

Gegenstand und Motiv – Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik

Thomas Hoffmann

»Der Hauptmangel alles bisherigen Materialismus (den Feuerbachschen mit eingerechnet) ist, dass der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefasst wird; nicht aber als sinnlich menschliche Tätigkeit, Praxis, nicht subjektiv.«

Karl Marx (1845)

Ausgehend von dem Problem des »Lernens am gemeinsamen Gegenstand« (Feuser) setzt sich der vorliegende Artikel mit der Frage auseinander, welchen Beitrag die Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik leisten kann. Die Argumentation erfolgt in sechs Schritten: Im ersten Abschnitt wird zunächst begründet, warum der Begriff des »Lernens am gemeinsamen Gegenstandes« in der aktuellen didaktischen Diskussion kritikwürdig erscheint. Als ein zentrales Problem wird im zweiten Abschnitt das Verhältnis von Subjekt, Tätigkeit und Objekt näher untersucht. Im dritten und vierten Abschnitt werden vor dem Hintergrund des psychologischen Ansatzes der »kulturhistorischen Schule« (Wygotski, Leontjew, Luria) allgemeine Überlegungen zur Struktur menschlicher Tätigkeiten sowie zur Entwicklung von Sinn und Bedeutung dargestellt. Der fünfte Abschnitt skizziert knapp, inwiefern Bildung als »Dispositiv der Macht« (Foucault) begriffen werden kann und welcher Nutzen für die Didaktik von einer Erweiterung der psychologischen Tätigkeitsanalyse um die soziologische Dimension der Macht- und Diskursanalyse zu erwarten ist. Abschließend wird im sechsten Abschnitt das Verhältnis von Unterricht, Lernen und Entwicklung betrachtet und ein Ausblick auf offene Forschungsfragen gegeben.

1 Problemaufriss: Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Wenn Kinder in der Schule Lernschwierigkeiten haben, so scheint es nahe liegend, die Gründe dafür zunächst in ihnen selbst zu suchen, wenn andere Kinder derselben Altersstufe diese Schwierigkeiten nicht zeigen. Da der

Hoffmann, Thomas (2008): Gegenstand und Motiv: Vom Nutzen der Tätigkeitsanalyse für eine entwicklungsorientierte Didaktik. In: Ziemien, Kerstin, Hrsg. (2008): Reflexive Didaktik - Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena, 173-194.

Unterrichtsgegenstand identisch ist, müssen die zu beobachtenden Lern- und Entwicklungsdifferenzen offenkundig aus der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Kinder resultieren. Dabei wird jedoch übersehen, dass ein und derselbe Gegenstand in ganz unterschiedlichen Sinnzusammenhängen auftreten kann und dass diese sich selbst wiederum im Verlauf von Lern- und Entwicklungsprozessen grundlegend ändern. Wie ein Gegenstand in die Tätigkeit des Kindes einbezogen wird, welche Eigenschaften seine Aufmerksamkeit auf sich ziehen und was dem Kind daran bewusst wird, hängt vor allem von seinen Motiven ab: also von seinen aktuellen Fragen und Interessen, den Problemen und Widersprüchen, die es gerade beschäftigen und seinem Bedürfnis nach Orientierung innerhalb eines bestimmten Lernfeldes. Dazu zwei Beispiele aus meiner pädagogischen Praxis:

Im Rahmen einer von mir mitgestalteten Projektwoche lernte ich vor einigen Jahren an einer Schule für Geistigbehinderte die sechzehnjährige Jasmin kennen. Zusammen mit ihrem Mitschüler Vasili hatte sie den Auftrag bekommen, eine Zeitungsseite am Computer zu gestalten. Gleich in der ersten Stunde weigerte sich Jasmin, auch nur einen Buchstaben zu schreiben. Ihre Begründung lautete: »Wir sind in der *Babyklasse* von Frau B. und können nicht richtig lesen und schreiben.« Vasili und ich gingen schließlich ohne sie in den Computerraum und Jasmin blieb in der Klasse zurück. Später beobachtete ich, wie sie in der Unterrichtspause mit flinken Fingern eine SMS-Nachricht in die Tasten ihres Mobiltelefons tippte. Ich nahm diesen Vorgang kommentarlos zur Kenntnis. In der nächsten Stunde war sie immerhin dazu bereit, uns in den Computerraum zu begleiten. Allerdings weigerte sie sich weiterhin, selbst etwas zu schreiben. Stattdessen zog sie es vor, Vasili bei seiner Arbeit über die Schulter zu sehen. Nachdem sie schon eine ganze Weile als stille Beobachterin im Hintergrund gesessen hatte, begann Jasmin, Vasili auf seine Tippfehler hinzuweisen. Suchte er längere Zeit auf der Tastatur nach einem Buchstaben, zeigte sie ihm, welche Taste er drücken musste. Dabei übernahm sie gewissermaßen die Rolle einer Lehrerin. Es betätigte sich, dass sie bereits auf einem relativ hohen Niveau lesen und schreiben konnte. In der Rolle der geistig behinderten Schülerin einer »Babyklasse« war es ihr offenbar unmöglich, solche Leistungen zu zeigen. Ihr fehlte dazu nicht die nötige Intelligenz, sondern ein adäquates Motiv, das sie schließlich in der Rolle der Lehrerin gefunden hatte.

Eine ähnliche Beobachtung zur Bedeutung der Lernmotive für die Wahrnehmung und Strukturierung eines Lerngegenstandes machte ich als Kursleiter einer Einrichtung der Erwachsenenbildung für geistig behinderte Männer und Frauen: Eine Kursteilnehmerin, die fünfzigjährige Frau K., hatte den Wunsch geäußert, einem ehemaligen Mitbewohner ihrer Wohngruppe einen Brief schreiben, um ihn zu ihrer Geburtstagsfeier einzuladen. Sie diktierte mir dazu vier Sätze, die ich in Druckbuchstaben auf einem Zettel notierte, den sie am Computer abschreiben wollte. Frau K. schien sich vor allem für die Form der Buchstaben zu interessieren, während ihr deren Lautbedeutung relativ gleichgültig war. So konnte sie mit großer Ausdauer sinnlos erscheinende Buchstabenfolgen am Computer schreiben. Verirrte sich dabei ein fremdes Zeichen auf den Bildschirm, wie »\$« oder »%«, rief Frau K. sofort: »Falsch!« und korrigierte ihren Fehler. Dasselbe geschah auch beim Abtippen des selbst formulierten Briefs. Sie »spielte« gewissermaßen »Abtippen«. Obwohl ich sie mehrmals darauf hinwies, dass ihr Brief auf dem Computermonitor nicht mit der Vorlage übereinstimmte, tippte sie weiter munter drauf los und produzierte dabei Sätze wie: »LAKMS DROWMX CRWOPIJ QZM DWE RLLJKER ...« Als sie ihre Arbeit beendet hatte, forderte sie mich stolz auf, ihr den frisch ausgedruckten Brief vorzulesen. Ich kam ihrer Bitte nach und las buchstabengetreu: »LAKMS DROWMX CRWOPIJ QZM DWE RLLJKER ...« In diesem Moment schien Frau K. zu begreifen, dass nicht nur die Form, sondern auch die Abfolge der einzelnen Buchstaben eine bestimmte Bedeutung hat. Nachdem ich zuende gelesen hatte, rief sie etwas enttäuscht: »Oh ...« Dann setzte sie sich erneut an den Computer und schrieb jetzt jedes Wort genau so von der Vorlage ab, wie es dort notiert war. Dabei schrieb sie keineswegs langsamer als vorher. Frau K. wusste recht sicher, wo welcher Buchstabe auf der Tastatur zu finden war. Schließlich hatte sie sich mit der Form der Buchstaben und deren Wiedererkennen schon eine ganze Weile beschäftigt. Was Frau K. bisher gefehlt hatte, war auch in diesem Fall keine bestimmte kognitive Fähigkeit, sondern ein geeigneter Anlass, sich für den Inhalt ihrer Texte als Medium der Kommunikation mit Anderen zu interessieren.

