivilisationsgeschichte des Tanzes. München: Heyne.

- Koppe, Klaus (1992): Mongolische Epen XII - Jula aldar qagan und Uyan mönggün qadagasun. In: Asiatische Forschungen Band 118, 1992. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kratzmüller, Bettina/Marschik, Matthias/Müllner, R./Trinkl, E. (Hg.) (2007): Sports and the Construction of Identities. Proceedings of the XIth International CESH-Congress, Vienna, September 17th–20th 2006. Wien: Turia + Kant.
- Kurz, Dietrich (1992): Sport mehrperspektivisch unterrichten - warum und wie? In K. Zieschang, Klaus/Buchmeier, Wilfried (Hg.): Sport zwischen Tradition und Zukunft. Schorndorf: Hofmann, 15-18.
- Laban, Rudolf v. (1960): The mastery of movement. London: McDonald & Evans.
- Laban, Rudolf v./Lawrence, F. C. (1947): Effort. Economy in body movement. London: McDonald & Evans.
- Laban, Rudolf v. (1926) : Choreographie. Erstes Heft von fünf geplanten Heften. Jena: Diederichs.
- Lampert, Frederike (2006): Tanzimprovisation. Geschichte. Theorien. Verfahren. Vermittlung. Bielefeld: transcript.
- Leont'ev, Alexei Nikolaevič (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Lex, Maja/Padilla, Graziella (1988): Elementarer Tanz. Wilhelmshaven: Florian Noetzel.
- Loupe, Laurence (2007): Die Poetik des zeitgenössischen Tanzes. Bielefeld: transcript.
- Müller, Hedwig (1986): Mary Wigman. Leben und Werk der großen Tänzerin. Berlin: Weinheim.
- Nectoux, Jean-Michel (1989): L'Après-midi d'un Faune: Mallarmé, Debussy, Nijinsky. Paris: Les Dossiers du Musée d'Orsay, N°29 (Ausstellungskatalog).
- Newham, Paul (1999): Using Voice and Theatre in Therapy. The Practical Application of Voice Movement Therapy. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Carole, Pegg (2001): Mongolian music, dance, and oral narrative. Washington: University of Washington Press.
- Ploebst, Helmut (2002): No wind no word. Neue Choreographien in der Gesellschaft des Spektakels. 9 Portraits. München: Kieser.
- Rollwagen, Bettina (2007): Laban/Bartenieff Bewegungsstudien für Kinder mit Lernstörungen. Neurobiologie und Praxis. In: Koch, Sabine C./Bender, Susanne (Hg.): Movement Analysis – Bewegungsanalyse. The Legacy of Laban, Bartenieff, Lamb and Kestenbergh. Berlin: Logos, 143-159.
- Rückriem, Georg (2012): „Die realisierte Tätigkeit ist reicher, wahrer als das sie vorwegnehmende Bewusstsein.“ Zum Verhältnis von Tätigkeit und Bewußtsein bei Leont'ev. Berlin: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schürmann, Volker (2001): Menschliche Körper in Bewegung. Zur Programmatik. In: Schürmann, Volker (Hg.): Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft. Frankfurt, New York: Campus, 9–40.
- Schürmann, Volker (Hg.) (2001): Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft. Frankfurt, New York: Campus.
- Siegmund, Gerald (2006): Abwesenheit. Eine performative Ästhetik des Tanzes. William Forsythe, Jérôme Bel, Xavier Le Roy, Meg Stuart. Bielefeld: transcript.
- Sulcas, Roslyn (1991): William Forsythe: The poetry of disappearance and the great tradition. Dance Theatre Journal, vol. 9, no.1, Summer, 4-7 & 32-33.
- Temme, Denise (2007). Der Ringkampf der Helden im Mongolischen Heldenepos. In: Kratzmüller, Bettina/Marschik, Matthias/Müllner, R./Trinkl, E. (Hg.) (2007): Sport and the Construction of Identi-

