

Inhaltsverzeichnis

0. Vorwort	7
1. Zur kultur- historischen Theorie	15
1.1. Zur Geschichte der kultur- historischen Theorie	16
1.2. Thesen zum Wesen kultur- historischer Theorie	22
2. Was ist Tätigkeit?	27
2.1 Tätigkeit als Wesensmerkmal menschlichen Lebens	27
2.2 Der soziale Ursprung der Tätigkeit und ihrer Mittel (Werkzeuge)	30
2.3. Wesentliche Merkmale der Tätigkeit	34
3. Tätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung	45
3.1. Zum Zusammenhang von Aneignung und Persönlichkeitsentwicklung	47
3.2. Zum historischen Charakter der Altersstufen	49
3.3. Haupttätigkeitsarten und dominierende Tätigkeit	52
3.4. Psychische Neubildungen und Zonen der Entwicklung	62
4. Lerntätigkeit	67
4.1. Lernen	68
4.2. Tätigkeit	76
4.3. Lerntätigkeit	83
4.4. Zusammenhang mit und Unterschied gegenüber anderen Tätigkeiten	93
4.5. Lerntätigkeit und Neue Medien	96
5. Lehren als Entwicklungsförderung	107
5.1. Unterricht und Lehren (Instruktion)	108
5.2. Das Pädagogische Paradox und seine Lösung	119
5.3. Entwicklung und Unterricht	123
5.4. Entwicklungsfördernder Unterricht - ein Modell und seine Anwendung	139
5.5. Entwicklungsfördernder Unterricht und Neue Medien	143
6. Das Lernen lernen - Ausbildung der Lerntätigkeit im Unterricht	149
6.1. Die Lernhandlung als Eingriffsstelle zur Ausbildung der Lerntätigkeit	150
6.2. Lernzielbildung und Lernmotivation	156
6.3. Ausbildung gemeinsamer Lernhandlungen	175

6.4. Ausbildung individueller Lernhandlungen	189
6.5. Lernstrategien als Qualitäten von Lernhandlungen	202
6.6. Die Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten	217
7. Zum Verhältnis von Konstruktivismus und Tätigkeitsansatz in der Pädagogik	229
7.1. Problemstellung	230
7.2. Gemeinsamkeiten pädagogischer Orientierungen	232
7.3. Erkenntnistheoretische Unterschiede	234
7.4. Entwicklungstheoretische Unterschiede	244
7.5. Unterschiede in den Folgerungen für das Lernen ...	247
7.6. ... und Lehren im Unterricht	249
7.7. Folgerungen für das Pädagogische Handeln	253
8. Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung	257
8.1. Problemstellung - Unterrichtspraxis	258
8.2. Problemstellung - didaktische Theorie	260
8.3. Planungs- und Analyseschritte handlungsorientierten Unterrichts	270
8.4. Didaktische Analyse - Beispiel Stromkreis (Klasse 3 oder 4)	276
9. Neue Lernkultur und Neue Medien	281
9.1. Neue Medien in der Wissensgesellschaft	282
9.2. Neue Medien als Kulturtechnik	297
9.3. Neue Medien und Neue Lernkultur	300
9.4. Neue Medien in der Schulpraxis	302
Nachwort	311
Literatur	313
Personenverzeichnis und Sachwortregister	344

Vorwort

Im Zentrum des vorliegenden Buches steht die Persönlichkeitsentwicklung Lernender im Unterricht. Deshalb werden wir den Blick vor allem auf das Lernen und Lehren richten. In der Wechselwirkung von Lernen und Lehren besteht das Wesen des Unterrichts. Wir betonen hierbei ausdrücklich das Lernen an erster Stelle und beziehen hierauf Lehren. Im Unterricht sind die Akteure Lernende (Schüler) und Lehrende (Lehrer), wobei beide die Rollen tauschen können. Es ist völlig klar, dass auch Lehrende im Prozess ihrer Tätigkeit viel hinzu lernen, zu Lernenden werden und umgekehrt. Eigentlich müsste das Buch sich daher an diese beiden Akteure richten. Vielleicht wäre dies ein Beitrag zur Lösung von Unterrichtsproblemen. Man mag es bedauern, Schüler lesen jedoch wenig Bücher über den Unterricht und das Lernen und Lehren in ihm. Deshalb schreiben wir (notgedrungen) für Lehrende, stellen dabei aber immer das Lernen und den Lernenden in den Mittelpunkt der Betrachtung, denn eigentlich geht es um ihn.

Damit ist die Frage nach der Rolle des Lehrenden im Unterricht angeschnitten, zu der wir uns ausführlich äußern werden. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem, was wir hier aufschreiben und dessen Wirkung mit Blick auf den Unterricht - stillschweigend vorausgesetzt, dass der Leser unseren Argumenten geneigt ist und sie in sein pädagogisches Denken und Handeln einbezieht.

Kann denn mit den Mitteln der Wissenschaft dazu beigetragen werden, Unterricht bzw. Lernen und Lehren in ihm zu verändern? Ist Unterrichten vielleicht eher eine Kunst, die man eigentlich nicht erlernen kann, zu der man geboren wird, begabt ist oder nicht? Oder ist Unterrichten eine Wissenschaft, die durch fleißiges und beharrliches, manchmal auch langwieriges und beschwerliches Studium erlernt werden kann? GAGE (1979) wirft in seinem Buch „Unterrichten - Kunst oder Wissenschaft?“ diese Frage auf. Er versteht Unterrichten als Prozess „... der Intuition, Kreativität, Improvisation und Mitteilungsfähigkeit verlangt, ein(en) Prozess der Raum lässt für ein Abweichen von den durch Regeln, Formeln und festgelegten Prozeduren vorgegebenen Schemata“ (S. 3). Also sind wir auf verlorenem Posten? Nein, denn er gibt dem Lehrer zu bedenken: „Als Lehrer müssen Sie wissen, wann Sie ihre Formeln vergessen können; aber Sie müssen sie erst gelernt haben, ehe sie sie vergessen können“ (S. 11). Also ist Unterrichten beides: Kunst und Wissenschaft (vgl. hierzu auch DUBS 2000)? Aktuelle Forschungen (vgl. WEINERT & HELMKE 1997) verweisen darauf, dass es für jeden Lehrer hohe Kompensations-

möglichkeiten, eine sehr große Vielfalt wirkungsvollen Lehrerhandelns im Unterricht gibt, so dass es kaum möglich wird, die Merkmale des erfolgreichen Lehrers anzugeben. Vielmehr ist es erforderlich, dass jeder Lehrer seinen individuellen Lehrstil ausprägt, der, und darauf weisen beide Autoren ausdrücklich hin, ist allerdings nicht beliebig.

Aus dieser Perspektive heraus wollen wir tun, was wir können: Wir werden bemüht sein, jenes am Lern- Lehr- Geschehen im Unterricht zu thematisieren, was nicht beliebig ist und gleichzeitig uns verpflichtet, die handlungsorientierende Funktion pädagogischer Wissenschaft und Theorie mit Blick auf den Unterricht zu betonen (vgl. zu dieser Problemstellung BENNER & BRÜGGEN 2000).

Im vorliegenden Buch werden wir einige Kernfragen des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden im Unterricht betrachten. Solche Kernfragen sind u. a.

- Wie erfolgt die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen und in welcher Beziehung stehen dazu Schule, Unterricht und Lernen?
- Kann - und wenn, wie kann die Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden durch institutionalisierte Bildung (Unterricht, Unterweisung, Instruktion) beeinflusst, gefördert, stimuliert werden?
- Wie lassen sich Entwicklungsprozesse im Unterricht und damit der Unterricht selbst effektiveren? Lässt sich ein optimales Verhältnis zwischen pädagogischem Aufwand und individuellem Nutzen des Lernenden (gemessen an der ihm möglich werdenden Persönlichkeitsentwicklung) finden und pädagogisch gestalten?
- Wie kann der Widerspruch zwischen stets wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen an die Wissensaneignung (Qualität und Quantität der Kenntnisse; historisch- konkretes „Gebildetsein“ - z.B. das Verfügen über Schlüsselqualifikationen, Lernkompetenz mit Blick auf lebenslanges Lernen usw.) und der Tatsache gelöst werden, dass jedes Individuum stets alles nur selbst lernen muss?

Für die Beantwortung dieser und anderer Fragen haben wir einen bestimmten theoretischen Blickwinkel, eine besondere Perspektive gewählt. Es handelt sich um die humanwissenschaftliche Perspektive der kultur- historischen Schule¹.

¹ Kennzeichnend für diesen theoretischen Ansatz ist, dass er den Menschen und seine Entwicklung konsequent im Kontext der Kultur und der konkret- historischen gesellschaftlichen Determination betrachtet. Für die Analyse der menschlichen Entwicklung und Lebensweise spielt im Rahmen der kultur- historischen Schule die Tätigkeit (als grundlegende Form der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt) eine entscheidende Rolle und dies sowohl mit Blick auf die Lösung wissenschaftlicher wie auch praktischer Probleme.

Angesichts der oben angedeuteten Tatsache, dass Wissenschaft nur einen, vielleicht sogar geringen Anteil an erfolgreichem Unterrichten hat, wird sich der Leser vielleicht fragen:

1. Warum wird versucht, das Problem des Lernens und des Unterrichts über einen stringenten Theoriebezug anzugehen? Ist dies denn sinnvoll, wo Pädagogik und pädagogische Forschung nicht ganz zufällig häufig auf stringente Theoriebezüge verzichtet,^(a) (TERHART 1997, Unterrichtswissenschaft 1/2000), wo zwar empirische und systematische Pädagogik aufeinander zuzugehen scheinen und dennoch ihre Gegensätze keineswegs überwinden (HOFFMANN 1991, BENNER & BRÜGGEN a. a. O., BÜHLER 2000), wo insgesamt die Frage, ob denn pädagogische Disziplinen, deren Gegenstände Schule, Unterricht, Lernen, Persönlichkeitsentwicklung im Unterricht usf. sind, überhaupt den Kriterien einer Wissenschaft genügen, zumal wenn sie auch noch den Anspruch beibehalten, Orientierungen für das Handeln von Pädagogen zu produzieren (vgl. BREZINKA 1978, GUDJONS 1994)?

2. Warum wird dann auch noch eine besondere Theorie der Bearbeitung des Themas zu Grunde gelegt, nämlich die Tätigkeitstheorie?

Auf die erste Frage ist folgendermaßen zu antworten. Wenn es richtig ist, dass nach einhundert Jahren z. T. intensiver Forschung nahezu alle Fragen, die im Zusammenhang mit Schule, Unterricht und dem Lernen in Bildungsinstitutionen gestellt werden, unbeantwortet sind (WEINERT & DE CORTE 1996², DE CORTE 2000), so tut sich ein Widerspruch auf: Gemessen an der nicht mehr zu überblickenden Flut von Sammelbänden, Forschungsberichten, Büchern und Zeitschriftenartikeln existiert ein unermesslicher Schatz an Wissen, systematisierter Erfahrung über Schule, Unterricht und Lernen. Dennoch scheint dieses Wissen nicht viel dazu beizutragen, Fragen, wie die oben aufgeworfenen zu beantworten. Wir finden heute in der ständig zunehmenden Flut von Literatur - ganz zu schweigen von den im Internet präsentierten Informationen - vor allem Teilantworten, vergleichbar den Teilen in einem Puzzle. Dabei fehlen dem Puzzle viele Teile, das ist jedoch nicht sein Hauptproblem. Wer sich nämlich daran wagt, aus den Teilen ein Gesamtbild zusammensetzen, wird vor ein unlösbares Problem gestellt: Dem Puzzle fehlt die Anleitung - es existiert gar keine Vorstellung vom Gesamtbild, das sich aus den Teilen zusammensetzen ließe.

Übertragen auf unser wissenschaftliches Puzzle bedeutet das: Die Voraussetzung dafür, dass aus den Ergebnissen (vor allem empirischer) Forschung ein Ge-

² „After 100 years of systematic research in the fields of education and educational psychology, there is, in the early 1990s, still no agreement about whether, how, and under which conditions research can improve educational practice” (WEINERT & DE CORTE 1996, S. 43).

sambild des zu erforschenden Gegenstands zusammengesetzt werden kann, ist die Existenz eines Theorierahmens, der die Konturen des zusammenzusetzenden, zu konstruierenden Gesamtbildes erkennen lässt (vgl. hierzu auch DALIN 1999, BECK 2000). Auch wenn im Zuge der Forschungen dieser selbst verändert werden wird, stets muss er vor ihrem Beginn möglichst stringent vorhanden sein, damit das angestrebte Gesamtbild erzeugt, der Forschungsgegenstand konkret abgebildet werden kann.

Nicht nur die für viele praktisch tätige Pädagogen ungewohnte wissenschaftliche Sprache (oft lateinische oder neuerdings englische Fachausdrücke und häufig genug ein dem Laien unverständlicher mathematischer Apparat), sondern auch das Fehlen eines Gesamtbildes, eines pädagogisches Handeln orientierenden, pädagogischen Sinn stiftenden Rahmens trägt dazu bei, dass viele Lehrer und Erzieher aber auch Eltern sich von pädagogischer Wissenschaft und Forschung abgewandt haben. Die immer spezifischer werdenden Einzeluntersuchungen der pädagogischen Forscher gehen immer spezifischeren, wenn empirisch- analytisch gearbeitet wird, mathematisch modellierbaren Hypothesen nach, wobei häufig genug, trotz multivariater Versuchspläne und Pfadmodellen, die Komplexität des für den praktischen Pädagogen interessanten Gegenstands verloren geht (BECK a.a.O.). Kurz - viele Fragen, die Praktiker der Schule stellen, können im Rahmen des gewählten Paradigmas nicht beantwortet werden (vgl. WEIDENMANN 2000, LEUTNER 2000).^(b)

Vor allem im Zusammenhang mit empirisch- analytischen Arbeiten ist zu beobachten, dass gerade bei Praktikern der Eindruck entsteht, dass in der Zusammenschau der Forschungen, als praktisch verwertbares Fazit intensiver pädagogisch-psychologischer Forschungen, Banalitäten herauskommen. Häufig wird dann Forschung kritisiert: „Und um herauszufinden, was wir ohnehin wissen, müsst ihr solch einen Aufwand betreiben?“

Wir sehen *eine* Ursache für diesen Zustand in der Theorieabstinenz oder besser, im häufigen Fehlen eines stringenten Theorierahmens, aber auch oft im geringen Bemühen der Forscher, einen solchen ihren Arbeiten zu Grunde zu legen. Leider wird dieses Vorgehen durch die Praxis deutscher Forschungsförderung unterstützt.

Unser Anliegen ist es, die in den folgenden Kapiteln aufgeworfenen Fragen und Probleme der Schule, des Unterrichts und des Lernens stets auf dem Hintergrund eines stringenten Theorierahmens zu diskutieren, um auf diese Weise dazu beizutragen, dass ein Gesamtbild vom wissenschaftlichen Gegenstand entstehen kann, welches auch in der Lage ist, konkrete Konsequenzen für pädagogisches Handeln abzuleiten.

Es ist uns natürlich klar, dass dies auch mit Nachteilen verbunden ist. Es ist sicher richtig, dass gegenwärtig und wohl auch in der überschaubaren Zukunft kein Theorieansatz in der Lage sein wird, ein konturscharfes Gesamtbild zu konstruieren, in dem alle Facetten von Unterricht, Schule und Lernen eingezeichnet sind.