Als *identisch* erscheint ein Lerngegenstand nur im Hinblick auf bestimmte gesellschaftliche Erwartungen und kulturelle Normen. Doch handelt es sich tatsächlich noch um ein- und denselben Gegenstand, wenn sich die eine Schülerin für den Buchstaben »A« vor allem seiner Form wegen inter-

essiert, ein anderer Schüler, weil er beispielsweise Bestandteil seines Vornamens ist, oder eine dritte Schülerin, weil das »A« einen zu korrigierenden Fehler im Text eines Mitschülers darstellt und eigentlich »B« heißen müsste? Um dieses Problem zu lösen, muss man zwischen der »objektiven« Bedeutung eines Gegenstands und seinem »subjektiven« Sinn unterscheiden, das heißt zwischen seiner Bedeutung für einen durchschnittlich gebildeten Erwachsenen, wie sie zum Beispiel in einem Lexikon-Artikel fixiert ist, und seiner persönlichen Bedeutung für das Kind. Beide Bedeutungen trennen oft Welten und es ist die Aufgabe des Unterrichts, zwischen diesen Welten zu vermitteln, sie einander anzunähern und ineinander zu übersetzen. Auf diesem Weg lernt das Kind allmählich, in seine kulturelle Umwelt hinein zu wachsen. Dies setzt allerdings voraus, dass man die Welt des Kindes genauso achtet, wie die eigene.

Eine der Grundfragen jeder integrativen Didaktik lautet: Wie können Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen im Unterricht mit- und voneinander lernen? Dieses Problem spitzt sich zu in der Suche nach den Möglichkeiten und Bedingungen eines »gemeinsamen Lernens am gemeinsamen Gegenstand« (Feuser 1998). Folgt man der (sonder-)pädagogischen Diskussion der letzten zehn Jahre, so erscheint allerdings umstritten, was dieser »gemeinsame Gegenstand« genau ist und welcher didaktische Stellenwert ihm beigemessen werden soll: Wie ist der gemeinsame Gegenstand strukturiert und wie lässt sich diese Struktur bei der konkreten Unterrichtsplanung berücksichtigen? Handelt es sich dabei um ein Lernen mit denselben Dingen im selben Raum, um ein Lernen an der gemeinsamen Sache, am selben Thema, Inhalt oder Begriff?

Für Feuser, der den Begriff des »gemeinsamen Gegenstands« in Deutschland wesentlich geprägt und theoretisch mit begründet hat, ist dieser identisch mit einem »gemeinsamen Projekt«. Konsequenterweise wird daher die Projektmethode von ihm als »struktureller Kern des didaktischen Feldes« (Feuser 1995, 179) aufgefasst. Als »integrativ« definiert Feuser eine Allgemeine Pädagogik, »in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ›Zone der nächsten Entwicklung‹, an und mit einem ›gemeinsamen Gegenstand‹ spielen, lernen und arbeiten« (ibid., 168). Feusers »entwicklungslogische Didaktik« hebt dabei den inneren

Zusammenhang von Subjekt, Tätigkeit und Objekt hervor, vermag aber nicht wirklich plausibel zu machen, warum sie das »Lernen am gemeinsamen Gegenstand« zur notwendigen Bedingung jeder möglichen Form integrativer Bildung erklärt. Die Referenz auf ein »Demokratie-« und »Humanitätsgebot«, das nach Feuser eine Kooperation am gemeinsamen Gegenstand und eine innere Differenzierung durch entwicklungsbezogene Individualisierung begründet, mag als politische Positionierung zur Frage der Integration/Inklusion behinderter Kinder und Jugendlicher wichtig und notwendig sein, als »didaktisches Fundamentum« (Feuser 1998, 32) kann sie nur bedingt überzeugen, da sie keine pädagogisch-didaktischen Argumente enthält.

Daher wendet Wocken (1998, 38f.) nicht ganz zu Unrecht ein, dass es noch andere Elemente integrativer Unterrichtspraxis gibt und der gemeinsame Gegenstand allenfalls eine relative Größe darstellt. Der von ihm skizzierte Gegenentwurf einer »Theorie gemeinsamer Lernsituationen« behandelt das Lernen am gemeinsamen Gegenstand als einen möglichen Sonderfall unterschiedlicher Formen gemeinsamen Unterrichts. Wocken plädiert für eine »Didaktik der Vielfalt«, die Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler/inne/n stiftet und sich befreit von der »verkrampften, Angst machenden Fixierung auf den gemeinsamen Gegenstand und den gleichen Raum« (ibid., 51). Eine theoretisch stringente Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbegriff leistet sein Konzept der gemeinsamen Lernsituationen allerdings nicht. Ebenfalls weitgehend ausgeklammert bleibt bei seinem Ansatz die Frage der Entwicklungsstufen.

Am Beispiel des Lerngegenstandes »Zeit« weist Seitz (2005, 170) auf den Umstand hin, dass der gemeinsame Gegenstand nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann, sondern ein in der Lerngruppe jeweils neu auszuhandelndes, dynamisches Konstrukt darstellt. Ihre empirischen Analysen der unterschiedlichen Kinderperspektiven auf zeitliche Phänomene, führen sie zu dem Schluss, dass die von Feuser geforderte Orientierung am »basalsten Entwicklungsniveau« für die konkrete Unterrichtsplanung nicht praktikabel ist, da die Sichtweisen der Schüler/innen und damit deren individuelle Lern- und Entwicklungswege, sich nicht auf einer vertikalen Achse unterschiedlicher Lernniveaus oder Entwicklungsstufen anordnen lassen: »Die Perspektiven auf den Lerninhalt Zeit zeigten sich vielmehr in einer fraktalen Struktur, die – sucht man Veranschaulichungen – als eine *radikal* darzustellende Gestalt gedacht werden kann, wobei das *Zentrum* den

Ausgangspunkt der planerischen Gedanken bildet.« (Ibid.) Damit wird eine zweite Säule des didaktischen Konzepts von Feuser infrage gestellt: Denn eine »entwicklungslogische Didaktik«, die sich nicht auf eine klar bestimmbare Stufenfolge einzelner Entwicklungsschritte beziehen lässt, verliert sowohl ihre theoretische, als auch praktische Relevanz.