- ties. Proceedings of the XIth International CESH-Congress, Vienna, September 17th–20th 2006. Wien: Turia + Kant, 243-258.
- Thurner, Christina (2004): *Bewegte Körper–Raum-Zeit*. Online im Internet unter: <http://www.xcult.org/C/performancechronik/?p=48> (13.3.2012).
- Thurner, Christina (2007): *Prekäre physische Zone. Reflexionen zur Aufführungsanalyse von Pina Bauschs LE SACRE DE PRINTEMPS*, in: Brandstetter, Gabriele/Klein, Gabriele: *Bewegung in Übertragung. Methodische Überlegungen am Beispiel von LE SACRE DE PRINTEMPS*. Bielefeld.
- Trautmann-Voigt Sabine/Voigt B. (2009): *Grammatik der Körpersprache. Körpersprache in Psychotherapie und Coaching entschlüsseln und nutzen*. Stuttgart: Schattauer.
- Vossler, Karl (1923): *Gesammelte Aufsätze zur Sprachphilosophie*. München.
- Waganowa, Agrippina (2001): *Die Grundlagen des klassischen Tanzes*. Berlin: Henschel
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes* (Nachdruck der Originalausgabe.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weickmann, Dorion (2002): *Der dressierte Leib. Kulturgeschichte des Balletts (1580-1870)*, Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Welsche, Mone (2007): *Mädchen und Depressionen. Möglichkeiten und Grenzen der Laban Bewegungsanalyse als explorativ-deskriptive Methoden*. In: Koch, Sabine C./Bender, Susanne (Hg.): *Mouvement Analysis – Bewegungsanalyse. The Legacy of Laban, Bartenieff, Lamb and Kestenberg*. Berlin: Logos, 133-142.
- Wortelkamp, Isa (2002): *Flüchtige Schrift –Bleibende Erinnerung*. In: Klein, Gabriele/Zipprich, Christa (Hg.) (2002): *Tanz. Theorie. Text*. Münster: LIT, 597-609.
- Vygotskij, Lev Semënovic (1934/2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. (J. Lompscher und G. Rückriem, Hrsg. u. Übers.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Zile, Judy van (1977): *Energy Use. Un Important stylistic element in Dance*. In: *CORD Dance Research Annual* 8, 85-96.

Sachregister

Bewegung

- menschliche Bewegung
- Bewegungsqualität
- Bewegungsvokabular

Bedeutung

- Zeichenbedeutung

Biomechanik

Bugaku

Heldenepen, mongolische

Heldenzweikampf

Intonation

Laban/Bartenieff-Bewegungsanalyse

modern dance

Motorikforschung

Prozessontologie

- Vollzugsontologie

Ring(en)/ Ringkampf

Re-Konstruktion

Sinn

Sinnhaft

Sinnhaftigkeit

Sport

- sportlich
- Sportpraktiken
- Sportwissenschaft/ sportwissen-
schaftlich
- Wettkampfsport

Sportsoziologie

Sportpsychologie

Sportpädagogik

Sprache

- phasische Seite der Sprache
- semantische Seite

System (Sprache)

Syntax

Syntax der Bewegung

Tätigkeit

- tätigkeitstheoretischer Ansatz
- tätigkeitorientierte Herangehens-
weise
- Sprechfähigkeit

Tanz

- Tanzforschung
- Tanzbewegung
- Tanzethnologisch
- Tanztheater
- Tanzstil
- Tanzwissenschaft/ tanzwissen-
schaftlich

Zeichen

- zeichentheoretisch

Diakritisches Zeichenmodell

Keywords

movement

- human movement
- quality of movement
- vocabulary of movement
- meaning
- meaning

biomechanics

Bugaku

heroic epic, mongolian

heroic duel

intonation

Laban/ Bartenieff movement analysis

modern dance

process ontology

wrestling

re-enactment

sense

meaningful

sports

- sportive
- sport practices
- sports science

sports sociology

sports psychology

sports pedagogy

language

system

syntax

syntax of movement

activity

- activity theory
- activity of speech

dance

- dance research
- dance movement
- dance ethnological
- dance theatre
- style

sign

- theory of signs
- diacritical principle

Personenregister

Bähr	Louppe, Laurence
Baudoin, Patricia	Müller, Hedwig
Bartenieff, Irmgard	Nectoux, Jean Michel
Berger, Christiane	Newham, Paul
Blumenberg	Padilla, Graziella
Boenisch, Peter	Pegg, Carole
Brandstetter, Gabriele	Peterson Royce, Anya
Blumenberg, Hans	Plöebst, Helmut
Crum, Alia	Rollwagen, Bettina
Diehl, Ingo	Schürmann, Volker
Fikus, Monika	Siegmund, Gerald
Fischer-Lichte	Sulcas, Roslyn
Foellmer, Susanne	Temme, Denise
Foster, Susan	Turner, Christina
Forsythe, John	Trautmann-Voigt und Voigt
Gilpin, Heidi	Vossler, Karl
Guest und Jeschke	Waganowa, Agrippina
Hackney, Peggy	Waldenfels, Bernhard
Hardt, Yvonne	Weickmann, Dorion
Huschka, Sabine	Welsche, Mone
Husemann, Pirrko	Wortelkamp, Isa
Hutschison Guest	Vygotskij, Lev Semënovič
Jeschke, Claudia	Zile, Judy van
Kestenberg, Judith	
Klein, Gabriele	
Klein	
Koppe	
Kurz	
Laban, Rudolf von	
Laban, Rudolf v./Lawrence, F. C.	
Lampert, Frederike	
Leont'ev, Alexei Nikolaevič	
Lex, Maja Padilla, Graziella	

Autoren

Bernd Fichtner, Dr. ist Professor Emeritus der Universität Siegen. Er forscht und lehrt in der Perspektive der Vygotskij-Lurija-Leont'ev-Schule. In Forschungsschwerpunkten in Lateinamerika arbeitet er zurzeit daran, die Vygotskij-Lurija-Leont'ev-Schule mit Sozialpädagogik und sozialer Arbeit zu verbinden.