Mit diesem Problem hängt die Beantwortung der zweiten Frage zusammen.

Es kann hier nicht darum gehen, eine beliebige Theorie unseren Analysen zu Grunde zu legen, sondern diese muss besonderen Anforderungen genügen, die sich aus dem Forschungsgegenstand Mensch ableiten lassen. Deshalb wird in den ersten Kapiteln des Buches versucht, die Potenzen eines Theorieansatzes zu kennzeichnen, der u. E. wie kein anderer dazu geeignet ist, sich dem Wesen des Menschen, seiner Persönlichkeit, seinem Bewusstsein und seiner Tätigkeit zu nähern. Und da es im Falle des Unterrichts und Lernens um Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen geht, besitzt er auch eine hohe Erklärungspotenz für die hier zu diskutierenden Problemstellungen. Es handelt sich um die Tätigkeitskonzeption (activity theory), die im Rahmen der kultur- historischen Schule entwickelt wurde, welche vor allem mit den Namen von VYGOTSKIJ, LURIJ, LEONT'EV, GAL'PERIN, DAVYDOV u. a. verbunden ist. Dieser Theoriestrang ist in der aktuellen deutschsprachigen pädagogischen und psychologischen Literatur nur wenig explizit zu finden, erfreut sich jedoch in den letzten Jahren in den USA und Lateinamerika, West- und Nordeuropa, Japan und anderen Ländern einer wachsenden Anhängerschaft.

Uns dient dieser Ansatz als offener theoretischer Rahmen, der es gestattet, die Konturen des angestrebten Gesamtbildes zu entwerfen, ohne zu eng zu sein, um die Aufnahme von Bezügen zu anderen Theorieansätzen zu verhindern und die eigenen Grenzen zu übersehen. Wir knüpfen hier ganz bewusst an die Arbeiten und Intentionen VYGOTSKIJS an, der ausgehend von der Analyse der Krise der Psychologie (VYGOTSKIJ 1985, S. 57-278) Überlegungen zur Entwicklung einer allgemeinen Wissenschaft von der menschlichen Persönlichkeit anstellte, die in ihrem System hierarchisch verschiedene Teildisziplinen vereinigt. Dieser Ansatz stiftet den theoretischen Rahmen, der sich nach unserer Auffassung sonst nirgendwo in dieser Breite, Offenheit aber auch Potenz für das Entwickeln eines Gesamtbildes findet.

Im ersten Kapitel soll dieser theoretische Rahmen in seinen geschichtlichen und theoretischen Konturen knapp umrissen werden, damit die nachfolgenden, speziell auf das Lernen, Lehren und den Unterricht bezogenen Kapitel besser verständlich sind.

Hier, wie für das gesamte Buch gilt, dass vor allem ein Überblick über die theoretische Grundrichtung der Beantwortung der mit dem Thema zusammenhängenden Fragen gegeben werden soll.

Anmerkungen:

(a) Wenn hier das Fehlen stringenter Theoriebezüge in vielen vor allem empirisch pädagogischen Arbeiten betont wird (BECK 2000, WEINERT 2000), dann bedeutet das nicht, dass empirische Pädagogik völlig theorieelos betrieben wird. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass gerade im Falle empirisch- analytischer Arbeiten, und diese gelten ja heute als Königsweg pädagogischer Forschung (vgl. hierzu v. SALDERN 1998), der Messtheorie und dem mathematischen Apparat mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird, als einer Einbettung der Fragestellungen in einen stringenten Theorierahmen (BECK a. a. O.). Gleichfalls scheint die methodologische Diskussion langsam aus der Mode zu kommen, da es ja kaum noch Paradigmen in der Lehr- Lern- Forschung zu geben scheint, die mit dem empirisch- analytischen konkurrieren.

(b) Es wäre eine sicher lohnende Aufgabe, der Frage nachzugehen, inwiefern oder ob es überhaupt möglich ist, in pädagogischen Prozessen, die durch die Wechselwirkung von Subjekten gekennzeichnet sind, (objektiv - d.h. unabhängig vom Subjekt) zu messen, wenn gerade das Subjekt Gegenstand der Untersuchung, die Spezifik des Messgegenstandes das Subjektive ist. Oder anders: Geht nicht beim (objektiven) Messen gerade das verloren, was man eigentlich messen will: die Wechselwirkung von menschlichen Subjekten, ihre bewusste Aktivität, ihre Tätigkeit? Wie ist auszuschließen, dass sich ein (auszumessendes) Subjekt während des Messens intensiv mit dem Messinstrument selbst auseinandersetzt, statt es (als potenzielle Fehlerquelle für die Messung) einfach zu ignorieren - d.h. keine von ihm ausgehende Wirkung zuzulassen (aber selbst dann, nämlich sobald das Messinstrument wahrgenommen wird, geht von ihm unweigerlich eine Wirkung aus). Das eigentlich Interessante bei einer Befragung wäre doch die Auseinandersetzung des Befragten mit den Fragen und nicht so sehr die Antworten (da man ohne Kenntnis des Beantwortungsprozesses nicht genau weiß, wie sie zustande gekommen sind). Kann man denn überhaupt Tätigkeit, also einen Prozess, auf Messdaten reduzieren, die den Prozess selbst nicht erfassen? Gegenstand einer auf das Subjekt bezogenen Forschung müsste die Veränderung des Subjekts sein, der Prozess der Herausbildung, der Entwicklung neuer psychischer Qualitäten. Und wenn man schon misst, so ist das Ausmessen des bereits Vorhanden von geringerem Interesse, da hier niemals klar wird, wie dieses Vorhandene entstanden ist und wie daraus Neues werden kann: Das Wesen menschlicherer Entwicklung bleibt größtenteils verschlossen, nur seine Erscheinungen lassen sich ausmessen. Ein Beispiel: Mittels Fragebögen wird Wissen erfragt. Wissen ist immer Wissen über etwas. Oft aber möchte der Forscher nicht das Wissen selbst erheben, sondern das Urbild dieses Wissens, was durch dieses nur abgebildet wird.

Psychisches kann nicht unmittelbar und direkt ausgemessen werden: Es gibt keine 1:1 - Umsetzung von Hirnströmen, Hautleitwerten in psychische Zustände, das gilt auch für das Sortieren von Bildern oder Objekten, das Klassifizieren von Dingen usf. Selbst Fremd- und Selbstbeobachtung sind immer auch von substanziellen Fehlern bedroht, die dadurch entstehen, dass der Forschungsgegenstand - das Subjekt - sich eines direkten und unmittelbaren Messzugriffs erwehrt. Dem muss im Forschungsprozess durch gründliche methodologische Reflexion Rechnung getragen werden (ROTH 1991a). Vor allem kommt es darauf an, der inhaltlichen Ebene (theoretische Wissensebene) der Forschungsmethodik mindestens eine ebenso bedeutsame Rolle wie der formalen Ebene (empirische Wissensebene) beizumessen (SPRUNG, SPRUNG 1984) und vor allem Methoden möglichst stringenter Theoriegeleitet zu entwickeln und einzusetzen.

In diesem Zusammenhang sind quantitative und qualitative Forschungsmethoden gleichwertig zu nutzen, in dem Sinne, dass beide notwendig sind, um dem Forschungsgegenstand Mensch gerecht zu werden und zum anderen sollte aus methodologischer Sicht die Diskussion um dem Menschen angemessene, seiner Spezifik entsprechende Forschungsmethoden und Paradigmen in der Forschung intensiver geführt wer-

den. Dies können wir hier nicht ausführlich tun. Wir werden jedoch an geeigneter Stelle auf dieses Problem zu sprechen kommen. Die Erforschung menschlicher Tätigkeit, Persönlichkeit, menschlichen Bewusstseins sowie deren Entwicklung bedarf eigener Forschungsparadigmen. Diese Diskussion wurde u. a. gestützt auf die Tätigkeitstheorie von VYGOTSKIJ geführt (vgl. GIEST 2004).

Kapitel 1

Zur kultur- historischen Theorie

Zusammenfassung

Wenn von kulturhistorischer Richtung, Schule, Theorie oder Traditionslinie gesprochen wird, ist eine wissenschaftliche Konzeption gemeint, die den Menschen und seine Entwicklung konsequent im Kontext der Kultur und der gesellschaftlich-historischen Determination betrachtet. Dabei kommt der Tätigkeit als der grundlegenden Form der Mensch-Welt-Wechselwirkung entscheidende Bedeutung zu – sowohl für die Analyse und Gestaltung der menschlichen Entwicklung und Lebensweise als auch unter den verschiedensten einzelwissenschaftlichen Aspekten und deren Synthese zu übergreifender theoretischer Sicht und praktischer Problemlösung. Obwohl im Rahmen der Psychologie entstanden, ist diese Konzeption von prinzipieller Bedeutung auch für andere Humanwissenschaften.

Die kulturhistorische Konzeption wurde – auf philosophischer und einzelwissenschaftlicher Grundlage – vor allem von LEV S. VYGOTSKIJ (1896 – 1934), ALEXANDR R. LURIJA (1902 – 1977) und ALEKSEJ N. LEONT'EV (1903 – 1979) in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in der Sowjetunion entwickelt und durch eine große Anzahl von Mitarbeitern, Schülern und Nachfolgern in der Allgemeinen und Entwicklungspsychologie, Klinischen und Neuropsychologie, Pädagogischen Psychologie und Didaktik, Behindertenpädagogik, Linguistik und auf anderen Gebieten angewandt, bestätigt und weiterentwickelt. Aus einer zunächst russischen wissenschaftlichen Schule, die allerdings von Anfang an auf der Höhe der internationalen Wissenschaftsentwicklung arbeitete und dabei im unmittelbaren und freundschaftlichen Kontakt mit zahlreichen Fachkollegen anderer Länder, insbesondere auch Deutschlands stand, wurde in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts eine internationale wissenschaftliche Richtung, die sich inzwischen durch eine große Anzahl von Publikationen und Veranstaltungen ausgewiesen hat.³

³ So fand 2002 bereits der 5. Kongress der 1986 in Berlin gegründeten International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT) in Amsterdam statt. Der jüngste und gleichzeitig erste Kongress der inzwischen umbenannten International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) fand 2005 in Sevilla statt.

1.1. Zur Geschichte der kultur-historischen Theorie

Die 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts waren eine Blütezeit verschiedener psychologischer Richtungen (Behaviorismus, Gestaltpsychologie, Psychoanalyse u. a.), zugleich sprachen jedoch führende Vertreter der damaligen Psychologie wie z. B. KARL BÜHLER von der Krise ihrer Wissenschaft, die sie allerdings sehr unterschiedlich interpretierten. Auch VYGOTSKIJ analysierte diese Krise⁴ (VYGOTSKIJ 1985b) und leitete daraus die Notwendigkeit ab, einen prinzipiell neuen Zugang zum Verständnis des Menschen und seiner Entwicklung zu suchen. Dazu befähigte ihn nicht nur seine ausgezeichnete Kenntnis der Psychologie seiner Zeit, sondern auch seine intensive Beschäftigung mit Kultur, Geschichte und Philosophie während des Studiums (übrigens hat er Jura an der Moskauer Universität und gleichzeitig an einer Privatuniversität Philosophie und Literaturwissenschaft studiert sowie erste literaturwissenschaftliche Beiträge publiziert) sowie seine breite praktischwissenschaftliche Tätigkeit als Lehrer und Kulturfunktionär nach dem Studium in seiner Heimatstadt Gomel’.

Als er 1924 seine Tätigkeit am Institut für Psychologie der Moskauer Universität aufnahm, brachte er bereits zwei Buchmanuskripte mit (seine Pädagogische Psychologie, die 1926 erschien und 1991 und 1996 erneut herausgegeben wurde, und seine Psychologie der Kunst, die erst 1965 und danach mehrfach veröffentlicht wurde, vgl. VYGOTSKIJ 1976), hatte mit Referaten auf dem Psychoneurologischen Kongress Furore gemacht und zahlreiche Theater- und Literaturrezensionen und andere Artikel veröffentlicht. Er wurde zum spiritus rector einer mehrjährigen, intensiven, gemeinsam mit einer ständig wachsenden Gruppe von Mitarbeitern und Schülern⁵ realisierten und durchaus widerspruchsvollen Arbeit zur Entwicklung der neuen Konzeption. Ausgestattet mit einem kritischen, methodologisch geschulten

⁴ „Die Krise der Psychologie ist vor allem eine Krise der methodologischen Grundlagen dieser Wissenschaft. ... Ihr Wesen besteht darin, dass materialistische und idealistische Tendenzen miteinander streiten...“ (VYGOTSKIJ 2002, S. 59). Vor allem fehlte es an einem konsistenten Grundgebäude der Psychologie, dem eine Grundmethodologie dieser Wissenschaft entsprach. Diese fand VYGOTSKIJ in der kultur- historischen Methodologie, die ihm erlaubte, die menschliche Psyche als kultur- historisch determiniert anzusehen, zu erforschen und zu erklären und damit einen Beitrag zu leisten, den bis heute schwelenden Streit zwischen natur- und geisteswissenschaftlicher Psychologie zu überwinden.

⁵ Anfangs war es eine kleine Dreiergruppe (Trojka) gemeinsam mit LURIJÄ und LEONT’EV, dann kamen immer mehr Mitarbeiter hinzu. In VYGODSKAJA & LIFANOVA (2000, S. 378-382) finden sich Kurzbiographien der unmittelbaren Mitarbeiter VYGOTSKIJs.

und kreativen Geist erkannte er die Einseitigkeiten und Unzulänglichkeiten der Psychologien seiner Zeit und suchte rastlos nach Wegen ihrer Überwindung.

Dies waren für ihn keine nur-wissenschaftlichen Fragen. Er kannte die vielfältigen Probleme und Herausforderungen der gesellschaftlichen Praxis aus eigener Anschauung und aktiver Teilnahme und wollte durch wissenschaftliche Forschung, Lehre und Organisationstätigkeit zu ihrer Lösung beitragen. Die Einheit und Wechselwirkung von Theorie und Praxis war und ist für die kulturhistorische Konzeption ein grundlegendes Merkmal, nicht nur im Sinne der Orientierung der wissenschaftlichen Arbeit an den Problemen und Erfahrungen der Praxis, sondern vor allem als Methode der Forschung selbst. CHAIKLIN hat diese Konzeption nicht zu Unrecht (wenn auch nicht umfassend) als Studium der Entwicklung psychischer Funktionen durch soziale Partizipation an gesellschaftlich organisierten Praxen (2001a, S. 21) gekennzeichnet.