2 Subjekt – Tätigkeit – Objekt

Einer der Gründe für die hier skizzierten Schwierigkeiten, näher zu bestimmen, was mit dem Begriff des »gemeinsamen Gegenstands« gemeint ist, liegt meines Erachtens in einer zum Teil verkürzten Rezeption der Tätigkeitstheorie der »kulturhistorischen Schule« der russischen Psychologie¹, die neben Piagets Entwicklungspsychologie und Klafkis »bildungstheoretischer Didaktik« einen wesentlichen Theoriebaustein der Konzeption Feusers und der didaktischen Diskussion um das »Lernen am gemeinsamen Gegenstand« liefert. Während die Tätigkeitsstrukturanalyse nach Leontjew (1982) einen allgemeinen Zugang zum Verständnis des Aufbaus und der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins darstellt, wird diese bei Feuser auf eine Methode zur Beschreibung der subjektiven Seite von Lern- und Entwicklungsprozessen reduziert (siehe Feuser 1995, 177). Leontjew entfaltet in seinen psychologischen Schriften den Begriff der »Tätigkeit« als Einheit von Subjekt und Objekt, innerer und äußerer Tätigkeit, Persönlichkeit und Umwelt. Dieser Gedanke geht bereits auf ältere Arbeiten Wygotskis zur »instrumentellen Methode« zurück (vgl. Leontjew 1982, 101; siehe Wygotski 1930/1985). Dagegen begreift Feuser »Subjekt«, »Tätigkeit« und »Objekt« als unterschiedliche »Dimensionen« des didaktischen Feldes, die zueinander in einem Verhältnis der Vermittlung stehen (vgl. Feuser 1995, 178). Tatsächlich aber »vermittelt« die sinnlich-praktische Tätigkeit nicht zwischen Subjekt und Objekt, sondern bringt beide überhaupt erst als stabile Pole des Psychischen hervor (vgl. Leontjew 1982, 88 u. 125). Wie die klassischen Experimente von Piaget (1976) und Spitz (1967) zur Entwicklung der ersten Objektbeziehungen beim Säugling und Kleinkind zeigen, ist die Differenzierung von permanenten Objektschemata auf der einen Seite und relativ konstanten kognitiven und emotionalen Erwartungshaltungen des Subjekts auf der anderen, ein

¹ Einen allgemeinen Überblick zur Psychologie der kulturhistorischen Schule gibt Kölbl 2006.

komplizierter Entwicklungsprozess, der von der Tätigkeit des Kindes mit seinen Eltern ausgeht und nicht bloß durch diese vermittelt wird. Subjekt und Objekt können nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sondern sind kulturhistorisch variable Zustände, die sich erst in der tätigen Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt entwickeln.

Viele Theoreme Feusers, wie etwa die Forderung nach Orientierung des Unterrichts an »epochaltypischen Schlüsselproblemen« (Feuser 1998, 19), gründen in der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis (1963; 1996), deren geisteswissenschaftliche Grundannahmen sich nicht widerspruchsfrei mit der Tätigkeitstheorie und deren psychologischem Materialismus vereinbaren lassen. So geht Klafki von einem dialektischen Verhältnis von Lernsubjekt und Lerngegenstand aus, deren Einheit er nicht auf die sinnlich-praktische Tätigkeit zurückführt, sondern auf den Begriff der »Kategorialen Bildung«. Das lernende Kind soll sich den Unterrichtsgegenstand als Einheit sowohl objektiver (»materialer«) wie subjektiver (»formaler«) Momente aneignen: »Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit »erschließen«, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.« (Klafki 1963, 43) Aus diesem Verständnis von Bildung als »Begriffsbildung« und der Gleichsetzung der »Sache« mit einem verallgemeinerbaren »Sachverhalt«, also einem paradigmatischen »Stoff«, an dem bestimmte Bedeutungen von begrifflichen Zusammenhängen in der sozialen Wirklichkeit aufgezeigt werden, entwickelt Klafki eine Reihe von Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten und -methoden. Die didaktische Analyse sollte danach auf fünf Grundfragen eine Antwort finden (vgl. Klafki 1963, 135–142):

1. *Exemplarische Bedeutung:* Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches Grundprinzip oder Urphänomen erschließt der Inhalt?
2. *Gegenwartsbedeutung:* Welche Bedeutung hat der Inhalt vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen, Erkenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten im Leben der Kinder? Welche Bedeutung sollte er haben?

3. *Zukunftsbedeutung*: Worin liegt die Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes für die Zukunft der Kinder?
4. *Sachstruktur*: Wie ist der Inhalt logisch-sachlich strukturiert?
5. *Zugänglichkeit*: Welche besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Modelle lassen die Struktur des jeweiligen Inhalts interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, »anschaulich« werden?

Zwar hebt Klafki die didaktische Bedeutung der subjektiven Frage- und Sinnhaltung des Kindes im Bildungsprozess besonders hervor. Letztlich bleiben das Kind und sein Lerngegenstand einander jedoch äußerlich, da seine bildungstheoretische Didaktik davon ausgeht, dass die Schüler/innen sich eine lediglich vorgefundene Welt erschließen müssen (und für die Welt erschlossen werden). Aus tätigkeitstheoretischer Perspektive wäre dieser Sichtweise entgegenzuhalten, dass die Bedeutungen (oder Begriffe) als kulturell erarbeitete Mittel des Denkens nicht »die« Wirklichkeit im Sinne bereits gedachter Ideen und Vorstellungen erschließen, sondern die gedankliche Tätigkeit des Individuums mit den Anderen und sich selbst vermitteln und damit die soziale Wirklichkeit überhaupt erst konstituieren. »Es denkt nicht das Denken, es denkt der Mensch«, so Wygotski (1929/2005). Die Begriffe erschließen kein Allgemeines, sondern dienen dem denkenden Menschen zur Verallgemeinerung seiner Gedanken. Als Mittel der didaktischen Analyse bedarf daher die Tätigkeitsanalyse des individuellen Bewusstseins der Ergänzung durch die Analyse des »gesellschaftlichen Bewusstseins« (Leontjew 1982, 29): des historisch gewordenen Systems der Macht- und Wissenspraktiken der Gesellschaft und ihrer Beziehungen.