Bernd Fichtner is professor emeritus at the University of Siegen. His research and teaching focus on the Vygotsky-Luria-Leontiev School. In his current research projects in Latin America, he is trying to connect the Vygotsky-Luria-Leontiev School with social pedagogy and social work.

Erineu Foerste, promovierte am Fachbereich Erziehungswissenschaften und Sprachwissenschaften der Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro und absolvierte ein post-doc Studium an der Universität Siegen. Er ist Professor an der Universidade Federal do Espírito Santo und koordiniert die Forschungsgruppe Culturas, Parceria e Educação do Campo (Kulturen, Partnerschaft und Ländliche Bildung). Sein Buch *Parceria na Formação de Professores* (Partnerschaft bei der Lehrerbildung) wurde in 2005 bei CORTEZ veröffentlicht.

Erineu Foerste graduated from the Department of Education and Linguistics of the Universidade Católica do Rio Pontificia de Janeiro (PhD) and completed post-

doctoral studies at the University of Siegen. He is a professor at the Universidade Federal do Espírito Santo and coordinates the research group Culturas, Parceria e Educação do Campo (Culture, Partnership and Rural Education). His book *Parceria na Formação de Professores* (Partnership in Teacher Education) was published in 2005 with Cortez.

Kontakt/ Contact: Universidade Federal do Espírito Santo. Av. Fernando Ferrari, nº 514 - Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29075910 Brasil. Email: erineufoerste@yahoo.com.br

Michalis Kontopodis promovierte am Fachbereich Erziehungswissenschaften & Psychologie der Freien Universität Berlin. Er ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institute for Social Science Research der Universität von Amsterdam und arbeitet ethnographisch zu den Themen Schule, Marginalisierung & Immigration wie auch Neoliberalismus und Biopädagogik. Sein Buch *Neoliberalism, Pedagogy and Human Development: Exploring Time, Mediation and Collectivity in Contemporary Schools* wurde 2012 bei Routledge veröffentlicht.

Michalis Kontopodis concluded his doctoral studies at the Faculty of Education and Psychology at the Free University of Berlin. He is a research associate at the Institute for Social Science Research at the University of Amsterdam and works ethnographically on the topics of school,

marginalization and immigration as well as on neo-liberalism and biopedagogies. His book, *Neoliberalism, Pedagogy and Human Development: Exploring Time, Mediation and Collectivity in Contemporary Schools* was published in 2012 by Routledge.

Kontakt/ Contact: Amsterdam Institute of Social Science Re-search, University of Amsterdam. Kloveniersburgwal 48, 1012 CX, Amsterdam, Netherlands.
Email: michaliskonto@googlemail.com

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 in Berlin, Hamburg, Hannover (Arbeitsgebiete: pädagogische Psychologie, Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Erwachsenenbildung).

Margarete Liebrand, Dr., learning therapist in private practice (workspace: pedagogical and psychological learning advice especially for development features such as reading and spelling disorders, dyscalculia, attention deficit disorder, barriers to

learning, learning fears); private assistant at the Institute for Teacher training and School development, Hamburg (workspace: further education for guidance counselors, development disorders, behavioral problems, especially attention deficit disorder); many years working as research associate and instructress in Teacher training in Berlin, Hamburg, Hannover (workspace: educational psychology, methods of scientific work, adult education).

C. Dorothee Roer, geb. 1943, Studium der Psychologie, Ethnologie und Soziologie in Göttingen, Hamburg, Tübingen, Heidelberg. Professorin (emer.) am FB4 (Soziale Arbeit und Gesundheit) der FH Frankfurt/M.

Gründungsmitglied des Instituts Biografie und Gesellschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Biografie und Gesellschaft, Sozialarbeitswissenschaften, Tätigkeitstheorie, Klinische Psychologie / Psychiatrie

C. Dorothee Roer, born in 1943, Degrees of Psychology, Ethnology, Sociology, Studies at the Universities of Göttingen, Hamburg; Tübingen, Heidelberg; Prof. Emerit. at the University of Applied Sciences Frankfurt/M., Department Social Work and Health.