Während die Ausarbeitung eines prinzipiell neuen Ansatzes zunächst durch eine gesellschaftliche Atmosphäre des „Aufbruchs zu neuen Ufern“, der Umwertung aller Werte, des Enthusiasmus und Schöpferturns wesentlich unterstützt wurde (die ja auch ihren Ausdruck in vielfältigen und international bedeutsamen Leistungen und Innovationen in Kunst, Wissenschaft, Technik und Wirtschaft jener Jahre fand), begannen bereits Anfang der 30er Jahre Anfeindungen und Behinderungen. Die ungewohnten und weitreichenden, auf einer differenzierten Analyse der internationalen Wissenschaftsentwicklung beruhenden theoretisch-methodologischen Gedanken und ersten empirischen Umsetzungen wurden von vielen Fachkollegen nicht verstanden bzw. aus ideologischen Gründen – als nicht mit marxistischen (häufig dogmatisch aufgefassten und vulgarisierten) Positionen übereinstimmend – abgelehnt. Im Zusammenhang mit mehreren Beschlüssen des ZK der KPdSU zu Fragen der Schule und Volksbildung, vor allem mit dem Kampf gegen die als bürgerlich geltende Pädologie⁶ verschärften sich die Auseinandersetzungen⁷ um die kulturhistorische Konzeption und führten schließlich zu ihrem Verbot (1936).

Zwanzig Jahre lang war VYGOTSKIJS Name und die ganze Richtung in der UdSSR einem Tabu unterworfen. Allerdings haben zahlreiche Mitarbeiter und Schüler ihre wissenschaftlichen Überzeugungen nicht aufgegeben, sondern in diesem Sinne weitergearbeitet, wenn auch verbunden mit den verschiedensten Schwierigkeiten. Nachdem das Verbot gefallen war, begann ein breiter Aufschwung der

⁶ Man verstand darunter eine komplexe Wissenschaft vom Kind unter Einbeziehung von Entwicklungspsychologie und –physiologie, Pädagogik u. a.

⁷ Bedrückende Beispiele dieser Auseinandersetzungen führen VYGODSKAJA & LIFANOVA (2000, S. 79 ff, S. 113 ff, S. 298 ff) an.

theoretischen und empirischen Arbeit, sodass sich die kulturhistorische Psychologie zur qualitativ und quantitativ stärksten Richtung in der sowjetischen Psychologie entwickelte und zunehmend auch Interesse bei Vertretern anderer Humanwissenschaften fand.

Als VYGOTSKIJ 1934 – noch nicht 38jährig verstarb⁸ –, war die Konzeption noch keineswegs „fertig“ und sie ist es – wie jede produktive und perspektivreiche Theorie – bis heute nicht. Sie war auch nicht das Werk eines einzelnen, wenn auch zweifellos genialen, Wissenschaftlers. Seine Mitarbeiter haben wichtige, in unterschiedlichem Maße international bekannt gewordene Beiträge zur Entwicklung der neuen Konzeption geleistet und sie in der Folgezeit in verschiedenen Richtungen ausgebaut und weiterentwickelt.

So war LURIJA unmittelbar an der Ausarbeitung der neuen Entwicklungskonzeption beteiligt (VYGOTSKIJ & LURIJA 1930/1993, LOMPSCHER 1994), die er durch seine kulturvergleichenden Untersuchungen in Mittelasien um eine bedeutsame Seite bereicherte (LURIJA 1987). Er setzte die von VYGOTSKIJ begonnene Analyse psychischer Besonderheiten der Kinder mit Behinderungen und der Vergleiche mit normal sich entwickelnden Kindern in breitem Maße fort (LURIJA 1956/1958) und entwickelte die kulturhistorische Konzeption vor allem auf den Gebieten der Neuropsychologie, Psycholinguistik und Sprachentwicklung weiter (LURIJA 1967, 1970, 1982, 1991, 1992, 1993, LURIJA & JUDOVIČ 1970, JANTZEN 1994).

LEONT'EV hat vor allem durch seine Untersuchungen der Entwicklung des Gedächtnisses zur Herausbildung der kulturhistorischen Konzeption beigetragen (LEONT'EV 2001). Mit der Entwicklung des Psychischen hat er sich auch im Weiteren intensiv beschäftigt (LEONT'EV 1964). Gemeinsam mit ZAPOROŽETS hat er während des Krieges an der Rehabilitation psychischer Funktionen nach Hirnläsionen gearbeitet (LEONT'EV & ZAPOROŽETS 1946). Das in der kulturhistorischen Konzeption angelegte Tätigkeitskonzept wurde zu einer Tätigkeitstheorie entwickelt (LEONT'EV 1979, 2000, VOJSKUNSKIJ, ŽDAN & TICHOMIROV 1999), die von zahlreichen Autoren aufgegriffen, auf unterschiedliche Tätigkeitsbereiche angewendet und weiter ausgebaut wurde. Darüber hinaus hat LEONT'EV auch andere Gebiete der Psychologie und Nachbarwissenschaften befruchtet (ZAPOROŽETS, ŽINČENKO, OVČINNIKOV & TICHOMIROV 1983).

Man müsste die wissenschaftlichen Leistungen weiterer Mitarbeiter VYGOTSKIJ nennen, was allerdings den Rahmen dieses Kapitels sprengen würde. Es sei deshalb

⁸ Er hatte bereits seit Anfang der 20er Jahre an Tuberkulose gelitten, die ihn zu höchster Eile und Intensität in seiner Arbeit trieb und schließlich zu seinem Tod führte.

nur erwähnt, dass VASILIJ V. DAVYDOV (1930 – 1998), von dem in den nachfolgenden Kapiteln noch die Rede sein wird, in einem seiner letzten Referate hervorhob, dass zahlreiche ehemalige Mitarbeiter VYGOTSKIJs dessen Ideen in verschiedenen Richtungen so ausgebaut und weiterentwickelt haben, dass man von mehreren „Schulen“ innerhalb der kulturhistorischen Richtung sprechen könne – neben LURIJA und LEONT’EV nannte und kennzeichnete er die Wissenschaftlerkollektive von ZAPOROŽETS, GAL’PERIN, Božovič, LISINA und EL’KONIN (DAVYDOV 1998, S. 19 ff). Sich selbst ordnete er der „Schule“ EL’KONINS zu, obwohl es berechtigt ist von einer eigenständigen DAVYDOV-Richtung zu sprechen, wie später noch deutlich werden wird.

In den westlichen Ländern hatte es zwar seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts vereinzelte Übersetzungen von Werken VYGOTSKIJs gegeben⁹, aber eine intensivere Zuwendung zur kulturhistorischen Konzeption – stark auf VYGOTSKIJ konzentriert – setzte erst in den 80er Jahren ein. Das hing einerseits mit gesellschaftlichen Veränderungen in Politik, Wirtschaft, Technik und Bildungswesen und daraus sich ergebenden neuen Anforderungen an die Wissenschaft und andererseits mit Enttäuschungen innerhalb der Wissenschaft selbst zusammen, die sich insbesondere nach der anfänglichen Euphorie über die so genannte *kognitive Wende*, die Ende der 50er Jahre eingesetzt hatte, einzustellen begannen. Die kognitive Psychologie hat durch die Nutzung der neuen Möglichkeiten von Kybernetik, Informationstheorie und -technologie einen gewaltigen Fortschritt bei der Aufklärung von Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Informationsverarbeitung erreicht und gezeigt, dass und wie es möglich ist, kognitive Prozesse und Strukturen differenziert zu analysieren statt sie nur als *black box* zu betrachten, wie der Behaviorismus es getan hatte, der nur die äußeren Zusammenhänge zwischen Stimuli und Reaktionen gelten ließ. Jedoch wurden psychische Prozesse nun vorrangig auf kognitive Operationen reduziert, hinter denen das tätige Subjekt, die Persönlichkeit, das menschliche Bewusstsein in der Einheit von Kognition, Emotion und Motivation und sein Zusammenhang mit Kultur und Gesellschaft gewissermaßen verschwanden. Auf der Suche nach Auswegen aus der neuen Einseitigkeit stießen Psychologen, Kulturanthropologen, Pädagogen, Linguisten u. a. in den USA und anderen Ländern auf Werke von VYGOTSKIJ, LURIJA u. a., die sie sich schrittweise erschlossen.¹⁰

⁹ So erschien VYGOTSKIJs *Denken und Sprechen* 1962 in englischer und 1964 in deutscher Sprache.

¹⁰ In den USA erschien z. B. seit vielen Jahren die Zeitschrift *Soviet Psychology*, die Übersetzungen sowjetischer Autoren publizierte (heute unter dem Titel *Russian and East European Psychology*). Analog dazu gab es eine Zeitschrift *Soviet Education*. Zahlreiche Konferenzen und Publikationen beschäftigten sich in verschiedenen Ländern mit VYGOTSKIJ und der kulturhistorischen Konzepti-

Die Begründer der kulturhistorischen Konzeption hatten Probleme wie Wesen und Struktur des menschlichen Bewusstseins, Polyfunktionalität und Systemcharakter des Psychischen, Wechselbeziehungen von Individuellem und Sozialem, von Denken und Sprechen, von Entwicklung und Unterricht, von Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen u. v. a. aufgeworfen und Wege zu ihrer Lösung gewiesen, die z.T. erst Jahrzehnte später ins Blickfeld der Wissenschaft rückten. Es ist symptomatisch, wenn JEROME S. BRUNER in seinem Prolog zur amerikanischen Ausgabe der Gesammelten Werke VYGOTSKIJS 1987 diesen als Gast oder Stimme aus der Zukunft bezeichnete (obwohl er bereits seit Jahrzehnten nicht mehr unter den Lebenden weilte). Besonders der sozio-kulturelle Charakter von Entwicklung, Lernen und Persönlichkeit wurde von zahlreichen Wissenschaftlern aufgegriffen und für die Lösung ihrer eigenen theoretischen und praktischen Anliegen in unterschiedlicher Weise und auf unterschiedlichen Gebieten wie Sprache und Sprachentwicklung, Wissenserwerb, Persönlichkeitsentwicklung u. a. umgesetzt (COLE 1995, 1996, ENGSTRÖM 1987, 1990, MARTIN, NELSON & TOBACH 1995, MOLL 1990, NEWMAN & HOLZMAN 1993, THARP & GALLIMORE 1988, WERTSCH 1985, WERTSCH, DEL RIO & ALVAREZ 1995 u. a.; einen breiten Überblick bietet PAPADOPOULOS 1999). Für schulisches Lernen und Lehren betrachtet SHUELL (1996) die sozio-kulturelle Richtung als eine von drei in den USA gegenwärtig zentralen theoretischen Richtungen (neben der neobehaviouristischen und der kognitiven). Ähnliche Bewertungen finden sich bei anderen Autoren.

Solche inzwischen auch in der deutschen Psychologie und Pädagogik bekannte Konzepte wie *apprenticeship learning*, *situated learning*, *reciprocal teaching*, *guided participation*, die darauf gerichtet sind, Lern-Lehr-Prozesse durch Orientierung auf den aktiven Lerner, authentische Anforderungen und Bedingungen, die soziale Interaktion, die Kooperation und Kommunikation der Lernenden sowie die sozio-kulturelle Einbindung des Ganzen effektiver zu gestalten und veraltete Unterrichts-

on. Das gilt auch für DDR und BRD, wobei besonders LEONT'EVs Tätigkeitskonzeption als Teil der kulturhistorischen Konzeption im Vordergrund stand (z. B. erschienen mehrere Bände *Studien zur Tätigkeitstheorie* und zahlreiche andere Publikationen). Übersetzungen der Arbeiten der Begründer und Fortsetzer der kulturhistorischen Konzeption ins Deutsche, vorwiegend in der DDR realisiert und publiziert, ermöglichten eine relativ breite Orientierung über die Entwicklung der kulturhistorischen Konzeption insgesamt. 1986 fand der 1. Internationale Kongress zur Tätigkeitstheorie in Berlin (West) statt, zwischen 1988 und 1994 erschien in Berlin ein *Interdisciplinary Newsletter for Activity Theory*. Seit 1994 erscheint in den USA eine internationale Zeitschrift unter dem Titel *Mind, Culture and Activity*. Eine weitere Zeitschrift trägt den Titel *Culture and Psychology*. Weitere nationale und internationale Aktivitäten wären zu nennen.

formen aufzubrechen, wurden wesentlich auch durch die Beschäftigung mit der kulturhistorischen Konzeption angeregt und befruchtet.

Ein wesentlicher Bestandteil dieser Konzeption – die Tätigkeitstheorie, die besonders in der ehemaligen Sowjetunion, in der DDR und der BRD sowie einigen anderen Ländern ausgearbeitet und in verschiedenen Bereichen produktiv genutzt wurde (und nach wie vor genutzt wird – s. u.) – spielte und spielt dagegen in den westlichen Ländern eine geringere Rolle (STETSENKO 1996, 1999). Dies hat zweifellos mit den unterschiedlichen philosophischen und einzelwissenschaftlichen Voraussetzungen zu tun, eröffnet aber zugleich Perspektiven des wechselseitigen Austauschs, der Kooperation und Synthese der bisher erarbeiteten Aspekte und Konzepte und damit einer Weiterentwicklung der kulturhistorischen Konzeption als Ganzem. Gerade dies rückt in den aktuellen Publikationen und Aktivitäten zunehmend in den Vordergrund (CHAIKLIN 2001, CHAIKLIN, HEDEGAARD & JENSEN 1999, ENGSTRÖM, MIETTINEN & PUNAMÄKI 1999, STETSENKO & ROBBINS in Vorbereitung, u. a.).

Die Bemühungen um eine komplexe Sicht auf das Psychische und sein Verständnis unter dem Aspekt der Wechselwirkung individueller, sozialer und gesellschaftlicher Prozesse und Faktoren, der Rolle der Kultur(en) für die Entwicklung der Persönlichkeit, der Bedeutung von Eigenaktivität, Interaktion und Kommunikation in den Prozessen von Lernen und Lehren etc. haben sich in der Psychologie und in anderen Humanwissenschaften seit einigen Jahren deutlich verstärkt. Damit eröffnen sich auch neue Perspektiven des Austauschs und der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Richtungen der Psychologie – etwa der kognitiven, der ökosystemischen und der kulturhistorischen –, die ihre unterschiedlichen Denktraditionen, Methoden und Erkenntnisse in die Lösung aktueller theoretischer und praktischer Probleme einbringen und sich dabei gegenseitig ergänzen können. Der interdisziplinären Kooperation und einer engen Theorie-Praxis-Wechselwirkung kommt dabei besondere Bedeutung zu. Wir wollen dazu in den folgenden Kapiteln die Potenzen der kulturhistorischen Konzeption, bezogen auf die Probleme von Schule, Unterricht, Lernen und Entwicklung kenntlich machen und Gemeinsamkeiten wie Unterschiede zu anderen Konzeptionen aufzeigen.

1.2. Thesen zum Wesen kultur- historischer Theorie

Sowohl die Begründer als auch die Fortsetzer der kulturhistorischen Konzeption haben eine breite Forschungstätigkeit entfaltet und dokumentiert¹¹, eine lehrbuchartige, systematische Darstellung der Konzeption selbst jedoch bisher nicht vorgelegt. Damit sich der Leser eine erste Vorstellung von Inhalt und Bedeutung der kulturhistorischen Konzeption machen kann, haben wir einige knappe Thesen dazu formuliert (vgl. LOMPSCHER 1996a), die in den nachfolgenden Kapiteln – soweit sie den thematischen Rahmen des Buches nicht überschreiten – weiter ausgeführt werden.¹² Was kulturhistorisch heißt, ist in der Beantwortung folgender Fragen thesenhaft zusammengefasst:

1. *Worin besteht das Wesen der menschlichen Psyche?*

Das menschliche Bewusstsein, die so genannten höheren psychischen Funktionen sind weder aus sich selbst erklärbar noch auf Hirnfunktionen (z.B. nervale Prozesse und Strukturen) oder äußeres Verhalten reduzierbar, sondern sind notwendige Komponenten der menschlichen Tätigkeit, d.h. der für den Menschen typischen Wechselwirkung mit der Welt (natürliche und soziale Umwelt und mit sich selbst). Menschliche Psyche entsteht nicht passiv als Ergebnis der Reifung von Hirnstrukturen oder der Anpassung an äußere Handlungsbedingungen, sondern im Rahmen eines aktiven Konstruktionsprozesses in der Tätigkeit und dient ihrer Orientierung und Regulation durch das Subjekt.