Eine soziologisch wie psychologisch fundierte Theorie des Subjekts ist die Voraussetzung jeder didaktischen Theorie des gemeinsamen Gegenstandes. In Abgrenzung zur Pädagogik der Aufklärung und deren Stillisierung von Autonomie und Vernunft als höchstes Bildungsziel, entwirft beispielsweise Stinkes (2005, 54–58) ein Bildungsverständnis, das sich im Sinne Foucaults (2007) und Lévinas' (1989) an einer Ethik der Sorge und Verantwortung für den Anderen orientiert, also nicht vom vereinzelt, autonomen Subjekt ausgeht, sondern Bildung als intersubjektives, soziales Geschehen begreift, in dem das Bildungssubjekt als leibliches und auf Andere angewiesenes Wesen konzipiert wird. Auf anderem Weg gelangt Stinkes damit zu dem bereits von Wygotski formulierten psychogenetischen Grundgesetz, *dass wir erst durch andere wir selbst werden*: »und das

gilt nicht nur für die Gesamtperson, sondern auch für die Geschichte jeder einzelnen Funktion. Rein logisch ausgedrückt, besteht eben darin das Wesen des Prozesses der kulturellen Entwicklung. Das Individuum wird zu dem, was es an sich ist, nur durch das, was es für andere ist.« (Wygotski 1992, 235) Das bedeutet: »Bildung« ist sowohl als individueller Entwicklungsprozess, wie auch als historisches »Dispositiv« (Foucault 1978) zu begreifen, in dem sich unterschiedliche Felder der Macht, des Wissens und der Selbstgestaltung überlagern. Wie aber lassen sich nun diese Einsichten zur Begründung einer entwicklungsorientierten Didaktik nutzen?

3 Der allgemeine Tätigkeitsbegriff

Der von Wygotski, Luria und Leontjew entwickelte Ansatz der »kulturhistorischen Schule« gründet in der These, dass die psychische Entwicklung des Menschen zwei Stadien durchläuft: »Jede Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen in Erscheinung – zunächst auf der gesellschaftlichen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst zwischenmenschlich als interpsychische, dann innerhalb des Kindes als intrapsychische Kategorie). [...] Hinter allen höheren Funktionen und ihren Beziehungen verbergen sich, genetisch gesehen, gesellschaftliche Beziehungen zwischen Menschen.« (Wygotski 1992, 236) Die wissenschaftliche Analyse psychischer Tätigkeiten, wie der des Lernens, der Aufmerksamkeit oder des Bewusstseins, ist nur möglich, weil es einen Entwicklungszusammenhang von äußerer und innerer Tätigkeit gibt. Dadurch lassen sich Rückschlüsse vom Äußeren auf das Innere ziehen.

Jede Tätigkeit setzt ein lebendiges Individuum voraus, das Bedürfnisse hat, die sich aus der Notwendigkeit herleiten, seine Organisation als Lebewesen aufrecht zu erhalten. Das unmittelbare Bedürfnis drückt dabei einen biologischen Zustand aus, der eine Ergänzung des Organismus durch einen äußeren Gegenstand erfordert. Ein solches Verständnis von Bedürfnissen bleibt allerdings noch sehr abstrakt und unvollständig. Die Befriedigung eines Bedürfnisses kann nämlich auf ganz unterschiedliche – wenn auch nicht beliebige – Weise erfolgen. So kann zum Beispiel das Bedürfnis nach Kommunikation auf ganz unterschiedliche Weise (zum Beispiel mimisch, gestisch, sprachlich, schriftlich) befriedigt werden. Das Bedürfnis selbst legt in der Regel die Art und Weise seiner Befriedigung

nicht fest. Diese hängt von den spezifischen Bedingungen ab, unter denen es verwirklicht wird. Erst durch einen bestimmten materiellen oder geistigen Gegenstand wird es konkretisiert und gibt der Tätigkeit ihre Richtung und ihren Sinn. Deshalb sagt Leontjew, *das der Gegenstand einer Tätigkeit ihr tatsächliches Motiv ist* (vgl. Leontjew 1982, 102). Über Bedürfnisse lässt sich im konkreten Fall nur in der Sprache der Motive reden, da diese deren inhaltliche Charakteristik bestimmen. Die Entwicklung der Bedürfnisse ist somit eng verbunden mit der Entwicklung der Motive, in denen diese sich vergegenständlichen beziehungsweise mit der Entfaltung der Gegenstände, durch die sie sich verwirklichen. Eine Tätigkeit ohne Motiv gibt es nicht. Die Rede von einer »unmotivierten Tätigkeit« bedeutet lediglich, dass deren Motiv subjektiv oder objektiv im Verborgenen liegt (vgl. Leontjew 1982, 102).

Mit der Produktion kultureller Gegenstände und der Schaffung einer Welt sozialer, materieller und ideeller Bedeutungen (im Sinne einer »zweiten Natur«), verändern sich auch die Bedürfnisse. Menschliche Bedürfnisse unterscheiden sich nach Leontjew von den elementaren, biologischen Bedürfnissen der Tiere (wie dem Bedürfnis nach Nahrung oder Sexualität) nicht dadurch, dass sie höher entwickelt oder sozial determiniert sind (wie zum Beispiel ästhetische oder moralische Bedürfnisse); ihre Besonderheit liegt vielmehr darin, dass sich die Mittel zu ihrer Befriedigung den Menschen als *menschliches* Produkt – in vergegenständlichter Form – darstellen und ihnen dadurch bewusst werden können (vgl. Leontjew 1998, 10).

Mit der Entwicklung des Bewusstseins kommt es zu einer Entkopplung der menschlichen Bedürfnisse von den vitalen Bedürfnissen. Ihr Stellenwert und ihre Funktion im System der Tätigkeit ändern sich. Der menschliche Hunger drückt zwar nach wie vor ein Bedürfnis nach Nahrung aus: Aber indem dieses Bedürfnis in seiner Bedeutung *als Hunger* zum Inhalt des Bewusstseins wird, setzt es das Individuum in ein neues Verhältnis zu seinem Bedürfnis: »Hunger ist Hunger, aber Hunger, der sich durch gekochtes, mit Gabeln und Messer gegessenes Fleisch befriedigt, ist ein anderer Hunger als der rohes Fleisch mit Hilfe von Hand, Nagel und Zahn verschlingt.« (Marx 1974, 13) Indem sich das Bedürfnis nach Nahrung als Hunger in seiner sozialen Bedeutung objektiviert, bildet sich eine Art Invarianz des Bedürfnisses aus, der auf der Seite des Gegenstands die Objekt Konstanz entspricht. So bewahrt Nahrung für den hungernden wie für den satten Menschen die Bedeutung von Nahrung: »Der Mensch

schaft sich nicht nur einen Vorrat an und bewahrt ihn auf, sondern er sorgt auch frühzeitig für die Mittel, um sich einen solchen Vorrat anlegen zu können. [...] Die interozeptive, endogene Signalisierung kann überhaupt fehlen: der Mensch bemüht sich um Nahrung, ja sogar um Essen, unabhängig von dem entsprechenden objektiven Bedürfniszustand seines Organismus.« (Leontjew 1998, 10)