Foundation Member of Institute for Biography and Society

Fields of Research: Biography and Society; Social Work Science; Theory of Action, Clinical Psychology / Psychiatry

Volker Schürmann, Dr., geb. 1960, Professor für Philosophie, insbesondere Sportphilosophie an der Deutschen Sporthochschule Köln. Studium der Mathematik, Philosophie und Erziehungswissenschaften in Bielefeld. 1999 Preis zur Förderung der Studien in der dialektischen Philosophie der Universität Groningen/NL. Arbeitsschwerpunkte: Philosophische Skepsis, Philosophische Anthropologie, Hermeneutik, Sportphilosophie, Tätigkeitstheorie.

Volker Schürmann, born in 1960, study of mathematics, philosophy and pedagogy in Bielefeld (Ger). Professor of philosophy and philosophy of sports at German Sport University Cologne. Award for the Promotion in Studies of dialectical philosophy in 1999 by the University of Groningen (NL). Main interests: philosophical skepticism, philosophical anthropology, hermeneutics, philosophy of sports, activity theory.

Denise Temme

Diplom-Sportwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Philosophie des Instituts für Pädagogik

und Philosophie der Deutschen Sporthochschule Köln; Mit-Begründerin, Choreografin und Tänzerin des deutschen Tanztheater-Ensembles POGOensemble

Denise Temme

Sports scientist, research assistant, Department of Philosophy, Institute of Pedagogy and Philosophy, German Sports University Cologne; co-founder, choreographer and dancer of the German Dance Theatre Company POGOensemble

Glossar: Begriffe der Tätigkeitstheorie

Verbalismus [verbalizm]¹

Verbalismus – ist die Verwendung von Wörtern, hinter denen keinen Sinn, kein Inhalt steckt (verborgen ist) und die ohne Bedeutung bleiben.

[L.S. Vygotskij, Kollektiv kak faktor razvitija anomal'nogo rebënka [Das Kollektiv als Entwicklungsfaktor beim behinderten Kind]. In: Voprosy defektologii, 1931, no.1-2, 8-17, no. 3, 3-18; auch in: Sobranie sočinenij. Moskva: Pedagogika 1983, tom 5, 196-218; hier S. 213.]²

siehe Bedeutung

Trieb [vlečenie]

Es ist notwendig zwei Arten der Triebe zu unterscheiden. Einer <...> ist der Eros im weiteren Sinn, der Sexualtrieb, der nicht nur das sexuelle Verlangen in seiner ganzen Vielfalt umfasst, sondern auch den ganzen Instinkt zum Überleben; er ist – der Lebenstrieb. Ein typisches Beispiel für die andere Art der Triebe ist der Sadismus, er kann als der Todestrieb bezeichnet werden. Eine Aufgabe dieses Triebes ist, wie Freud sagt, <...> die Rückführung aller lebendigen Organismen in einen leblosen Zustand, d.h. sein Ziel ist es, einen Zustand wiederherzustellen, der durch das Entstehen des Lebens zerstört wurde, nämlich das Leben zum anorganischen Zustand der Materie zurückzuführen.

[L.S. Vygotskij, Vorwort (zusammen mit A.R. Lurija). In: Z. Frejd, Psihologija bezsozatel'nogo [S. Freud, Psychologie des Unbewussten]. Moskau: Prosveščenie 1925, 31.]

Äußeres Zeichen [vnešnij znak]

Ein primitiver Mensch, der vor einer Aufgabe steht, welche die natürliche Kraft seines Gedächtnisses übertrifft, wendet Papier und Finger an, um äußere Zeichen zu schaffen. Er versucht, auf sein Gedächtnis von außen einzuwirken. Er organisiert von außen die inneren Prozesse des Einprägens durch äußere Tätigkeit, die am leichtesten seinem Willen unterliegt. Indem er diese äußere Tätigkeit organisiert, nimmt er Einfluss auf sein Gedächtnis mit Hilfe der Zeichen. Darin besteht der wesentliche Unterschied zwischen dem menschlichen Gedächtnis und dem des Tieres.

[L.S. Vygotskij / A.R. Lurija, Ėtjudy po istorii povedenija. (Obez'jana. Primitiv. Rebenok [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Affe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/Leningrad: Giz 1930. Hier zitiert nach: Moskva: Pedagogika Press 1993, 111.]

Siehe Zeichen, Gedächtnis.

¹ Alle Angaben zitiert nach A.A. Leont'ev: Slovar' L.S. Vygotskogo [Wörterbuch L.S.Vygotskijs]. Moskva: Izdatel'stvo Smysl, 2004, 25ff.

² Hier lautet der Titel allerdings: Kollektiv kak faktor razvitija defektivnogo rebënka.

Alter [vozrast]

Das Kindesalter, d.h. eine gesonderte Etappe seiner Entwicklung, ist eine reale Einheit, d.h. eine Verbindung verschiedener Seiten, in der das Ganze eine ganze Reihe von Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten darstellt, die man nicht durch einfaches Zusammensetzen (Addition) von separaten Teilen und Seiten erhalten kann. Das Alter, d.h. der Zustand des Kindes zu jedem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung, ist eine Kombination von verschiedenen Eigenschaften, die einer chemischen Verbindung ähnlich ist. <...> Das Alter ist eine reale Einheit in einem in sich geschlossenen Ganzen, welches seine eigenen Eigenschaften hat, die sich in diesem Ganzen manifestieren, und sein Verständnis und seine Erforschung erfordert die Beachtung genau dieses Ganzen.

[L.S. Vygotskij, Pedologija skol'nogo vozrasta [Pädologie des Schulalters]. Moskva: BZO 1928, Aufgaben 1-8. Hier zitiert nach: Antologija gumannoj pedagogiki. L. S. Vygotskij [Antologie der humanistischen Pädagogik. L.S. Vygotskij]. Hrsg. von Š. Amonašvili. Moskva 1996, 41-42.]

Das Alter ist nichts anderes als ein gewöhnlicher Entwicklungszyklus, als ein in sich selbst geschlossener Zyklus, abgegrenzt von anderen Zyklen, der sich durch sein eigenes besonderes Tempo und seinen eigenen besonderen Inhalt der Entwicklung auszeichnet.

[L.S. Vygotskij, Lekcii po pedologii [Vorlesungen zur Pädologie]. Iževsk 1966, 17.]

Siehe Entwicklung

Willenshandlung [volevoe dejstvie]

Die traditionelle Sichtweise bezeichnet als Willenshandlungen alles, was sich nicht als primär oder sekundär automatisiert (Instinkt oder Gewohnheit) erweist. Mittlerweile kennt man auch Handlungen einer dritten Form, die weder automatisch verlaufen, noch willentlich gesteuert werden <...> – die intellektuellen Handlungen von Affen <...>. Eine Willenshandlung beginnt erst dort, wo die Steuerung des eigenen Verhaltens mittels symbolischer Stimuli erfolgt.

[L.S. Vygotskij, Orudie i znak v razvitii rebenka [Werkzeug und Zeichen in der Entwicklung des Kindes]. In: Sobranie sočinenij. Moskva: Pedagogika 1983, tom 6, 5-90; hier S. 50.]

Siehe Verhalten

Willensakt [volevoj akt]

Die Entstehung des Willensaktes setzt notwendigerweise das Vorhandensein einiger Wünsche, das Wollen, Streben voraus, die als erstes mit der Vorstellung eines angestrebten Zieles und zweitens mit der Vorstellung solcher Taten und Handlungen verbunden sind, die auf unserer Seite für das Erreichen des Ziels erforderlich sind.

So ist die Dualität ein Herzstück des Willensaktes und wird dann besonders auffällig und sichtbar, wenn in unserem Bewusstsein mehrere Motive, mehrere grundlegend andere Bestrebun-

gen aufeinander treffen und das Bewusstsein dann zwischen diesen unterschiedlichen Bestrebungen und Motiven eine Wahl treffen muss.

[L.S. Vygotskij, *Pedagogičeskaja psihologija* [Pädagogische Psychologie]. Moskva: Rabotnik prosveščennija 1926; hier zitiert nach: In: *Pedagogičeskaja psihologija* [Pädagogische Psychologie]. Moskva 1991, 201.]

<...> Der vollständige Willensakt muß als ein solches System des Verhaltens aufgefasst werden, das auf der Grundlage von instinktiven und emotionalen Trieben des Organismus entsteht und gänzlich durch sie vorherbestimmt ist.

Siehe Trieb, Wahl, Handlung, Motiv, Verhalten, Bewusstsein

Wille [volja]

Der Wille – eine Phase der Steuerung eigener Prozesse des Verhaltens.

[L.S. Vygotskij, *Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste* [Die Entwicklung der höheren Formen der Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: *Voprosy marksistskoj pedagogiki* [Fragen der marxistischen Pädagogik]. Trudy Akademii Kommunističeskogo Vospitanija [Arbeiten der Akademie für kommunistische Erziehung]. Moskva. Tom 1. 1929, m 112-142. Hier zitiert nach: L.S. Vygotskij, *Razvitie vyššich form vnimanija v detskom vozraste* [Die Entwicklung der höheren Formen der Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: *Izbrannye psihologičeskie issledovanija*. Moskva: Verlag der APW der RSFSR 1956, 423.]

Wenn der Intellekt eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung der Arbeit ist, so ist der Wille, d.h. die Beherrschung des eigenen Verhaltens, ihr direktes Produkt und Ergebnis.

[L.S. Vygotskij, / A.R. Lurija, *Ėtjudy po istorii povedenija*. (Obez'jana. Primitiv. Rebenok [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Affe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/Leningrad: Giz 1930. Hier zitiert nach: Moskva: Pedagogika Press 1993, 63.]

<...> die Entwicklung des kindlichen Willens, angefangen von den einfachen willkürlichen Bewegungen, die am Anfang durch mündliche Unterweisung erfolgen, bis zu komplexen Willensakten, verläuft in unmittelbarer Abhängigkeit von der kollektiven Tätigkeit des Kindes.

[L.S. Vygotskij, *Lekcii po psihologii* [Vorlesungen zur Psychologie]. In: *Sobranie sočinenij*. Moskva: Pedagogika 1982, tom 2, 363-465; hier S. 465.]

Wir betrachten den Willen < > als ein besonderes Stadium in der Entwicklung des Verhaltens, und zwar als ein Stadium, das sich durch die Beherrschung der eigenen Verhaltensprozesse kennzeichnet. < > Unter diesem Aspekt wird jeder Verhaltensprozess dann zu einem Willensprozess, wenn er mit der Persönlichkeit eine Verbindung eingeht, und wenn die Persönlichkeit

sich seiner bemächtigt. < > Die eigentliche Willensentwicklung ist nur auf der Grundlage der sozialen Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes möglich.

[L.S. Vygotskij, Pedologija skol'nogo vozrasta [Pädologie des Schulalters]. Moskva: BZO 1928, Aufgaben 1-8. Hier zitiert nach: Antologija gumannoj pedagogiki. L. S. Vygotskij [Antologie der humanistischen Pädagogik. L.S. Vygotskij]. Hrsg. von Š. Amonašvili. Moskva 1996, 84-85.]

Siehe Persönlichkeit, Verhalten, Entwicklung

Fantasie [voobraženie]

Die Kreativität, die auf der Kombinationsfähigkeit unseres Gehirns basiert, wird in der Psychologie als Einbildungskraft oder Fantasie bezeichnet.

In der Alltagssprache bezeichnet man als Einbildungskraft oder Fantasie alles, was unwirklich, nicht wahr ist, und dem daher in dieser Hinsicht keine ernsthafte praktische Bedeutung zukommt. In der Tat manifestiert sich die Fantasie als Basis aller kreativen Tätigkeiten gleichermaßen in allen Aspekten des kulturellen Lebens und ermöglicht so künstlerische, wissenschaftliche und technische Kreativität. (11.1, 5)

[L.S. Vygotskij, Voobraženie tvorčestvo v destkom vozraste [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 5.]

<...> Wir versuchen alle vier Grundformen zu zeigen, welche die Tätigkeit der Fantasie mit der Realität verbindet. <...> Die erste Form der Verbindung <...> besteht darin, dass jede Schöpfung der Fantasie immer aus Elementen der Wirklichkeit aufgebaut ist, die der Realität entnommen sind und bisher gemachte Erfahrungen des Menschen enthalten. <...> Die zweite Form der Verbindung ist eine komplexe Beziehung <...> zwischen dem fertigen Produkt der Fantasie und einigen komplexen Phänomenen der Realität. <...> Diese Form der Verbindung wird nur möglich dank eines Anderen oder dank der sozialen Erfahrung. <...> Die dritte Form der Verbindung ist eine emotionale Verbindung. Diese Verbindung zeigt sich in zweierlei Hinsicht. Auf der einen Seite zielt jedes Gefühl, jede Emotion in bestimmter Weise darauf ab, diesem Gefühl zu entsprechen. <...> Allerdings gibt es auch eine Verbindung zwischen der Fantasie und den Emotionen. <...> Jedes Fantasiegebäude beeinflusst unsere Gefühle, und wenn man nicht das Gebäude an sich für wirklich hält, so verursacht es das Gefühl, es wirklich zu erleben. <...> Das Wesentliche <...> die letzte [Form der Verbindung] besteht darin, dass ein Fantasiegebäude etwas wesentlich Neues sein kann, keinen früheren Erfahrungen des Menschen und keinem wirklich existierenden Objekt entspricht, sondern eine äußere, materialisierte, das ist eine „kristallisierte“ Fantasie verkörpert, zu einem Ding wird, welches beginnt, in der Welt und für andere Dinge zu existieren. Eine solche Fantasie wird zur Realität.

[L.S. Vygotskij, Voobraženie tvorčestvo v destkom vosraste [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 8-16.]

Das erste und wichtigste Gesetz, dem die Tätigkeit der Fantasie gehorcht <...>: Die schöpferische Tätigkeit der Fantasie steht in direkter Abhängigkeit vom Reichtum und der Vielfalt der bislang gemachten Erfahrung des Menschen, weil diese Erfahrungen das Material zur Verfügung stellen, aus dem die Fantasiegebäude (-konstruktionen) geschaffen werden.

[L.S. Vygotskij, Voobraženie tvorčestvo v destkom vosraste [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 10.]

Zum Beispiel: <...> In kristallisierter oder vergegenständlichter Form kann der Fantasie ein beliebiges technisches Gerät, eine Maschine oder ein Werkzeug dienen, <...> sie haben in ihrer Entwicklung einen Kreis beschrieben. Die Elemente, aus denen sie aufgebaut sind, wurden von den Menschen aus der Realität entnommen. Im Inneren des Menschen, in seinem Denken, wurden sie einer komplizierten Überarbeitung unterworfen und in Produkte der Fantasie umgewandelt. Schließlich verwirklicht, kehren sie wieder zur Realität zurück, aber jetzt sind sie zu einer neuen aktiven Kraft geworden, die diese Realität verändert. Dies ist der volle Kreis der schöpferischen Tätigkeit der Fantasie.

[L.S. Vygotskij, Voobraženie tvorčestvo v destkom vosraste [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 16.]

In dieser Zeit (Jugend-, Übergangsalter) treten mit ganzer Deutlichkeit zwei Grundtypen der Fantasie auf: die plastische und emotionale bzw. die äußerliche und innere Fantasie. Diese zwei Haupttypen werden hauptsächlich durch das Material charakterisiert, aus dem die Konstruktionen der Fantasie geschaffen werden sowie durch die Gesetze, denen diese Konstruktionen unterliegen. Die plastische Einbildungskraft benutzt vorzugsweise die äußerlich gegebenen Eindrücke, sie konstruiert mit den Elementen, die von außen entlehnt sind; die emotionale jedoch, dazu im Gegenteil, konstruiert mit den Elementen, die von innen genommen werden. Den einen (Typ) von ihnen können wir als objektiv und den anderen als subjektiv bezeichnen. Die Erscheinungsform des einen und des anderen Typs der Fantasie und ihre allmähliche Differenzierung sind gerade für dieses Alter typisch.

[L.S. Vygotskij, Voobraženie tvorčestvo v destkom vosraste [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 30-31.]

Meistens stellt man die Fantasie als eine ausschließlich innere Tätigkeit dar, die nicht von den äußerlichen Bedingungen oder bestenfalls von jenen Seiten der Bedingungen abhängt, von denen das Material abhängt, an dem die Fantasie arbeitet. Die Prozesse der Fantasie scheinen in ihrer Richtung auf den ersten Blick nur von innen, von den Gefühlen und den Bedürfnissen des Menschen gesteuert zu werden und deshalb subjektiv und nicht durch objektive Gründe bedingt zu sein. In Wirklichkeit ist es nicht so. Schon seit langem gilt in die Psychologie das Gesetz, nach dem das kreative Streben umgekehrt proportional zur Einfachheit der Umwelt ist. [L.S. Vygotskij, *Voobraženie tvorčestvo v destkom vostraste* [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 24-25.]

Die Fantasie des Kindes <...> ist nicht reicher, sondern ärmer als die Fantasie des Erwachsenen; im Laufe der Entwicklung des Kindes entwickelt sich auch die Fantasie, sie erreicht ihre Reife nur beim erwachsenen Menschen. Deshalb sind die Ergebnisse der jeweils vorliegenden kreativen Fantasie auf allen Gebieten der kreativen Tätigkeit nur der ausgereiften Fantasie zuzurechnen.

[L.S. Vygotskij, *Voobraženie tvorčestvo v destkom vostraste* [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 27.]

Das Grundgesetz der Entwicklung der Fantasie <...> lautet folgendermaßen: die Fantasie verläuft in ihrer Entwicklung in zwei Etappen, die durch eine kritischen Phase getrennt werden. <...> Die Entwicklung der Fantasie und die Entwicklung des Verstandes trennen sich im Kindesalter sehr, und diese relative Selbstständigkeit der Kinderfantasie und ihre Unabhängigkeit von der Tätigkeit des Verstandes, sind nicht Ausdruck des Reichtums, sondern der Armut der Kinderfantasie. <...> Die weitere Entwicklung der Fantasie verläuft parallel zur Linie der Entwicklung des Verstands. <...> Jene Divergenz, die für das Kindesalter charakteristisch war, ist hier verschwunden, die Fantasie, eng verbunden mit dem Denken, geht jetzt mit ihm Hand in Hand. <...> Doch das gilt so nicht für allen, bei vielen erfährt die Entwicklung eine andere Variante, und diese <...> wird durch eine Kurve symbolisiert <...>, die schnell nach unten abfällt und den Zerfall oder den Rückgang der Fantasie beschreibt. <...> Wir werden <...> die kritische Phase <...> näher untersuchen, die beide Perioden trennt. <...> In dieser Periode geschieht die tiefe Umgestaltung der Fantasie: von der subjektiven verwandelt sie sich zu einer objektiven.

[L.S. Vygotskij, *Voobraženie tvorčestvo v destkom vostraste* [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 27—29.]

...man muss auf die zweifache Rolle hinweisen, die die Fantasie im Verhalten des Menschen spielen kann. Sie kann den Menschen gleichermaßen sowohl zur Realität bringen als auch von ihr fortführen. <...> Sich in der Fantasie zu befriedigen, ist außerordentlich leicht, und der Weg in die Verträumtheit, die Flucht in eine vorgestellte Welt lenkt oft die Kraft und den Willen des Jugendlichen von der Welt des Wirklichen ab. <...> Man kann sich in der Fantasie leicht der Zufriedenheit hingeben, der Verträumtheit und der Flucht in eine Fantasiewelt, die oft die Kraft und den Willen des Jugendlichen von der realen Welt ablenkt. Diese zweifache Rolle der Fantasie macht sie zu einem komplizierten Prozess, dessen Beherrschung äußerst schwer wird. [L.S. Vygotskij, Voobraženie tvorčestvo v destkom vosraste [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 31.]

<...> Die Tendenz der Fantasie zur Vergegenständlichung ist eben eine echte Grundlage und ein Antrieb zum Beginn des kreativen Schaffens. Jede Fantasiekonstruktion, die von der Realität ausgeht, strebt danach, den vollen Kreis zu vollziehen und sich in der Realität zu verwirklichen. <...> Die Fantasie strebt infolge der in ihr liegenden Impulse danach, schöpferisch zu werden, d.h. wirksam, aktiv, transformativ, das zu verändern, worauf ihre Tätigkeit gerichtet ist.

[L.S. Vygotskij, Voobraženie tvorčestvo v destkom vosraste [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 34-35.]

Der Mensch begreift die gesamte Zukunft d mit Hilfe der kreativen Fantasie; die Orientierung in der Zukunft, das Verhalten, das sich auf Zukünftiges bezieht und aus dieser Zukunft stammt, ist die Hauptfunktion der Fantasie <...> Die Bildung der schöpferischen Persönlichkeit, die auf die Zukunft gerichtet ist, wird von der kreativen Fantasie vorbereitet, die in der Gegenwart verwirklicht wird.

[L.S. Vygotskij, Voobraženie tvorčestvo v destkom vosraste [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 78.]

In einer dramatischen Form <...> verwirklicht sich in größter Klarheit <...> der gesamte Kreis der Fantasie. <...> Nehmen wir ein Bild, das aus Elementen der Wirklichkeit geschaffen wurde; es verkörpert und realisiert sich wieder in der Wirklichkeit, wenn auch in einer bedingten Wirklichkeit; das Streben nach Handeln, nach Verwirklichung, nach Realisierung, das im Prozess der Fantasie verborgen ist, findet hier seine volle Umsetzung.

[L.S. Vygotskij, Voobraženie tvorčestvo v destkom vosraste [Fantasie und Kreativität im Kindesalter]. Moskva/Leningrad: Giz 1930; hier zitiert nach der 2. Auflage. Moskva: Prosveščenie 1967, 61.]

Die Fantasie wiederholt nicht einzelne Eindrücke, die vorher gesammelt wurden, in der gleichen Form, sondern setzt beliebige neue Reihen aus diesen vorher gesammelten Eindrücken zusammen.

[L.S. Vygotskij, Lekcii po psichologii [Vorlesungen zur Psychologie]. In: Sobranie sočinenij. Moskva: Pedagogika 1982, tom 2, 363-465; hier S. 437.]

Das Gesetz des realen Gefühls in der Tätigkeit der Fantasie <...> Unsere Gefühlsbewegung ist eng mit der Tätigkeit der Fantasie verbunden. Offensichtlich wird die eine oder andere Formbildung irreal (unrealistisch) in Bezug auf rationale Momente, die als Grundlage der phantastischen Abbilder dienen, aber sie sind im emotionalen Sinn realistisch.

[L.S. Vygotskij, Lekcii po psichologii [Vorlesungen zur Psychologie]. In: Sobranie sočinenij. Moskva: Pedagogika 1982, tom 2, 363-465; hier S. 449.]

Die Fantasie ist ein notwendiges, unverzichtbares Moment des realistischen Denkens.

Wesentliche für die Phantasie ist die Gerichtetheit des Bewusstseins, bestehend aus der Abkehr von der Realität in eine bekannte und relativ unabhängige Tätigkeit des Bewusstseins, die sich von der unmittelbaren Wahrnehmung der Realität unterscheidet.

[L.S. Vygotskij, Lekcii po psichologii [Vorlesungen zur Psychologie]. In: Sobranie sočinenij. Moskva: Pedagogika 1982, tom 2, 363-465; hier S. 453.]

Siehe Tätigkeit, Denken, Erfahrung, Bewusstsein, Kunst.

ISSN 2191-6667