2. *Worin besteht die Besonderheit der Entwicklung höherer psychischer Funktionen gegenüber den natürlichen, elementaren, angeborenen?*

Eine zentrale Rolle in der kultur-historischen Theorie spielen die Mittel (Werkzeuge). Elementare psychische Funktionen werden in dem Maße in höhere transformiert, wie der Mensch Werkzeuge (Mittel) benutzt. Seine Beziehung zur Welt und zu sich selbst ist nicht direkt und unvermittelt, sondern er nutzt Werkzeuge. Mit Hilfe der Werkzeuge potenziert der Mensch seine Möglichkeiten zur Veränderung der Natur und seiner selbst. Äußere Mittel ermöglichen eine zielgerichtete Einwir-

¹¹ Folgende Werke der Begründer der kulturhistorischen Konzeption liegen bisher in deutscher Übersetzung vor: LEONT'EV 1964, 1979, 2001; LURJIA 1967, 1970, 1982, 1987, 1991, 1992, 1993; VYGOTSKIJ 1964/2002, 1976, 1985a, 1987, 1992, 1996a, 1996b. Dazu kommen zahlreiche Arbeiten von Mitarbeitern und Nachfolgern. Konkrete Aussagen darüber werden an den entsprechenden Stellen des Buches gemacht.

¹² Der interessierte Leser sei in diesem Zusammenhang unter anderem auf folgende Literatur verwiesen: JANTZEN 1994, JAROŠEVSKIJ 1993, LEONT'EV, A.A. 1990, LOMPSCHER 1996B, V. D. VEER & VALSINER 1991, VYGODSKAJA & LIFANOVA 2000, WERTSCH 1985, 1996.

kung auf die Außenwelt und die entwickelnde Beeinflussung der eigenen Tätigkeit, was zugleich das Bewusstwerden seiner selbst als Subjekt fördert. Analog zur Vermitteltheit äußerer Tätigkeit (Herstellen und die Nutzung von Werkzeugen) ist auch seine innere Tätigkeit vermittelt: Zeichen als psychische Werkzeuge (Mittel) sind Träger von Bedeutung; Bewusstseinsprozesse sind zeichenvermittelte Prozesse, Operieren mit Bedeutungen.

Genau wie die menschliche Psyche als Produkt der Tätigkeit sind Zeichen und Bedeutungen Produkte gesellschaftlich-historischer Entwicklung, Bestandteile konkreter Kultur(en), in der (denen) der Mensch lebt, von der (denen) er geprägt wird und die er durch seine Tätigkeit selbst mit gestaltet.

3. Worin besteht das Wesen psychischer Entwicklung?

Menschliche Entwicklung ist an gesellschaftliche Existenzbedingungen gebunden, findet nur in der menschlichen Gesellschaft statt. Charakteristisch für menschliche Gesellschaft ist die gemeinsame Tätigkeit ihrer Mitglieder. Die kulturhistorischen Existenzbedingungen realisieren sich durch soziale Kooperation und Kommunikation in gemeinsamer Tätigkeit. Sowohl phylo- als auch ontogenetisch treten die höheren psychischen Funktionen (willkürliche, bewusste, zielgerichtete Prozesse der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, des Denkens etc.) in ihrer Genese zweifach auf: zunächst als interpsychische, d. h. zwischen Kooperations- und Kommunikationspartnern aufgeteilte, dann als intrapsychische, d. h. im eigentlichen Sinne psychische, an ein Individuum gebundene Phänomene. Auf diese Weise wird Äußeres in Inneres transformiert. Dies ist auch der Modus der Weitergabe von Kultur von einer an die folgende Generation, von der die Entwicklung menschlicher Gesellschaft wesentlich abhängt.

4. Wie erfolgt der Transformationsprozess von Äußerem in Inneres?

Die Aneignung (und Weiterentwicklung, Gestaltung) menschlicher Kultur (Wissen und Können, Anschauungen und Werte, Beziehungen und Normen) erfolgt nicht als passive, mechanische Übernahme, sondern als Ergebnis der von den Subjekten ausgehenden (aktiven) gemeinsamen Tätigkeit. Im Prozess gemeinsamer Tätigkeit erfolgt die Transformation ursprünglich äußerer, ihrem Wesen und ihrem Ursprung nach sozialer, auf Kooperation und Kommunikation bezogener Handlungen und Zeichen in innere Handlungen und Zeichen, die als inneres Abbild der Kooperation und Kommunikation diese gedanklich zugänglich werden lassen und dann auch gewissermaßen für die Kooperation und Kommunikation mit sich selbst genutzt werden können. Der Transformationsprozess selbst beruht auf der Interiorisation (Internalisierung), dem Hineinwachsen, ist aber im Sinne einer dialektischen Einheit (Einheit von Widersprüchen) an sein Pendant, nämlich die Exteriorisation

(Externalisierung), das Entäußern bereits verinnerlichter menschlicher Wesenskräfte gebunden. Tätigkeit vollzieht sich in der Einheit von Interiorisation und Exteriorisation.

5. Wie muss die Untersuchung der Psyche erfolgen, welchem methodologischen Grundansatz ist sie verpflichtet?

Die Analyse menschlicher Psyche muss so erfolgen, dass die für das System Psyche charakteristischen Wesenmerkmale noch erfassbar sind und nicht durch die Analyse zerstört werden. Dabei spielt das Erleben, d.h. die Bewusstseinsfähigkeit und Intentionalität des menschlichen Verhaltens eine zentrale Rolle. Die höheren psychischen Funktionen sind systemhaft organisiert, sie bedingen und beeinflussen sich wechselseitig. Die psychologische Analyse und Intervention muss deshalb auf Komplexität und Ganzheit (z. B. Einheit und Wechselbeziehung kognitiver, volitiver, emotionaler und motivationaler Aspekte und Komponenten) gerichtet sein und das Psychische nicht in unselbständige Elemente aufspalten, die nicht mehr über die Charakteristika des Ganzen – eben des Psychischen – verfügen (Analyse nach Einheiten versus Analyse nach Elementen).

Aus diesem Verständnis des Psychischen ergibt sich die Notwendigkeit eines kausal-genetischen Vorgehens, d. h. der Analyse des Psychischen im Prozess seiner Genese – vom Tier-Mensch-Vergleich und von historischen und kulturvergleichenden Studien über den Vergleich normaler und pathologischer Entwicklungsprozesse (Aufbau und Zerfall psychischer Strukturen) bis hin zu den Veränderungen im Verlauf der Ontogenese und im Prozess pädagogischer, therapeutischer o. a. Einflussnahme und experimenteller, hypothesengeleiteter Ausbildung.

6. Welche Folgerungen ergeben sich für die Individualentwicklung und die Erziehung?

Die kulturhistorische Determiniertheit der Ontogenese äußert sich unter anderem darin, dass Inhalt und Abfolge von Entwicklungsstufen der Kindheit und Jugend (und des Erwachsenenalters) nichts Ewiges und Unabänderliches darstellen, sondern historischen Charakter haben, wechselseitig mit der Entwicklung der Gesellschaft, dem sozialen Verkehr zusammen hängen. Grundlage der psychischen Ontogenese sind die gemeinsame Tätigkeit innerhalb des sozialen Verkehrs von Kindern und Erwachsenen, ihre ständig sich verändernde Einbeziehung in Kultur und soziale Strukturen, die aktive Auseinandersetzung damit und deren (zumindest partielle) Mitgestaltung. Quelle der Entwicklung ist die Umwelt, die Kultur, aber als Triebkraft der Entwicklung wirken die mannigfaltigen inneren und äußeren Widersprüche im Prozess der interpersonalen und gegenständlichen Interaktion. In diesem Prozess entwickelt sich die Persönlichkeit in der Dialektik innerer und äußere-

rer Bedingungen, wobei die Aktivität stets Merkmal der inneren Bedingungen, an das Individuum gebunden ist, von ihm ausgeht.

7. Was kennzeichnet menschliche Ontogenese?

Hauptinhalt der Ontogenese sind die sozialen Entwicklungssituationen, d. h. jeweils spezifische Konstellationen der sozialen Position und Wechselbeziehungen des Subjekts mit der Welt. Diese Wechselbeziehung ist wesentlich durch die jeweils dominierende Tätigkeit gekennzeichnet. In ihr kommt die jeweils typische Position des Heranwachsenden im sozialen Verkehr zum Ausdruck. Sie ist wesentlich durch bestimmte Entwicklungsaufgaben auf dem Weg zur eigenregulierten und verantwortlichen Teilnahme am sozialen Verkehr innerhalb einer bestimmten Gesellschaft gekennzeichnet. Im Rahmen dieses Prozesses vollzieht sich die Ontogenese als widerspruchsvoller Prozess der Herausbildung und Überwindung oder Aufhebung qualitativ unterschiedlicher psychischer Neubildungen. Eine kritische Phase ist Ausdruck des Zerfalls einer bestehenden sozialen Entwicklungssituation aufgrund der bisherigen Entwicklung, die zur Entstehung und Ausbildung von Grundlagen einer neuen Entwicklungssituation mit neuen Widersprüchen und psychischen Neubildungen führt. Diese weisen jeweils eine neue Einheit von Inhalt und Struktur, eine neue Qualität der funktionalen Systeme zur psychischen Verarbeitung und Steuerung der Mensch-Welt-Wechselwirkung auf.

8. Wie verläuft menschliche Ontogenese? (Was kann jeweils gelernt und gelehrt werden?)

Die menschliche Entwicklung ist wesentlich an die Kooperation und Kommunikation (gemeinsame Tätigkeit) mit anderen Menschen gebunden, im Rahmen derer Kultur geschaffen und an die nachfolgende Generation weitergegeben wird. Für die pädagogisch intendierte, d. h. auf die Erziehung und Bildung gerichtete Kooperation gibt es eine spezifische Entwicklungslogik (in der Interaktion von Individuen mit unterschiedlichen psychischen Entwicklungsniveaus). Jedes Niveau der psychischen Entwicklung ist durch zwei Entwicklungszonen gekennzeichnet: Die Zone der aktuellen Leistung umfasst jene Leistungen, die aufgrund der bisherigen Entwicklung selbständig vollbracht werden können. Die Zone der nächsten Entwicklung beinhaltet solche Leistungen, die noch nicht selbständig, wohl aber unter Anleitung, nach Vorbild, mit Unterstützung bewältigt werden, die also Potenzen darstellen, die in einer jeweiligen Zone der aktuellen Leistung „versteckt“ sind und über diese hinausweisen. Indem diese Möglichkeiten weitergehender Leistungen durch eigene Tätigkeit realisiert werden, verwandeln sie sich allmählich in eine neue Zone der aktuellen Leistung, die ihrerseits eine neue Zone der nächsten Entwicklung eröffnet usf. So wechseln im Entwicklungsverlauf – bezogen auf be-

stimmte Anforderungen, Bedingungen und Leistungen – Stadien der Zusammenarbeit und Stadien der Selbständigkeit einander ständig ab. Wesentliche Bedingung für das Zustandekommen dieses Prozesses ist die Konstituierung eines Gesamtsubjektes gemeinsamer Tätigkeit, d. h. das Vorhandensein einer Schnittmenge gleicher Ziele, eines gemeinsamen Gegenstandes und mit Blick auf Ziele und Gegenstand aufeinander beziehbarer Mittel, eben der Kooperation und Kommunikation zwischen Erzieher und dem zu Erziehenden.

In der historischen Entwicklung der Menschheit sind diese Zonen ebenso nachweisbar. Neues, Fortschritt entstand stets interpersonell, im Rahmen gemeinsamer Tätigkeit: Viele Werkzeuge repräsentieren in gewisser Weise gemeinsame Tätigkeit, die im Werkzeug vergegenständlicht wurde. Sie konnte dann individuell vollzogen und so potenziert werden. Was in gemeinsamer Arbeit vorher viele gemeinsam taten, wurde nun individuell möglich (Entwicklung der Produktivkräfte, Steigerung der Arbeitsproduktivität durch Reduzierung lebendiger Arbeit mit Hilfe von Arbeitsmitteln - Werkzeuge, Maschinen usw.).

9. Wie kann Unterricht Entwicklung stimulieren?

Aus der kultur-historischen Determination der menschlichen Entwicklung, hier der Ontogenese folgt: Unterricht und Erziehung, die die Entwicklung fördern sollen, dürfen nicht hinter ihr herlaufen, sondern müssen ihr vorausziehen, sich auf den morgigen Tag der Entwicklung, d. h. auf die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung orientieren. Nur der Unterricht ist gut (d. h. entwicklungsförderlich), der sich nicht schlechthin auf die bereits voll ausgebildeten, sondern vor allem auf die gerade in Entwicklung befindlichen psychischen Funktionen orientiert und sich dabei auf die innere Logik der historischen Entwicklung des Denkens, des Sprechens usw. stützt, die in der Kultur materialisiert sind. Ohne die Aneignung der Schriftsprache, der Wissenschaft(en) und anderer Kulturbereiche durch systematisches, institutionalisiertes Lernen ist es unmöglich, ein Niveau der psychischen Entwicklung zu erreichen, das den Bedingungen und Anforderungen heutigen und künftigen Lebens entspricht.

Ohne den Anspruch zu erheben, damit die kulturhistorische Konzeption in allen ihren Facetten gekennzeichnet zu haben, hoffen wir, dass erkennbar wird, dass sie einen in vielfacher Hinsicht prinzipiell neuen Ansatz für die Psychologie und darüber hinaus für die Humanwissenschaften darstellt. Damit ist ein theoretisch-methodologischer Rahmen abgesteckt, der in den nachfolgenden Abschnitten und Kapiteln dieses Buches entfaltet und inhaltlich konkretisiert wird.

Kapitel 2

Was ist Tätigkeit?

Zusammenfassung

Tätigkeit ist die spezifisch menschliche Form der Aktivität, der Wechselwirkung mit der Welt¹³, in der der Mensch diese und zugleich sich selbst verändert. Das was den Menschen als Menschen ausmacht, ist vor allem seine Tätigkeit. Er erschafft damit seine Kultur und zugleich die psychischen Funktionen, die ihn dazu in die Lage versetzen. Dadurch entsteht das Paradox: Tätigkeit ist ihre eigene Voraussetzung. Dieses lässt sich auflösen, indem ihr Wesen und Ursprung in der gemeinsamen (sozialen) Tätigkeit (zwischen den und erst dann im Menschen) gesucht wird. Durch (gemeinsame) Tätigkeit erfolgte die (kulturelle) Menschwerdung und über ihre individuelle Aneignung verläuft die Persönlichkeitsentwicklung jedes Menschen in der Ontogenese. Tätigkeit ist gekennzeichnet durch Bewusstheit, Organisiertheit - Strukturiertheit, (soziale) Kontextuiertheit und Entwicklung (sowohl in phylo- als auch ontogenetischer Hinsicht).