Diese Entkopplung menschlicher Tätigkeit von den unmittelbaren Bedürfnissen und Affekten, ermöglicht eine Aufspaltung der zuvor im Motiv miteinander verschmolzenen motivationalen und intentionalen Funktionen: Die Antriebsfunktion verbleibt dabei vollständig beim *Motiv*, das zumeist unbewusst ist (das Bewusstwerden der Motive stellt eher einen Spezialfall dar). Die Richtungsfunktion wird dagegen von einem neu zu unterscheidenden Strukturelement menschlicher Tätigkeit übernommen: dem bewussten *Ziel*, das die Handlungen des Individuums organisiert und sich unterordnet. Tätigkeiten können nur in der Form zielgerichteter Handlungen oder Handlungsketten realisiert werden. Aus psychologischer Sicht besteht jedoch ein wichtiger Unterschied zwischen Tätigkeit und Handlung: Eine Schreibhandlung kann beispielsweise durch ein Mitteilungsbedürfnis, ein Erinnerungsbedürfnis oder das Bedürfnis, eine Prüfung zu bestehen, motiviert sein. Umgekehrt mag das Bedürfnis, anderen etwas mitzuteilen, durch die Handlung des Schreibens, des Telefonierens oder durch das Zeichnen eines Bildes realisiert werden. Mittels ein und derselben Handlung können somit verschiedene Motive realisiert werden, wie ein und dasselbe Motiv durch verschiedene Handlungen oder Handlungsketten realisiert werden kann.

Zwar kann sich ein Individuum abstrakte Handlungsziele setzen, verwirklichen muss es diese aber unter bestimmten situativen Bedingungen. Die vollständige Tätigkeitsanalyse umfasst daher nicht nur die Frage, *was* und *warum* etwas erreicht werden soll (intentionaler und motivationaler Aspekt), sondern auch die Frage, *wie* es erreicht werden kann (operationaler Aspekt). Die besonderen Verfahren, durch die eine Handlung innerhalb einer konkreten, gegenständlichen Situation verwirklicht wird, bezeichnet Leontjew als *Operationen*. So kann beispielsweise eine Schreibhandlung durch verschiedene instrumentelle Mittel (Tafel/Kreide, Papier/Bleistift, Computer/Tastatur usw.) und entsprechend unterschiedliche sensomotorische Operationen verwirklicht werden. Ähnlich wie die Motive (jedoch aus anderen psychologischen Gründen) vollziehen sich auch die Operatio-

nen weitgehend unbewusst. Entwicklungslogisch gehen sie aus bewussten, zielgerichteten Handlungen hervor, die sich durch Wiederholung verkürzen und schließlich verinnerlicht werden. Erst ihr Misslingen, etwa durch Veränderungen der äußeren Umstände, lässt sie wieder zum bewussten Gegenstand der Aufmerksamkeit werden, wodurch sie sich entfalten, gegebenenfalls korrigiert werden können, um sich schließlich erneut zu verkürzen.²

Wie der Sinn einer Handlung nur in Bezug auf die ihr übergeordnete Tätigkeit und deren Motiv verständlich wird, können die besonderen psychischen Merkmale der Operationen nur in ihrem Verhältnis zum Handlungsziel begriffen werden. »Tätigkeit«, »Handlung« und »Operation« sind dabei keine empirisch unterscheidbaren Verhaltensformen, sondern beschreiben unterschiedliche Strukturelemente des Psychischen. Es handelt sich um analytische Begriffe, die der Klärung des inneren Systemzusammenhangs psychischer Prozesse und ihrer Entwicklung dienen.

4 Sinn und Bedeutung

Jede menschliche Tätigkeit stellt sich dar als *individuelles Handeln* auf der einen Seite und als *gesellschaftliche Praxis* auf der anderen. Dies gilt auch für das schulische Lernen. Diesem Doppelcharakter entsprechend weist jeder Lerngegenstand zwei Dimensionen auf: eine Dimension des persönlichen (subjektiven) *Sinns* und eine der gesellschaftlichen (objektiven) *Bedeutung*. Auf diesen Umstand wurde bereits weiter oben, im ersten Abschnitt dieses Beitrags hingewiesen. Vor dem Hintergrund der Ausführungen zur all-

2 Ein anschauliches Beispiel dafür liefert das Erlernen der Operationen, die für das Autofahren notwendig sind (Leontjew 1982, 107): »Anfangs bildet sich jede Operation – zum Beispiel das Gangeinlegen – als eine Handlung heraus, die eben diesem Ziel untergeordnet ist und eine eigene bewusste ›Orientierungsgrundlage‹ (Galperin) hat. Später wird diese Handlung in eine andere Handlung einbezogen, die einen komplizierten Bestand an Operationen aufweist, zum Beispiel in die Handlung der Geschwindigkeitsänderung des Wagens. Jetzt wird das Gangeinlegen zu einer ihrer Ausführungsweisen, zu einer Operation, die sie realisiert, und sie existiert nicht mehr weiter als besonderer zielgerichteter Prozess: Ihr Ziel wird nicht herausgesondert. Unter normalen Bedingungen existiert für das Bewusstsein desjenigen, der den Wagen steuert, das Gangeinlegen gleichsam gar nicht mehr. Er macht etwas anderes: fährt den Wagen an, nimmt eine Steigung, eine Kurve, bringt den Wagen an einer bestimmten Stelle zum Halten u. a. m. Diese Operation kann übrigens völlig aus der Tätigkeit des Fahrers herausgenommen und einem Automaten übertragen werden. Überhaupt ist es das Schicksal der Operationen, dass sie früher oder später zu Funktionen von Maschinen werden.«

gemeinen Tätigkeitsstruktur, lassen sich die Begriffe »Sinn« und »Bedeutung« nun genauer bestimmen:

In den Bedeutungen kristallisieren sich gleichsam die gesellschaftlichen Erfahrungen und Praktiken der Menschen. Wie die der Tätigkeit zugrunde liegenden Bedürfnisse im Gegenstand ihr Motiv findet, konkretisiert sich der persönliche Sinn in den objektiven Bedeutungen. Diese blieben inhaltsleer und wertlos, wenn sich durch sie kein persönlicher Sinn realisieren ließe. Die gesellschaftlichen Bedeutungen existieren überhaupt nur in der Form des sich in ihnen verkörpernden subjektiven Sinns. Im Sinn drückt sich das je besondere Verhältnis von Tätigkeitsmotiv und Handlungsziel aus. Er bezeichnet keine isolierte, von den gesellschaftlichen Bedeutungen losgelöste individuelle Erfahrung der Welt, sondern die realen Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt in einer gegebenen Situation. Den Unterschied zwischen den in der Alltagssprache oft synonym verwendeten Begriffen »Sinn« und »Bedeutung« erläutert Luria am Beispiel des Wortes »Kohle« (Luria 1986, 54f.): Dieses hat zunächst eine allgemeine, »objektive« *Bedeutung*: Wie man in der »Wikipedia«³ nachlesen kann, bezeichnet »Kohle« ein schwarzes oder schwarz-bräunliches Sedimentgestein pflanzlicher Herkunft, das eine bestimmte chemische Zusammensetzung aufweist, mit dem Element Kohlenstoff als Grundlage. Diese Definition entspricht in etwa dem, was weiter oben im Text als »Sachlogik« bezeichnet worden ist und sich im didaktischen Sinne durch eine Sachanalyse weiter zergliedern und ausdifferenzieren lässt. In verschiedenen Situationen und für verschiedene Menschen kann jedoch der Sinn des Wortes »Kohle« völlig unterschiedlich sein: Jemand, der sein Haus im Winter mit einem Ofen warm hält, wird ihm den Sinn eines Brennstoffs geben. Für eine Chemikerin ist Kohle ein wissenschaftliches Untersuchungsobjekt, dessen stoffliche Struktur und Reaktionsweisen sie interessieren. Für einen Künstler wiederum ist Kohle ein Malwerkzeug, mit dem er seine Skizzen anfertigt.

Der persönliche Sinn ist also keine Wirkung, die durch die gesellschaftliche Bedeutung des Gegenstandes im individuellen Bewusstsein hervorgehoben wird, sondern in seiner Orientierung auf ganz bestimmte kategoriale Zusammenhänge, die aus dem System der gesellschaftlichen Verallgemeinerungen ausgegliedert werden, ist der Sinn ebenso kulturhistorisch bedingt wie die Bedeutung. Nicht die Bedeutung produziert den Sinn, sondern

3 URL: de.wikipedia.org/wiki/Kohle (Stand: 01.06.2008)

die Tätigkeit beziehungsweise das Leben. Darum schreibt Leontjew (1982, 267f.): »Das Problem der Herausbildung und Entwicklung des Denkens kann demnach nicht gänzlich auf das Problem des Erwerbs von Wissen, von geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten reduziert werden, denn Beziehung – Sinn kann nicht vermittelt werden. Er kann lediglich im Prozess des Unterrichtens aufgedeckt werden, man kann ihn in einer deutlich fassbaren entwickelten Idee verkörpern, nachdem der Schüler mit den entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten ausgestattet wurde. Den Sinn lehrt man nicht – Sinn wird erzogen. Die Einheit von Erziehung und Bildung – das ist die konkret-psychologische Einheit der Herausbildung von Sinn und Bedeutung. Jene inhaltlichen Beziehungen, die Erziehung und Bildung miteinander verbinden, fungieren im Prozess der Bewusstseinsentwicklung eben als Beziehungen von Sinn und Bedeutung.« Wenn jede menschliche Tätigkeit ein Motiv voraussetzt, das sie antreibt und ihren inneren Beweggrund bildet, so ist die Eigenmotivation des Kindes kein pädagogisches Problem. Diese muss nicht geweckt oder angeregt werden, sondern ist als gegeben vorzusetzen. Selbst unter den Bedingungen völlig entfremdeter Lern- und Lebensbedingungen können die Handlungen eines Mensch immer nur die eigenen Motiven und Bedürfnisse realisieren. Die eigentliche pädagogisch-didaktische Aufgabe besteht darin, die Motive und intellektuellen Leistungen des Kindes zu erkennen, sie zu erweitern und zu kultivieren und mit den Bildungs- und Erziehungszielen der Erwachsenenwelt in Einklang zu bringen.

5 Wissen und Macht: Bildung als Dispositiv

Die Funktion von Unterricht wird oft verstanden als die einer Übertragung des Wissens, der Werte und praktischen Fertigkeiten einer Generation auf die nächste. Bildung ist jedoch keine Ware, die sich wie Eigentum oder Geld vererben lässt. Die naive Vorstellung, das Schüler-Lehrer-Verhältnis lasse sich auf eine solche Übermittlungsbeziehung reduzieren, ist von Freire (1973, 57) treffend als »Bankiers-Konzept« charakterisiert worden, durch das der Erziehungsprozess zu einer Art »Spareinlage« umgedeutet werde, der Schüler zum »Anlage-Objekt« und der Lehrer zum »Anleger«. Das »Bankiers-Konzept« minimalisiere und vernichte die kreative Kraft der Schüler, indem es den Lehrer als allein Wissenden betrachte und den Schülern eine absolute Unwissenheit anlaste. Aus diesem Ungleichgewicht

resultiert nach Freire ein grundsätzlicher Widerspruch im Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern, der letztere in eine passive Rolle drängt und den Lehrer dazu bringt, sich den Schülern mit seinem Wissen aufzunötigen. Freire kennzeichnet diese Situation analog zur Hegelschen Dialektik von »Herr« und »Knecht« als *Unterdrückung*, in der sich Unterdrücker und Unterdrückte wechselseitig bestätigen: Die Schüler akzeptieren ihr Nichtwissen als Rechtfertigung der Existenz des Lehrers und der Lehrer sieht sich durch die Schwierigkeiten, auf die er als alleiniges Subjekt dieses Lernprozesses stößt, darin bestätigt, die Schüler als Objekte der Wissensübermittlung zu behandeln. Die Überwindung dieser Dialektik setzt nach Freire solidarische und dialogische Beziehungen voraus, in denen der »Lehrer der Schüler« und die »Schüler des Lehrers« aufhören zu existieren. An deren Stelle tritt bei Freire ein neuer Begriff: der »Lehrer-Schüler« und die »Schüler-Lehrer«, das heißt ein gemeinsamer Lernprozess von Lehrer und Schülern: »Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozess verantwortlich, in dem alle wachsen.« (Freire 1973, 65) Damit erhält das Problem des Lernens am gemeinsamen Gegenstand eine weitere Dimension: nicht nur die Schüler/innen lernen von- und miteinander, sondern auch die Lehrenden werden zum Teil eines gemeinsamen Lernprozesses. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass die Lehrperson gegenüber den Schüler/innen in der Regel einen deutlichen Bildungs- und Entwicklungsvorsprung hat. Doch nur wenn der Lehrer oder die Lehrerin selbst bereit ist, dazu zu lernen, kann es zu einem Austausch und Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden kommen.

Macht- und Herrschaftsverhältnisse durchziehen jedoch nicht nur die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch die zum Unterrichtsgegenstand. Die Schriftsprache beispielsweise ist in diesem Sinne alles andere als ein neutraler Träger von Information. Lesen und Schreiben können sowohl ein Mittel der Befreiung als auch Unterdrückungsinstrumente sein. Wie kaum ein anderes Medium hat die Erfindung der Schrift unsere kommunikativen Möglichkeiten und Fähigkeiten erweitert und beschleunigt. Mit ihr beginnt aber auch die Herrschaft der Bürokraten und Schriftgelehrten. Bourdieu (1992) spricht in diesem Zusammenhang von »Bildungskapital«: Kapital ist akkumulierte Arbeit. Als solches ist Bildung das Produkt der Verausgabung sozialer Energie.