2.1. Tätigkeit als Wesensmerkmal menschlichen Lebens

Um unseren Theorieansatz entfalten zu können, müssen wir zunächst nach dem Wesen des Menschen, der menschlichen Existenz fragen, d. h. wir müssen uns auf die anthropologische Grundlegung unseres Verständnisses von Lernen und Entwicklung im Unterricht konzentrieren. Da es hier um die Entfaltung des von uns präferierten Ansatzes geht, konzentrieren wir uns nur auf diesen und gehen nicht auf Alternativen, die es wohl gibt (ROTH, L. 1991, WULF 2001, für einen historischen Überblick allerdings ohne explizite Berücksichtigung des hier dargestellten Ansatzes siehe 2004, SCHEUNPFLUG 2002, TREML 2002, VOLAND & VOLAND 2002, BECKER 2002, NIPKOW 2002, LÜDERS 2004 u. a.), ein. Einem dem gesamten Theo-

¹³ Der Begriff „Welt“ wird in der pädagogischen und philosophischen Literatur nicht einheitlich verwendet. Es wird auch nicht immer von einer Welt ausgegangen („3-Welten-Theorie“ - vgl. K. R. POPPER: Objektive Erkenntnis, ein evolutionärer Entwurf, Hamburg, 1974). Daneben finden sich auch vergleichbare, oft unscharf gebrauchte Begriffe wie Lebenswirklichkeit, Lebenswelt. HUSSERL versteht darunter die Welt des Individuums, d.h. meine je individuelle Welt. Davon wird dann die gemeinsame Welt abgegrenzt. Mitunter wird unter gemeinsamer Welt, jene des Alltages, die Alltagswelt und unter individueller Welt eben die Lebenswelt verstanden - vgl. auch SCHÜTZ, A. & LUCKMANN, T.: Strukturen der Lebenswelt. Frankf. a.M. 1979.

riensatz inhärenten methodologischen Grundprinzip entsprechend (vgl. MARX 1979, DAVYDOV 1977, WITTIG, GÖBLER & WAGNER 1980) müssen wir dazu die höchst entwickelte Form des menschlichen Daseins analysieren und anschließend von diesem Standpunkt aus die Genese rekonstruieren. Die höchst entwickelte Form der Individuum-Umwelt-Beziehung bzw. der Aktivität von Lebewesen ist die Tätigkeit. Aus diesem Grunde wenden wir uns zunächst der menschlichen Tätigkeit zu, bevor wir nach dem Lernen als Tätigkeit, d.h. dem typisch menschlichen Lernen fragen.

Im Mittelpunkt von Bildungsprozessen, und um diese und ihre Gestaltung geht es uns schwerpunktmäßig, steht zunächst der Mensch, der sich bilden möchte bzw. gebildet werden soll - je nach eingenommener Perspektive. Was zeichnet den Menschen aus? Worin besteht seine Besonderheit in dieser Welt? Wodurch unterscheidet er sich am meisten von anderen Lebewesen?

Dies sind zunächst Fragen, welche unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen aus ganz unterschiedlichen Positionen heraus beantworten: Diese unterscheiden die menschliche Anatomie, das menschliche Genom, das menschliche Denken (Wahrnehmung, Gedächtnis...), die menschliche Phylo- und Ontogenese, die menschliche Kultur und Gesellschaft. Im Rahmen der sich mit diesen Gegenständen beschäftigenden Einzeldisziplinen werden bestimmte Fragen, die mit menschlicher Existenz, menschlichem Leben zusammenhängen, beantwortet. Dennoch gestatten die Antworten auf diese Fragen nicht, die Konturen des Gesamtbildes Mensch zu entwerfen, wie es die Aufgabe einer Wissenschaft vom Menschen wäre. Die Aufgabe der komplexen Erforschung des Menschen ist keinesfalls gelöst, sondern es gibt bestenfalls Ansätze hierfür (vgl. hierzu KOVÁČ 1990, KLEINHEMPEL, MÖBIUS, SOSCHINKA & WABERMANN 1996). Um diese Aufgabe lösen zu können, muss die Perspektive besonders ins Blickfeld rücken, unter der eine solche Forschung unternommen wird. Unstrittig ist, dass der Mensch sich durch biotische, psychische und soziale Besonderheiten seiner Existenz auszeichnet und unstrittig dürfte auch das Zusammenspiel dieser besonderen Faktoren seiner Existenz und Entwicklung sein. Eine bedeutsame Prämisse für unser Bild vom Menschen ist es deshalb, ihn als Einheit biotischer, psychischer und sozialer Voraussetzungen und Bedingungen seiner Existenz und Entwicklung - als bio- psycho- soziale Einheit - anzusehen. So unstrittig es ist, dass Lernen und menschliche Entwicklung von wechselwirkenden biotischen, psychischen und sozialen Faktoren abhängt, so unterschiedlich kann die Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis dieser Faktoren ausfallen (vgl. Kapitel 5).

Im Rahmen unseres Theorieansatzes - die Einheit und damit Wechselwirkung von Biotischem, Psychischem und Sozialem vorausgesetzt - gehen wir davon aus, dass das Wesen der menschlichen Existenz durch sein besonderes Verhältnis zwischen dem Menschen und seiner Welt gekennzeichnet ist. Dieses entwickelt sich determiniert durch seine soziale (gesellschaftliche) Existenzweise, bedingt durch enorme Lernmöglichkeiten und psychische Entwicklungspotenziale, die auf seinen besonderen hirnganischen, anatomisch- physiologischen (biotischen) Voraussetzungen und Bedingungen (Prädispositionen) basieren (vgl. Kapitel 4).

MARX, auf den ein solches Herangehen an das Wesen des Menschen zurückgeht, bringt dieses Verhältnis im Begriff „Tätigkeit“¹⁴ zum Ausdruck. MARX untersucht auf der Basis der Erkenntnisse der deutschen klassischen Philosophie (die Arbeiten HEGELS haben hier eine besondere Bedeutung) im Kapital (vgl. 1972, S. 193) vor allem die Arbeit als das für den Menschen charakteristische Verhältnis zur Natur. Durch die Arbeit unterscheidet sich der (kulturelle) Mensch vom (reinen) Naturwesen. Das Wesen der Arbeit (und jeder anderen Tätigkeit) besteht darin, dass als sein Produkt heraus kommt, was zu Beginn schon ideell vorhanden war. Das ist es, was den Menschen vom Tier, also beispielsweise den Baumeister von der Biene unterscheidet. Die Arbeit ist zugleich das Wesen und der Ursprung menschlicher Beziehung zur Natur, zu seiner Umwelt - menschlicher Tätigkeit (vgl. LEONT'EV 1997). Sie ist Ausgangs- und Grundform jener aktiven Wechselwirkung des Menschen mit seiner Welt, in der er zunächst vor allem praktischen Kontakt mit den Gegenständen der Umwelt aufnimmt, an sich ihren Widerstand (Rückwirkung) erfährt, wieder auf sie einwirkt und sich und seine Einwirkung den Eigenschaften (der Spezifik der Rückwirkung) der so bearbeiteten Gegenstände anpasst. Von Anfang an war die Wirkung der Tätigkeit zweierlei: Indem der (arbeitende, tätige)

¹⁴ Tätigkeitstheorie in der Psychologie (begonnen und begründet durch VYGOTSKIJ und RUBINSTEIN) ist der (aus unserer Sicht erfolgreiche und keineswegs bis jetzt an seine Grenzen gestoßene) Versuch, diesen MARX' schen Begriff und die damit verbundene Methodologie des Behandeln der Fragen nach der gesellschaftlichen Entwicklung konsequent auf die Psychologie zu übertragen. Obwohl es sich bei MARX unzweifelhaft um eine dezidiert materialistische Theorie handelt, ist das Bahnbrechende seines Ansatzes, dass er das Subjektive (dem das besondere Interesse der Psychologie gilt) mit dem Materialismus vereint hat. Bekanntlich kritisiert MARX (1998) in seiner FEUERBACH- These, dass der bisherige Materialismus (bis FEUERBACH) die Wirklichkeit (gemeint ist vor allem die mit menschlicher Tätigkeit zusammenhängende Wirklichkeit) nicht als menschliche Tätigkeit, nicht subjektiv gefasst hat. Allein diese These und die daraus abgeleiteten Konsequenzen sind mächtige Attraktoren für psychologische Theoriebildung (vgl. zur geringen Beachtung des Subjektseins des Menschen in der traditionellen, d.h. dem naturwissenschaftlichen Paradigma folgenden Psychologie HOLZKAMP 1994).^(a)

Mensch seine Umwelt veränderte, veränderte er auch sich selbst¹⁵. Die Tätigkeit hat stets zwei Wirkungslinien der Veränderung: eine nach außen (zunächst das primäre Ziel der Tätigkeit) und eine nach innen (zunächst ein Begleiteffekt dieser äußeren Tätigkeit). Die Ursache hierfür liegt in der Spezifik der Tätigkeit selbst: dadurch dass hier stets das Produkt als Inneres, „Geistiges“ vor dem eigentlichen Ergebnis existiert und die Tätigkeit auf die praktische Realisierung dieses Produktes gerichtet ist, muss der Realisierungsprozess (Tätigkeit) stets auf das „Geistige“ bezogen bleiben, d.h. rückwirken, Geistiges verändern.

Auf einer höheren Entwicklungsebene der Tätigkeit kann sich diese allein auf „Geistiges“ beziehen. Hier wird dann die eigene Persönlichkeit, mein „Ich“ zum Gegenstand der Tätigkeit, dessen Produkt die Veränderung meiner Persönlichkeit, meines „Ichs“ ist. Damit verbunden wird „Geistiges“ geistig vorweggenommen und eine neue gedankliche Ebene (Metakognition) geschaffen. Dabei erscheint es so, als ob die menschliche Entwicklung nun ganz unabhängig von der praktischen Tätigkeit, nur als Geistiges aus sich heraus erfolgt. Das ist auch eine Ursache dafür, dass in der Theoriegeschichte (z.B. der Philosophie, Psychologie, Pädagogik) andere Ursachen als eben Tätigkeit der menschlichen Entwicklung zu Grunde gelegt wurden (von der Reifung als innere, biotische Triebfeder bis zur Sozialisation als äußere Umweltwirkung).

Wodurch ist Tätigkeit besonders gekennzeichnet und was sind Ursachen und Bedingungen ihrer Entwicklung in Phylo- und Ontogenese?

2.2. Der soziale Ursprung der Tätigkeit und ihrer Mittel (Werkzeuge)

Was ist die wesentliche Ursache für die Entwicklung der Tätigkeit in der Phylogenese? Tätigkeit ist (geistig antizipierte, bewusste) Aktivität. Menschliches Bewusstsein hängt eng mit seiner Intelligenz (vor allem kognitiven Kompetenz) zusammen. F. KLIX (1983, vgl. auch 1993) konnte in seinem Buch „Erwachendes Denken“ anhand einer Vielzahl u. a. archäologischer, historischer, verhaltensbiologischer und psychologischer Daten eindrucksvoll nachweisen, dass (auch ange-

¹⁵ Mit Blick auf die Bildungstheorie, entwickelte KLAFKI eine analoge Sichtweise der „doppelten Erschließung“ in seiner Theorie der kategorialen Bildung. KLAFKI (1963, S. 44) kleidet diesen Sachverhalt in die Worte: „Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinne, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit 'kategorial' erschlossen hat, und daß eben damit er selbst - dank der selbst vollzogenen 'kategorialen' Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse - für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“

sichts geringer hirnhysiologischer und -anatomischer Unterschiede zwischen archaischem und modernem Menschen) es vor allem soziale Determinanten, Arbeit bzw. Arbeitsteilung (Kooperation) und Kommunikation (bei MARX „sozialer Verkehr“) waren, die menschliche Intelligenz hervorgebracht und deren Entwicklung determiniert haben. Arbeit als Tätigkeit, vor allem die Arbeitsteilung - also Kooperation und Kommunikation in der Arbeit - sind der Ursprung für die Entwicklung des Menschen, seines Bewusstseins und seiner Sprache. Diese Erkenntnisse gehen in ihren Grundlagen auf ENGELS zurück. In „Der Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen“ (ENGELS 1975) verweist er darauf, dass die Arbeit der Ausgangspunkt dieser Entwicklung war und nach und nach mit ihr sich die Sprache entwickelt hat.

Soziale Determination und Kommunikation¹⁶

Um den oben dargelegten Zusammenhang verstehen zu können, müssen wir an seinen genetischen Ursprung - im Tier- Mensch- Übergangsfeld - zurückgehen.

Eine relativ entfaltete Kooperation und Kommunikation sind schon bei Primaten wirksam (z.B. kooperatives Jagd- und Verteidigungsverhalten). Im Zusammenleben in der Gruppe besteht für eine Vielzahl von Lebewesen (keineswegs allen) ein entscheidender Selektionsvorteil (Erhaltung der Art - Suche, Bindung des Sexualpartners, Aufzucht und Sicherheit der Jungen; Erhaltung des Individuums: Suche nach Nahrung, Verfolgen, Töten, Verzehr bzw. Verteilung der Beute; Schutz und Sicherheit: vor schlechter Witterung, Feinden, Isolierung). Das Zusammenleben in der Gruppe muss notwendigerweise reguliert werden. Das erfolgt, zumindest bei höher entwickelten Tieren, über kommunikative Prozesse (GHIGLIERI 1985, einen aktuellen Überblick über die Problematik und Literatur findet man bei LITSCHKE 2004). Dabei ist die kommunikative Koordination von Verhaltensabläufen je nach Entwicklungsgrad des Nervensystems unterschiedlich bei verschiedenen Arten entwickelt. Eine entscheidende Voraussetzung für die Qualität und Quantität der Kommunikation ist die Variabilität der hierfür eingesetzten Mittel (Gesten, Gebärden, Berührungsreize, Lautmodulation). Kommunikation und Sozialverhalten bedingen sich gegenseitig: Die Verfeinerung kommunikativ wirksamer Verhaltenselemente ermöglicht die Differenzierung von Sozialbeziehungen, der Verhaltenskoordination und letztlich die Kooperation. In umgekehrter Richtung wirkt eine höher entwickel-

¹⁶ Der Begriff Kommunikation bezieht sich allgemein auf den Austausch von Informationen zwischen Organismen mittels Signalen. Dieser kann ganz unterschiedlichen Zwecken dienen (z.B. bei Tieren in das Begrüßungs-, Werbe- und Beschwichtigungsverhalten eingebunden sein). Hier ist jedoch jene spezifische Kommunikation des Menschen gemeint, die in menschliche soziale Kooperation (gemeinsame Tätigkeit) eingebunden ist.

te Kooperation auf die weitere Verfeinerung der Mittel, die zur Kommunikation eingesetzt werden, zurück. In diesem Prozess gewinnt das ursprünglich kommunikative Signal schließlich den Charakter des Zeichens, indem es verallgemeinert und mit einer Bedeutung (für den anderen) versehen wird. Die Gruppe und jedes Individuum in der Gruppe ziehen Nutzen daraus (motivationale Basis für die Entwicklung von Mitteln der Verständigung).

Bedingt durch seine geringere natürliche Angepasstheit an die Umwelt steht der Mensch unter erheblichem Zwang, wesentlich stärker zu kooperieren, um den Erhalt der Art, des Individuums, den Schutz und die Sicherheit gegenüber lebensbedrohenden Umweltwirkungen zu gewährleisten. Damit ist auch ein höherer Anreiz dafür gegeben, die Kommunikation innerhalb der Gruppe oder Horde weiterzuentwickeln. Diese wiederum gestattet, bei allen Aktivitäten zur Lebenserhaltung differenzierter zusammenzuwirken. Differenzierung bedeutet jedoch, dass nun Individuen unterschiedliche Teilanforderungen bewältigen, die zum Erfolg des gemeinsamen Wirkens der Gruppe beitragen - beginnende Arbeitsteilung. Mit komplizierter werdenden Anforderungen müssen Teilanforderungen aus dem unmittelbaren Akt des Zusammenwirkens ausgegliedert und unabhängig werden. Das ist die Voraussetzung dafür, dass Hilfsmittel (Werkzeuge) mit Blick auf ihren Einsatz in der Tätigkeit gezielt hergestellt werden können.

Stellen wir uns die Jagd als Beispiel für eine elementare Tätigkeit vor, die zwar einen für die Ernährung archaischer Menschen relativ unbedeutenden Beitrag leistete, jedoch kompliziert, z. T. gefährlich und sozial hoch bewertet war. Das Jagen größerer Tiere musste in der Horde/ Gruppe erfolgen, um Aussicht auf Erfolg zu haben. Kollektive Jagd bedeutet in der Terminologie der Tätigkeitskonzeption, dass ein Gesamtsubjekt intentional (mit Blick auf ein gemeinsames Ziel - Erjagen eines Tieres) aktiv wird. Dabei wirken die einzelnen Jäger koordiniert zusammen. Die Koordination erfolgt mit Blick auf das geistig vorweggenommene Ziel der Jagd und bezieht sich auch auf das Zusammenwirken z. T. unterschiedlicher Tätigkeiten einzelner Jäger - Arbeitsteilung. So lange alle Aktionen einzelner Jäger identisch sind, kann der Akt des Zusammenwirkens (Gleichzeitigkeit mit vor allem quantitativem Effekt - z.B. mehr Kraftwirkung) spontan bei der Tätigkeit selbst erfolgen. Sobald jedoch verschiedene Tätigkeiten (im Sinne der Arbeitsteilung) mit Blick auf ein Gesamtziel zusammenwirken sollen (Gemeinsamkeit mit qualitativem Effekt - neue Tätigkeit), muss eine zeitliche Trennung zwischen dem eigentlichen Jagdakt und der Koordinierung des Zusammenwirkens erfolgen. Eine zeitliche Trennung vom eigentlichen Jagdakt erfolgt schon dann, wenn mit Blick auf die Jagd eine Grube gegraben wird oder einfache Jagdgeräte präpariert werden. Damit ist jedoch verbunden, dass der Akt des Jagens und des Zusammenwirkens dabei nun, da er nicht mehr anschaulich präsent ist, geistig, vor dem inneren Auge präsentiert werden muss. Die Arbeitstätigkeit und die damit verbundene zeitliche Trennung zwischen Jagd und ihrer Vorbereitung (mit Blick auf die Kooperation der Jäger) sowie die sich entfaltende Fähigkeit zur geistigen Vorwegnahme der Jagd sind Voraussetzung für die Entwicklung von Jagdgeräten (Werkzeugen). Diese wiederum sind Bedingung für die Weiterentwicklung der Tätigkeit (hier des Jagens) selbst.

Es ist nicht die Nutzung von Werkzeugen, sondern ihr Herstellen unabhängig vom Nutzungsakt, was den Menschen vom Primaten unterscheidet. In der Arbeit

(immer Einsatz von Mitteln - Werkzeugen), bilden Werkzeugherstellung und Werkzeugnutzung eine Einheit. Die Werkzeugherstellung erfolgt mit Blick auf die Werkzeugnutzung und die Werkzeugnutzung unter Anwendung der bei der Herstellung „eingearbeiteten“ funktionalen Eigenschaften. Beim Herstellen eines Werkzeuges müssen seine Eigenschaften und Funktion geistig präsent sein und zwar zeitlich unabhängig vom unmittelbaren Einsatz. Je komplizierter die Arbeitsprodukte werden, umso deutlicher ist auch sichtbar, dass in ihnen die zu ihrer Herstellung erforderliche menschliche Arbeit vergegenständlicht ist (ansonsten hätten Archäologen archaische Werkzeuge nicht als solche erkennen können). Damit überdauern sie den Akt des Herstellens, er ist in ihnen aufgehoben und kann damit an ihnen abgelesen werden. Neben dem unmittelbaren Nachahmen können auf diese Weise Eigenschaften und Funktionen sozial (an die jeweils nachfolgende Generation) weitergegeben werden, wobei Unterweisung und Belehrung auf die fundamentale Rolle der Kommunikation verweisen.

In diesem Zusammenhang wird ein weiterer Unterschied zwischen Menschen und Primaten von Interesse. Er besteht darin, dass Menschen Denken und Lautbildung zusammen bringen können. Primaten ist das nicht möglich. Das Zusammenwirken von Denken und Lautbildung ist eine Voraussetzung für das Entstehen der Sprache, die auf diese Weise auch unabhängig vom aktuellen (äußeren) Handeln wird. Diese wiederum ist erforderlich, um bei vorliegender entwickelter Arbeitsteilung die Kooperation zu gewährleisten als auch Ergebnisse und Erfahrungen individueller Arbeit für andere Menschen verfügbar zu machen, d.h. in eine gesellschaftliche Existenzweise zu überführen.¹⁷

Wir können festhalten: Ursprünglich entstand Tätigkeit aus der Arbeit - besser aus dem aus den Lebensumständen des archaischen Menschen resultierenden Zwang zur Arbeitsteilung (Kooperation). Arbeit existierte zunächst als äußerlich wahrnehmbare gemeinsame Tätigkeit zwischen den Menschen, bevor sie zur individuellen Tätigkeit werden konnte. Voraussetzung hierfür war, dass die Tätigkeit sich aus dem unmittelbaren Akt des Vollzugs löste und geistig repräsentiert werden konnte. Dies wiederum war Voraussetzung für die Herstellung von Werkzeugen, welche dann nachhaltig die Entwicklung der Arbeit stimulierten und dies bis heute tun.

¹⁷ Ausführlich entfaltet VYGOTSKIJ diesen Gedanken in seinem Werk „Denken und Sprechen“ - vgl. 1964, 2002.

2.3. Wesentliche Merkmale der Tätigkeit

Tätigkeit ist vor allem gekennzeichnet durch:

- a. Bewusstheit Organisiertheit - Strukturiertheit
- b. (soziale) Kontextuiertheit und
- c. Entwicklung (sowohl in phylo- als auch ontogenetischer Hinsicht).

Bewusstheit

Bewusstheit kennzeichnet vor allem die gedankliche Zugänglichkeit und damit willkürliche Veränderbarkeit der Orientierung und Regulation der Aktivität eines Menschen für ihn selbst. Wie weiter oben ersichtlich wurde, waren es die besonderen Anforderungen der sozialen Kooperation (gemeinsamen Tätigkeit), die einen gedanklichen Zugriff auf die (geistig repräsentierte) Tätigkeit selbst erforderten. Ohne die Möglichkeit willkürlicher Veränderbarkeit der geistig präsenten (gemeinsamen) Tätigkeit (was Bewusstheit voraussetzt) ist diese nicht gemeinsam (d.h. in der Wechselwirkung der tätigen Individuen) mit Blick auf die Optimierung dieser Wechselwirkung zu gestalten. Bewusstheit ist hier gleichbedeutend mit „geistiger Vorwegnahme“ (Antizipation). Sie ist die Voraussetzung dafür, dass Aktivität mit großer individueller Flexibilität an hoch variierende Umwelanforderungen angepasst werden kann. Die Voraussetzung hierfür liefert eine entsprechende biotische Ausstattung (hoch entwickeltes Nervensystem und komplexe Informationsverarbeitung sowie Lernfähigkeit) als auch, und dies in besonderem Maße, die soziale Existenzweise des Menschen. Da Bewusstheit, wie auch die Tätigkeit selbst jeweils als ihre eigene Voraussetzung und Bedingung¹⁸ anzusehen sind, entsteht folgendes Paradox: Wie kann Tätigkeit bzw. Bewusstheit als eines ihrer wesentlichen Merkmale entstehen, wenn sie sich jeweils selbst zur Voraussetzung haben?

Die Tätigkeit, welche dem Ursprung und ihrem Wesen nach gemeinsame Tätigkeit ist, liegt zunächst als „Äußeres“ zwischen den Menschen vor. Es ist vor allem die Möglichkeit gegenseitiger Beeinflussung der Aktivität der kooperierenden Individuen mit Blick auf ein optimiertes Erreichen des gemeinsamen Ziels, was die Bedeutung gemeinsamer Tätigkeit ausmacht. Dabei liegen sowohl die Ziele, der

¹⁸ Bezogen auf schulisches Lernen ist auch das Wissen zugleich seine eigene Voraussetzung, woraus das so genannte Lernparadox entsteht: Wie kann neues Wissen entstehen, wenn alles Lernen auf Vorwissen beruht? Diese Frage kennzeichnet PRAWAT (1999) als Lernparadox. Wir werden weiter unten (vgl. Kapitel 5) auf diese Frage zurückkommen und eine Lösung anbieten, bei der gemeinsame Tätigkeit der Schlüssel zur Auflösung des Lernparadoxes bildet.

Gegenstand und die Mittel der (gemeinsamen) Tätigkeit (siehe Struktur der Tätigkeit weiter unten) zunächst außerhalb des agierenden Individuums. Durch die Äußerlichkeit der gemeinsamen Aktionen (z.B. „Absprache“ eines koordinierten Jagens in der Horde), sind diese jedem potenziellen Aktionspartner anschaulich präsent. Selbst das Subjekt der (gemeinsamen) Tätigkeit (z.B. die koordiniert jagende Horde/ Gruppe) ist für jedes Individuum in Form der anderen agierenden Gruppenmitglieder äußerlich wahrnehmbar. Die Regelung der gemeinsamen Tätigkeit erfolgt über die mit Mitteln der Kommunikation vollzogene (gegenseitige) Beeinflussung der individuellen Aktivitäten. Via Signalssystem (z.B. Gestik, Mimik bis hin zur Sprache) wird auf das Agieren des jeweiligen Kooperationspartners Einfluss genommen. Jede (hier noch sichtbare) individuelle Aktivität konnte so mit Blick auf das koordinierte Vorgehen des eigentlichen Subjekts der Tätigkeit (Gruppe) abgestimmt und geregelt werden. Das in die gemeinsame Tätigkeit eingebundene Individuum passt schließlich (eigenreguliert, aus eigenem Willen, vor allem jedoch, um das gemeinsame Ziel zu erreichen) seine inneren Komponenten der Tätigkeitsregulation an die äußeren Anforderungen seines Agierens in der Gruppe (via Lernfähigkeit) an. Dies geschieht u. a. dadurch, dass die äußere gemeinsame Aktion und deren kommunikative Regulation durch „Verselbständigung“ der Kommunikationsmittel verinnerlicht und dadurch „Bewusstheit“ und (individuelle) „Tätigkeit“ erzeugt wird. Setzen wir Sprache als bereits entwickeltes Kommunikationsmittel voraus, so wird die äußere Sprache schrittweise verselbständigt, von der Aktion abgelöst (zur „äußeren Sprache für sich“) und schließlich nach innen verlagert (zur „inneren Sprache“).

Deutlich wird, dass individuelle Tätigkeit aus gemeinsamer Tätigkeit entspringt, wobei Subjekte in eine Wechselwirkung treten, sich gegenseitig beeinflussen können. Dabei wird die Tätigkeit des jeweils anderen kooperierenden Subjekts zum Objekt (aber auch zum Zeichen - vgl. RAEITHEL 1991, 1996) der eigenen individuellen Tätigkeit und über diese (materielle) Brücke das Subjekt selbst beeinflussbar. Bewusstheit entsteht also über gemeinsame Tätigkeit, in der Subjekte wechselwirken und z.B. auch eigene Bewusstseinsinhalte einem anderen Subjekt zugänglich machen können.

Genau wie die Tätigkeit (Arbeit) zunächst zwischen Menschen geteilte Aktivität war, hat sich Bewusstheit (und damit im Zusammenhang erst Tätigkeit als besondere Form individueller menschlicher Aktivität) über den Zwischenschritt der interindividuellen Bewusstheit entwickelt.

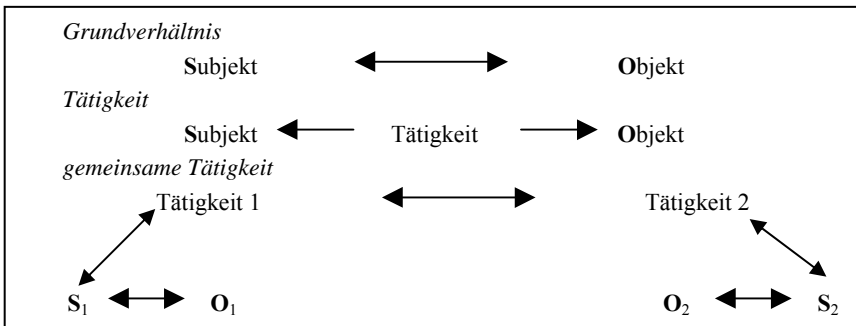


Abbildung 1: Gemeinsame Tätigkeit als Wechselwirkung von Subjekten in der Tätigkeit

Analogien zur Entwicklung des Kindes, seines Denkens und der kindlichen Sprache untersuchten u. a. VYGOTSKIJ (1985, 1987, 1992) und LURIJA (1967, 1982, 1987). Kennzeichnend für die Entwicklung der Tätigkeit, des Bewusstseins und der diese regulierenden und orientierenden psychischen Funktionen ist: „Jede Funktion in der kulturellen Entwicklung des Kindes erscheint zweimal oder auf zwei Ebenen. Zuerst erscheint sie auf der sozialen Ebene und dann auf der psychologischen Ebene. Zuerst erscheint sie zwischen den Menschen als eine interpsychische Kategorie und danach im einzelnen Kind als eine intrapsychische Kategorie. Dies gilt gleichermaßen für willentliche Aufmerksamkeit, logisches Gedächtnis, die Bildung von Begriffen und die Entwicklung des Willens.“ (VYGOTSKIJ 1987, S. 57).

Struktur

Tätigkeit ist keine konturlose Ganzheit sondern strukturell gegliedert, weist unter Berücksichtigung verschiedener Analyseebenen jeweils eine charakteristische Struktur auf. Wir beschränken uns auf die Analyse der Subjekt- Objekt- Ebene und der psychischen Struktur der Tätigkeit. Der Strukturbegriff berücksichtigt die Tatsache, dass ein gegebenes System einen nicht beliebigen, zufälligen Aufbau aus Elementen aufweist, sondern dass diese sich in genau bestimmten Beziehungen (Relationen) befinden. Die Menge dieser Relationen zwischen den Elementen bezeichnet man als Struktur eines Systems.

Die allgemeine Struktur der Tätigkeit geht auf MARX zurück, der diese, gestützt auf die Analysen deutscher klassischer Philosophen (u. a. HEGEL), besonders auf die Arbeit(tätigkeit) bezog. Danach ist das Wesen der Tätigkeit in ihrer Gegenständlichkeit zu sehen. Tätigkeit bezeichnet eine bestimmte Form der Aktivität eines Individuums in seiner Beziehung zur Welt. Damit ist Tätigkeit eine besondere

Form der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt: Ein (aktives, tätiges) Subjekt wirkt auf ein Objekt (dem das Merkmal der Aktivität in dieser Beziehung fehlt) ein. Tätigkeit ist also stets die Beziehung Subjekt - Tätigkeit - Objekt. Das Objekt in der speziellen Subjekt- Objekt- Beziehung Tätigkeit wird als ihr Gegenstand bezeichnet. Nun ist aber klar, dass ein Subjekt (welches hier vor allem durch Bewusstsein und in dem Sinne Ideelles geprägt ist) nicht mit ideellen Mitteln auf Objekte (aus der Umwelt) einwirken kann. Es bedient sich daher spezieller Mittel (ursprünglich und in der Arbeitstätigkeit: Werkzeuge), mit denen seine Einwirkungen materielle Gestalt annehmen können und so real Welt verändern.¹⁹ Wichtige Elemente in der Struktur der Tätigkeit sind neben dem Subjekt der Tätigkeit und ihrem Gegenstand die Mittel der Tätigkeit, die ihre Spezifik bestimmen. Subjektive, bewusste Aktivität (Wesensmerkmal der Tätigkeit) ist immer intentional, verfolgt bestimmte Ziele des Subjekts und verläuft unter bestimmten (Umwelt-) Bedingungen. Insofern ist Tätigkeit charakterisiert durch:

- das aktive, bewusste (mit bestimmten subjektiven, psychischen Tätigkeitsvoraussetzungen ausgestattete - innere Bedingungen) Subjekt der Tätigkeit welches
- unter bestimmten (äußeren) Bedingungen der Tätigkeit und in einem komplizierten Wechselspiel mit den inneren Bedingungen
- Ziele und Bedürfnisse generiert²⁰ und entsprechend den Zielen und Bedürfnissen sowie den (inneren und äußeren) Tätigkeitsbedingungen (und -voraussetzungen) bestimmte
 - Mittel der Tätigkeit einsetzt, um auf den
 - Gegenstand der Tätigkeit entsprechend den Zielen und Bedürfnissen einzuwirken.

¹⁹ Die Alternative hierzu wäre die Umweltveränderung nur auf dem Wege des Ideellen (z.B. das Verbiegen von Löffeln durch einen puren gedanklichen Akt). Dies wäre, wenn es möglich sein sollte, was allerdings triftig bezweifelt werden darf, dann keine Tätigkeit.

²⁰ Mitunter finden sich in der Literatur, gewissermaßen streng in Anlehnung an den Arbeitsbegriff, nur 3 Komponenten: Subjekt (subjektives Moment) - Mittel (Vermittlungsmoment) - Gegenstand (objektives Moment) (vgl. RAEITHEL 1996). Wir meinen, dass vor allem psychologisch das Antriebsmoment (Bedürfnisse, Motive, Ziele) bedeutsam ist, um die Tätigkeit, vor allem die gemeinsame Tätigkeit von Individuen analysieren zu können. Der genannte Autor selbst weist auf diesen Umstand hin, indem er das rubinsteinsche Schema „die äußeren Bedingungen werden durch die inneren gebrochen“ umkehrt und darauf hinweist, dass es eigentlich die inneren Bedingungen sind, die als Ursachen für Aktivität und mithin Tätigkeit anzusehen sind (vgl. auch LEONT'EV 1979). In jedem Fall ist jedoch von der Dialektik innerer und äußerer Bedingungen auszugehen und dennoch ist es nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch von größter Bedeutung, zu kennzeichnen, wo die eigentlichen Ursachen gesehen werden ^(a) (vgl. hierzu LEONT'EV 1979, S. 174).

Wie aus dieser knappen Beschreibung ersichtlich wird, besteht zwischen den genannten Strukturkomponenten eine Interdependenz, eine gegenseitige Abhängigkeit und Wechselwirkung (vgl. Abbildung 2)

Schließlich ist auch zu berücksichtigen, dass der Gegenstand der Tätigkeit auf die eingesetzten Mittel, das sind die Werkzeuge in der Handhabung des tätigen Subjekts, eine Rückwirkung aufweist (die dem Subjekt mit Blick auf das Erreichen des Ziels seiner Tätigkeit die Unzulänglichkeit des Werkzeugs oder/ und seiner Handhabung bewusst werden lässt) und dieses veranlasst, die äußeren oder/ und inneren Bedingungen seiner Tätigkeit zu verändern.

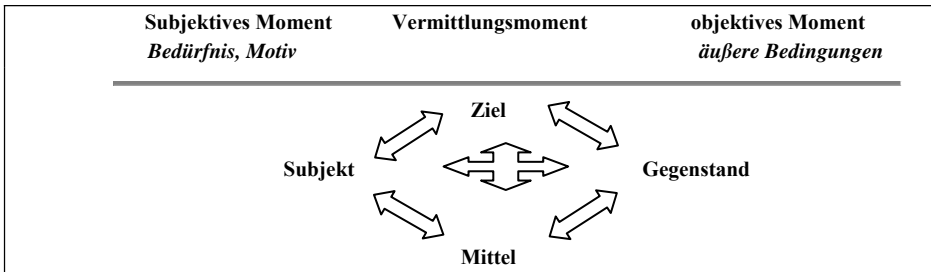


Abbildung 2: Tätigkeitsstruktur

Es kann hier nur die prinzipielle Herangehensweise an die Aktivität des Menschen, die Methodologie der Tätigkeitskonzeption^(b) angedeutet werden. Für weitergehende und differenzierte Analysen der Wechselwirkung der einzelnen Strukturkomponenten muss der Leser auf die weiterführende Literatur verwiesen werden. Ein noch weitgehend in diesem Ansatz nicht gelöstes Problem besteht darin, dass zunächst immer das Subjekt als Individuum betrachtet wird (vgl. auch RAEITHEL 1991, 1996). Unstrittig ist zwar, dass Gruppen von Menschen, Klassen oder auch Gesellschaften oder die Menschheit insgesamt als (Gesamt-) Subjekte aktiv werden können. Beispielsweise hängt die Lösung globaler Menschheitsfragen (nachhaltige Sicherung des menschlichen Lebens auf der Erde) entscheidend davon ab, wie es gelingt, dass die Menschheit als Gesamtsubjekt, d.h. koordiniert und nicht chaotisch handelt (d.h. problembewusst tätig wird - vgl. GIEST 1992). Klar ist auch, dass das Wesen der Tätigkeit im Zusammenwirken von Menschen, in der Kooperation und Kommunikation besteht. Dennoch ist weitgehend unklar bzw. nicht ausgearbeitet, wie sich das Wechselspiel der Tätigkeitskomponenten verschiedener in gemeinsamer Tätigkeit verbundener Subjekte konkret gestaltet.

Aus dem oben dargestellten Zusammenwirken der Strukturkomponenten individueller Tätigkeit wird schon ersichtlich, wie komplex sich der Prozess der Wechselwirkung verschiedener Menschen oder ganzer Menschengruppen auf dieser Analyseebene gestalten wird. Festzuhalten bleibt jedoch, dass jene im pädagogischen

Kontext aus der Perspektive der Subjekt- Objekt- Relation paradox erscheinende Wechselwirkung von Subjekten (pädagogisches Paradox, Lernparadox - vgl. Kapitel 5) über den Ansatz „gemeinsamer Tätigkeit“ aufgelöst werden kann.

Die *psychische Struktur der Tätigkeit* berücksichtigt die Relationen zwischen Zielen (ideell vorweggenommene Resultate der Tätigkeit), Motiven (innere Antriebe der Tätigkeit), Gegenständen und Mitteln (hier vor allem innere und äußere Handlungen und Operationen) der Tätigkeit. Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung und individuelle Aneignung von Tätigkeiten sind die Handlungen, weil sie gewissermaßen kleinste Struktureinheiten der Tätigkeit darstellen, in denen Wesensmerkmale der Ganzheit enthalten sind und über die das komplexe System Tätigkeit angeeignet werden kann (siehe auch Kapitel 3).

In Anlehnung an LEONT'EV (1979) kann diesbezüglich folgender Zusammenhang beschrieben werden: Auf der Basis innerer Tätigkeitsbedingungen (u. a. auch Verhaltensdispositionen, Verhaltens- und Reaktionsweisen, Bedürfnisse der Persönlichkeit), die einerseits Voraussetzung der Tätigkeit und andererseits Ergebnis früherer Tätigkeit und deren Vorformen sind, werden im Kontakt des tätigen Subjekts mit (als zur Befriedigung seiner Bedürfnisse geeignet wahrgenommenen) (Umwelt-) Objekten Motive der Tätigkeit generiert, die diese Objekte in die Tätigkeit als ihre Gegenstände integrieren lassen. In der Folge davon werden Ziele und Teilziele generiert, das Subjekt stellt sich gewissermaßen Aufgaben, die wiederum über geeignete Handlungen und Operationen realisiert werden. Während die Tätigkeit von Motiven angetrieben wird, liegen antriebsseitig den Handlungen Ziele zu Grunde und den Operationen konkrete Handlungsbedingungen. Bedeutsam ist, dass Operationen aus Handlungen entstehen können, indem diese verinnerlicht, „interiorisiert“, verkürzt und automatisiert werden. Das gilt nicht nur für „äußere“ Handlungen (z.B. Schreibhandlung im Sinne des richtigen Schreibens von Buchstaben und Zahlen), sondern auch für geistige Handlungen (z.B. Addition von natürlichen Zahlen). Diese verlaufen dann unterhalb der bewussten Kontrolle automatisiert, eben bedingt durch spezifische Anforderungssituationen, ab. Genauso möglich ist jedoch, wenn die praktizierte Aktivität nicht Tätigkeit ist, dass Operationen durch Anpassung der Aktivität an die sie auslösenden äußeren Bedingungen entstehen. Dies ist beispielsweise in vielen Situationen des „Drills“ im Unterricht der Fall (formales Üben zum Erzielen bestimmter Fertigkeiten). Im Ergebnis liegen häufig wenig anwendbare Operationen vor, da diese nicht an wechselnde Anforderungen und Aufgabenbedingungen angepasst werden können, sondern nur unter den Bedingungen nutzbar sind, unter denen sie eingeübt wurden. Im Unterschied zur erst beschriebenen Form automatisierten Handelns können diese Operationen prinzipiell

nicht bewusst gemacht werden. Hierzu müssen sie vor der Interiorisation auf der Ebene des (bewussten und intentionalen, einem konkreten Ziel unterliegenden) Handelns vorgelegen haben. Deshalb unterscheidet LEONT'EV zwischen bewussten und unbewussten Operationen. Exakter müsste man die einen bewusstseinsfähige und die anderen nicht bewusstseinsfähige Operationen nennen (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 6).

Ohne dies an dieser Stelle weiter ausführen zu können, sei darauf verwiesen, dass neben den beiden angedeuteten Analyseebenen weitere Strukturanalysen auf der Tätigkeits- Persönlichkeits- Ebene (psychologische *Makrostruktur* der Tätigkeit - siehe auch Kapitel 3), der Ebene der Handlungsregulation (psychologische *Tiefenstruktur* der Tätigkeit) sowie jener der elementaren Informationsverarbeitungsprozesse (psychische *Mikrostruktur* der Tätigkeit) durchgeführt werden können. Diese Strukturebenen bilden eine strukturelle Hierarchie, wobei zu beachten ist, dass die Strukturen und Prozesse zwischen den Ebenen wechselwirken. Sie sind jeweils mit Blick auf den interessierenden Fragehorizont gesondert und in ihrer Interdependenz zu analysieren. Insbesondere ist bei der Ausgliederung von Analyseeinheiten zu beachten, dass mit Blick auf den zu untersuchenden Gegenstand jene Analyseebene nicht verlassen wird, auf der er als solcher existiert. Andernfalls läuft man Gefahr, dass Reduktionismen entstehen.

Betrachtet man die Ebene der Mikrostrukturen, so betrifft beispielsweise die Begriffsbildung sowohl prozedurale wie auch deklarative Wissens Elemente. Mehr noch, hier erscheint alles Wissen als Informationen, denn unser Gehirn kann nur Informationseinheiten verarbeiten und abspeichern. Die Prozesse werden daher unabhängig von konkreten Zielen des Handelns und Motiven der Tätigkeit untersucht. Auf der Ebene der Tiefenstrukturen, auf der vor allem die Handlungsregulation untersucht wird, muss deutlich zwischen den verschiedenen Wissensformen in ihrer Bedeutung für die Handlungsregulation unterschieden werden. Auf dieser Ebene ist das Ziel der Handlung, ihre objektive (Evidenz) und subjektive (Valenz - Sinn) Bedeutung ganz entscheidend. Auf der Ebene der Makrostrukturen wird u. a. der Zusammenhang zwischen Tätigkeit- Persönlichkeit- Bewusstsein thematisiert. Hier sind die Motive der Tätigkeit, ihr Sinn und ihre gesellschaftliche Bedeutung für die Analyse entscheidend.^(c)

Wie kann man nun Tätigkeit, Handlung und Operation voneinander abgrenzen? Dies soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden. Zunächst ist anzumerken, dass Tätigkeit stets an ein aktives Subjekt gebunden ist. Daher ist von außen, also beispielsweise durch den Lehrer nicht zu beobachten, ob die

sichtbare Aktivität eines Kindes Tätigkeit, Handlung oder Operation ist.²¹ Ein und dieselbe äußere Aktivität kann Tätigkeit, Handlung oder im Extremfall Operation sein. Dies hängt allein von den inneren Bedingungen, von den Zielen des Subjekts ab.

Wir beobachten, dass ein Mensch ein Bild malt. Es wäre dies eine Tätigkeit, wenn ihr Motiv im Malen und das Ziel der Tätigkeit in der Herstellung eines Bildes besteht. In diesem Falle würden wir diese Tätigkeit ihrem Inhalt nach als künstlerische Tätigkeit bezeichnen. Es könnte jedoch auch sein, dass das Malen des Bildes ein Teil einer anderen Tätigkeit ist, z.B. wenn dies eine Illustration zu einem Artikel oder Buch ist oder wenn ein wissenschaftliches, technisches oder mathematisches Problem gelöst werden soll. Dann würde das Malen psychisch eine komplexe Handlung darstellen, die wiederum aus einer Reihe von Teilhandlungen und fein abgestimmten Operationen bestehen würde. Es ist völlig klar, dass im Falle der künstlerischen Tätigkeit die Persönlichkeit des Malers viel stärker das Malen beeinflusst und umgekehrt das Malen die Persönlichkeit des Malers, als im Falle der technischen Problemlösung, bei der das gemalte Bild ein Mittel zum Erreichen des eigentlichen Zieles darstellt und unabhängig, wie viele Mühen das Malen bereitet hat, evtl. im Papierkorb landet, wenn das eigentliche Endprodukt, welches das Ziel der Tätigkeit darstellt, hergestellt ist.

Kontextuiertheit

Tätigkeit als spezifisch menschliche (um)weltbezogene Aktivität ist stets Bewältigung von bestimmten, mehr oder weniger komplexen Anforderungen, die aus der Auseinandersetzung des Menschen mit der (Um)Welt erwachsen. Zunächst waren es wohl vor allem die primären und relativ einfachen -natürlichen- Lebensbedürfnisse (biotische, sexuelle und produktive - vgl. HOLZKAMP 1983, 1994) aus welchen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt Anforderungssituationen erwachsen. Wie schon beim Problem der Bewusstheit deutlich geworden sein sollte, ist die Entwicklung der Tätigkeit an die soziale Existenzweise des Menschen gebunden: Ohne menschliche Gesellschaft gäbe es keine Tätigkeit, denn Tätigkeit ist dem Wesen nach gemeinsame Tätigkeit - *shared activity*. Sowohl die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft wie auch die des einzelnen Menschen (und insbesondere die Wissensaneignung im Unterricht) sind nur durch gemeinsame *Tätigkeit* zu erklären. Die Tätigkeit eines Menschen ist dadurch jeweils in einen bestimmten natürlichen und vor allem sozialen Kontext eingebunden, anders ist Tätigkeit nicht denkbar.

²¹ Dies ist übrigens auch ein Grund dafür, dass Tätigkeits- oder auch Handlungsorientierung mitunter in der pädagogischen Praxis und z. T. in der auf die Praxis orientierten Fachpresse fehlinterpretiert wird. Auch die einseitig rezipierte Konstruktivismusdebatte in der Pädagogik (vgl. BÜELER 2000, TERHART 1999, SALOMON 1998, MANDL 1997) hat zu der Auffassung einiger Pädagogen geführt, dass Kinder *nur* selbstbestimmt, eigenreguliert handelnd lernen können und Lehren oder Instruktion dieses nur behindert (Lehren als Lernbehinderung). Deshalb wird jede Aktivität der Kinder im Unterricht unter einer solchen Perspektive legitimiert und Unterricht reduziert sich häufig genug auf Aktionismus.

Im Rahmen einer Vielzahl von Untersuchungen (CAREY & GELMAN 1991, JANTZEN & HOLODYSKI 1992, LIGHT & BUTTERWORTH 1993, LOMPSCHER 1989, OERTER 1994, VYGOTSKIJ 1964, 1985a, 1887, 1992) sind kultur- und sozialisationsbedingte Unterschiede in der Wahrnehmung, Sprache und im Denken sowie in der Intelligenzentwicklung gefunden worden. Offensichtlich prägen Kultur und Sozialisation (z.B. Unterschiede zwischen Kulturen und sozialen Schichten) die Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften dadurch, dass sie als äußere Tätigkeitsbedingungen wirksam werden und via Tätigkeit auch die inneren Tätigkeitsbedingungen beeinflussen, ja im Falle höherer psychischer Funktionen determinieren.

Mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung darf Kontextuiertheit jedoch nicht nur auf die Gegenstände (aus der Umwelt) und äußeren Bedingungen der Tätigkeit bezogen werden. Die Tätigkeit selbst stiftet den Kontext für die Entwicklung psychischer Qualitäten auf der Ebene der Persönlichkeit (Denken, Fühlen, Wollen, usf.).

Das hat nebenbei bemerkt wichtige methodologische Konsequenzen. Beispielsweise ist im Zusammenhang mit den aktuell viel diskutierten Schulleistungsstudien TIMS-Studie (BAUMERT, LEHMANN et al. 1997, BAUMERT et al. 2001, 2002, OECD 2001 a, b, OECD 1999 BOS et al. 2003) zu fragen, ob die Bewältigung gleicher Aufgabenstellungen von Kindern aus unterschiedlichen Kulturkreisen, selbst wenn die Lehrplanangaben in den verschiedenen Ländern vergleichbar sind, Indizien für vergleichbare Leistungen liefern. Es kann bei Beachtung der Kontextualität des Denkens und der kognitiven Entwicklung nicht unbeachtet bleiben, dass zumindest bei Sachaufgaben (Inhalte der Tests u. a.: Benzinverbrauch eines Autos, Zeitschriftenlektüre pro Woche, Miete von Bürogebäuden, Bremsweg eines Autos - vgl. BAUMERT & LEHMANN et al. 1997, S. 64ff) die Vertrautheit mit dem Inhalt, die Typik des Inhalts für das tägliche Leben der Kinder das Lösen der Aufgaben stark mitbestimmt (wobei die Vertrautheit eines Inhalts nicht immer die Lösung erleichtert). Das gilt sicher auch für den Stellenwert des entsprechenden Unterrichtsfaches, der Bildung schlechthin usf. Aus einer solchen Perspektive heraus erscheint ein auf konkrete Lernleistungen bezogener Vergleich verschiedener Kulturen abstrakt, so dass die Ergebnisse der Untersuchung außerordentlich schwer zu interpretieren sind. Verwertbare Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Unterricht, für die Verbesserung der Unterrichtsqualität lassen sich erst gewinnen, wenn der Kontext des Lernens im Unterricht (sicher an erster Stelle die Unterrichtsmethoden, die Qualität des Unterrichts aber auch der kulturelle Stellenwert von Bildung, die Rolle der Schule und ihre Wertschätzung durch die Gesellschaft, die Stellung des Lehrers, die Bedeutung des Lernens selbst und der im Unterricht vermittelten Inhalte sowie ihre Einbettung in das gesellschaftliche Leben usf.) stärker beachtet wird.

Entwicklung

Das Merkmal der Entwicklung ist so zentral und für das pädagogische Handeln so bedeutsam, dass wir ihm das gesamte nachfolgende Kapitel widmen wollen.

Anmerkungen

- (a) Bei NEUNER (1989) kann man unter Bezugsetzung zur persönlichkeitsbezogenen Perspektive RUBINSTEINS, der den äußeren, d.h. gesellschaftlichen Bedingungen (gewissermaßen dem gesellschaftlichen Überbau) eine besondere determinierende Wirkung auf die Tätigkeit des Einzelnen zuschrieb, lesen, dass Tätigkeitstheorie die Persönlichkeit in Aspekte der Tätigkeitsregulation auflöse, während doch in Wirklichkeit Tätigkeit als Produkt der Persönlichkeit und Moment des Lebens (vgl. S. 135) anzusehen sei, und dass daher das Gesellschaftliche, die Weltanschauung, die Überzeugungen, Ideen, Bedürfnisse usw. die Tätigkeit determinieren statt umgekehrt. Niemand kann bestreiten, dass die Kultur und damit die Gesellschaft eine determinierende Wirkung auf die Tätigkeit des Individuums hat. Diese kann aber erst zur Wirkung kommen, wenn das Individuum tätig wird, d. h. sich mit den äußeren, seine Tätigkeit und sein Leben determinierenden Bedingungen auseinander setzt. Für diese Auseinandersetzung (Tätigkeit) sind zwei Dinge besonders bedeutsam: Erstens ist sie an die Aktivität des Individuums gebunden, kommt also von innen und zweitens ist sie Modus der Weltveränderung, also der Veränderung und Gestaltung äußerer Bedingungen. Die inneren Bedingungen werden über die äußeren gebrochen und diese wirken auf die inneren zurück: Der tätige Mensch handelt als aktives Individuum, angetrieben von seinen Bedürfnissen, um diese zu befriedigen. Dabei wird er den Widerstand der äußeren Bedingungen registrieren und versuchen, sein Handeln auf diese hin zu verändern, um seine Bedürfnisse zu befriedigen. Stehen die äußeren Bedingungen der Bedürfnisbefriedigung entgegen, versucht der Mensch die äußeren Bedingungen zu ändern - das ist sein Wesen! Auch wenn er in der Tätigkeit durch Interiorisation die Kultur aneignen muss (d. h. Äußeres, in der Kultur Vorgefundenes, verinnerlicht - äußere Determination), um als Mensch in der Gesellschaft aktiv tätig werden zu können, so ist dies darauf gerichtet, die Fähigkeit anzueignen, äußere Bedingungen seines Lebens seinen Bedürfnissen und Zielen entsprechend zu verändern. Deshalb kommt gerade diesem Moment eine so große Bedeutung zu.
- (b) Die Tätigkeitskonzeption dürfte darüber hinaus z.B. auch für Erziehungswissenschaft, Bildungssoziologie bzw. allgemein für Humanwissenschaften von methodologischer Bedeutung sein. Für ihre Wissenschaftsgeschichte ist charakteristisch, dass viele Theorieansätze Antinomien konstituierten. Jeweils andere Theorien und Paradigmen werden ausgeschlossen und vielfach wird die theoretische Diskussion im Sinne der Abgrenzung, einfachen Negierung anderer Theorieansätze geführt, ohne Bemühung um dialektische Negierung, d.h. um ein „Aufheben“ bestimmter Aspekte dieser Theorien. Beispiele hierfür sind u. a. der Gegensatz zwischen Systemtheorie und Handlungstheorie (HACKL 2000) oder die Frage nach Referenzpunkten pädagogischen Handelns. Bezüglich des letztgenannten Problems ist seit der Auseinandersetzung der Reformpädagogik am frühen Beginn des 20. Jahrhunderts mit den HERBARTIANERN die Antinomie zwischen Gesellschaft vs. Individuum; Staat vs. Gesellschaft; Kultur vs. Natur usf. (vgl. BENNER & BRÜGGEN 2000) bis heute keinesfalls überwunden. Dahinter steht u. E. das Problem, dass es jeweils an den vermittelnden Elementen zwischen den antinomischen Seiten fehlt. Ohne an dieser Stelle ausführlicher darauf eingehen zu können und unter Berücksichtigung dessen, dass dieser Aspekt im Rahmen der Tätigkeitstheorie keineswegs explizit elaboriert ist, sei darauf verwiesen, dass das Konzept der Tätigkeit auf solche vermittelnden Elemente orientiert. Denn ein Hauptproblem, welches zu den angesprochenen Antinomien führt, ist der formal- logisch sich widersprechende Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt. Dieser wird nicht dialektisch behandelt und als Einheit von Gegensätzen gesehen: In Handlungstheorien konstituiert sich Gesellschaft über das Handeln von (individuellen) Subjekten währenddessen Systemtheorie gesellschaftliche Systeme nur objektiv, eben nicht (auch nicht als prinzipielle Möglichkeit) als (Gesamt-) Subjekt betrachtet. Tätigkeit als vor allem ursprünglich und wesentlich gemeinsame Tätigkeit, bewusste, reflexive Aktivität ist das Vermittlungsglied über welches Subjekte objektiviert und Objekte subjektiviert werden (Mensch als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse, weil der Mensch nur als „tätiger“, d.h. sich bewusst mit seiner Umwelt - eben vor allem mit

den vorgefundenen gesellschaftlichen Verhältnissen /äußeren Tätigkeitsbedingungen - auseinander setzendes, sie veränderndes aber auch ihr unterworfenenes, ihre Rückwirkung erfahrenes Subjekt denkbar ist und Umwelt als Produkt bzw. Resultat dem Wesen nach gemeinsamer bzw. gesellschaftlicher Tätigkeit). Denkt man in dieser Richtung konsequent weiter und beachtet die Dialektik zwischen individueller Tätigkeit und der Tätigkeit von Gesamtsubjekten, die durch die Wechselwirkung (Kooperation, Interaktion, Konfrontation...) von tätigen Individuen konstituiert werden, so lassen sich auch die Antinomien zwischen Gemeinschaft vs. Individuum; Staat vs. Gesellschaft; Kultur vs. Natur im Sinne einer Einheit von Gegensätzen deuten. Für Erziehungswissenschaft käme es darauf an, nach historisch- konkreten Bewegungsformen zu suchen, in denen diese Gegensätze sich entwickeln können. Entwicklung impliziert hierbei prinzipiell die Möglichkeit

- der Dominanz einer Seite (z.B. Gemeinschaft, Staat, Kultur)
- des Konflikts, einer konflikthafter Zuspitzung der Gegensätze, verbunden mit der Möglichkeit der Entwicklung einer neuen Qualität „Einheit der Gegensätze“ oder immer auch der Gefahr, dass die diesen Gegensatz konstituierende Einheit zerstört wird
- des Gleichgewichtszustandes (wie in der Physik beim starren Pendel oder dem sich drehenden Kegel), bei dem die weitere Entwicklung von zufälligen minimalen Störungen abhängt (Chaos) (vgl. GLEICK 1990, SPECK 1991, SCHMIDT-DENTER 1992).

(c) Das Problem des nicht angemessenen Beachtens unterschiedlicher Analyseebenen ist u. a. Ursache dafür, dass nach wie vor alle Probleme und Fragen des Unterrichts, sobald Persönlichkeiten agieren (Lehrer, Schüler) und Persönlichkeitsentwicklung als Zielgröße in das Blickfeld gerückt wird, unklar sind. Von der unteren zur oberen Ebene nimmt die Komplexität zu. Während die untere Ebene (Begriffsbildung, Problemlösen, kognitive Strategien usw.) relativ gut erforscht ist (und sich auch mit dem empirisch- analytischen Paradigma gut erforschen lässt, weil hier die Subjektivität, eben die Tätigkeit weitgehend keine Rolle spielt), wird es auf der Ebene der Handlung schon weit schwieriger und auf der Ebene der Tätigkeit- Persönlichkeit geradezu unmöglich, in der Forschung die Komplexität zu meistern. Hauptursache für z. T. banale Schlussfolgerungen, die aus Analysen auf Mikroebene für die Makroebene, die für Unterricht ganz entscheidend ist, gezogen werden, ist, dass die Elemente und Prozesse „heraus abstrahiert“ werden, die maßgeblich Effekte auf dieser Ebene bewirken: Persönlichkeitsentwicklung lässt sich eben nicht auf Begriffsbildung, Problemlösen, Handlungsregulation usf. reduzieren, sondern findet auf der Tätigkeitsebene statt. Gleichwohl entwickelt sich die Tätigkeit auf der Basis der auf den darunter liegenden Ebenen befindlichen Prozesse. Ein Hauptproblem der Forschung besteht daher darin, bei der analytischen Reduktion der Komplexität, die Voraussetzung dafür ist, dass man überhaupt empirisch untersuchen, Daten erheben kann (Daten sind eben immer Daten über etwas - Komplexität oder Ganzheit lässt sich schlecht ausmessen), die Ganzheit selbst nicht zu zerstören. Anders ausgedrückt: Auf jeder Analyseebene existiert eine Ganzheit in der Form eines Systems. Dieses System wird bestimmt durch seine Elemente und die Relationen zwischen diesen (Struktur). Sollen Aussagen über dieses System gewonnen werden, müssen genau die Elemente und Relationen in die Untersuchung eingehen, die das System auf der jeweiligen Analyseebene konstituieren. Diese Vorgehensweise berücksichtigt eine Dialektik zwischen Atomismus und Holistik (Teil und Ganzem). Geht man in eine darunter liegende Analyseebene, so gewinnt man zwar auch Aussagen über die zu analysierende Ganzheit (Totalität). Damit diese jedoch Erklärungsrelevanz für die jeweils höhere (komplexere) Ebene gewinnen, müssen sie in die entsprechende Analyseebene (hoch-) gebrochen werden.