Wer exklusiv über Kapital verfügen kann, übt gesellschaftliche Macht aus: »Als *vis insita* ist Kapital eine Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt; gleichzeitig ist das Kapital – als *lex insita* – auch grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeiten der sozialen Welt.« (Ibid., 49) Wie jede Kapitalform muss Bildung »angepasst« werden. Im Unterschied zum ökonomischen Kapital besteht eine Besonderheit des kulturellen Kapitals darin, dass es *körpergebunden* ist und *Verinnerlichung* voraussetzt. Bildung kostet Zeit, die vom »Investor« persönlich investiert werden muss. Sie kann nicht an andere delegiert werden.

Foucault hat für diesen Zusammenhang von Macht, Wissen und Subjektivierung den Begriff des »Dispositivs«⁴ geprägt. Er versteht darunter »ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst. [...] Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann« (Foucault 1978, 119f.). Ein Dispositiv lässt sich als eine Art »soziale Maschine« begreifen, die zur Lösung konkreter gesellschaftlicher Probleme erfunden wurde. Es kann nur in dem Maße fortbestehen, wie durch seine positiven oder negativen Wirkungen ein kreisförmiger Prozess der funktionellen Überdeterminierung und strategischen Aktualisierung in Gang gesetzt wird, der schließlich ein relativ stabiles Feld gesellschaftlicher Praktiken und Bedeutungen konstituiert: »Das Dispositiv ist also immer in ein Spiel der Macht eingebunden«, schreibt Foucault (1978, 123), »immer aber auch an eine Begrenzung oder besser gesagt: an Grenzen des Wissens gebunden, die daraus hervorgehen, es gleichwohl aber auch bedingen.« Agamben möchte den Begriff des Dispositivs noch weiter verallgemeinern und versteht darunter alles, »was irgendwie dazu imstande ist, die Gesten, das Betragen, die Meinungen und die Reden der Lebewesen zu ergreifen, zu lenken, zu bestimmen, zu hemmen, zu formen, zu kontrollieren und zu sichern« (Agamben 2008, 26). Während Foucault sich in seinen Arbeiten vor allem mit der Geschichte institutioneller Dispositive wie dem Gefängnis, der Irrenanstalt oder der Schule auseinandergesetzt hat, subsumiert Agamben darunter auch die Schrift, die Literatur, den Computer oder das Mobiltelefon, insofern diese

4 franz. dispositif = juristische Anordnung; technische Vorkehrung, Einrichtung, Anlage; militärische Maßnahme.

Dinge spezifische Machtverhältnisse und Subjekte wie den Mobiltelefonnutzer, den Internetsurfer, den Schreiber von Erzählungen usw. hervorbringen. Die Untersuchung der Genealogie solcher Dispositive kann der pädagogisch-didaktischen Tätigkeitsanalyse wichtige Hinweise auf die mit einem Lerngegenstand verbundenen sozialen Motive geben. Die Übertragung der von Foucault entwickelten Macht- und Diskursanalyse auf die didaktische Analyse von Bildungsinhalten stellt somit eine wertvolle Ergänzung zur psychologischen Tätigkeitsanalyse dar.

6 Unterricht, Lernen und Entwicklung

In welchem Verhältnis stehen Unterricht, Lernen und Entwicklung? Zunächst lässt sich mit Bateson (1983, 63) feststellen, dass Lernen und Entwicklung zwei grundsätzlich verschiedenen Klassen geistiger Prozesse angehören:

Entwicklungsprozesse folgen einer bereits in den Ausgangsbedingungen des Systems festgelegten Ordnung. Ihre Gesetzmäßigkeiten lassen sich in der Abfolge bestimmter logischer Schritte formulieren. Ist die Entwicklung eines solchen Systems erst einmal angestoßen worden, so spult sie sich im störungsfreien Idealfall selbstständig ab, ohne dass weitere Informationen von außen hinzukommen. Lediglich die Versorgung des Systems durch Energie und Materie muss gewährleistet sein. Die dabei entstehenden Muster enthalten gegenüber dem Anfangszustand des Systems keinerlei neue Informationen. Sie sind vielmehr Transformationen der zu Beginn des Prozesses gegebenen Ordnung. Paradigmatisches Beispiel dafür ist die Embryonalgenese, in der durch wiederholte Teilungen und Transformationen aus einer einzelnen, befruchteten Eizelle ein komplexer Organismus entsteht. Entwicklungsprozesse zeichnen sich im Wesentlichen durch *Wiederholung* und die *Vermehrung von Redundanzen* aus. Bezogen auf geistige Entwicklungsprozesse hat Piaget diesen Vorgang als »Assimilation« bezeichnet. Deren primäres Kennzeichen sind »Operationen des Reproduzierens, des Wiedererkennens und des Generalisierens« (Piaget 1992, 414).

Lernprozesse bauen im Unterschied dazu auf Operationen der Erkundung und Veränderung auf. »Lernen« bedeutet vor allem die Entdeckung und Erfindung von Neuem (vgl. Bateson 1983, 64). Es handelt sich dabei um einen stochastischen Prozess. Entwicklung allein vermag keine neuen

Strukturen hervorzubringen, sondern reproduziert und entfaltet lediglich die bereits bestehende Ordnung. Die einzig mögliche Quelle neuer Muster ist das »Rauschen«, die Störung, die zufällige Veränderung, kurz: Entropie. Ohne die Einwirkung des Zufalls und die dadurch verursachte Störung der stabilen Verhaltensmuster eines Systems, würde dieses in einem ewigen Kreislauf der Wiederholung immer gleicher Muster stecken bleiben. Aus Entwicklungsprozessen erwachsen letztlich keine neuen Handlungsmöglichkeiten. Diese können nur dadurch entstehen, dass sich das System dem Risiko des Zufälligen aussetzt und dabei neue Freiheitsgrade gewinnt, die dann als veränderte Entwicklungsbedingungen in ein zukünftiges, stabiles Verhaltensmuster eingehen.

Was folgt daraus für das Verhältnis von Unterricht, Lernen und Entwicklung? Wie Bateson (1983, 64) feststellt, handelt es sich bei dem Prozess der Kulturübertragung um eine Art Zwitter von Lernen und Entwicklung; um eine Vermischung beider Bereiche: Bildung und Erziehung wären demnach der stets zum Scheitern verurteilte Versuch, das Lernen in den Dienst der Wiederholung und Entwicklung zu stellen. Da Lernprozesse aber auf zufälligen Störungen beruhen, kommt es zwangsläufig zu unkalkulierbaren Verzerrungen und Informationsverlusten.

Piaget fordert daher, dass der Unterricht auf der Entwicklung aufzubauen hat: Er behauptet, dass das Lernen den Entwicklungsstadien des Kindes untergeordnet ist und nur dann zu stabilen Schemata führt, wenn es bestimmte Entwicklungsmechanismen verwendet, die sich auch spontan herausgebildet hätten (vgl. Piaget 2003, 83). Den umgekehrten Weg schlägt Wygotski mit seinem Unterrichtsbegriff ein: Er unterscheidet zwei Entwicklungsniveaus des Kindes: die »Zone der aktuellen Entwicklung« (die den Gegenständen und Motiven entspricht, die das Kind zu relativ selbständigen Handlungen anregen, bei denen es auf bereits abgeschlossene Entwicklungsprozesse zurückgreifen kann) und die »Zone der nächsten Entwicklung« (die den Gegenständen und Motiven entspricht, die das Kind durch äußere Unterstützung, durch Nachahmung und in Kooperation mit anderen zu neuen Handlungen und zur Entwicklung neuer Handlungsziele auffordern). Wygotski kommt zu einer Auffassung von der Funktion des Lernens, die der Piagets diametral entgegensteht: »Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung vorausseilt.« (Wygotski 1934/1987, 302) Wenn jede höhere psychische Funktion zwangsläufig ein äußeres Entwicklungsstadium durchläuft, weil sie ursprünglich eine

gesellschaftliche Funktion ist, dann muss das Lernen im Unterricht zum Motor der Entwicklung werden. Wygotskis Begriffe »Zone der aktuellen Entwicklung« und »Zone der nächsten Entwicklung« haben einen ähnlichen didaktischen Stellenwert wie die von Klafki verwendeten Kategorien der »Gegenwarts-« und »Zukunftsbedeutung«. Sie sind jedoch sehr viel konkreter und didaktisch einfacher zu operationalisieren. Außerdem haben sie den Vorteil, dass sie sich im pädagogischen Handeln unmittelbar empirisch überprüfen lassen.

Die Entwicklungstheorie der »kulturhistorischen Schule« impliziert nicht zwangsläufig eine bestimmte Stufenfolge der geistigen Entwicklung. Ausgehend von den mit den verschiedenen Altersstufen verbundenen krisenhaften Veränderungen der sozialen Entwicklungssituation des Kindes, können dennoch im Durchschnitt relativ gleich bleibende Stufen der Entwicklung unterschieden werden (»Säuglingsalter«, »Kleinkindalter«, »Vorschul-« und »Schulalter«, »Jugendalter«), die jedoch historisch und gesellschaftlich variabel sind.⁵ Andere Einteilungen, die Eingang in die Didaktik gefunden haben, beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen des Lernprozesses, wie zum Beispiel Galperins (1967) Unterteilung der Unterrichtsphasen in: 1. »Orientierungsgrundlage«, 2. »materielle/materialisierte Handlung«, 3. »Verkürzung der Operation durch Einüben«, 4. »lautsprachliche/symbolische Handlung«, 5. »geistige Handlung«. Das Grundproblem solcher Klassifikationen besteht nach Jantzen (1990, 272) darin, dass »Entwicklungsniveau« und »Entwicklungsprozess« nicht immer hinreichend unterschieden werden. Oft werden daher »Lernstufen« und »Entwicklungsstufen« miteinander verwechselt.

Geht man von einem Primat der Tätigkeit aus, durch die das Subjekt und Objekt von Bildung und Erziehung überhaupt erst hervorgebracht werden, erscheint die Einteilung von Lern- und Entwicklungsprozessen in logisch aufeinander aufbauende Stufenfolgen weitgehend obsolet. Für das »Lernen am gemeinsamen Gegenstand« bedeutet dies, dass die Handlungsziele und Tätigkeitsmotive gemeinsamen Lernens nicht bereits »an sich« in den subjektiven Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen oder der objektiven Sachstruktur vorgegeben sein können, sondern im realen Unterrichtsprozess selbst erst geschaffen und mit den Lernenden gemeinsam hervorgebracht werden müssen. Das Problem der Bildung und Er-

5 Zum Problem der Altersstufen siehe Jödecke 2005 mit Bezug auf Elkonin 1972 und Manske 2003.

ziehung besteht vor allem darin, dass sich der individuelle Sinn in den allgemeinen Bedeutungen wiederfinden muss, das heißt die vorhandene gesellschaftliche Praxis muss für die Schüler/innen zu einem als sinnvoll erlebten Mittel der Realisierung eigener Motive und Handlungsziele werden. Die Motive wiederum sind nicht bloß rein subjektive Momente des Psychischen, sondern selbst kulturell und sozial bedingt, haben also ihrerseits eine bestimmte gesellschaftliche oder kulturhistorische Bedeutungen. Diesen Zusammenhang von Lerngegenständen und -motiven sowohl aus historisch-soziologischer wie auch aus psychologischer Sicht genauer zu rekonstruieren, ist eine wichtige Aufgabe der pädagogisch-didaktischen Tätigkeitsanalyse. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen könnten dazu beitragen, das »Dispositiv der Bildung« im Sinne einer integrativen/inklusiven Pädagogik zukünftig durchlässiger und vielfältiger zu machen.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Zürich, Berlin
- Bateson, Gregory (1983): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, 49–79
- Elkonin, Daniil B. (1972): Zum Problem der Periodisierung der psychischen Entwicklung im Kindesalter. In: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR/Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR (Hg.): Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin, 212–229
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 1/1989, 4–48
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschiedt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München, 19–36
- Foucault (1978): Dispositive der Macht. Berlin.
- Foucault, Michel (2007): Ästhetik der Existenz: Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a. M.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek.
- Galperin, Pjotr J. (1967): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, Hans (Hg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Berlin, 367–405
- Jantzen, Wolfgang (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim, Basel
- Jödecke, Manfred (2005): Alter Wein in neuen Schläuchen? Versuch zur Geometrie der Altersstufen (Elkonin) und der (heil-)pädagogischen Implikationen. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft 1/2005, 18–29
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Berlin, Basel
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel
- Kölbl, Carlos (2006): Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev. Göttingen
- Leontjew, Alexej N. (1982): Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit. Köln
- Leontjew, Alexej N. (1998): Bedürfnisse, Motive und Emotionen. Ein Vorlesungskonzept. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft 1/1998, 4–32
- Luria, Alexander R. (1986): Sprache und Bewusstsein. 2. Aufl. Köln
- Manske, Christel (2003): Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Weinheim, Basel
- Marx, Karl (1974): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin
- Piaget, Jean (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart
- Piaget, Jean (1992): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. München
- Piaget, Jean (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim, Basel, Berlin
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler
- Spitz, René (1967): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart
- Stinkes, Ursula (2005): Im Focus einer zeitgemäßen Bildungstheorie: der Andere. In: Hiller, Gotthilf Gerhard/Jauch, Peter (Hg.): Akzeptiert als fremd und anders. Pädagogische Beiträge zu einer Kultur des Respekts. Langenau-Ulm, 52–60
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim, München, 37–52
- Wygotski, Lew S. (1929/2005): Konkrete Psychologie des Menschen. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, 2/2005, 25–46

- Wygotski, Lew S. (1930/1985): Die instrumentelle Methode in der Psychologie. In: Ders. (1985): Ausgewählte Schriften. Band 1: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie. Berlin, 309–317
- Wygotski, Lew S. (1934/1987): Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In: Ders. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln, 287–306
- Wygotski, Lew S. (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster