

IV THEORETISCHER RAHMEN AUF DEM WEG ZU EINER ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE HISTORISCHER SINNBILDUNG

„Ja man kann sogar behaupten, daß wir noch vollkommen im Dunklen darüber sind, wie sich das Kind die nicht von ihm erlebte Vergangenheit vorstellt. Wir wissen ungefähr, wie sich für das kleine Kind die erlebte Vergangenheit darstellt, und wie verändert sie sich in seinem Gedächtnis widerspiegelt. Aber darüber hinaus fehlt uns jede Kenntnis.“

Jean Piaget

Jean Piaget und Lew S. Wygotski eint mehr als nur der Umstand, daß sie im gleichen Jahr geboren wurden und daher 1996 zu ihrem hundertsten Geburtstag beide gleichermaßen als monumentale Gestalten²³ der (Entwicklungs-)Psychologie gefeiert wurden (vgl. z.B. Bruner [1997] oder die Beiträge in Tryphon und Vonèche 1996). Nur drei Beispiele: Beider Interesse richtete sich auf die Funktion, Struktur und Genese von Entwicklungsvorgängen im Kindes- und Jugendalter. Beiden war die Ablehnung behavioristischer Kernannahmen und eine Ausrichtung auf den aktiv handelnden Menschen gemeinsam. Und schließlich haben beide stets den Kontakt zu Nachbardisziplinen gesucht und sich von ihnen anregen lassen. Dies alles kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie in zentralen Punkten ihres wissenschaftlichen Denkens radikal divergierten.²⁴

23 Als solch eine monumentale Gestalt gilt hierzulande – anders als in der angloamerikanischen Welt – vor allem Jean Piaget (vgl. Montada 2002: 418). Das Werk Lew S. Wygotskis ist im deutschsprachigen Raum demgegenüber noch weitgehend unbeachtet, wobei sich mittlerweile eine verstärkte Auseinandersetzung mit diesem Autor feststellen läßt (vgl. etwa Keiler 2002). Als ein erstes kleines Beispiel mag der Hinweis darauf genügen, daß Piaget in dem deutschsprachigen entwicklungspsychologischen Standardwerk von Oerter und Montada (2002) ein ganzes Kapitel gewidmet wird (vgl. Montada 2002: 418-442), wohingegen Wygotski gerade einmal auf knapp zwei Seiten behandelt wird (vgl. Oerter 2002: 80 f.). Für Näheres zur Rezeption Wygotskis vgl. Abschnitt 4.1.2.

24 Auch wenn es sich bei Gegenüberstellungen Piagetscher und Wygotskischer Positionen vielfach um Scheingegensätze handeln mag

Interessanterweise lassen sich diese Differenzen auch bei der Betrachtung der unterschiedlichen Behandlung der Frage einer Psychologie historischer Sinnbildung beobachten. Nun haben zwar weder Wygotski noch Piaget eine ausgearbeitete Psychologie des Geschichtsbewußtseins vorgelegt. Auch ist die Beschäftigung mit diesem Thema bei Piaget gerade mal eine Fußnote zu dessen Gesamtwerk. Und auch bei Wygotski spielt die Beschäftigung mit diesem Problem, abgesehen von seiner Ablehnung der Piagetschen Position, anscheinend keine größere Rolle. Was soll's also, mag man da einwenden. Sieht man jedoch genauer zu, erweist sich das knappe Referat, das Jean Piaget zu der „internationalen Tagung für Geschichtsunterricht“ gehalten hat und das 1933 unter dem Titel „Psychologie de l'enfant et l'enseignement de l'histoire“ im „Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'enseignement de l'histoire“ erschienen ist, durchaus als für den vorliegenden Kontext diskussionswürdig. Dies liegt insbesondere am Nachhall, den dieser Vortrag in Wygotskis berühmtestem Werk „Denken und Sprechen“ (1977; im Original 1934) erfahren hat. Dort nämlich wird an zentraler Stelle aus diesem Referat zitiert, um in einer Gegenbewegung dazu die eigene wissenschaftliche Position zu verdeutlichen. Da hierauf noch näher einzugehen sein wird, vorab nur soviel: Wie durch ein Nadelöhr lassen sich wesentliche Bestandteile der Piagetschen und der Wygotskischen Entwicklungstheorie an der Auseinandersetzung um die kleine Piagetsche Studie in den vorliegenden Zusammenhang „hineinziehen“. Diese betreffen die unterschiedliche Bedeutung der Sprache für die Entwicklung, die Unterscheidung zwischen „spontaner“ und „wissenschaftlicher“ Begriffsentwicklung sowie die Beziehung von Erziehung und Entwicklung. In anderen Worten kann man mit ebenso gutem Recht auch sagen, daß es um die Bedeutung von Sozialität, Kommunikativität und Instruktion für die Entwicklung geht.

Ich greife allerdings schon weit vor. Denn nicht allein (und noch nicht einmal in erster Linie) die erwähnte Auseinandersetzung Wygotskis mit Piaget läßt beide Wissenschaftler als interessante Bezugsautoren für die eigene Arbeit erscheinen. Beginnen wir mit Piaget: Mit ihm und dem im Anschluß an ihn weiter entwickelten genetischen Strukturalismus ist schon deshalb eine Auseinandersetzung geboten,

(wie etwa in dem eben erwähnten Band von Tryphon und Vonèche an einigen Beispielen belegt wird), so meine ich doch, daß man ohne größeres Risiko zumindest akzentuierend behaupten darf, Wygotski habe Entwicklungsprozesse soziogenetisch und Piaget mehr oder minder autochton zu bestimmen versucht. Daß letzteres für Piaget, zumal für den „frühen“ Piaget, allerdings nicht uneingeschränkt zutrifft, wie man sich bei der Lektüre eines Werkes wie „Das Weltbild des Kindes“ (1992; im Original 1926) verdeutlichen kann, und worauf James Youniss in seinen anregenden Piaget-Interpretationen immer wieder hingewiesen hat (z.B. Youniss 1994), dürfte evident sein.

da es naheliegt, eine Psychologie historischer Sinnbildung, eine *Entwicklungspsychologie* zumal, in Analogie zum Unternehmen einer empirisch und theoretisch gehaltvollen Psychologie der theoretisch-logischen bzw. moralisch-praktischen Vernunft zu „bauen“. Oder wie Straub (1998a) formuliert:

„Es liegt ja auf der Hand, die von Piaget vorgenommene struktur- oder formaltheoretische Erforschung spezifischer Vernunftvermögen weiterzuführen und auf die in der Psychologie bis heute sträflich vernachlässigten Bereiche auszudehnen: neben die erfahrungswissenschaftliche Erforschung des theoretisch-naturwissenschaftlichen Verstandes und die Untersuchung des praktisch-moralischen Urteilsvermögens hätte dabei nicht allein eine (Entwicklungs-) Psychologie ästhetischer Urteilskraft,²⁵ sondern eben auch eine Psychologie des (von Piaget *und* Kant vernachlässigten) historischen (und biographischen) Denkens zu treten“ (ebd.: 9).²⁶

Inwieweit diese plausible Grundintuition, die auch von einigen Geschichtsdidaktikern geteilt wird (s. Kapitel III), tragfähig ist, kann sich allerdings erst dann erweisen, wenn die Konstituenten genetisch-strukturalistischer Unternehmungen freigelegt und auf ihre Übertragbarkeit auf eine Psychologie des Geschichtsbewußtseins hin befragt werden. Dabei wird es freilich nicht allein um das ursprüngliche Piagetsche Programm gehen, sondern es werden auch die einschlägigen Bemühungen Lawrence Kohlbergs und Carol Gilligans berücksichtigt werden.²⁷ Dies geschieht nach einer knappen Verortung (eines Teils)

25 Ansätze zu einer solchen Entwicklungspsychologie formuliert allerdings in jüngerer Zeit Michael J. Parsons (z.B. 1982).

26 Daß die Kantischen Kritiken der Vernunft bekanntlich entscheidender Anlaß zur jeweiligen theoretischen und eben auch empirischen Arbeit an Fragen der Genese eines theoretisch-naturwissenschaftlichen Verstandes bzw. des moralischen Urteilsvermögens lieferten, zeigt sich nicht zuletzt an einem Ausspruch Piagets, in dem er Kant gar als „Vater von uns allen“ bezeichnet (Piaget 1965: 271; zit. n. Kesselring 1999: 66).

27 Ich beschränke mich deshalb auf Kohlberg und Gilligan als Nachfolger Piagets und berücksichtige nicht noch Autoren wie Robert Selman, James Fowler, Gil Noam, Fritz Oser oder Michael J. Parsons, weil ich meine, daß die wesentlichen Bestimmungsstücke der genetisch-strukturalistischen Theoriebildung in den Entwürfen der erstgenannten zu finden sind, und die letztgenannten Wissenschaftler zwar außerordentlich interessante und wichtige Modifikationen erarbeitet haben, diese jedoch für meine Belange nicht zentral sind. Lediglich hingewiesen sei auf die offensichtliche Verwandtschaft des hier verfolgten Interesses mit Arbeiten, die eine Verknüpfung von genetischem Strukturalismus und symbolischem Interaktionismus im Blick haben (vgl. etwa den programmatischen Sammelband von

der eigenen Untersuchung in die Tradition der psychologischen Analyse von Wissen sowie der ebenso kurzen Darstellung einer narrativen Psychologie des Geschichtsbewußtseins.

Bei der zuletzt genannten Darstellung einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung wird die einschlägige Arbeit Jürgen Straubs (1998a) im Zentrum stehen. Hier scheint mir eine Anmerkung zum Verhältnis der eigenen theoretischen Bemühungen und jenem Entwurf nötig. Dieses Verhältnis kann als eines der grundlegenden theoretischen Fundierung und Forschungsprogrammatik gegenüber einer entwicklungspsychologischen Ausarbeitung und Ausdifferenzierung beschrieben werden. Das bedeutet mit anderen Worten, daß mit den hier vorgelegten Ausführungen der Versuch gemacht wird, das Straubsche Fundament als Ausgangsbasis zu nehmen und in entwicklungspsychologischer Absicht einige der dort vorgetragenen – z.T. auch nur angedeuteten – Überlegungen aufzugreifen und weiter auszuleuchten. Dabei finden natürlicherweise auch im erwähnten Entwurf nicht vorgenommene theoretische Anknüpfungspunkte, wie z.B. der anregende Wygotskische Rahmen, Berücksichtigung.

Erst nach der Abarbeitung der skizzierten drei Punkte komme ich wieder auf den Ausgangspunkt dieses Kapitels zu sprechen, um die soeben hervorgehobene Bedeutung der Wygotskischen Theoreme für eine Psychologie historischer Sinnbildung auszuloten. Dabei wird sich zeigen, daß auch dieser Autor in mancherlei Hinsicht wertvolle Anregungen zur Konzipierung einer Psychologie des Geschichtsbewußtseins zu geben vermag. Dies v.a. deshalb, weil es in seiner Psychologie zentral um den Erwerb kultureller Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge geht, und aus was anderem besteht das Geschichtsbewußtsein denn, als aus solchen kulturellen Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen? Gerade auch durch seine Vorschläge zu einer genuin (entwicklungs-)psychologischen Hermeneutik rückt er zudem in die Nähe der neueren Ansätze einer narrativen Psychologie, die daher vorher besprochen werden.

Ein paar wenige Bemerkungen noch vorab, um etwaigen Mißverständnissen vorzubeugen. Wenn es hieß, es werde eine Analyse prominenter entwicklungspsychologischer Theorien genetisch-strukturalistischer Provenienz und der Wygotskischen Theorie vorgenommen, so bedeutet dies selbstverständlich keineswegs, daß a) eine auch nur annähernd vollständige Rekonstruktion oder detaillierte Exegese der betreffenden Ansätze beabsichtigt wird, noch b), daß es bei dem Bezug auf die unterschiedlichen Autoren um das Aufdecken eventueller „Versäumnisse“ in der jeweiligen Theoriebildung geht. In aller Kürze kann gesagt werden, daß es mir vielmehr darum zu tun ist, die schon erwähnte „Grundintuition“ eines analogen Baus einer Entwick-

lungspsychologie des Geschichtsbewußtseins zu genetisch-strukturalistischen Vorschlägen näher zu explizieren. Dabei ist die Hoffnung, auf der Grundlage eines solchen Explikationsversuchs wesentliche Bestandteile einer Grundbegrifflichkeit für die Zwecke einer Entwicklungspsychologie der historischen Sinnbildung aufzeigen zu können. Es wird sich hierbei – dies kann jetzt schon vorwegnehmend gesagt werden – zeigen, daß die Grundbegrifflichkeit der genetisch-strukturalistischen Tradition keineswegs einheitlich verwendet wird. Die nachgezeichneten Verschiebungen werden auf ihre Bedeutung für das eigene Unternehmen hin diskutiert. Da der Wygotskische Ansatz noch weitere wertvolle Anregungen, die den Rahmen der Piagetschen Position sprengen, bietet, wird auch er in für den vorliegenden Kontext relevanten Teilen rekonstruiert. Der Rekurs auf Piaget, Kohlberg, Gilligan und Wygotski soll (mindestens) vier Aspekten in bezug auf die Explikation der anvisierten entwicklungspsychologischen Grundbegrifflichkeit Rechnung tragen: 1. Die Wichtigkeit einer *hermeneutischen Lesart* solcher Termini wie Struktur, Kompetenz, Performanz usw., sowie überhaupt die Rolle solcher Gedanken, die den Konzepten der Bedeutung und des Sinns für die Entwicklung Gewicht beimessen. 2. Die Bedeutung, die der Sozialität und Konstruktivität des Psychischen zukommt. 3. Der Einbezug auch nicht-kognitiver Faktoren bei der Beschreibung und Erklärung der Entwicklung von Geschichtsbewußtsein; oder anders ausgedrückt: die untrennbare Verflochtenheit motivationaler, emotionaler und kognitiver Gehalte in der Entwicklung historischer Sinnbildung. 4. Die psychologische Bedeutsamkeit, die daraus erwächst, daß mit der Analyse des Geschichtsbewußtseins, im Unterschied zur theoretisch-naturwissenschaftlichen Vernunft, eine Vernunftform analysiert wird, in der das epistemische Subjekt mit seinem Erkenntnisobjekt in eins fallen kann.

1 Wissen als Gegenstand der Psychologie

1.1 Zum begrifflichen und konzeptuellen Feld

Wissen ist seit jeher ein bevorzugtes Thema psychologischen Denkens sowie anderer Sozial- und Kulturwissenschaften. Dies hat nicht zuletzt ganz pragmatische Gründe: ohne Wissen wären wir schlicht nicht überlebensfähig. Dabei ist evident, daß drei psychischen Funktionsbereichen in diesem Zusammenhang besondere Relevanz zukommt; gemeint ist selbstverständlich das Gedächtnis – zu dem bereits in Kapitel II einiges ausgeführt worden ist –, das Lernen sowie das Denken. Diese wiederum sind bekanntlich wesentliche Konstituenten der Intelligenz, von der eine spezielle Form, nämlich die narrative, im nächsten Abschnitt dieses Kapitels näher zu erörtern sein wird.

Bahnbrechende Bedeutung kommt im vorliegenden Kontext den Arbeiten von Fritz Heider (1958; vgl. dazu auch Laucken 1999) zu. Ihm war deshalb an einer psychologischen Rekonstruktion alltäglicher Wissensbestände gelegen, weil er deren Funktion als „folk psychology“ für die Strukturierung menschlichen Zusammenlebens erkannt hatte und als solche zu würdigen wußte: „[B]roader and more flexible than other psychological languages, and at the same time, in spite of its crudeness [...], sufficiently exact to permit analysis of a wide variety of commonly experienced human interaction [...]“ (Heider ebd.: 10; zit. n. Laucken 2000: 37).

Bekanntlich wurden Heiders Überlegungen im Rahmen der Attributionstheorien (Jones und Davis, Kelley und andere) aufgegriffen und weiterentwickelt, wobei dezidierte Grundzüge einer „semantischen Wissenschaft vom Menschen“ (Laucken ebd.), die nicht mit den Prämissen eines informationstheoretischen Ansatzes übereinstimmten, aus dem Blick gerieten. Gemeinsam sind Heider und seinen Nachfolgern aber jedenfalls mindestens zwei Dinge. Zum einen gehen sie von der mehr oder weniger expliziten Grundannahme des Menschen als eines *naïven Wissenschaftlers* aus. Zum anderen steht bei ihnen das *Alltagswissen über Personen* im Fokus des Interesses.

Die Idee des Menschen als naïven Wissenschaftlers war für nachfolgende und verwandte psychologische Programme außerordentlich einflußreich. Wenn Menschen nämlich – so der naheliegende Gedanke – als wie auch immer unvollkommene Wissenschaftler aufgefaßt werden können, dann müßte ihr Wissen auch theorieförmig organisiert und in seiner Theorieförmigkeit beschreib- und erklärbar sein. Darüber hinaus sollte es möglich sein zu beurteilen, inwiefern die Theorien der Alltagsmenschen mit denen der Wissenschaften vereinbar seien. Im deutschsprachigen Raum haben insbesondere die Arbeiten von Norbert Groeben und Mitarbeitern (z.B. Groeben, Wahl, Schlee und Scheele 1988) im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) einige Prominenz erlangt. Diesem ist die adäquate Beschreibung der Theorien von Forschungspartnern ein Anliegen, die eben deshalb Partner sind, weil sie im Zuge von Dialogen die Angemessenheit der vom Forscher rekonstruierten subjektiven Theorie beurteilen sollen; und zwar dergestalt, daß am Ende des Dialogs ein Konsens zwischen Forscher und „Beforschem“ steht. Dabei orientieren sich die Wissenschaftler, die dem FST zuzurechnen sind, ganz überwiegend an einem szientistischen Wissenschaftsideal, das die Theorien der jeweiligen Forschungspartner zumeist als defizitär gegenüber den höher wertigen wissenschaftlichen Theorien erscheinen läßt.

Es ist hier nicht der Ort, eine ausführliche Kritik des FST zu formulieren (s. hierzu Straub 1994). Nur soviel: Mit dem offenen oder latenten Defizit-Vorwurf verkennt das FST die zum Teil anders gearbete Struktur, Funktion und Pragmatik der „subjektiven Theorien“, de-

nen es eben nicht stets um intersubjektive Gültigkeit, (nomologische) Erklärung oder Prognose zu tun ist. Daher spricht Laucken (2000) auch lieber von „Umgangswissen“: „Damit ist jenes Wissen gemeint, das den ganz gewöhnlichen und alltäglichen Umgang der Menschen untereinander gliedert und ordnet“ (ebd.: 37). Wie dem auch sei: Es sind mittlerweile in nahezu jeder psychologischen Teildisziplin zu einer ganzen Reihe unterschiedlicher Bereiche subjektive Theorien erforscht worden. Das Spektrum reicht von subjektiven Theorien im schulischen und erzieherischen Kontext (z.B. Dann 1992) über Vertrauenstheorien in sozialpsychiatrischen Zusammenhängen (vgl. Flick 1989) bis zu Theorien über „Gesicht“ von Deutschen in Taiwan (s. Weidemann 2001).

Das FST teilt im übrigen den Fokus der Heiderschen Überlegungen sowie der Attributionstheorien, nämlich das Interesse an (im weitesten Sinne) Theorien über Personen (andere und die eigene). Ein solches Interesse läßt sich nun auch entwicklungspsychologisch wenden.

1.2 Wissen als Gegenstand entwicklungspsychologischen Interesses

Tatsächlich gibt es seit nunmehr bereits einigen Jahren in der Entwicklungspsychologie einen Schwerpunkt in der Erforschung sogenannter „theories of mind“ (vgl. etwa Astington [1993] oder Astington, Harris und Olson 1988). Dieses Forschungsprogramm setzt sich die Aufklärung „naiver Theorien“ mentaler Repräsentation in genetischer Perspektive zum Ziel. Oftmals handelt es sich dabei um die genetische Rekonstruktion gewissermaßen psychologischer Theorien von Kindern. In dem Zusammenhang werden etwa Fragen untersucht, wie die nach den Anlässen für eigene und fremde Überzeugungen (s. Flavell, Flavell, Green und Moses 1990), kindliche Lügen, Verstehen von Ironie oder Täuschungsstrategien (Winner und Leekam 1991). Besonderer Beliebtheit erfreuen sich in jüngerer Zeit Untersuchungen zum kindlichen Verständnis bzw. zur eigenen Ausführung von „als-ob“ Handlungen (s. etwa Woolley und Wellman 1990).²⁸

Freilich ist die Frage des Wissenserwerbs oder die nach dem kindlichen und jugendlichen Aufbau bzw. der Aneignung von „naiven“ und wissenschaftlichen Theorien sowie den dazu nötigen kognitiven Strukturen nicht erst seit ein paar Jahren im Fokus der Entwick-

28 Seit Ende der 1990er Jahre gibt es im übrigen am Max Planck Institut Leipzig eine psychologische Abteilung unter der Leitung von Michael Tomasello, die sich unter anderem mit Aspekten der kulturellen Ontogenese befaßt und sich dabei nicht zuletzt im Feld der „theories of mind“ bewegt (s. www.eva-mpg.de).

lungspsychologie. Bekanntlich verfolgte und verfolgt das Piagetsche Paradigma eine umfassende Theorie des Wissenserwerbs. Allerdings zeigt ein näherer Blick in Untersuchungen, die im Rahmen des genetischen Strukturalismus durchgeführt worden sind (s. hierzu den dritten Abschnitt dieses Kapitels), daß schon die Analyse des moralischen Urteilsvermögens oder des sozialen Verstehens nicht ohne wichtige Modifikationen von Einsichten Jean Piagets und Mitarbeitern erfolgen kann, die diese ja insbesondere im Kontext des mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissens und Denkens erlangt hatten. Mittlerweile ist nun auch der Alleinerklärungsanspruch der kognitiven Entwicklungstheorie sensu Piaget für alle nur erdenklichen Bereiche des Denkens entschieden zurückgewiesen worden. Die hierzu geführte Debatte, die längst noch nicht abgeschlossen ist, läuft unter dem Stichwort der „Entwicklung bereichsspezifischen Wissens“ (s. dazu etwa das informative Kapitel „Entwicklung begrifflichen Wissens“ von Beate Sodian [2002] in dem Lehrbuch von Rolf Oerter und Leo Montada). Die Advokaten einer Blickrichtung, die ihr Augenmerk auf *bereichsspezifisches* Wissen legen, machen unter Verweis auf empirische Befunde (die hier aufzuführen und zu diskutieren ich mir mit dem Hinweis auf den bereits zitierten Beitrag von Sodian spare) geltend, daß die geistige Entwicklung nicht global erfolgt, sondern eben bereichsspezifisch und inhaltsgebunden; ohne daß dabei freilich behauptet würde, es gäbe keinerlei globale Aspekte der geistigen Entwicklung oder die Suche nach solchen Verläufen wäre in jedem Falle unsinnig. Es ist also von größter Bedeutung, ob Kinder über Zahl, Raum, (physikalische) Zeit, Moral, Religion oder Biologie denken. Zumindest sollte man nicht a priori davon ausgehen, daß in jedem der genannten Bereiche ähnliche oder gar gleiche „Mechanismen“ der geistigen Entwicklung am Werk wären. Dabei gilt: „Für die Entwicklungspsychologie scheint der Wissenserwerb in denjenigen Inhaltsbereichen am interessantesten zu sein, die für unser Realitätsverständnis konstitutiv sind, also in breiten Domänen wie Physik, Biologie, Psychologie, Mathematik“ (ebd.: 632). Susan Carey (1985), eine der Pionierinnen auf diesem Gebiet, meint, die aufgezählten (und andere) Domänen zu zwei grundlegenden Bereichen reduzieren zu können: physikalisches und psychologisches Wissen. Diese Reduktion nimmt die Autorin in dem Sinne vor, daß sie glaubt, Kinder würden mit dem Erwerb dieser beiden Bereiche beginnen, und alle anderen würden sich daraus entwickeln. Dies ist mindestens eine offene empirische Frage. Aber unabhängig davon halte ich die erwähnte Reduktion für keine sinnvolle Strategie. Wohl mag es bedeutende, auch entwicklungslogisch auseinander hervorgehende Zusammenhänge zwischen Physik, Mathematik und Biologie einerseits, Psychologie, Sozialwissenschaft und Moral andererseits geben. Unter einer empirischen Perspektive ist es jedenfalls von größtem Interesse nach solchen Zusammenhängen im Erwerb der jeweiligen Wissensbereiche zu suchen.

Allerdings droht Carey, den eben erst gewonnen Vorteil einer Entwicklungspsychologie bereichsspezifischen Wissens gegenüber globalen Entwicklungstheorien sogleich wieder zu verschenken, wenn sie – und sei es auch „nur“ für die Anfänge der geistigen Entwicklung – eine Reduktion auf zwei Hauptbereiche vornimmt. Damit tut sie selbst nämlich genau das, was einer (weitestgehend) bereichsunabhängigen Entwicklungstheorie zu Recht zum Vorwurf gemacht wird: Sie nivelliert möglicherweise vorschnell unterschiedliche Entwicklungspfade und verhindert damit eine Bereicherung entwicklungspsychologischen Denkens und Forschens. Gleichwohl weist die getroffene Unterscheidung natürlich auch auf einen wichtigen Umstand hin: Das Denken über die Welt der Objekte und der nicht-menschlichen Natur ist etwas grundsätzlich anderes als das über die personale und soziale Welt.

Neben dem schon älteren Interesse an einer „intuitiven“ oder „naiven“ Alltagspsychologie (s. etwa Wimmer und Perner [1983] und die oben erwähnten Arbeiten im Feld der „theory of mind“) erfreuen sich neuerdings Fragestellungen zum Verständnis von Biologie verstärkter Aufmerksamkeit (s. etwa den Sammelband von Siegal und Peterson [1999] sowie den instruktiven Rezensionssaufsatz von Gelman und Raman [2002] zu diesem Buch).

1.3 Wissen und Geschichtsbewußtsein

Bereits in der begrifflichen Bestimmung des Konzepts Geschichtsbewußtsein (vgl. Kapitel II) war deutlich geworden, daß historisches Wissen ein wichtiger Bestandteil eben dieses Konzepts ist. Insofern stellt die Analyse historischen Bewußtseins stets auch eine Analyse historischen Wissens dar. Wie die beiden vorangehenden Abschnitte zeigen, bietet die Tradition einer Psychologie, die Wissen zu ihrem Gegenstand macht, und die neueren Diskussionen, die in der Entwicklungspsychologie unter dem Stichwort Bereichsspezifität des Wissenserwerbs geführt werden, eine Bereicherung für das hier verfolgte Projekt sowie eine Schärfung seiner konzeptuellen Grundlagen.

Wenn man den Ertrag des ersten Abschnitts dieses Kapitels formulieren möchte, kann man sagen, daß eine Analyse historischen Bewußtseins es gewiß mit so etwas wie subjektiven Theorien über Geschichte zu tun haben wird. Wie meine obigen knappen Bemerkungen jedoch deutlich gemacht haben dürften, wären dies keine subjektiven Theorien, denen stets ihre größere oder kleinere Nähe zur Geschichtswissenschaft zum Vorwurf gemacht werden würde. Vielmehr würden sie zum einen als „Umgangswissen“ im Sinne Lauckens aufgefaßt werden, die anderen Zwecken dienen als wissenschaftliche Theorien und dem Logos der praktischen Welt folgen. Andererseits ist aber das Umgangswissen meiner Forschungspartner geradezu durchsetzt von geschichtswissenschaftlichen Beständen. Damit scheint aber

der Terminus „Umgangswissen“ nicht in jeder Hinsicht auf das zuzutreffen, was hier bei einer Analyse historischen Wissens, bzw. genauer: der dieses Wissen generierenden Strukturen, in den Blick kommen soll. Wie erinnerlich versteht Laucken unter „Umgangswissen“ ja „jenes Wissen [...], das den ganz gewöhnlichen und alltäglichen Umgang der Menschen untereinander gliedert und ordnet“ (Laucken 2000: 37). Nun, es hängt eben alles davon ab, was man unter ganz gewöhnlich und alltäglich versteht. Zumindest in einer Gesellschaft wie der unseren, in der der Alltag von Wissenschaft – in welchem genauen Ausmaß nun auch immer – entscheidend mitgeprägt ist, sollte dann auch ein partiell verwissenschaftlichtes Geschichtsbewußtsein als „Umgangswissen“ aufgefaßt werden können.

Was nun die Diskussion bezüglich „theory of mind“ sowie der Entwicklung bereichsspezifischen Wissens anbelangt, so ist diese für die vorliegende Arbeit offensichtlich von größter Bedeutung. Ich meine, daß eine Psychologie des Geschichtsbewußtseins sich mit guten Gründen als ein weiterer Baustein in der Aufschlüsselung bereichsspezifischen Wissenserwerbs auffassen läßt. Schließlich darf man davon ausgehen, daß Geschichte nicht auf andere Wissensbereiche reduzierbar ist. Darüber hinaus dürfte es für unser Realitätsverständnis gleichermaßen konstitutiv sein wie etwa die Biologie. Daß historisches Bewußtsein nicht reduzierbar ist, hängt nicht nur, aber auch von seiner narrativen Verfaßtheit ab.

2 Eine narrative Psychologie historischer Sinnbildung

Das Erzählen von Geschichten ist eine *conditio sine qua non* historischen Bewußtseins. Jürgen Straub (1998a) hat diese Einsicht für eine Psychologie historischer Sinnbildung fruchtbar gemacht. Da ich in weiten Teilen mit seinen Ausführungen übereinstimme und mich an ihnen orientiere sowie die Absicht der hier vorliegenden theoretischen Überlegungen – wie bereits erwähnt – in einer entwicklungspsychologischen Konkretion und Weiterführung der Straubischen Analysen sehe, werde ich diesen Abschnitt des Theoriekapitels äußerst knapp halten. Ich beschränke mich auf die Skizze der Eigenart narrativen Denkens gegenüber einem szientifisch-logischen Denken, wobei ich diese Exposition (auch) als eine Fortsetzung der eben erörterten Anstrengungen um die psychologische Analyse bereichsspezifischen Wissens ansehe. Sodann konzentriere ich mich auf die narrative Denkform und lege einige allgemeine Strukturmerkmale sowie Funktionen von Erzählungen frei. Außerdem gehe ich auf die Entwicklung narrativer Kompetenz ein. Schließlich bemühe ich mich um die Bestimmung des Verhältnisses zwischen einer „bloß“ narrativen Kompetenz und dem Geschichtsbewußtsein.

2.1 Zwei irreduzible Denkformen

In einer wegweisenden Arbeit unterscheidet Jerome Bruner das paradigmatische oder szientifisch-logische vom narrativen Denken (Bruner 1986). Von diesen Denkformen heißt es, daß sie einander zwar ergänzen könnten, auch einige Gemeinsamkeiten aufwiesen, prinzipiell aber nicht aufeinander reduzierbar seien. Dies liegt daran, daß der eine Modus jeweils über bestimmte Merkmale verfügt, die in dem anderen nicht auftauchen. So verfügen beide über ihre je eigenen „criteria of well-formedness“ (ebd.: 11). Während ein Argument im szientifisch-logischen Denken möglichst empirisch begründet und formalisierbar sein soll, kommt es, so Bruner, bei einer guten Erzählung auf ihre Glaubwürdigkeit an. Darüber hinaus spielt das Konzept der Kausalität eine ganz unterschiedliche Rolle. Dies kann man etwa am unterschiedlichen Gebrauch des Wortes „dann“ sehen. Während im einen Fall „dann“ ein Glied in einer Antecedens-Succedens-Kette und damit eine logisch zwingende Implikationsbeziehung darstellt, ist in einer guten Erzählung dieses Wort durchaus mehrdeutig: Wenn es nämlich heißt „Der König starb und dann starb die Königin“ (ebd.: 12), so ist noch keineswegs klar, warum diese beiden Ereignisse aufeinander folgten. Vielmehr bedarf es noch weiterer narrativer Anstrengungen, um den fraglichen Sachverhalt näher erhellen zu können. Mehrdeutigkeit ist im narrativen Denken ohnehin allorten anzutreffen, wogegen das paradigmatische Denken gerade das auszuschließen sucht. Andere Unterscheidungen, die Bruner noch diskutiert, betreffen Besonderheit und Universalität, Adäquatheit bzw. Korrektheit und gut oder schlecht erzählt, Ursachen und Gründe, Folgerichtigkeit bzw. Logik und die Widersprüchlichkeit der *conditio humana* sowie Vorhersehbarkeit und Nachträglichkeit.

Nach meinem Dafürhalten kann anhand der Erörterung der jeweils favorisierten Form der Erklärung besonders gut verdeutlicht werden, warum die narrative und die paradigmatische Denkform voneinander zu unterscheiden sind. Im einen Fall haben wir es mit genau bestimm- baren Antecedensbedingungen und (Natur-)Gesetzen, mindestens aber mit statistisch beobachtbaren Regelmäßigkeiten zu tun, die uns alle notwendigen Bestandteile zur Aufklärung eines Explanandums liefern, wogegen wir es im anderen Fall typischerweise mit zwei zeitlich getrennten unterschiedlichen Zuständen zu tun haben, deren Differenz, bisweilen aber auch deren Identität, wir unter Verweis auf dazwischen liegende Vorkommnisse (bzw. deren Ausbleiben) erzählend zu plausibilisieren versuchen. Bekanntlich firmiert die zuerst genannte Form der Erklärung unter dem Namen Hempel-Oppenheim-Schema der Erklärung (H-O-Schema) und die andere – freilich nicht so bekannte – unter dem Begriff narrative Erklärung (s. dazu Danto 1980; Straub [1999a] sowie Kapitel V der vorliegenden Arbeit). Ob ein Kupferdraht Strom leitet, werden wir unter Rekurs auf das Naturge-

setz, daß Metalle Strom leiten und die Antecedensbedingung, daß Kupfer ein Metall ist, nach dem H-O-Schema beantworten können. Warum allerdings der spanische Eroberer Hernán Cortés die Azteken besiegt hat – die Antwort auf diese Frage wird erst im Zuge einer komplexen Erzählung erfolgen können, die sowohl auf Handlungen, deren Gründe sowie sozio-kulturelle Regeln als selbst auch auf Naturgesetze – so sie denn als Glieder der Erzählung unerlässlich sind – eingeht. Was aber ist das eigentlich, eine Erzählung?

2.2 Allgemeine Strukturmerkmale von Narrationen

Eine Erzählung läßt sich nicht zuletzt durch die Angabe struktureller Merkmale bestimmen. Als einfachster gemeinsamer Nenner gilt schon seit Aristoteles die Annahme einer triadischen Struktur: Narrationen verfügen über einen Anfang, eine Mitte und einen Schluß. Dies läßt sich zeigen für ansonsten so unterschiedliche theoretische Modelle wie denen von Labov und Waletzky, Bremond, Rumelhart oder Mandler (vgl. Straub 1998a: 112 f.) und erst recht für das von Boueke, Schüle, Böscher, Terhorst und Wolf (1995), das sich ja gerade auch als integratives Modell versteht. Der Mitte einer Erzählung wird zu-meist eine besondere Bedeutung beigemessen. In ihr geschieht etwas Neues, Überraschendes, in jedem Falle Unerwartetes. Man kann auch sagen, hier breche Kontingenz in den gewohnten Ablauf der Dinge ein. Die Mitte fungiert als Scheidelinie zwischen einem Vorher und einem Nachher, in ihr geschehen Ereignisse, die kontrastbildenden Charakter haben. Was bis zur Mitte mehr oder weniger fraglos gültig war, wird nun in Frage gestellt und bedarf der weiteren narrativen Bearbeitung.

Nun, die skizzierte triadische Struktur stellt – wie gesagt – den kleinsten gemeinsamen Nenner unterschiedlicher komplexer Narrationsmodelle. Außer den genannten Autoren wären etwa noch Hausendorf und Quasthoff, Propp oder Todorov zu nennen, die sich auf je eigene Weise um die Explikation struktureller Konstituenten von Erzählungen bemüht haben (für einen Überblick vgl. Boueke, Schüle, Böscher, Terhorst und Wolf 1995: 67-74). Anstatt auf die einzelnen Modelle einzugehen, möchte ich lediglich das „Bielefelder Geschichtenschema“ von Boueke et al. (vgl. ebd.: 74-118 oder Wolf 2001: 147-151) in groben Zügen wiedergeben, da es als ein Versuch begriffen werden kann, die bisherigen Ansätze zu integrieren und um die wichtige Dimension des Emotionalen zu erweitern.²⁹ Deren Strukturmodell

29 Meine Wertschätzung des Bielefelder Geschichtenschemas ist nicht mit einer uneingeschränkten Zustimmung zu verwechseln. So lassen sich gerade in methodischer Hinsicht alternative Zugänge denken,

spannt den weitesten Rahmen für meine eigenen empirischen Analysen auf.

Das Modell von Boeuke et al. läßt sich in vier Ebenen mit aufsteigendem Komplexitätsgrad gliedern. Es sind dies: der isolierte, der lineare, der episodisch strukturierte und der narrativ strukturierte Texttyp. Ich werde die einzelnen Typen kurz beschreiben und an einer willkürlich ausgewählten historischen Erzählung, der Eroberung Mexikos durch die Spanier, kursorisch und ohne Ansehen der historischen Triftigkeit veranschaulichen.

Der isolierte Texttyp: Hier macht sich der Erzähler zunächst einmal klar, mit welchen zu erzählenden Ereignissen bzw. Sachverhalten er es zu tun hat. Diese Ebene betrifft begriffsbildende Fähigkeiten.

Ein Sprecher, der bloß gemäß diesen Texttyps „erzählen“ könnte, würde auf das Beispiel bezogen nicht viel mehr als eine Aufzählung etwa folgender Sachverhalte liefern können: Spanier, Azteken, der Eroberer Hernán Cortés, indianische Verbündete der Spanier, Irrtum der Azteken, Quetzalcoatl, Gold, Schlachten, Sieg und Niederlage.

Der lineare Texttyp: Hier werden die Ereignisse nicht allein benannt wie im isolierten Texttyp, sondern in ein bestimmtes Verhältnis zueinander gesetzt, nämlich dem der Kontinuität. Damit werden zwei oder mehr Ereignisse zu temporalen Ereignisfolgen verbunden. Keinem der Ereignisse wird jedoch ein herausragender Status eingeräumt, alle gelten gleich viel.

Unser fiktiver Sprecher würde jetzt immerhin in der Lage sein, etwa folgendes zu sagen: Die Spanier landeten unter der Führung von Hernán Cortés in Mexiko. Sie suchten und fanden Verbündete gegen die Azteken unter der nicht-aztekischen indianischen Bevölkerung. Die Azteken hielten Hernán Cortés fälschlicherweise für den zurückgekehrten Gott Quetzalcoatl. Cortés verlangte nur Gold. Sie bemerkten ihren Irrtum. Sie wehrten sich. Sie wurden von den Spaniern besiegt.

Der episodisch strukturierte Texttyp: Jetzt werden globale Planungsaktivitäten zur narrativen Verbindung unterschiedlicher Ereignisse zu Ereignisfolgen realisiert. Die Kategorie des Bruchs mit dem „Normal Course of Events“ spielt dabei eine entscheidende Rolle, indem sie eine lineare Konstruktion verunmöglicht zugunsten eines komplexeren Verhältnisses der Ereignisse zueinander. Mittels Markierungen, wie etwa „aber“, „jedoch“ oder „aber dann“ wird eine strukturelle Umorganisation bewerkstelligt. Man hat es nun mit vier Ereignisfolgen zu tun: einem „Setting“, bestehend aus Ereignisstruktur-Markierungen, einem „auslösenden Ereignis“, „Folgeereignissen“ und einem „Abschluß“. Dabei bilden „Auslösendes Ereignis“ und „Folgeereignisse“ eine Episode. Entscheidend ist, daß zwischen „Setting“ und

die alltagsnäher und damit ökologisch valider sind (s. etwa Bamberg 1997).

„Episode“ einerseits und „Episode“ und „Abschluß“ andererseits nun Diskontinuität und Kontrast ihren Platz finden.

Die Eroberungsgeschichte könnte jetzt vielleicht so erzählt werden: Die Spanier landeten unter der Führung von Hernán Cortés in Mexiko. Sie suchten und fanden Verbündete gegen die Azteken unter der nicht-aztekischen indianischen Bevölkerung. Die Azteken realisierten jedoch anfangs nicht, daß die Spanier ihnen übelwollten, sondern hielten Cortés zunächst für den zurückgekehrten Gott Quetzalcoatl. Sie bemerkten aber ihren Irrtum, als Cortés immer nur noch mehr Gold wollte und versuchten sich dann noch zu wehren. Doch nun war es hierfür bereits zu spät und sie wurden von den Spaniern besiegt.

Der narrativ strukturierte Texttyp: Dieser Typ unterscheidet sich von den anderen dadurch, daß die Erlebnisqualität von Erzählungen zum Zuge kommt. Diese machen die Autoren zum abgrenzenden Kriterium gegenüber einem bloßen Bericht. Erst dadurch, daß sich die Ungewöhnlichkeit innerhalb einer Erzählung nicht allein auf die Ereignisse, sondern ebenso auf das Erleben bezieht, gewinne ein Text die Qualität einer Narration. Die Erlebnisqualität wird mittels „Affekt-Markierungen“ deutlich gemacht. Solche „A-Markierer“ sind „psychologische Nähe“ (inwiefern kann man sich mit den Akteuren identifizieren), „Valenz – Amplifikation der emotionalen Grundqualität“ (die affektive Qualität einer Situation wird verstärkt) und „Plötzlichkeit – Amplifikation der Unerwartetheit“ (der Bruch mit dem erwarteten Verlauf der Ereignisse wird besonders hervorgehoben). Diese transformieren ein bloßes „Setting“ in eine „Exposition“, eine „Episode“ in eine „Komplikation“ und einen „Abschluß“ in eine „Auflösung“. Zur kompletten narrativen Struktur gehören schließlich noch die Konstituenten „Orientierung“ und „Schluß“. Erstere dient dem Eintritt in die Erzählwelt, letztere der Rückführung in das „Hier“ und „Jetzt“.

Auch hier wieder eine exemplarische Applikation auf die Eroberungsgeschichte (ohne „Orientierung“ und „Schluß“): Die Spanier landeten unter der Führung von Hernán Cortés, einem machtbeseffenen und ruhmsüchtigen Menschen, in Mexiko. Sie suchten und fanden Verbündete unter der nicht-aztekischen indianischen Bevölkerung, die jahrelang schon unter den imperialen Praktiken der Azteken litt. Die Azteken realisierten jedoch anfangs nicht, daß die Spanier ihnen übelwollten, sondern freuten sich, da sie Cortés zunächst für den zurückgekehrten Gott Quetzalcoatl hielten. Als Cortés aber immer nur noch mehr Gold von ihnen wollte, fiel es ihnen mit einem Male wie Schuppen von den Augen und sie bemerkten ihren tragischen Irrtum. Sie versuchten noch sich zu wehren, doch es war bereits zu spät dafür und sie wurden besiegt.

2.3 Funktionen von Narrationen

Narrationen können nun selbstverständlich nicht allein unter strukturellen Gesichtspunkten betrachtet werden, sondern ebenso unter funktionalen Aspekten. Bei der Erörterung solcher Funktionen, die ich von Straub (1998a: 124-142) übernehme, werde ich zur besseren Veranschaulichung auf Ergebnisse meiner empirischen Analysen vorgeifen.

Wirklichkeitskonstitution

Historische Narrative bilden nicht einfach die historische Welt ab, sondern schaffen sie stets auch mit. Dabei werden Faktizitätsansprüche geltend gemacht. Rezipienten historischer Erzählungen, zumindest in Gesellschaften „unseren Zuschnitts“, ist es nicht einerlei, ob temporal strukturierte Geschehensabläufe, die kollektive Bedeutsamkeit beanspruchen, der Wahrheit entsprechen oder nicht. Im übrigen kann man hierbei durchaus an einen komplexen Wahrheitsbegriff denken, der um das – gerade in historischen Zusammenhängen – prekäre Verhältnis zwischen *res fictae* und *res gestae* weiß, ohne dabei jedoch diese Differenz einfach einzuebnen.

Bereits bei den jugendlichen Teilnehmern meiner Studie kann ein Bewußtsein dieser Funktion historischer Narrative beobachtet werden, etwa dann, wenn sie sich über längere Zeit hinweg darüber verständigen, inwiefern man der mündlichen Tradierung historischer Sachverhalte Glauben schenken darf oder nicht.

Information, Wissensbildung, Wissensvermittlung

Eng mit der eben erörterten Funktion hängt die der Information, Wissensbildung und Wissensvermittlung zusammen. Historische Narrative werden nicht zuletzt, mitunter bekanntlich in der Hauptsache aus diesem Grund, der Weitergabe von Wissen wegen erzählt – in welcher medialen Form (schriftlich, mündlich etc.) auch immer.

Genau dies tun auch die von mir aufgesuchten Forschungspartner. Sie erzählen ihren Mitdiskutanten Geschehensabläufe (auch) in der Absicht, ihr eigenes Weltwissen und das der anderen zu erweitern, etwa wenn sie Buchinhalte referieren, die sie besonders beeindruckt haben. Darüber hinaus reflektieren sie ausgiebig über unterschiedliche Formen historischer Wissensvermittlung – schulischer wie außerschulischer – und darüber, welches historische Wissen für sie weshalb von Interesse ist.

Identitätsbildung, Identitätsproduktion, Identitätspräsentation

Diese Funktion wird oftmals als eine der wichtigsten, wenn nicht gar als die wichtigste Funktion historischer Erzählungen angesehen. Ohne den Bezug auf kollektiv bedeutsame Erfahrungen und Erwartungen wären wir, so heißt es immer wieder, nicht in der Lage, uns darüber Auskunft zu geben, wer wir eigentlich sind. Im Akt historischen Erzählens vergegenwärtigen wir uns, präsentieren uns und anderen oder schaffen mitunter auch allererst bedeutsame Anteile unserer Identität. Die jeweilige kollektive Bezugsgröße ist hierbei entscheidend. Es macht einen Unterschied, ob diese etwa die Menschheit, eine bestimmte Nation, eine Religionsgemeinschaft oder eine bestimmte soziale Klasse ist. Das heißt natürlich nicht, historisch vermittelte Identitätsbildung, -produktion und -präsentation vollziehe sich im Rekurs auf ein einziges Bezugs Kollektiv. Unter modernen Bedingungen zumal ist eine solche Annahme ganz und gar irreführend.

Wenig überraschend bildet die jüngere deutsche Vergangenheit auch für die hier befragten Jugendlichen einen wichtigen Bezugspunkt ihrer historisch vermittelten Identität. Allerdings ist dies erst bei den etwas älteren Jugendlichen so. Für die jüngeren Forschungspartner spielt die nationale Zugehörigkeit noch kaum eine wichtige Rolle, wohl aber andere kollektive Bezugsgrößen, wie etwa die gesamte Menschheit oder – für die Untersuchungsteilnehmerinnen – die Gruppe der Frauen in der Geschichte.

Praktische Funktionen, Orientierungsbildung

Historische Sinnbildung wird nicht einfach um ihrer selbst willen vollzogen, sondern in praktischer Absicht. Dies ist auch dann der Fall, wenn man es ihr nicht gleich ansieht, wie bisweilen im Falle hochelaborierter geschichtswissenschaftlicher Überlegungen. Gleichwohl wird dort die Vergangenheit (auch) deshalb vergegenwärtigt, weil man sich davon, mitunter äußerst vermittelt, Antworten auf heutige und zukünftige praktische Erfordernisse unterschiedlichster Art erhofft. Praktisch wirksam wird Geschichte jedoch auch dort, wo sie nicht eigens auf ihren Beitrag zur Orientierung unseres Handelns befragt wird. Dies kann man sich etwa an Interaktionen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen klar machen. Auch ohne daß dies von den Beteiligten reflektiert werden müßte, spielt die Geschichte des „tausendjährigen Reichs“ und der in seinem Namen verübten Verbrechen hier – in welcher genauen Form auch immer – gewiß eine bedeutende Rolle.

Auch wenn im geschichtswissenschaftlichen Diskurs der Topos der Geschichte als Lehrmeisterin immer wieder mit triftigen Argumenten radikal kritisiert worden ist, ist das Alltagsbewußtsein der be-

fragten Jugendlichen zum Teil eher wenig davon beeindruckt. Geschichte zu lernen, um aus ihr am besten unmittelbare Lehren für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen, ist für sie oft einer der wesentlichen Gründe, sich überhaupt mit historischen Phänomenen auseinanderzusetzen. Nicht zuletzt für die eben angesprochene NS-Geschichte trifft dies zu. Laut einiger Forschungspartner soll sie deshalb weiterhin eine herausragende Stelle in den Geschichtscurricula einnehmen, damit sich so etwas nicht wiederhole.

Moralische und pädagogische Funktionen

Das zuletzt angeführte Beispiel kann als ein vorzügliches Beispiel nicht allein für die allgemeinere orientierungsstiftende Funktion historischer Sinnbildung gelten, sondern ebenso für ihre moralische und pädagogische Funktion. Wenn davon die Rede ist, daß Historie handlungswirksam sei, dann schließt sich fast zwangsläufig die Frage nach der moralischen Dignität dieser Handlungen an. Oder anders gewendet: Geschichte soll ja nicht einfach irgendwelche Handlungen orientieren und evozieren, sondern solche, die wünschenswert, und dies heißt eben oftmals moralisch legitimierbar, sind. Historische Narrative, von denen nun angenommen wird, sie erfüllten solch eine moralische Funktion, dürften sich dann auch der Wertschätzung als Instrumente pädagogischer Einflußversuche gewiß sein.

Soziale Funktionen

Geschichte wird in und für soziale Zusammenhänge gebildet. Eine der vordringlichen Arbeiten des Geschichtsbewußtseins besteht darin, im Verbund mit anderen eine gemeinsame historische Welt zu schaffen. Dies schließt die Austragung konfligierender, mitunter sogar widerstreitender Geschichtsdeutungen keineswegs aus und ist auch nicht so zu verstehen, daß stets soziale Bindung und Integration auf Kosten von Differenz das Resultat solcher Tätigkeit wäre. Darüber hinaus kann das gemeinsame Verfertigen historischer Erzählungen auch schlicht der Unterhaltung und der damit einhergehenden Schaffung von Nähe zwischen Menschen dienen.

In den von mir durchgeführten Gruppendiskussionen können die phatischen Funktionen historischen Erzählens, also die Überwindung von Isolation im Gespräch über Historie, sowie die Konstruktion einer geteilten historischen Welt gut beobachtet werden. Was erstere anbelangt, so dürfen Gesprächspassagen, in denen dreizehn- bis vierzehnjährige Untersuchungsteilnehmer sich gegenseitig über den Zusammenhang der eigenen Familiengeschichte und der übergeordneten Historie erzählen, als besonders geeignete Exempel hierfür dienen. Was

letztere betrifft, so ist etwa die keineswegs harmonische und reibungslose spezifische Ausschmückung einer bestimmten alten Kultur, beispielsweise des antiken Roms, als einer in mancherlei Hinsicht fortschrittlichen – die Aquädukte, die Fußbodenheizung – andererseits aber auch barbarischen Gesellschaft – die Sklavenhaltung, die Gladiatorenspiele – und der Diskussion ihres Stellenwerts für uns Heutige ein Beispiel für die Schaffung einer gemeinsam geteilten historischen Welt.

Psychische Funktionen (im engeren Sinne)

Unabhängig von der wirklichkeitssetzenden Funktion historischen Erzählens, von dessen Faktizitätsansprüchen und ebenso von seinen konkreten Inhalten, können geschichtliche Narrative daraufhin befragt werden, was sie über die Psyche, das „Innenleben“ des Sprechers, sein Selbst- und Weltverständnis aussagen. „Auch wer über andere spricht, verleiht seinem eigenen Selbst Ausdruck, sei es, daß er sich auf bewußte Weise in ein Verhältnis zu diesem setzt, sei es, daß unbewußte Abwehrmechanismen wie etwa die Identifikation oder Projektion ein solches Verhältnis prägen“ (Straub ebd.: 136). Als Beispiele für psychische Funktionen historischen Erzählens können angeführt werden (für nähere Ausführungen vgl. Straub ebd.: 138-142): Selbstrechtfertigung, Entlastung des Gewissens, Selbsterhöhung, Idealisierung, Selbstbezeichnung, Selbstreflexion, Abfuhr von Aggressionen, Angstverarbeitung, Angstreduktion, Heilung, Wunscherfüllung oder Kontingenzbearbeitung.

Lediglich ein exemplarischer Hinweis aus dem empirischen Material zu zweien der eben genannten psychischen Funktionen im engeren Sinne: Waltraud, eine meiner Interviewpartnerinnen, spricht über weite Strecken des Gesprächs so über das alte Ägypten, daß ihre Äußerungen als Idealisierungen dieser historischen Epoche und gleichzeitig als Ausdruck von Sehnsucht nach einer Welt interpretiert werden können, in der Materialismus, Verschwendung, soziale Kälte und Sinnlosigkeit, die sie ihrer Gegenwart zuschreibt, suspendiert sind.

2.4 Die Entwicklung narrativer Kompetenz

Je nach dem, wie der Erzählbegriff konzeptualisiert wird, je nach dem, welches Strukturmodell der Narration man wählt, so fallen auch empirisch begründete Aussagen zur Entwicklung narrativer Kompetenz logischerweise unterschiedlich aus. Dies betrifft nicht zuletzt (ungefähre) Altersangaben, was das „Erklimmen“ bestimmter Stufen in der Ontogenese der narrativen Kompetenz anbelangt. Je komplexer und

voraussetzungsreicher das zugrundegelegte Narrationskonzept, desto später wird man dessen Aneignung annehmen dürfen.

Wie schon bei den strukturellen Aspekten von Narrationen, so beschränke ich mich auch hier ausschließlich auf die Darstellung der Ergebnisse der Arbeiten von Boeuke et al. (1995). Die Begründung hierfür ist – in gewisser Weise – auch schon dort geliefert worden: Wenn das Bielefelder Geschichtenschema als ein integratives Modell gelten darf, das zudem den Vorteil aufweist, um die Dimension des Emotionalen reicher als seine Konkurrenten zu sein, dann ist es naheliegend, vor allem diejenigen empirischen Bemühungen als besonders berücksichtigtenswert anzusehen, die mit diesem theoretischen Modell arbeiten.

Boeuke et al. haben ihr Geschichtenschema, das sie als eine Stufenfolge in einem strengen ontogenetischen Sinne verstanden wissen möchten (vgl. etwa Wolf 2001: 152 f.), an einer Stichprobe von 32 Kindern im Alter von 5;7 bis 5;11 (Kindergarten), 7;7 bis 7;11 (2. Schuljahr) und 9;7 bis 9;11 (4. Schuljahr) empirisch überprüft. Hierzu legten sie den Versuchspersonen drei unterschiedliche Bildergeschichten vor mit der Bitte, die Geschichten so zu erzählen, als ob ein Freund oder eine Freundin zuhören würde („also richtig spannend, aufregend oder witzig“ [ebd.: 153 f.]). Die Auswertung der evozierten Geschichten erbrachte folgende Resultate (vgl. ebd.: 154-162 und Boeuke et al. 1995: 134 ff.):

- Bei den Kindergarten-Kindern finden sich bei weitem am häufigsten der isolierte und der lineare Texttyp, wobei der isolierte häufiger als der lineare vorkommt. Der episodisch strukturierte Typus findet sich nur wenige Male, der narrativ strukturierte lediglich ein einziges Mal.
- Bei den Kindern des zweiten Schuljahres nimmt die Streuung der vorfindlichen Texttypen deutlich zu, wobei der lineare und der episodisch strukturierte Texttyp am häufigsten vorkommen.
- Bei den Kindern des vierten Schuljahres schließlich dominieren der episodisch und der narrativ strukturierte Texttyp, wobei dieser bei weitem am häufigsten zu beobachten ist, der isolierte gar nicht mehr vorkommt und der lineare Typ nur noch selten.

Die empirischen Ergebnisse können also so gelesen werden, als folge die Ontogenese der narrativen Kompetenz einer Abfolge vom isolierten über den linearen und den episodisch strukturierten bis zum narrativ strukturierten Texttyp. Mithin kann die empirische Untersuchung als eine Bestätigung der Stufenannahme von Boeuke et al. und somit auch als eine empirische Validierung ihrer theoretischen Annahmen gewertet werden. Freilich muß man sich hierbei zweier Einschränkungen bewußt bleiben: Es handelt sich bei der vorgestellten Arbeit um

eine Querschnittstudie und darüber hinaus wurde lediglich eine sehr kleine Anzahl an Kindern untersucht.

2.5 Narrative Kompetenz und Geschichtsbewußtsein

Geschichtsbewußtsein ist auch eine spezielle Unterform der narrativen Kompetenz. Dies liegt bereits daran, daß für das geschichtliche Bewußtsein besondere Narrative wichtig sind, nämlich historische Erzählungen, in denen von „kollektiven, sozial oder kulturell bedeutsamen Erfahrungen, Erwartungen und Veränderungen die Rede ist. Das Geschichtsbewußtsein übersteigt prinzipiell den Erlebnishorizont eines jeden Individuums“ (Straub 1998a: 117). Überlegungen und Resultate von Studien, die sich mit der Struktur, Funktion und Entwicklung der allgemeinen narrativen Kompetenz befassen, sind daher von besonderem Interesse für das hier verfolgte Unternehmen, darf narrative Kompetenz doch als eine der Kernkompetenzen des historischen Bewußtseins gelten. Ohne narrative Kompetenz, ohne das Erzählen- und Verstehen-Können von Narrativen, in diesem Falle historischer Narrative, ist historische Sinnbildung schlicht nicht denkbar. Freilich ist narrative Kompetenz nicht die einzige Kompetenz, die ein Subjekt ausgebildet haben muß, um am Prozeß historischer Sinnbildung aktiv partizipieren zu können. Dazu ist noch anderes erforderlich, wie etwa basale Handlungs- und Interaktionskompetenz, fundamentale Gedächtnis- und Erinnerungsfunktionen, Sprachkompetenz, die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme oder moralische Urteilsfähigkeit (vgl. die Tabelle in Straub ebd.: 166), wobei im einzelnen zu klären wäre, inwiefern die genannten Kompetenzen bereits im Konzept der narrativen Kompetenz begriffslogisch enthalten sind. Dennoch ist die narrative Kompetenz besonders wichtig, da sie weit näher am Herzen des Geschichtsbewußtseins liegt als etwa die (ebenfalls in der genannten Tabelle) aufgeführte Attributionsfähigkeit. Der Attributionsfähigkeit bedarf es für viele psychologische Konstrukte, narrativer Kompetenz gewiß für weitaus weniger; mit Sicherheit gehört jedoch das historische Bewußtsein zu ihnen.

Darüber hinaus fällt in der hier vorgelegten Arbeit Geschichtsbewußtsein aber auch nicht einfach mit historisch-narrativer Kompetenz zusammen, auch nicht mit einem – wie in diesem Abschnitt geschehen – weit gefaßten Kompetenzbegriff (wobei ohnehin das Konzept der Kompetenz stellenweise ganz in den Hintergrund gerückt ist). Nicht, daß eine kompetenztheoretische Fassung des Konzepts historisches Bewußtsein nicht wichtig und sogar auf weiten Strecken handlungsleitend für die eigenen Bemühungen wäre (s. auch Kapitel IV, 3, wo der Kompetenzbegriff, der hier stillschweigend benutzt wurde, unter Rekurs auf die Tradition des genetischen Strukturalismus expliziert wird). Im Einklang mit den begrifflichen Analysen in Kapitel II

möchte ich aber auf einer weiteren Fassung des Terminus Geschichtsbewußtsein beharren. Dies liegt vor allem daran, daß ein Umgang mit Historie, der stets auch als ein Verstrickt-Sein-In-Geschichte aufgefaßt wird, nur unzureichend als Kompetenz beschrieben werden kann.

3 Die Tradition des genetischen Strukturalismus

Obwohl der Verweis auf den genetischen Strukturalismus als möglicherweise geeigneter Rahmen zur Konstruktion einer Entwicklungspsychologie des Geschichtsbewußtseins in geschichtsdidaktischen Arbeiten häufig ist (s. Kapitel III), so existieren meines Wissens weder überzeugende theoretische Ausführungen noch empirische Konkretisierungen dazu, wie so etwas genauer aussehen könnte. Auf theoretischer Ebene bleibt es zumeist bei wenigen kursorischen Anmerkungen, die man salopp paraphrasieren könnte mit der Wendung „laßt es uns so wie Piaget machen“. Freilich zeigt sich bei näherem Hinsehen, daß natürlich nicht allein Piatets Ausführungen Interesse beanspruchen können, sondern auch die seiner Nachfolger. Obgleich nämlich etwa Kohlberg oder Gilligan ohne Piaget nicht denkbar sind, so haben sie doch für ihre jeweiligen Belange Modifikationen auch auf der Ebene der Grundbegrifflichkeit vorgenommen, die z.T. für das Geschichtsbewußtsein adäquater erscheinen als die ursprüngliche Piatetsche Terminologie. Wo es in der Geschichtsdidaktik zu empirischen Bemühungen unter explizit genetisch-strukturalistischer Leitlinie gekommen ist, erfolgten die Untersuchungen nicht selten dergestalt, daß bereits vorhandene Stadienmodelle umstandslos mit empirischen Daten kurzgeschlossen wurden (vgl. Kapitel III). Da die Grundintuition, bei einer solch elaborierten Theorietradition,³⁰ wie der des genetischen Strukturalismus auch für die Belange einer Psychologie des Geschichtsbewußtseins fündig zu werden, durchaus einleuchtend und attraktiv ist, sollen im vorliegenden Kapitel einige Grundkonzepte dieser Tradition expliziert und auf ihre Tauglichkeit für das eigene Unternehmen geprüft werden. Es handelt sich dabei um die Begriffstrias Kompetenz, Performanz, Struktur (3.1), das Konzept der Entwicklungsstadien (3.2), das Äquilibrationsmodell (3.3), die Rolle

30 Daß es sich bei dieser Tradition mitnichten um einen zwar interessanten, mittlerweile aber versiegten Seitenarm des sozialwissenschaftlichen Theoriestromes, sondern ganz im Gegenteil um ein nach wie vor vitales und ambitioniertes Projekt handelt, dokumentiert sich nicht zuletzt in den kontinuierlich erscheinenden „Beiträgen zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit“ des Suhrkamp Verlages, in denen sowohl Klassiker (etwa Lawrence Kohlberg) als auch neuere Protagonenten eines genetisch-strukturalistischen Zugangs (etwa Fritz Oser) ihren Platz haben.

nicht allein kognitiver Faktoren bei der Strukturgenese (3.4) und das Verhältnis von epistemischem Subjekt und Erkenntnisobjekt in den unterschiedlichen Bereichen genetisch-strukturalistischen Forschens (3.5). Schließlich soll resümiert werden, welche der vorgestellten Grundkonzepte für die psychologische Konzeptualisierung des Geschichtsbewußtseins von Interesse sind (3.6).

3.1 Kompetenz, Performanz und Struktur

Als drei der wichtigsten Begriffe innerhalb des genetischen Strukturalismus können wohl die Termini der Kompetenz, Performanz und der Struktur, die eng miteinander verknüpft sind, gelten. Allenthalben ist in psychologischen Arbeiten von ihnen die Rede. Wiewohl die genannte Begriffstrias untrennbar mit dem Namen Jean Piagets verbunden scheint, so tauchen zumindest Kompetenz und Performanz nicht in seinen Schriften auf (vgl. Garz 1984: 21, auf dessen einschlägige Arbeit ich mich im gesamten vorliegenden Abschnitt immer wieder stützen werde). Eine kompetenztheoretische Reinterpretation seines Werks, die dieses freilich aus sachhaltigen Gründen auch zuläßt, erfolgte erst unter dem Eindruck von Noam Chomskys psycholinguistischen Studien zu einer generativen Transformationsgrammatik. In ihnen geht es bekanntlich unter anderem um eine Trennung des Gebrauchs von Sprache – Sprachperformanz – und der als dieser zugrundeliegend gedachten Sprachkompetenz. Letztere stellt die Kenntnis eines begrenztes Sets an universellen sprachlichen Strukturen dar, die für die situationsspezifische Generierung potentiell unendlich vieler sprachlicher Ausdrücke verantwortlich sind. Mit der Beschreibung dieser sprachlichen Strukturen wird der Anspruch erhoben, die gesamte Vielfalt sprachlichen Geschehens auf wenige Prinzipien zurückführen zu können. Das methodische Vorgehen zur Feststellung dieser Prinzipien sieht so aus, daß von einem idealen Sprecher ausgegangen wird, der von mehreren Faktoren, die den empirisch vorfindlichen alltäglichen Sprecher betreffen, unbeeindruckt ist: „begrenztes Gedächtnis, Zerstreuung und Verwirrung, Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse, Fehler (zufällige oder typische)“ (Chomsky 1973: 13, zit. n. Garz 1984: 8). Insofern produziert dieser ideale Sprecher, der mit der vollständigen Kenntnis von seiner Sprache (sprachliche Kompetenz) ausgestattet ist, ausnahmslos grammatikalisch wohlgeformte Sätze. Ein solcher Sprecher vermag genauso die grammatikalische Korrektheit von Sätzen zu beurteilen.

Piaget

Während Chomsky „die überragende Relevanz der *Grammatik* für die mentale Struktur des Subjekts betont, hebt Piaget die Bedeutung der *Logik* als dessen zentraler Strukturdimension hervor“ (ebd.: 20; Hervorhebung: C.K.). Die Denkfigur einer Trennung von Performanz und Kompetenz ist aber auch für Piaget gleichermaßen wichtig, wie an dem von Garz (ebd.: 21) angeführten Zitat deutlich wird:

„Das Subjekt ist sich der Existenz seiner kognitiven Strukturen nicht bewußt. Beispielsweise weiß es nicht, was eine Seriation ist, oder eine Klassifikation, oder eine Korrespondenzbeziehung. Es hat selbst niemals einen Gedanken an die Natur dieser umfassenden Strukturen verschwendet. Es handelt, führt Operationen durch, verhält sich. Und in diesem Verhalten entdecken wir, die Psychologen, die Strukturen. Aber die Strukturen sind unbewußt. Sie werden in den regelmäßigen Reaktionsformen ausgedrückt, von denen wir glauben, daß wir sie im Verhalten des Subjekts entdecken. Wir glauben auch, daß, wenn die zugrundeliegenden Strukturen nicht existierten, wir nicht in der Lage wären, ein solches Verhalten zu erklären. Aber dem Subjekt selbst sind diese Strukturen nicht bewußt. Es ist weder ein Professor der Psychologie noch einer der Logik. Es reflektiert nicht auf jene Strukturen, die es benutzt. Es benutzt sie einfach“ (Piaget 1971: 3).

In dem Zitat zeigt sich, daß auch Piaget ein empirisch vorfindliches Verhalten (die Performanz) unter Rekurs auf eine zugrundeliegende Kompetenz bezüglich für ein bestimmtes Verhalten relevanter Strukturen erklären möchte. Das Subjekt zeigt in regelhafter Weise ein bestimmtes Verhalten und aus ihm vermag der Psychologe die diesem Verhalten zugrundeliegende Struktur herauszuarbeiten.

Wenn auch durch die vorangehenden Ausführungen leidlich deutlich geworden sein sollte, was es mit dem Begriffspaar Kompetenz-Performanz auf sich hat, so steht eine wenigstens ansatzweise Erhellung des Strukturbegriffs, der mit diesem Paar aufs engste verbunden ist, noch aus. Dies erweist sich insofern allerdings als schwierig, als es sich bei diesem „Bildungs- und Wissenschaftsbegriff“ um einen wenig normierten Terminus handelt (vgl. Enzyklopädie der Philosophie und Wissenschaftstheorie Band 4: 107 ff.). In einer ersten Annäherung kann es als ein Synonym zu den Metaphern „Aufbau“ und „Gefüge“ bestimmt werden (ebd.). Mit welcher Art „Aufbau“ oder „Gefüge“ man es dann zu tun hat, hängt wiederum von der unterschiedlichen Verwendung des Strukturbegriffs in der Mathematik und den Sozial- und Kulturwissenschaften zusammen. Eine Möglichkeit einer sinnvollen Rede von Strukturen in der Mathematik kann (natürlich sehr verkürzt) folgendermaßen aussehen: Werden in einem bestimmten Bereich B Unterscheidungen eingeführt, so kann dies als Strukturierung von B durch entsprechende Prädikatoren $P_1, \dots, P_n$ charakterisiert werden. Diese Prädikatoren auf B stellen eine Struktur dar. Um einen

mathematischen Strukturbegriff haben sich etwa Hilbert und Carnap bemüht. Letzterer verneinte die Möglichkeit eines eigenständigen kulturwissenschaftlichen Strukturbegriffs, wie er etwa von Dilthey oder Spranger propagiert wurde. Bei ihnen ist davon die Rede, daß der Sinn bestimmter „Teile“ (sprachlicher, kultureller oder psychischer Art) sich erst aus der Struktur eines „Ganzen“ ergebe.

Wie sieht nun der Strukturbegriff Piagets aus? Schon durch sein hauptsächliches Untersuchungsfeld – das physikalische und das mathematisch-logische Denken – möchte man annehmen, daß Piaget einen Strukturbegriff favorisiert, der weniger mit der Dilthey-Spranger-schen Tradition als eher mit Carnapschen Vorstellungen kompatibel ist. In der zweiten Vorlesung seiner „Einführung in die genetische Erkenntnistheorie“ (Piaget 1973a: 29-32) erläutert Piaget diesen Begriff unter Rekurs auf das System der ganzen Zahlen. Zunächst führt er jedoch eine allgemeine Definition dessen ein, was er unter Struktur versteht: „Eine Struktur ist eine Totalität, das heißt, sie ist ein System, das Gesetzen unterliegt, die für das System als solches gelten, nicht nur für das eine oder andere Element im System“ (ebd.: 30).³¹ Dieser Definitionsvorschlag ist so allgemein gehalten, daß er nicht allein für Fragen einer mathematisch-logischen, sondern ebenso für Aspekte einer moralisch-praktischen oder eben auch einer historischen Vernunft tauglich ist. Bekanntlich interessierte sich Piaget insbesondere für mathematisch-logische Operationen, weshalb auch das Beispiel, das er wählt, um zu veranschaulichen, was es mit dem Strukturbegriff auf sich hat, kein zufälliges ist. Wie bereits erwähnt, handelt es sich um das System der ganzen Zahlen; dieses hält Piaget für ein vorzügliches Beispiel, denn „hier gibt es Gesetze, die für die Reihe als solche gelten.“ Und: „In der Reihe der ganzen Zahlen lassen sich viele verschiedene mathematische Strukturen aufzeigen. Die additive Gruppe wäre ein Beispiel“ (ebd.). Drei Merkmale weisen die Regeln dieser Gruppe auf, die ihren strukturellen Charakter ausdifferenziert: 1. „Die Regeln der Assoziativität, der Kommutativität, der Transitivität und der Abschließung einer Addition gelten alle innerhalb der Reihe der ganzen Zahlen.“ 2. „Ein zweites Merkmal dieser Regeln ist es, daß sie alle Transformationsregeln sind; sie sind keine statischen Eigenschaften. Im Falle der Addition ganzer Zahlen können wir eine Zahl in eine andere transformieren, indem wir ihr etwas hinzufügen.“

Und 3. „Das dritte Merkmal ist, daß eine Struktur selbstregelnd ist; das heißt, um diese Transformationsregeln anzuwenden, müssen wir uns nicht aus dem System herausbegeben, um ein externes Element zu finden. Und wenn eine Transformationsregel angewendet worden ist, liegt das Resultat nicht außerhalb des Systems. Um wieder auf die additive Gruppe zurückzu-

31 Eine ganz ähnliche Definition gibt Piaget (1973b: 8) in seinem kon-zisen Buch über den Strukturalismus.

kommen: wenn wir zu einer ganzen Zahl eine andere hinzufügen, müssen wir die Reihe der ganzen Zahlen nicht verlassen, um ein nicht in der Reihe enthaltenes Element zu suchen, und wenn wir die zwei ganzen Zahlen addiert haben, bleibt unser Resultat innerhalb der Reihe. Wir könnten auch dies als Abschließung bezeichnen, aber das bedeutet nicht, daß eine Struktur als eine Totalität sich nicht auf eine andere Struktur oder andere Strukturen als Totalitäten beziehen könnte. Jede Struktur kann eine Substruktur in einem größeren System sein. Es ist ohne Schwierigkeit ersichtlich, daß die ganzen Zahlen Teil eines größeren Systems sind, das z.B. auch die Bruchzahlen umfaßt“ (ebd: 30 f.).

Während also die allgemein gehaltene Definition durchaus auch für andere als allein mathematisch-logische Kompetenzen offen ist, zeigt sich an Piagets gewähltem Beispiel, daß er eine ganz bestimmte Ausfüllung des Strukturbegriffs verfolgte. Interessierte Piaget sich noch in „frühen“ Arbeiten (bspw. „Das moralische Urteil beim Kinde“ 1972; im Original 1932) für andere als allein mathematisch-logische Kompetenzen und griff er zu ihrer theoretisch-begrifflichen Erfassung auch nicht auf mathematische Formalisierungen zurück, trifft dies für den „späten“ Piaget nicht zu. Diesem ging es ganz besonders um die Möglichkeiten der Formalisierung empirisch beobachtbarer kognitiver Urteile unter Rekurs auf Modelle der Mathematik und Logik.³² Bekanntlich waren diese Modelle das System der Aussagenlogik und die sogenannte INRC- bzw. Kleinsche Vierergruppe. Das System der Aussagenlogik gründet in den vier logischen Basisoperationen: $p \cdot q$, $p \cdot \text{non-}q$, $\text{non-}p \cdot q$, $\text{non-}p \cdot \text{non-}q$. INRC ist ein Akronym und bedeutet: I = Identität, N = Negation/Inversion, R = Reziprozität und C = Korrelativität. Auf der höchsten von Piaget angenommenen kognitiven Stufe verfügt das entsprechende Subjekt souverän über die Regeln dieser beiden Modelle. Es vermag damit durch Deduktion und Experiment Fragen zu beantworten, wie etwa die, welche Faktoren für die Schwingungsfrequenz eines Pendels verantwortlich sind. Ob freilich durch den Rekurs auf diese beiden Modelle alle kognitiven Operationen *angemessen* rekonstruierbar sind, kann durchaus bezweifelt werden. Dies trifft mindestens für moralische und auch für die hier interessierenden Fragen einer historischen Vernunft zu. Es soll gar nicht bestritten werden, daß die Kenntnis der INRC-Gruppe und der Aussagenlogik auch im Rahmen historischen Denkens von Bedeutung sein können, den eigentlichen „Witz“ historischen Denkens betreffen sie aber wohl nicht. Hierzu weiter unten mehr. Zunächst soll allerdings

32 So fordert Piaget (1973b: 8 f.) denn auch, daß sich eine Struktur „zu einer Formalisierung eignen“ müsse, und „daß sich diese Formalisierung unmittelbar in logisch-mathematischen Gleichungen äußern oder durch ein kybernetisches Modell vermittelt werden kann“.

noch auf die Kohlbergsche Verwendungsweise der diskutierten Begriffstrias eingegangen werden.

Kohlberg

Um zu verstehen, wie Kohlberg Kompetenz, Performanz und Struktur auffaßt, ist zunächst ein Seitenblick auf dessen akademische Sozialisation hilfreich (vgl. Garz 1996: 11-28). Kohlberg nahm sein Studium 1948 an der Universität von Chicago auf. Schon der Studienort läßt aufmerken, löst Chicago doch eine Assoziationskette wohlklingender Namen aus: George H. Mead, William James, John Dewey, Robert Park, Anselm Strauss und andere. Und in der Tat spielen diese Namen in der ein oder anderen Weise eine Rolle für die intellektuelle Vita Kohlbergs. Eine besondere Bedeutung hatten die Schriften John Deweys, der von 1894 bis 1904 in Chicago lehrte und bis in die fünfziger Jahre dort großen Einfluß hatte. So heißt es in einem unveröffentlichten Manuskript Kohlbergs:

„[Ich hatte] gelernt, daß die Wahrheit in der jeweiligen Basis-Philosophie ruht, und wählte als [,meine‘] Philosophie diejenige John Deweys, die den weiten Horizont Platos, Aristoteles’ oder Kants mit der einzigartigen Vernunft vermittelte, die in einer naturalistischen Psychologie enthalten ist, sowie eine Sichtweise des Verhältnisses von Wissenschaft zur Praxis, die auf einem bewußten sozialen Liberalismus beruhte“ (Aus einem Buch mit Jacob Gewirtz, zit. n. Garz ebd.: 15 f.).

Außerdem hatten Charles Morris, der der Herausgeber einiger Schriften Meads war, und William Stephenson, der unter anderem zur Logik der Abduktion arbeitete, einige Wirkung auf Kohlberg. Einen ganz besonderen Eindruck hat aber Anselm Strauss auf ihn gemacht: „Der Soziologe Anselm Strauss war möglicherweise der erste amerikanische Wissenschaftler, der versuchte die Theorie Piagets mit dem symbolischen Interaktionismus George Herbert Meads zu vereinigen“ (Kohlberg 1984: VII, zit. n. Garz 1996: 17). Im Verlaufe seiner Dissertation sollten dann noch weitere Autoren, nun dezidiert entwicklungspsychologische, für Kohlberg von Bedeutung werden, nämlich James Mark Baldwin und Jean Piaget, auf die ihn seine Dissertationsbetreuerin Helen Koch aufmerksam machte.

Bei diesen Einflüssen ist es nicht verwunderlich, daß Kohlberg zu einer Theoriebildung gelangte, der der Stempel des Piagetschen Denkens deutlich aufgedrückt ist, die aber gleichwohl Originalität für sich beanspruchen kann. Ihr innovativer Charakter liegt kurz – und zugegebenermaßen drastisch verkürzend – gesagt in einer Lesart Piagets, die vom amerikanischen Pragmatismus beeinflusst ist. Solch eine Lesart kann natürlich nicht ohne Wirkung auf die für diesen Abschnitt zu

diskutierenden Termini bleiben. Was also heißen Kompetenz, Performanz und Struktur bei Kohlberg?

Zur Beantwortung dieser Frage ist es wenig zielführend, nach erhellenden Begriffsexplikationen bei Kohlberg zu suchen. Diese werden sich nämlich nicht oder nur kaum von denen unterscheiden, die bereits angeführt wurden, als es um die Rekonstruktion des Piaget-schen Denkens in diesen Termini ging. Die grundsätzliche Differenz zwischen Kohlberg und Piaget (mindestens dem „späten“) schlägt sich im methodologisch-methodischen Zugriff nieder, der zugleich eine partiell unterschiedliche Auffassung bezüglich Kompetenz, Performanz und Struktur offenbart. Diese hängt freilich wiederum von dem spezifischen Gegenstandsbereich der Autoren ab.

Ich möchte nun keineswegs auf Einzelheiten des methodischen Vorgehens sensu Kohlberg eingehen. Für die hier vorliegenden speziellen Argumentationszwecke mögen einige wenige Bemerkungen genügen.

Zunächst sei daran erinnert, daß zur Ermittlung des moralischen Urteils den Probanden moralische Dilemmata vorgelegt werden. Dies ist schon etwas ganz anderes als die Konfrontation mit Pendeln, Flüssigkeiten, drei Bergen und dergleichen mehr, handelt es sich im Kohlbergschen Fall doch um sprachliches Material.³³ Ist die Aufgabe, die ein bestimmtes Urteil evozieren soll, bereits sprachlich verfaßt, so ist dies die Antwort darauf ebenso. Die nun vorliegenden verbalen Daten – die zumeist im Rahmen semi-strukturierter bzw. „struktureller“ Interviews erhoben werden – stellen die *Performanz* der Untersuchungsteilnehmer dar. Mit Hilfe mehr oder weniger elaborierter Auswertungsmanuale wird sodann versucht, von den evozierten performativen Leistungen auf zugrundeliegende bedeutungstragende *Tiefenstrukturen* zu schließen. Diese wiederum zeigen den Grad der vorhandenen moralischen *Kompetenz* der Interviewten an. Ein Beispiel (zit. n. Garz 1984: 162): „Die Ehefrau eines Mannes war dem Hungertod nahe. Der einzige Lebensmittelhändler am Ort wollte dem Mann nichts verkaufen, wenn dieser nicht bezahlen könne. Da der Mann kein Geld hatte, fragte er sich, ob er einbrechen und etwas stehlen solle.“ Auf dieses Dilemma reagierten ein US-amerikanischer Forschungspartner und eine malayische Forschungspartnerin folgendermaßen: „Ja, der Mann sollte einbrechen und stehlen, da er sonst niemanden mehr hat, der ihm sein Essen kochen kann“ (US-amerikanischer Forschungspartner). „Der Mann sollte das Essen stehlen; denn wenn seine Frau stirbt, muß er für ihre Beerdigung bezahlen, und das

33 Freilich muß Piaget ebenfalls auf sprachliche Instruktionen zurückgreifen und kommt etwa in seinen Aufgaben zur Klasseninklusion auch nicht um die Berücksichtigung (im weiten Sinne) semantischer Leistungen seiner Forschungspartner herum. Gleichwohl spielt dies alles bei ihm eine deutlich geringere Rolle als bei Kohlberg.

kostet eine Menge“ (Malayische Forschungspartnerin). Offenkundig sind die Antworten der beiden Interviewten durchaus unterschiedlich. Während der US-Amerikaner fürchtet, er werde niemanden mehr haben, der ihm das Essen kochen werde, wenn die Frau sterbe, fürchtet die Malayin die Kosten für die Bezahlung der Beerdigung. Hier äußern sich interessante kulturspezifisch bzw. sozio-ökonomisch bedingte Unterschiede, die näher zu analysieren sicher lohnend wäre. Bei aller Differenz eint beide Antworten jedoch auch eine wesentliche Gemeinsamkeit, die allerdings nicht mehr auf einer inhaltlichen Ebene zu sehen ist, sondern sich erst zeigt, wenn man die strukturelle Bauart der beiden Argumente betrachtet. Beide Forschungspartner argumentieren für den Einbruch aus der gleichen instrumentalistisch verstandenen persönlichen Bindung heraus. Es wird ja nicht für den Einbruch plädiert, weil etwa das Leben der Frau, das an sich von Wert sein könnte, in Gefahr ist, sondern aus dem zweckmäßigen Hintergrund heraus, daß beim Tode der Frau dem Mann persönliche Nachteile entstehen könnten. Diese Gemeinsamkeit, die die beiden Untersuchungsteilnehmer im Kohlbergschen Denkschema auf Stufe 2 des moralischen Urteils stehen läßt, ist erst dann erkennbar, wenn man die inhaltliche Ebene als Ausgangspunkt nimmt, diese dann allerdings in Richtung auf die Analyse der zugrundeliegenden Struktur der verbalen Daten übersteigt, um von ihr aus den Typ der Kompetenz feststellen zu können. Entscheidend ist hierbei, Unterschiede (etwa solche quantitativer Art) auf der inhaltlichen Ebene nicht vorschnell als grundlegende, strukturelle Unterschiede anzusehen:

„Strukturelle Theorien behandeln die meisten quantitativen Änderungen eher als Veränderungen der *Performanz* denn als Veränderungen der strukturalen *Kompetenz*. Veränderungen wie die zunehmende Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung implizieren keine Entwicklung der logischen Struktur des Denkprozesses eines Individuums. Im allgemeinen behandelt die strukturelle Theorie keine Veränderung als eine Veränderung in der strukturalen Kompetenz, es sei denn, die Veränderung wird in einem *qualitativ* neuen Responsemuster offensichtlich“ (Colby, Gibbs, Kohlberg, Speicher-Dubin und Candee 1979: 4; zit. n. Garz 1984: 169; Hervorhebung: C.K.).

Daß Kohlberg seine Herangehensweise durchaus im Rahmen hermeneutischen Vorgehens sah, möge noch ein abschließendes Zitat illustrieren (zit. n. Garz ebd.: 173). In diesem Zitat wird darüber hinaus deutlich, daß Kohlberg und Mitarbeiter keineswegs die Intentionen der Befragten für die maßgebenden Instanzen bei der Rekonstruktion des moralischen Urteils ansehen, mithin einer Hermeneutik im Sinne der *intentio auctoris* (vgl. hierzu Straub 1999a: 239-250) wenig bis gar nichts abgewinnen können. Ebenso wenig ist ihnen an einer Beschränkung auf reine Idiographie gelegen, im Gegenteil.

„Das Stufenkonstrukt ist rein formal (z.B. Sequenz etc.). Die Aufgabe dessen, der Stufen definiert, ist wie die des Literaturkritikers oder des Humanisten, der versucht, das Muster der Ideen, die in Shakespeares oder Aristoteles' Werken enthalten sind, zu analysieren. Die Interviews des Entwicklungspsychologen sind die Texte des Humanisten. Der Test für die Genauigkeit der Interpretation besagt, daß – wenn behauptet wird, daß bestimmte Ideen im Text in bestimmter Weise verknüpft sind, – diese Verknüpfungen auch an anderen Textstellen oder im Textganzen sinnvoll sind. Ob man die Analyse eines Humanisten von der Struktur des Denkens Aristoteles' akzeptiert, hängt nicht von der Akzeptierung einer psychologischen Theorie über die Persönlichkeit des Aristoteles ab. Das Akzeptieren einer Strukturalanalyse der kindlichen Stufe impliziert ebenfalls keine Verpflichtung gegenüber einer Theorie der Persönlichkeit des Kindes.

Es gibt einen Schritt zur Generalisierung, den der Stufenpsychologe vornimmt, nicht aber der Literaturkritiker. Der Kritiker analysiert das geistige Muster *eines* Menschen, der Stufenpsychologe analysiert das Muster, das *allen* Kindern auf einer bestimmten Entwicklungsebene gemeinsam ist. Um diese Generalisierung vorzunehmen, muß er unterscheiden zwischen dem kulturell oder individuell variablen *Inhalt* des kindlichen Denkens und dem Denkmuster oder der *Struktur* seines Denkens“ (Colby et al. 1979: 8).

Wie bereits betont, verstehe ich meinen Rekurs auf die Tradition des genetischen Strukturalismus als einen sehr selektiven Rückgriff, mithin auch im Hinblick auf die Kohlbergschen Überlegungen. Zwar interessiert mich seine spezifische Verwendungsweise der fraglichen Begriffstrias brennend im Zusammenhang einer Psychologie historischer Sinnbildung; allerdings nicht so, daß ich jede Prämisse teilen würde. Dies trifft nicht zuletzt für den letzten Satz des obigen Zitates zu: Es ist m.E. durchaus vorstellbar und sogar anzunehmen, daß ein bestimmter kultureller Zusammenhang nicht allein die Oberflächenebene des Denkens tangiert, sondern gewissermaßen bis auf die Strukturen „durchschlägt“ (vgl. hierzu die Struktur-Inhalt-Debatte, etwa Döbert 1986), weshalb kulturelle Faktoren – und damit sind ja nicht einfach „hochkulturelle“ gemeint – konstitutiven Rang für das Denken, Fühlen, Wollen und Handeln haben (können).

Vielleicht kann mit einem zugegebenermaßen vergrößernden Gedanken nochmals verdeutlicht werden, worin ich den für die hier vorliegenden Belange relevanten Beitrag Kohlbergs sehe: In Fortführung der weiter oben zitierten Behauptung von Garz (1984: 20), Chomsky betone die Relevanz der *Grammatik* und Piaget die der *Logik* für die mentale Struktur des Subjektes, könnte abschließend gesagt werden, in Kohlbergs Entwurf stehe die Wichtigkeit der *Semantik* im Vordergrund. Schließlich wird in den Untersuchungen zum moralischen Urteil der Blick auf eine hermeneutisch aufklärbare sinn- und bedeutungsvolle Struktur gerichtet. Semantik als zentrale Strukturierungsinstantz des subjektiven Bewußtseins wird uns noch im Kapitel über Wygotski näher beschäftigen.

3.2 Stadien der Entwicklung

Bekanntlich begreift Piaget, anders als andere Entwicklungstheoretiker, die Entwicklung in terms von quantitativen Zuwächsen fassen, Entwicklung als ein Geschehen qualitativer Sprünge. Diese Sprünge vollziehen sich von einem Stadium zum nächsten. Unter einem Stadium versteht Piaget einen Zeitabschnitt in der Entwicklung des Kindes, in dem sein Denken und Verhalten durch eine spezifische „geistige Grundstruktur“ (Miller 1993: 53) gekennzeichnet ist. Die jeweilige geistige Grundstruktur eines Stadiums unterscheidet sich dem ganzen Typ nach und nicht bloß graduell von der eines anderen Stadiums. Anstatt von Stadium spricht Piaget bisweilen auch von Periode. Die Perioden oder Stadien sind wiederum in Stufen untergliedert. Ich möchte nur kurz auf die unterschiedlichen Stadien, die Piaget im Laufe seiner Forschungen herausgearbeitet hat, zu sprechen kommen (vgl. ausführlicher dazu z.B. Miller ebd.: 56-75 oder Montada 2002: 418-442). Nach Piaget können vier Stadien der geistigen Entwicklung differenziert werden. Es sind dies das sensu-motorische, das prä-, das konkret- und das formal-operatorische Stadium. Festgehalten werden soll hier lediglich, daß auf dem höchsten Entwicklungsniveau der Heranwachsende quasi eine Art Miniatur-Naturwissenschaftler ist, der die Regeln des hypothetisch-deduktiven Denkens beherrscht (s. auch 3.1). Ganz allgemein und vergrößernd kann auch gesagt werden, daß der geistig entwickelte Jugendliche sich durch zunehmende Stimulusunabhängigkeit, erhöhtes Abstraktionsniveau und zunehmende Differenzierung auszeichnet, mithin über eine größere Objektivität der Realitätsperzeption verfügt (Garz 1984: 73). Dies trifft sowohl auf das Piagetsche als auch auf andere genetisch-strukturalistische Modelle zu, etwa diejenigen Kohlbergs, Selmans oder Fowlers. Ganz Ähnliches formuliert im übrigen auch Heinz Werner (1957: 127) in seinem orthogenetischen Prinzip:

„Increasing subject-object differentiation involves the corollary that the organism becomes increasingly less dominated by the immediate concrete situation; the person is less stimulus-bound and less impelled by his own affective states. A consequence of this freedom is the clearer understanding of goals, the possibility of employing substitutive means and alternative ends. There is hence a greater capacity for delay and planned action. The person is better able to exercise choice and willfully rearrange a situation. In short, he can manipulate the environment rather than passively respond to the environment“ (zit. n. Valsiner 1989: 10).

Mir geht es im vorliegenden Zusammenhang nun nicht um eine genauere Charakterisierung der Stadien, sondern vielmehr um die Konstituenten dieses Konzepts. Piaget hat fünf Kriterien genannt, die erfüllt sein müssen, damit von einem Entwicklungsstadium die Rede sein kann (Piaget 1960: 13 ff.; vgl. auch Miller 1996: 53 f.): 1. Die

Entwicklungsstadien müssen deutlich voneinander unterscheidbar sein. Ihr Auftreten erfolgt immer in einer unveränderlichen Anordnung. 2. Das jeweils niedrigere Stadium wird in höhere integriert. 3. Jedes Stadium stellt ein spezifisches kognitives Potential bereit und ist die Voraussetzung für die Erreichung des nächsten Stadiums. 4. Das jeweilige Entwicklungsstadium stellt eine eigenständige und von den anderen deutlich unterschiedene strukturierte Ganzheit dar. 5. Das jeweils neue Stadium weist gegenüber seinem Vorgänger ein subjekt-adäquateres Äquilibrationslevel auf.

Garz (1984: 33 f.) weist darauf hin, daß für die sich an Piaget anlehnenden Entwicklungspsychologen insbesondere die Kriterien 1 und 4 im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit standen, da die anderen Kriterien als weniger bedeutsam bzw. als in den Kriterien 1 und 4 bereits enthalten angesehen wurden. Das Kriterium 5 stellte sich für einige Wissenschaftler deshalb als nicht besonders attraktiv heraus, weil es die Anerkennung von Piagets späten kybernetischen Vorstellungen impliziert hätte. Auch ein weiteres Kennzeichnen des Piagetschen Stadienmodells, das zwar nicht unter den oben genannten fünf Kriterien aufgelistet ist, gleichwohl aber für Piaget von Bedeutung war, nämlich die von ihm als höchstwahrscheinlich angenommene Universalität seines Modells, ist vielfach nicht wieder aufgegriffen worden. Für Kohlberg gilt jedoch, daß er sich weitgehend an die Piagetschen Vorstellungen über die Kriterien eines Entwicklungsstadiums angelehnt hat. So hat er denn auch sein eigenes Stadienmodell der moralischen Entwicklung als ein „hard stages model“ bezeichnet, die Modelle etwa von Fowler oder Gilligan, die die genannten Kriterien nicht so streng anwandten, als „soft stages models“ (Garz 1996: 45-49).

Für die Untersuchung des historischen Bewußtseins soll gelten, daß vor der empirischen Analyse, gleichsam a priori, nur wenige der genannten Voraussetzungen angenommen werden sollen. Die Entwicklungsstadien sollen sich qualitativ voneinander unterscheiden, es muß angegeben werden können, was ein „höheres“ Stadium von einem „niedrigeren“ unterscheidet und das kognitive Potential des niedrigeren Stadiums muß in dem höheren „aufgehoben“ sein. Ein kleines Beispiel soll illustrieren, was dies für den vorliegenden Kontext heißen könnte: Wendet man sich der Verwendung historischer Begriffe zu (mehr dazu im Abschnitt 4.3), so kann man annehmen, daß das Wort „Nazi“ je nach Entwicklungsstand des Kindes/Jugendlichen einen unterschiedlichen semantischen Gehalt haben wird. Ein Kind beispielsweise wird vielleicht über seinen Großvater sagen können, er sei ein Nazi gewesen, ohne möglicherweise besonders viel mit diesem Wort verbinden zu können, außer, daß es negativ konnotiert ist. Ein älterer Jugendlicher dagegen wird nicht zuletzt aufgrund schulischer Sozialisationsprozesse das Wort „Nazi“ in ein weiteres semantisches Netzwerk einordnen können, das auf verwandte Begriffe wie „NSDAP“, „Drittes Reich“, „Konzentrationslager“, „Hitlerjugend“

und andere mehr verweist. Die Begriffsverwendung ist dann insofern eine andere, als „Nazi“ von einer bloßen Bezeichnung, die auf den Großvater zutrifft, zu einem Begriff wird, der über konkrete Personen hinausweist.

Inwiefern die anderen Kriterien für das historische Bewußtsein Gültigkeit beanspruchen können, wird sich erst nach extensiven empirischen Analysen erweisen. Extensiv bedeutet hier freilich, daß über die vorliegenden Bemühungen hinaus empirische Anstrengungen unternommen werden müssen – etwa solche interkultureller Art –, die mögliche universelle und nicht-universelle Strukturen voneinander zu scheiden erlauben. Erst nach solchen ausgedehnten Arbeiten wird sinnvoll darüber diskutiert werden können, ob und inwiefern sich Entwicklungsmodelle historischen Bewußtseins postulieren lassen, die den Piagetschen Kriterien genügen. Vorerst ist allerdings Offenheit gefordert; nicht zuletzt dafür, daß sich gar nicht ein einziges Modell – und sei es noch so allgemein formuliert – wird finden lassen, sondern unterschiedliche Modelle, die ihre je eigenen Entwicklungslogiken implizieren.

3.3 Das Äquilibrationsmodell

Bisher ist in diesem Kapitel davon die Rede gewesen, *was* ein Entwicklungspsychologe genetisch-strukturalistischer Provenienz untersucht (Performanzen, die auf Kompetenzen verweisen, die wiederum strukturierte Ganzheiten darstellen), und welche Kriterien ein Entwicklungsmodell in dieser Theorietradition zu erfüllen hat, um als ein gehaltvolles Modell zu gelten. Die Beachtung dieser Aspekte ermöglicht dem Forscher die Aufstellung eines Entwicklungsmodells in deskriptiv-analytischer Hinsicht. Die Frage jedoch, *wie* es zu den beschriebenen Stadien und zu deren Transformation in ein jeweils höheres Stadium kommt, ist damit noch nicht beantwortet. Dies versucht das Äquilibrationsmodell (vgl. zu diesem Abschnitt Miller 1996: 76-82), das als explanatives Konstrukt dienen soll, zu leisten.³⁴ Dabei ist

34 Zu genau diesem Zweck – der Erklärung der Übergänge von einem Stadium zum anderen – hat Piaget sein Äquilibrationsmodell aufgestellt. Es ist daher befremdlich, wenn Brainerd (1978: 207) mit dem Gestus des Entlarvenden schreibt, er werde „die Ansicht vertreten, daß die in Theorien wie derjenigen Piagets vorausgesetzten kognitiven Strukturen rein deskriptive Konstrukte darstellen. Aus dieser Tatsache folgt, daß die Versuche, Strukturen zur Erklärung begrifflicher Entwicklungen heranzuziehen, unter einer gewissen Zirkelschlüssigkeit leiden.“ Über diesen triumphalen Gestus, die strukturelle Beschreibung vermeintlich als falsch verstandene explanative Analyse entlarvt zu haben, hinaus ist die im gleichen Atemzug voll-

die Unterscheidung zwischen Organismus und Umwelt wichtig. Der Organismus trifft auf eine Umwelt, an die er sich anpassen muß, um überleben zu können. Bei jedem Anpassungs- oder, wie es auch heißt, Adaptationsversuch stehen ihm zwei Möglichkeiten zur Verfügung: Assimilation und Akkomodation. Bei der Assimilation paßt der Organismus Informationen aus der Umwelt in seine bereits vorhandenen Strukturen ein. Bei der Akkomodation dagegen verändert es die eigenen Strukturen und paßt diese an die Umweltanforderungen an. Empirisch finden sich die skizzierten idealtypischen Formen der Organismus-Umwelt-Auseinandersetzung kaum einmal in Reinform. Das Movens beider Anpassungsstrategien ist die Wahrnehmung einer Nicht-Passung zwischen Organismus und Umwelt. Da, gemäß Piaget, aber der Organismus stets nach einem Gleichgewicht zwischen sich und den äußeren Anforderungen strebt, setzt er die genannten Strategien immer dann ein, wenn die Diskrepanz zwischen Organismus und Umwelt zu groß und ein Gleichgewicht damit nicht mehr gegeben ist. Die jeweils neu erreichte Passung hängt dann von der bisherigen Lerngeschichte des Organismus ab. Es entstehen nicht quasi über Nacht radikal andere Strukturen, sondern die schon vorhandenen werden so modifiziert, daß sie zur Integration des Neuen dienen können (Akkomodation) oder aber dieses Neue wird soweit kognitiv bearbeitet, daß es als nicht mehr ganz so neu, sondern mit den alten Strukturen vereinbar scheint (Assimilation).

Ungeachtet der Frage, ob es sich bei dem Äquilibrationsmodell um einen kognitiven Mechanismus handelt, der – wie Piaget meint – tief in der menschlichen Biologie verankert ist, hat das Modell unbestreitbar auch für die eigene Fragestellung heuristischen Wert. Soweit ich sehe, spricht nämlich nichts dagegen und einiges dafür, auch den Umgang mit Historie als von den Adaptationsmechanismen Assimilation und Akkomodation mitkonstituiert anzusehen. Bei einer entsprechend weiten Fassung beider Termini, die Piaget ja selbst vornimmt, lassen sie sich nämlich ohne weiteres als hermeneutische Begriffe auffassen.³⁵ Möchte ein Jugendlicher etwa verstehen, wie die aztekische Gesellschaft aufgebaut ist, wird er vielleicht auf sein Wissen über die soziale Schichtung der eigenen Gesellschaft zurückgreifen und die dabei implizierten Strukturen auf das ihm noch Neue anzuwenden versuchen. Dabei wird er feststellen können, daß Manches, was er schon kennt, in ähnlichem Gewande auch für die vergangene Gesellschaft zutrifft, manches andere aber nicht. Während er im ersteren Falle also

zogene Abwertung der strukturell-deskriptiven Analyseebene gleichermaßen kritikwürdig.

- 35 Genau dies tut etwa Straub (1999b), wenn er die kognitiven Operationen interpretativer Wissenschaftler, denen es um Fremdverstehen zu tun ist, mit den Begriffen Assimilation und Akkomodation umschreibt.

die Informationen über die Azteken an die bereits vorhandenen Strukturen assimilieren kann, erfordern die nicht integrierbaren Informationen Akkomodationsakte. Auch hier werden allerdings die bekannten Strukturen nicht wertlos, sondern müssen ebenfalls zur Anwendung kommen. Nur werden sie in diesem Falle im Modus des „als ob“ angewandt, etwa dergestalt: Das, was in der aztekischen Gesellschaft oberster Priester genannt wird, entspricht in der katholischen Kirche in bestimmter Hinsicht einem Kardinal, in bestimmten anderen Hinsichten aber nicht. Im Zuge solcher Assimilations- und Akkomodationsversuche wird stets die Wirklichkeit als eine bestimmte interpretiert und damit z.T. auch konstruiert. Zwar handelt es sich dabei zunächst um eine vergangene Wirklichkeit. Diese wird allerdings nur auf der Folie der Gegenwart verständlich. Gleichzeitig erfährt die Gegenwart durch die Auseinandersetzung mit der vergangenen Wirklichkeit eine neue Dimension und bleibt nicht mehr so, wie sie vorher war.

Ob das Äquilibrationsmodell in der Biologie des Menschen wurzelt, ist aber bei näherer Hinsicht vielleicht doch nicht einerlei. In der Piagetschen Fassung jedenfalls droht die Betonung einer biologischen Fassung des Modells die entscheidende Rolle der Sozialität des Entwicklungsprozesses zu verdecken. Wie wir nämlich mit Historie umgehen, welche Adaptationsleistungen wir vornehmen, ist ja nicht in unser Belieben gestellt, sondern immer sozial vermittelt. Ein Nachfahre der schwarzen Sklaven lernt stets etwas anderes über den amerikanischen Sezessionskrieg als ein Nachfahre der weißen Sklavenhalter.

Zur sozialen Imprägniertheit bzw. – schärfer gefaßt – Konstitution von Entwicklung wird noch im nächsten Abschnitt einiges zu sagen sein, hier nur noch soviel: Es soll nicht behauptet werden, Piaget sähe keinen Zusammenhang zwischen Sozialität und Entwicklung (das wäre auch absurd), es soll allerdings wohl behauptet werden, die Wichtigkeit von Sozialität werde nicht genug von ihm herausgestellt. Freilich trifft dies nicht gleichermaßen auf andere Proponenten des genetischen Strukturalismus zu. So heißt es etwa bei Kohlberg, „daß die moralische Entwicklung desto schneller verläuft, je mehr soziale Stimulation stattfindet“ (Kohlberg 1974: 109, zit. n. Garz 1996: 32).³⁶ Auch in den Arbeiten Gilligans sieht man eine andere – und zwar prinzipiell andere – Akzentuierung (s. Abschnitte 3.4 und 3.5).

36 Daß diese Aussage allerdings durchaus ambivalenten Charakter in bezug auf die Rolle von Sozialität für die Entwicklung hat, dürfte augenfällig sein.

3.4 Nicht allein kognitive Faktoren der Strukturgenese

Die genetisch-strukturalistische Tradition ist bisweilen einer kognitivistischen Ausrichtung bezichtigt worden. Immer gehe es ihr um die Entwicklung des Kindes zum „Mini-Wissenschaftler“ bzw. „Mini-Moralphilosophen“ unter eklatanter Vernachlässigung der motivationalen, vor allem aber der emotionalen Entwicklung, wie überhaupt des lebensweltlichen Fundierens von Moral überhaupt. Bezieht sich diese Kritik auf Kohlberg, so wird nicht zuletzt dessen Methodik kritisiert, die durch ihre präfabrizierten Dilemmata lediglich artifizielle Antworten ihrer Forschungspartner evoziere, die auf einer rein intellektuellen Ebene verblieben. Wenn auch die Harschheit der Kritik nicht geteilt werden muß, kann doch gesagt werden, daß sie in ihrer Grundtendenz einen wunden Punkt trifft. Insbesondere die Arbeiten Gilligans haben in Methodik und theoretischer Hinsicht einen anderen gangbaren Weg aufgewiesen, der gleichwohl im Rahmen des genetisch-strukturalistischen Ansatzes seinen Platz findet. Anhand der prominentesten Arbeit dieser Autorin (Gilligan 1977, 1984) soll die stärkere Betonung der emotionalen und motivationalen Verankerung des moralischen Bewußtseins sowie seine lebensweltliche Fundierung aufgezeigt werden. Der Blick auf neuere Arbeiten (s. etwa Brown und Gilligan 1992) offenbart auf der Ebene der Grundbegrifflichkeit, wenn ich recht sehe, nichts Neues.

„Die andere Stimme“

Bekanntlich ging es Carol Gilligan darum, die Entwicklungstheorien von Sigmund Freud, Erik H. Erikson, Jean Piaget und Lawrence Kohlberg kritisch zu überprüfen und zu revidieren, mindestens aber zu ergänzen. Das Motiv für dieses Unterfangen lag darin, daß Gilligan in den genannten Theorien die Entwicklung von Frauen weder adäquat beschrieben noch erklärt sah.

Wie es schon bei der Diskussion des Kohlbergschen Programms keineswegs um dessen konkrete Entwicklungstheorie von der präkonventionellen über die konventionelle bis zur postkonventionellen Stufe moralischen Urteilens ging, so geht es mir auch bei der Würdigung Gilligans nicht um deren genaue Vorstellungen bezüglich der moralischen und Selbstentwicklung der Frau, die im wesentlichen an Normen der Verantwortung und Fürsorge ausgerichtet sein soll. Vielmehr möchte ich auf grundlegende Gesichtspunkte der Gilliganschen Bemühungen aufmerksam machen, die ihren Ansatz auch für eine Psychologie des Geschichtsbewußtseins besonders interessant erscheinen lassen.

Bei allen Gemeinsamkeiten, die Gilligan trotz aller Kritik mit Kohlberg teilt und derer sie sich selbst ja auch durchaus bewußt ist, ist

eine entscheidende Differenz bereits im methodischen Zugang zu sehen. Während Kohlberg zumeist mit künstlichen Dilemmata gearbeitet hat (etwa mit dem berühmten Heinz-Dilemma, aber auch einer ganzen Reihe anderer z.T. aus der antiken Kasuistik entlehnten Dilemmata [vgl. Garz 1984: 161, Fußnote 1]), hat Gilligan ihr Hauptaugenmerk auf „more frequently occurring, real-life moral dilemmas of interpersonal, empathic, fellow-feeling concerns“ (Haan 1971, zit. n. Gilligan 1977: 490) gelegt. Es handelt sich dabei um ein Vorgehen, das sie mit ihrer (später insbesondere in der coping-Forschung berühmt gewordenen) Kollegin Norma Haan teilt. Hier wie auch sonst ist der methodische Zugriff folgenreich.

In ihrer berühmten Untersuchung zu moralischen Urteilen in bezug auf Abtreibung rekrutierte Gilligan 29 Frauen unterschiedlichen Alters, ethnischen Hintergrunds und sozialer Zugehörigkeit mit Hilfe einschlägiger Beratungsstellen. Die Gründe der Frauen, an der Untersuchung teilzunehmen, waren vielfältig: Einige kamen, um nochmal für sich selbst größere Klarheit hinsichtlich einer Entscheidung für oder gegen Abtreibung zu gewinnen, andere auf den Rat eines professionellen Beraters hin, der sich wiederholter Abtreibungen seiner Klientinnen wegen sorgte, wieder andere schließlich, weil sie einen Beitrag zur Forschung leisten wollten (vgl. ebd.: 491).

Das Vorgehen bei der Datenerhebung sah nun folgendermaßen aus (vgl. ebd.: 491 f.): Zunächst sollten die Befragten die anstehende Entscheidung für oder gegen eine Abtreibung diskutieren, wie sie mit ihr umgingen, welche Alternativen sie in Betracht zogen, ihre Gründe für oder gegen die jeweilige Option erläutern, über die Menschen, die darin involviert waren, sprechen sowie die Konflikte, die dies beinhaltete und die Weise, in der diese Entscheidung ihr Selbstkonzept und ihre Beziehung zu anderen berührte, erörtern. Im Anschluß an das Interview wurden die Forschungspartnerinnen in der gängigen Kohlbergschen Manier auf ihr moralisches Urteil hin untersucht.

Die Ergebnisse dieser bahnbrechenden Studie sind hinlänglich bekannt: „The morality of responsibility which women describe stands apart from the morality of rights which underlies Kohlberg’s conception of the highest stages of moral judgement“ (ebd.: 509). Daß Gilligans Überlegungen selbstredend nicht ohne Widerspruch blieben, sei hier nur erwähnt (vgl. etwa Döbert 1988; aus methodischer Sicht Kerber [1986] und aus feministischer Perspektive Bilden 1991). Wichtig erscheint mir für den vorliegenden Zusammenhang, daß Kohlbergs „Widersacherin“, unabhängig von der Frage nach einer männlichen oder weiblichen Moral, etwas in den Blick bekommt, das Kohlberg bereits aus methodischen Gründen entgehen muß. Dadurch, daß Forschungspartner nicht über hypothetische Dilemmata nachdenken, als handelte es sich um eine unpersönliche Schularbeit, sondern über sie selbst ganz entscheidend betreffende Fragen, wird gewissermaßen das „ganze“ moralische Subjekt angesprochen. Dadurch vollzieht Gilligan

einen Perspektivwechsel weg von der „nur“ oder doch vorwiegend kognitiven Einschränkung des Kohlbergschen Paradigmas hin zu einer das Selbst darüber hinaus in seiner gefühls- und motivationsmäßigen sowie lebensweltlichen Verankerung umfassenden Sichtweise. Das wird nicht zuletzt dann deutlich, wenn der persönliche Hintergrund der Forschungspartnerinnen ausführlich exploriert und kommentiert wird. Dies trifft nun nicht allein für die „Abtreibungsstudie“ zu, sondern bereits ebenso auf eine dieser Studie vorgeschaltete Pilotstudie, in der die Untersuchungsteilnehmerinnen über ihren Begriff der Moral sprechen sollten. Exemplarisch sei hier lediglich ein Ausschnitt aus einem Interview mit einer Studentin wiedergegeben (ebd.: 485):

„[Why be moral?] Millions of people have to live together peacefully. I personally don't want to hurt other people. That's a real criterion, a main criterion for me. It underlies my sense of justice. It isn't nice to inflict pain. I empathize with anyone in pain. Not hurting others is important in my own private morals. Years ago, I would have jumped out of a window not to hurt my boyfriend. That was pathological. Even today though, I want approval and love and I don't want enemies. Maybe that's why there is morality – so people can win approval, love and friendship.

My main moral principle is not hurting other people as long as you aren't going against your own conscience and as long as you remain true to yourself. ...

There are many moral issues such as abortion, the draft, killing, stealing, monogamy, etc. If something is a controversial issue like these, then I always say it is up to the individual. The individual has to decide and then follow his own conscience. There are no moral absolutes. ... Laws are pragmatic instruments, but they are not absolutes. A viable society can't make exceptions all the time, but I would personally. ... I'm afraid I'm heading for some big crisis with my boy-friend someday, and someone will get hurt, and he'll get more hurt than I will. I feel an obligation to not hurt him, but also an obligation to not lie. I don't know if it is possible to not lie and not hurt.“

3.5 Zum Verhältnis von epistemischem Subjekt und Erkenntnisobjekt

Es ist ein grundlegender Unterschied, ob eine Person es bei ihren kognitiven Bemühungen mit einem Gegenstand zu tun hat, der fundamental von ihr selbst unterschieden ist – etwa dem Lauf der Planeten – oder ob sie gewissermaßen sich selbst zum Erkenntnisobjekt macht. Letzteres geschieht unweigerlich dann, wenn sie über Fragen der Moral, des sozialen Miteinanders oder eben der Geschichte nachdenkt. Die „Objekte“, denen sie hier begegnet, erfordern keine naturwissenschaftlichen Kausalerklärungen, sondern hermeneutische Rekonstruktionen, handelt es sich bei ihnen doch um von vorneherein sinn- und bedeutungsstrukturierte Gebilde. Deshalb muß Kohlberg im Rahmen

seiner Methodologie auf verbale Daten zurückgehen, deren Bedeutungsgehalt rekonstruktiv aufzuschlüsseln ist. Ebenso verhält es sich natürlich mit den Arbeiten von Robert Selman oder William Damon zur sozialen Perspektivenübernahme oder allgemeiner zum kognitiven Aufbau der sozialen Welt.

Sozialität, Moral und Geschichte treten uns aber nicht erst als Erkenntnisobjekte gegenüber, sondern affizieren uns bereits vor jeder verwissenschaftlichten Beschäftigung mit ihnen. Dies gilt selbstredend auch für die Natur. Während diese allerdings im Rahmen der alltäglichen Lebenswelt einen ganz anderen Status hat als im Rahmen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihr, trifft dies so für Sozialität, Moral und Geschichte nicht zu. Ihr wissenschaftliches Pendant gründet in einer viel stärkeren Weise in einem lebensweltlichen Fundament. Wie dem auch genauer sei – mir kommt es vor allem auf folgendes an: Sozialität, Moral und Geschichte gehören zu den grundlegenden menschlichen Existenzialien. Deshalb erlaubt eine psychologische Beschäftigung mit ihnen einen (mindestens) zweifachen Zugriff: Zum einen kann diese Beschäftigung in einer detaillierten (explanativen) Rekonstruktion kognitiver, emotionaler und motivationaler Kompetenzen bei der jeweiligen subjektiven Auseinandersetzung hiermit bestehen. Zum anderen aber kann gleichermaßen der Fokus gelegt werden auf die das (dann eben nicht allein epistemische) Subjekt konstituierenden Faktoren. Um es auf den Bereich des Geschichtsbewußtseins zu beschränken: Es ist das eine, kognitive historische Operationen nebst ihren motivationalen sowie emotionalen Voraussetzungen und Folgen zu untersuchen, und es ist ein anderes, die Durchdrungenheit der Person von Geschichte zu analysieren. Nach meinem Dafürhalten – und ich hoffe dies hinreichend deutlich gemacht haben zu können – zeigt sich in der Entwicklung des genetisch-strukturalistischen Programms die Möglichkeit eben dieses zweifachen Zugriffs.

3.6 Genetischer Strukturalismus und Geschichtsbewußtsein

Was kann aus der Beschäftigung mit Konstituenten des genetischen Strukturalismus für eine (Entwicklungs-)Psychologie des Geschichtsbewußtseins festgehalten werden? Ich resümiere lediglich die vorhergehenden Ausführungen.

Grundlegende Begriffe und Theoreme können in einer hermeneutischen Lesart, wie sie teilweise von Kohlberg vorgenommen wurde, für die Konzeptualisierung des historischen Bewußtseins fruchtbar gemacht werden. Es spricht einiges dafür, Artikulationen des geschichtlichen Bewußtseins als Performanz zu begreifen, deren interpretative Durchdringung es einem ermöglicht, zu einer zugrundeliegenden strukturell beschreibbaren historischen Kompetenz zu gelangen.

gen. Darüber hinaus kann auch das Äquilibrationsmodell – in interpretationstheoretischer Wendung – den modus operandi des historischen Bewußtseins sichtbar werden lassen. Was das Stadienmodell anbelangt, so muß die Möglichkeit eines solchen im Laufe ausgedehnter empirischer Studien eruiert werden; es kann allenfalls als Fernziel dienen. Realistischerweise wäre im Rahmen einer Studie wie der hier vorliegenden mit einer ausführlichen Rekonstruktion des historischen Bewußtseins Jugendlicher und der Formulierung von Entwicklungshypothesen bereits einiges erreicht. Von Carol Gilligan kann man des weiteren (unter anderem) etwas darüber lernen, wie kognitivistische Reduktionen bei der Herausarbeitung der Strukturgenese vermieden werden können. Dies ist insbesondere dann von aller größter Bedeutung, wenn es nicht mehr allein um eine Beschreibung der Strukturgenese in Termini einer eng verstandenen Kompetenzentwicklung geht, sondern um die psychologische Aufhellung der existentiellen Bedeutung der jeweiligen „Erkenntnisobjekte“. Das führt im vorliegenden Zusammenhang zur Erwägung einer grundsätzlich zweigeteilten Analyse des Geschichtsbewußtseins: einerseits als Exploration des verwissenschaftlichten Geschichtsbewußtseins, andererseits als Herausarbeitung der Konstitution des Subjekts durch Geschichte.

4 Wygotskis kulturhistorischer Ansatz

4.1 Einführende Bemerkungen

Anders als für das vorangegangene Unterkapitel über den genetischen Strukturalismus erachte ich bei der selektiven Rekonstruktion von Wygotskis Ansatz einige einbettende Ausführungen für nötig. Dies liegt daran, daß der kulturhistorische Ansatz im Unterschied zur Piagetschen Tradition im deutschsprachigen Raum erst langsam an Bekanntheit gewinnt. Daher werde ich, bevor auf die im engeren Sinne für den vorliegenden Zusammenhang relevanten Aspekte der Wygotskischen Psychologie eingegangen wird, zunächst einen knappen Abriß des Werkes vornehmen (4.1.1) und einige Anmerkungen zur Rezeption Wygotskis in der Sowjetunion, der angloamerikanischen und der deutschsprachigen Psychologie anbringen (4.1.2).

4.1.1 Ein Abriß des Werkes

Lew S. Wygotskis (1896-1934) psychologisches Schaffen umfaßt verhältnismäßig wenige Jahre. Dies liegt zum einen daran, daß er zunächst einmal insbesondere als Literaturwissenschaftler und Lehrer tätig ist und sich erst später ganz auf wissenschaftlich-psychologische

Arbeit konzentriert. Dies liegt aber auch daran, daß er aufgrund einer Tuberkuloseerkrankung bereits im Alter von nur 38 Jahren stirbt.

Mit Ijzendoorn und van der Veer (1984: 15-22) kann zum Zwecke eines ersten Überblicks das Wygotskische Œuvre in vier Perioden unterteilt werden. Die erste davon kann auf die Jahre 1917-1924 datiert werden, in denen Wygotski noch weitgehend außerhalb der eigentlichen akademischen Psychologenszene der frühen Sowjetunion unter anderem an einer „Psychologie der Kunst“ arbeitet. Die zweite Periode umfaßt die Jahre 1924-1927, die in dem groß angelegten grundlagentheoretischen Essay „Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung“ (1985b; im Original 1927) gipfelt. In der dritten Periode – 1927-1930/31 – findet die Ausarbeitung der ersten Fassung der kulturhistorischen Theorie statt. Diese erfährt in den darauffolgenden Jahren bis zum Tode Wygotskis 1934 bedeutende Revisionen, die sich nicht zuletzt in seinem berühmtesten Buch „Denken und Sprechen“ (1977; im Original 1934) niederschlagen.³⁷

In seiner ersten Schaffensperiode veröffentlicht Wygotski – sicher auch aufgrund seiner akademischen Sozialisation unter anderem in der Literaturwissenschaft – einige literatur- bzw. kunstpsychologische Studien. Er interessiert sich v.a. für die psychologische Klärung ästhetischer Empfindungen beim Akt des Lesens. Die Quintessenz seiner Bemühungen hierzu schlagen sich in seinem Buch „Die Psychologie der Kunst“ (1979; im Original 1925) nieder, das er auch als psychologische Dissertationsschrift einreicht. Man könnte einwenden, daß diese Phase für die spätere wissenschaftliche Entwicklung unbedeutend sei. Dem kann allerdings entgegengehalten werden, daß „Denken und Sprechen“ ohne die literaturwissenschaftliche bzw. literaturpsychologische Abarbeitung an klassischen Werken Tolstois,

37 Inzwischen haben Joachim Lompscher und Georg Rückriem eine Neuübersetzung von „Denken und Sprechen“ bereitgestellt (Vygotskij 2002), in der eine Reihe von Fehlern des von Gerhard Sewekow 1964 erstellten Texts korrigiert wurden und der konsequent das Original von 1934 zugrunde liegt. Diese Ausgabe war zur Zeit der Erstellung und Abgabe der Dissertationsschrift leider noch nicht verfügbar, weshalb ich mich auf die Übersetzung von Sewekow gestützt habe. Mittlerweile habe ich allerdings die Stellen, die ich aus der älteren Übersetzung von „Denken und Sprechen“ zitiere mit den entsprechenden Passagen aus der neuen Übersetzung verglichen. Da die Unterschiede, die ich feststellen konnte, für den vorliegenden Zusammenhang vernachlässigbar erscheinen, habe ich die Zitate aus der alten Übersetzung belassen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, daß in der neuen Übersetzung der pragmatische Charakter der Wygotskischen Termini stärker betont wird, so daß nicht mehr – wie noch in der alten Übersetzung – etwa von „innerer Sprache“ oder „Sprachtätigkeit“, sondern von „innerem Sprechen“ und „Sprechfähigkeit“ die Rede ist.

Dostojewskis oder Shakespeares so nicht möglich gewesen wäre. „Denken und Sprechen“ ist nämlich gerade in seinen letzten Kapiteln voll mit literarischen Anspielungen, die zur argumentativen Verdeutlichung wichtiger theoretischer und empirischer Überlegungen dienen. In diese erste „Schaffensperiode“ fällt wohl auch eine intensive Beschäftigung mit Descartes und Spinoza. Beide sollten noch für „Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung“ (1996; im Original 1934) wichtig werden, letzterer besonders auch für Wygotskis bereits erwähnte grundlagenkritische Auseinandersetzung mit den damals bestehenden Hauptströmungen der Psychologie („Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung“). Den Endpunkt dieser Phase markiert der Eintritt Wygotskis 1924 in das psychologische Institut der Moskauer Universität unter der Leitung Kornilows.

Auf dem II. Kongreß für Psychoneurologie hält Wygotski, der damals in der akademischen Psychologie noch unbekannt ist, einen Vortrag mit dem Titel „Die Methodologie reflexologischer und psychologischer Studien“. Es geht ihm darin, wie auch in einer anderen im selben Jahr geschriebenen und ein Jahr später veröffentlichten Arbeit „Das Bewußtsein als Problem der Psychologie des Verhaltens“ (1985a; im Original 1925), um eine „objektive Psychologie“, die zwar weiterhin das Reflex-Konzept als ein zentrales anerkennt, gleichwohl unter der entschiedenen Miteinbeziehung der Kategorie des Bewußtseins. Der soeben erwähnte Vortrag stößt auf das Interesse des damaligen Leiters des psychologischen Instituts der Moskauer Universität Kornilow,³⁸ der Wygotski eine Mitarbeit am Institut anbietet. Trotz der Betonung, daß die Kategorie des Bewußtseins konstitutiv für die Psychologie sei, ist die Orientierung an der damaligen Reflexologie à la Bechterew respektive Pawlow noch dominant. Im übrigen ist das Postulat einer Einbeziehung des Bewußtseins im Sinne der damals geforderten marxistischen Neuorientierung der Psychologie durchaus „en vogue“.

- 38 Kornilow war der Nachfolger von Chelpanow, der das Moskauer Institut gegründet hatte. Letzterer hatte im Zuge der geforderten marxistischen Neuorientierung der Psychologie in der Folge der Oktoberrevolution seinen Posten als Institutsleiter abgeben müssen. Seine wissenschaftliche Haltung kann als die eines Eklektikers bezeichnet werden, der mehrere – auch inkommensurabel erscheinende – Richtungen an seinem Institut koexistieren ließ. Dies trug ihm in Wygotskis „Krisen-Essay“ eine rigorose Kritik ein. Kozulin (1990: 97) schreibt hierzu m.E. sehr zutreffend: „One may wonder whether Vygotzsky would have stuck to his low opinion of eclectics like Chelpanov if he had known how rigid none eclectic scientific opinion could be. One may also wish that Vygotzsky had dwelled in greater detail on the difference between eclecticism as a theoretic position and pluralism as a scientific policy.“

Die in vielerlei Hinsicht interessanteste Arbeit aus dieser Zeit stellt wohl sein Essay zur Krise der Psychologie dar, der übrigens zwar in etwa zeitgleich mit der ganz ähnlich überschriebenen Bühlerschen Arbeit entsteht (Bühler 1927), gleichwohl erst 1982 erscheint. In diesem Essay beschäftigt Wygotski sich v.a. mit der Psychoanalyse, dem Personalismus Sterns, der Reflexologie bzw. Reaktologie und der Gestaltpsychologie. Die These, die er bezüglich ihrer jeweiligen Entwicklung entfaltet, besagt, daß sie von einer interessanten empirischen Beobachtung auf einem bestimmten Feld der Psychologie ihren Ausgang nehmen, ihren Zuständigkeitsbereich im weiteren Verlauf immer mehr ausdehnen bis kein Phänomen mehr außerhalb ihrer Reichweite erscheint, um schließlich weithin als pure Ideologie zu enden. Daß dies beständig geschehe, sei dem Mangel an einer allgemeinen Psychologie geschuldet. Mit allgemeiner Psychologie ist nicht die entsprechende heutige Teildisziplin, sondern eine vor den einzelnen Teildisziplinen liegende und für sie alle Gültigkeit beanspruchende Grundlage gemeint. Neben einer Fülle weiterer anregender Überlegungen geht Wygotski auch auf die Beziehung zwischen empirischem Datum und Theorie ein. Er kommt dabei vor den entsprechenden Popperschen und sonstigen hierzu einschlägigen wissenschaftstheoretischen Überlegungen (Lakatos, Kuhn) zu dem Schluß, daß jede empirische Beobachtung durch und durch theoriegetränkt sei.

In den darauffolgenden Jahren 1928-1930 entwickelt Wygotski mit seinen Mitarbeitern – insbesondere sind dies Alexej N. Leontjew und Alexander R. Luria – die erste Fassung der sogenannten „kulturhistorischen Theorie“ (vgl. hierzu Keiler 1997: 68-75). In ihr geht es um die Herausbildung der „höheren“ mentalen Funktionen. Insbesondere die Konzepte der „psychischen Werkzeuge“ und der „Interiorisation“ sind von grundlegender Bedeutung. Während ein technisches Werkzeug die äußere, verändere ein psychisches Werkzeug die innere Natur. Zu solchen psychischen Werkzeugen zählen etwa das Zahlensystem, Schemata und als wichtigstes die Sprache. Sie werden als Hilfsmittel zur Transformation der „niederen“ mentalen Funktionen in höhere und damit spezifisch menschliche psychische Funktionen benutzt. Diese Hilfsmittel sind nun zunächst außen vorhanden und werden erst im Prozeß ihrer wiederholten Nutzung vom sich entwickelnden Kind verinnerlicht. Ihre vorläufige Gestalt erhält die „kulturhistorische Theorie“ in der 1931 erschienenen „Pädologie des Jugendalters“ (1987; im Original 1931), wobei hinzugefügt werden muß, daß diese Arbeit schon eine Art „Übergangsarbeit“ (Keiler 1997: 69) auf dem Wege zu einer revidierten „kulturhistorischen Theorie“ ist. Drei Gesetzmäßigkeiten zur Erfassung der „Entwicklungsgeschichte der menschlichen Persönlichkeit“ lassen sich in dieser Schrift ausmachen (ebd.: 72-74). Das erste Gesetz „kann als das ‚Gesetz des Übergangs von den unmittelbaren, angeborenen, natürlichen Verhaltensweisen zu den vermittelten, künstlichen, im Prozeß der kulturellen Entwicklung

entstandenen psychischen Funktionen‘ bezeichnet werden“ (ebd.: 72). „Das zweite Gesetz stellt die ‚kulturelle Entwicklung des Verhaltens‘ in einen engen ‚Zusammenhang mit der historischen beziehungsweise sozialen Entwicklung der Menschheit““ (ebd.: 73). Das dritte Gesetz schließlich wird bezeichnet als „Gesetz des Wanderns der Funktion von außen nach innen““ (Wygotski 1987: 630; zit. n. Keiler 1997: 73).

Als eine weitere „Übergangsarbeit“ bezeichnet Keiler (ebd.: 75; vgl. für die weiteren Ausführungen auch 75-86) Wygotskis Studie „Geschichte der höheren psychischen Funktionen“ (1992; im Original 1930), mit dem Unterschied allerdings, daß hier der Akzent auf der Revision der kulturhistorischen Theorie liege. Von dieser Arbeit an ist nur mehr in kritischer Weise von „psychischen Werkzeugen“ die Rede. Wygotski wehrt sich insbesondere gegen eine Subsumtion von Zeichen im allgemeinen und der Sprache im besonderen unter die Kategorie des „psychischen Werkzeugs“. Des weiteren findet in dieser Phase eine besondere Akzentuierung der Rolle der Kommunikativität und Sozialität für die Entwicklung statt. Hier ist auch der wesentliche Unterschied zu dem von Wygotski ansonsten in vielerlei Aspekten zustimmend zitierten Piaget zu sehen, dessen Auffassung von Entwicklung jener noch in „Denken und Sprechen“ genauer kritisieren wird. Diese Kritik läuft im wesentlichen darauf hinaus, daß Piaget meine, das Kind werde im Laufe der Entwicklung sozialisiert, wohingegen Wygotski behauptet, Sozialität sei immer schon da und werde im Prozeß der Entwicklung individualisiert. Als prototypisch kann hier die unterschiedliche Auffassung des Schicksals der „egozentrischen Sprache“ gesehen werden. Diesem Schicksal kommt insofern auch besondere Bedeutung zu, als zu den Überlegungen zur Sprachentwicklung die Ausführungen zur Beziehung zwischen Gedanke und Wort gehören. Diese Ausführungen wiederum betreffen nun die zentrale Rolle, die Wygotski der Bedeutungs- und Sinnhaftigkeit des Psychischen einräumt.

Für den vorliegenden Zusammenhang erscheinen mir Wygotskis Überlegungen seiner vierten und letzten Schaffensperiode, und hier die Arbeiten zum Zusammenhang von Sprache und Denken, am wichtigsten zu sein. Ich werde daher – nach den folgenden Anmerkungen zur Rezeption Wygotskis – nur knapp auf das allgemeine kulturhistorische Kerntheorem der Zeichenvermitteltheit des Psychischen eingehen, um mich dann ausführlicher denjenigen sprach- und denkpsychologischen Studien zu widmen, in denen m.E. Grundzüge einer entwicklungspsychologischen Hermeneutik auszumachen sind.³⁹

39 Ich stimme damit mit Kozulins (1990: 8) Lesart von Wygotski überein: „Wygotsky sought to unravel the mystery of thought realizing it itself in a word. He came to the conclusion that the central category of mental life is that of sense that becomes objectivized in words. The

4.1.2 Anmerkungen zur Rezeption

Die Rezeptionsgeschichte der Arbeiten von Wygotski ist eine verwinkelte Angelegenheit. In den gut zehn Jahren seines eigentlich psychologischen Schaffens (1924-1934) hat dieser Autor eine Fülle an größeren und kleineren Arbeiten verfaßt, die zu einem Großteil jedoch zu seinen Lebzeiten nicht veröffentlicht wurden. Auch sein vielleicht bekanntestes Buch „Denken und Sprechen“ ist erst nach Wygotskis Tod – wenngleich im selben Jahr (1934) – publiziert worden. Was seine Rezeption in der Sowjetunion und über diese hinaus allerdings besonders beeinträchtigte, war das sogenannte „Pädologie-Dekret“ der KPdSU im Jahre 1936, das zu einer weitgehenden Beschlagnahmung des vorhandenen Wygotskischen Œuvres führte. Dieses Dekret richtete sich gegen die „Pädologie“,⁴⁰ die sich als eine integrale Wissenschaft der Entwicklung des Kindes verstand. Unter anderem operierten die sich ihr verpflichteten Wissenschaftler mit Testbatterien zur Ermittlung kognitiver Fähigkeiten. Die praktische Konsequenz dieser Testungen sah unter anderem die Einweisung „minderbegabter“ Kinder in Sonderschulen vor, was der sowjetischen Ideologie widersprach und zu einer pauschalen Ächtung der Pädologie führte. Da auch Wygotski sich auf diesem Gebiet engagiert hatte, wurde ungeachtet des Umstandes, daß er selbst die gängige Testpraxis kritisiert hatte, sein Werk konfisziert. Die Vermutung, daß Wygotskis Schriften auch deshalb beschlagnahmt wurden, weil es sich hierbei um einen Autor handelte, der die gesamte aktuelle internationale Psychologie in nicht ideologisch verzerrter Weise berücksichtigte, ist wohl nicht unbegründet. Wie dem auch sei, bedeutete das „Pädologie-Dekret“ einen langjährigen Bann über die Arbeiten Wygotskis, der erst in den fünfziger Jahren nach Stalins Tod (zumindest ansatzweise) beendet wurde.⁴¹ Bis

structure of human consciousness thus has a ‚semantic‘ layout. Wygotsky’s cultural psychology, which started as an attempt to build an explanatory theory on a social-scientific basis, thus arrived at conclusions more resembling psychological hermeneutics.“ Auch für Keiler (1997: 122-126) und Papadopoulos (1999, insbesondere: 132-139) spielt die Kategorie des Sinns, und allgemeiner des „semantic layout of consciousness“, eine überragende Rolle im Wygotskischen Werk. Umso bedauerlicher ist es, daß in der ansonsten recht instruktiven Lehrbuchdarstellung der kulturhistorischen Theorie, die Miller bietet, genau dieser Aspekt eher unterbelichtet bleibt (vgl. Miller 1993: 339-386).

40 Métraux (1996: 40) zufolge kam dieses Dekret allerdings einem Kahlschlag der gesamten sowjetischen Psychologie gleich.

41 Näheres zum „Pädologie-Dekret“ ist der unlängst im Deutschen erschienenen Biographie Wygotskis zu entnehmen, die maßgeblich von seiner Tochter verfaßt wurde (Vygotskaja und Lifanova 2000: 298-309).

dahin und über diesen Zeitpunkt hinaus trat einer der bekanntesten Schüler Wygotskis – Alexej N. Leontjew – als derjenige Wissenschaftler auf, der das Œuvre seines Lehrers in dessen Geiste beständig weiterentwickelte. Das implizierte, daß, wer etwas über Wygotski erfahren wollte, dies über Leontjews Interpretation vermittelt bekam. Nur langsam wurde ein größerer Teil der vorhandenen Schriften Wygotskis nach und nach ediert, bis 1983 eine sechsbändige Werkausgabe fertiggestellt werden konnte. Diese Werkausgabe diente auch der amerikanischen Ausgabe als Grundlage, die erst im Jahre 1999 abgeschlossen worden ist.

Wie sah dort die Rezeption der Wygotskischen Gedanken aus? Selbstverständlich wirkte sich auch hier die repressive sowjetische Publikationspolitik aus, so daß erst Anfang der 1960er Jahre „Denken und Sprechen“, mit einer Einleitung von Jerome Bruner und einem Nachwort von Jean Piaget versehen, in englischer Sprache erscheinen konnte. Es ist wohl insbesondere dem anderen bedeutenden Wissenschaftler der „kulturhistorischen Troika“ (neben Wygotski und Leontjew) Alexander R. Luria zu verdanken, daß Wygotskis Werk nach dem Erscheinen von „Denken und Sprechen“ in weiteren Aspekten erschlossen wurde. Dabei vollzog sich die Rezeption in vier unterscheidbaren Wellen (vgl. Papadopoulos 1999: 147-271): Die erste Welle, die mit der Veröffentlichung von „Denken und Sprechen“ zusammenhängt, ging einher mit einer Wiederentdeckung des Piagetschen Werkes. Großteils wurden die Wygotskischen Ideen als ein Korrektiv angesehen, das den Charakter der Sozialität der Entwicklung, im Unterschied zum Piagetschen Werk, hervorhob. Ende der siebziger Jahre besorgten Michael Cole und Mitarbeiter einen Sammelband mit Schriften Wygotskis etwa zur „instrumentellen Methode“ oder zur Begriffsentwicklung. Es ist auch insbesondere Cole gewesen, der die semiotischen Anregungen Wygotskis aufgegriffen und weiterentwickelt hat. In den achtziger Jahren wurde teilweise versucht, bestimmte zentrale Theoreme, wie das der „Zone der proximalen Entwicklung“, in die „traditionelle“ Pädagogische Psychologie einzuführen. Überhaupt sind in diesen Jahren vielfältige Versuche zu einer Integration des Wygotskischen Werks in die „Mainstream-Psychologie“ zu beobachten. Einen regelrechten „Boom“ erleben die Wygotski verpflichteten Arbeiten allerdings erst in den neunziger Jahren. Dies hängt sicher nicht zuletzt mit dem schon erwähnten 100. Geburtstag sowohl Piagets als auch Wygotskis zusammen. In den letzten Jahren sind eine Reihe von Monographien, Readern, Einführungen zur Person und zum Werk und unlängst der letzte Band der Werkausgabe erschienen. Gerade in entwicklungspsychologischen Arbeiten finden sich vielfach Verweise auf Wygotskische Kerntheoreme. In einer Zeitschrift wie „Human Development“ vergeht gar kaum eine Ausgabe, in der nicht auf die eine oder andere Weise Bezug auf Wygotski genommen würde.

Die Situation im deutschsprachigen Raum ist demgegenüber ganz anders. Zwar war „Denken und Sprechen“ auch hier Anfang der sechziger Jahre verfügbar. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit fand aber vorwiegend in anderen Disziplinen als der Psychologie statt, etwa der Linguistik. Bezeichnenderweise schrieb auch kein Psychologe das Vorwort zu der bekannten westdeutschen Lizenzausgabe, die im Fischer-Verlag erschien, sondern der Soziologe Thomas Luckmann. Die Verfügbarkeit der zentralen Arbeiten reduzierte sich auch in den folgenden Jahren lange Zeit im wesentlichen auf „Denken und Sprechen“, die „Psychologie der Kunst“ und zwei Bände mit ausgewählten Schriften, die in der DDR von Joachim Lompscher in den Jahren 1985 und 1987 herausgegeben worden waren. Aber auch die verfügbaren Arbeiten wurden so gut wie nicht aufgenommen. Selbst die Kritische Psychologie um Klaus Holzkamp, von der eine solche Rezeption noch am ehesten hätte erwartet werden können, da sie ja an einer marxistischen Fundierung der Psychologie interessiert war und zu diesem Zwecke die Arbeiten sowjetischer Wissenschaftler rezipierte, tappte – salopp formuliert – in die „Leontjew-Falle“ (vgl. Keiler 1997). Die nahezu exklusive Orientierung an diesem Autor schien eine eingehendere Beschäftigung mit Wygotski überflüssig zu machen, wußte Leontjew sein eigenes Schaffen doch als die Aufhebung der fruchtbaren Wygotskischen Momente unter Ausschluß von dessen „Sackgassen“ zu präsentieren. Aber auch die wenigen sich dezidiert als Kulturpsychologen verstehenden Wissenschaftler im deutschsprachigen Raum wie die (ehemaligen) Erlanger Psychologen um Hans Werbik oder die (ehemaligen) Saarbrücker Psychologen um Ernst E. Boesch rekurrten, wenn sie sich auf Klassiker bezogen, vorzugsweise auf solche Autoren wie George Herbert Mead, Alfred Schütz, Wilhelm Wundt, Wilhelm Dilthey, Sigmund Freud, Kurt Lewin, Pierre Janet oder Jean Piaget und nicht auf Lew S. Wygotski.⁴²

Es gibt bis heute hierzulande lediglich Bemühungen einzelner, das Wygotskische Werk zu diskutieren, von einem größeren – gerade auch in empirisch orientierten Arbeiten – Rekurs auf Wygotski, wie das in den USA der Fall ist, kann jedenfalls bisher nicht die Rede sein. Zu den Wissenschaftlern, die sich schon eine ganze Weile mit Wygotski beschäftigen, in kritisch-editorischer Absicht zumal, gehört etwa Alexandre Métraux, dem nicht zuletzt die Herausgabe und Kommentierung der „Lehre von den Emotionen“ geschuldet ist. Andere Wissenschaftler, die in diesem Zusammenhang zu nennen wären, sind solche, die zwar in einer gewissen Nähe zu Holzkamp standen, aber nicht zu der engeren Kritischen Psychologie gehörten, wie etwa Wolfgang

42 Allerdings kann jemand wie Pierre Janet – wie eine Arbeit von Valsiner und van der Veer (1988) anschaulich zeigt – in vielerlei Hinsicht als naher Verwandter, wenn nicht gar als „Vater“ Wygotskscher Theoreme gelten.

Jantzen oder Martin Hildebrand-Nilshon. Gerade in jüngster Zeit gibt es aber auch von solchen Psychologen, die in irgendeiner Phase ihrer Entwicklung zur „Holzkamp-Gruppe“ gehörten, Bestrebungen, das Wygotskische Œuvre zu rezipieren. Seit längerer Zeit ist das Peter Keiler, dessen Forschungsarbeiten v.a. um die Frage nach einer „Feuerbach-Wygotski-Linie“ und die unterschiedliche Auffassung von „Aneignung“ bei Wygotski respektive Leontjew kreisen. Jüngst hat Keiler (2002) auch eine außerordentlich instruktive Einführung zu Wygotski vorgelegt. Dann ist hier Jens Brockmeier anzuführen, der in seiner Habilitationsschrift zum „Literalen Bewußtsein“ (1997) direkt auf Wygotskis Ausführungen zur Beziehung von mündlicher und Schriftsprache rekurriert. Schließlich ist mit Dimitris Papadopoulos auf einen Autor hinzuweisen, der zum weiteren Umkreis der Holzkamp'schen Kritischen Psychologie zu zählen ist und der mit seiner Dissertationsschrift (1999) eine wertvolle Rekonstruktion bzw. Diskussion von „Werk und Wirkung“ Wygotskis geleistet hat.⁴³ Weitere Autoren aus dem deutschsprachigen Raum finden sich in den zwei von Lompscher (1996) herausgegebenen Sammelbänden „Entwicklung und Lernen. Was sagt uns Wygotski heute“.

Die Ausführungen zur deutschsprachigen Rezeption waren allerdings bis hierhin auf den bundesrepublikanischen Kontext beschränkt. Für die ehemalige DDR kann aber wohl ebenso gesagt werden, daß in ihr Wygotski keine allzu große Rolle gespielt hat. Und dies obwohl die schon erwähnten zwei wichtigen Bände mit ausgewählten Schriften eben dort erschienen sind und obwohl die sowjetische Psychologie im allgemeinen, aus naheliegenden Gründen, eine ganz andere Präsenz in der dortigen wissenschaftlichen Diskussion als hierzulande genoß.

Es bleibt abzuwarten, wie die weitere Entwicklung verläuft. Baut man allerdings darauf, daß das, was sich in der US-amerikanischen Psychologie durchsetzt – wenn auch verzögert –, schließlich auch hierzulande ankommt, darf man vielleicht mit einer stärkeren Verbreitung Wygotskischer Theoreme rechnen⁴⁴ – der Sache nach hätten sie es längst verdient. Wie diese Verbreitung dann genau aussieht, ob etwa der spezifisch kulturpsychologische Stachel Wygotskis bei dessen Rezeption gezogen wird oder nicht, ist wieder eine ganz andere Frage.

43 Vgl. hierzu ausführlicher meinen Rezensionssatz (Kölbl 2000a).

44 Vielleicht wiederholt sich ja hier etwas ähnliches wie in der deutschsprachigen Rezeption der Piagetschen Schriften. Diese sind auch erst via USA – insbesondere durch die einflußreiche Arbeit Flavells (1963) – in Deutschland verstärkt aufgegriffen worden (Steiner 1978). Teilweise sind Studien Piagets noch nicht einmal aus dem französischen Original, sondern aus der amerikanischen Übersetzung ins Deutsche übertragen worden.

4.2 „Niedere“ und „höhere“ mentale Funktionen

Nach Wygotski („Die Geschichte der höheren psychischen Funktionen“; 1992) muß unterschieden werden zwischen den niederen oder natürlichen und den höheren oder künstlichen mentalen Funktionen. Die erstgenannten bestehen aus Reiz-Reaktionskopplungen und gelten dem orthodoxen Behaviorismus bzw. der sowjetischen Reflexologie und Reaktologie als die einzig wissenschaftlich untersuchenswerten. Demgegenüber richtet Wygotski sein Augenmerk auf solche psychischen Funktionen, die das einfache Reiz-Reaktionsschema aufsprengen. Dies geschieht dadurch, daß ein Drittes, eine vermittelnde Instanz, zwischen Reiz und Reaktion tritt und somit ihren natürlichen Ablauf aufbricht. Wygotski veranschaulicht die Inadäquatheit der bloßen Reiz-Reaktionsketten an dem Beispiel des Buridanschen Esels. Bekanntlich kann sich dieser nicht zwischen zwei Heuhaufen entscheiden und verhungert deshalb. Sein experimentalpsychologisches Pendant hat Buridans Esel in den Pawlowschen Versuchen zur Herstellung sogenannter experimenteller Neurosen. Hier werden zwei konditionierte Stimuli im Verlauf der Versuchsanordnung immer mehr einander angeglichen, so daß am Ende das Versuchstier weder in der Lage ist, gemäß des einen noch des anderen konditionierten Reizes zu reagieren und somit eine „experimentelle Neurose“ ausbildet. Beim Menschen muß es deshalb nicht so weit kommen, da dieser, im Unterschied zum Tier, ein vermittelndes Drittes in eine solch dilemmatische Situation einführen kann. Man denke daran, daß man in einer Situation, die eine Entscheidung zwischen zwei gleichwertig erscheinenden Alternativen erfordert, eine Lösung etwa durch einen Münzwurf, das Aufsagen eines Abzählreimes oder dergleichen mehr herbeiführen kann. Dadurch wird eine Situation umstrukturiert und in den Bereich der eigenen Kontrolle gebracht. Externe Hilfsmittel können aber nicht allein der Entscheidungsfindung in unübersichtlichen Situationen dienen, sondern können ebenso vormalis naturwüchsig ablaufende psychische Prozesse aus ihrer Naturwüchsigkeit (oder auch nur quasi-Naturwüchsigkeit) herausholen und der aktiven Einflußnahme unterwerfen. Für das Gedächtnis kann man sich dies – wie Wygotski das unter Rekurs auf Pierre Janet getan hat – an dem berühmten Knoten im Taschentuch veranschaulichen. In einfachen Reiz-Reaktionskopplungen würde ein konditionierter Reiz ein bestimmtes Erinnerungsbild evozieren. Durch die selbstbestimmte Nutzung des externen Hilfsmittels, hier des Knotens im Taschentuch, wird die Erinnerungsleistung der Zufälligkeit des reiz-reaktionsbedingten Erinnerns entzogen und wird – in gewissen Grenzen – willkürlich steigerbar. Der Knoten im Taschentuch ist dabei ein einfaches Beispiel für ein externes Hilfsmittel. Es lassen sich natürlich komplexere Mittel denken, etwa ganze Knotensysteme, Bildersprachen, andere künstliche Sprachen und auch die natürlichen Sprachen selbst. All

diese vom Menschen selbst geschaffenen, künstlichen Systeme bezeichnet Wygotski als Zeichensysteme. Als das wichtigste dieser Zeichensysteme erachtet er die Sprache.

Zeichen zeichnen sich laut Wygotski dadurch aus, daß sie in bestimmter Hinsicht wie Werkzeuge funktionieren.⁴⁵ Während Werkzeuge ein vermittelndes Drittes zwischen menschlichem Subjekt und natürlichem Objekt darstellen, sind Zeichen ein vermittelndes Drittes zwischen Personen bzw. in bezug auf die eigene Person selbst. Dabei dienen Werkzeuge der Beeinflussung von Natur bzw. äußeren Objekten und Zeichen der Beeinflussung der inneren „Natur“ bzw. anderer Personen. Die zumindest partielle Kontrolle der „inneren“ Natur ist freilich nicht von Geburt an da, sondern entwickelt sich im Laufe der Ontogenese, und zwar, laut Wygotski, von außen nach innen. Das bedeutet, daß zuvor externe Hilfsmittel zur Steuerung psychischer Prozesse, wie etwa des Gedächtnisses durch lautes Aufsagen bestimmter Wörter, nach und nach unnötig werden, weil sie jetzt im „Stillen“ ablaufen, internalisiert worden sind.

Nun entstammen die genannten externen Hilfsmittel immer einer jeweiligen Kultur. Durch deren Internalisierung vollzieht das Subjekt die aktive Aneignung bestimmter kultureller Artefakte und leistet damit selbst einen Beitrag zu seiner Enkulturation. Dabei wird das Äußere nur allmählich zu einem Inneren. Um auf das Gedächtnisbeispiel zurückzukommen: Zu Beginn steht auch dort nicht das eigene Aufsagen bestimmter Wörter, die man sich merken will und die man erst laut vor sich hin sprechen muß, bis man im Laufe der Entwicklung dies nicht mehr braucht, da das Gedächtnis nun „im Stillen“ arbeiten kann – am Anfang stehen vielmehr die Wörter der wichtigen sozialen anderen, denen daran gelegen ist, daß das Kind sich etwas bestimmtes merkt. In diesem Kontext ist auch eines der berühmt gewordenen „kulturhistorischen Gesetze“ zu sehen, in dem es heißt, daß „jede psychische Funktion zweimal in der Entwicklung auftritt, zuerst als kollektive, soziale Handlung, also als *interpsychische* Funktion, und dann zum zweiten Mal als individuelle Handlung, als dem Denken des Kindes inhärentes Phänomen, also als *intrapsychische* Funktion“ (Wygotski 1987: 629; Hervorhebung: C.K.).⁴⁶ Damit ist vollends deutlich,

45 Daß die Werkzeugmetaphorik Wygotskis nicht überall auf Zustimmung stößt, zeigt sich etwa in dem Ausspruch Peter Keilers, beim Wygotskischen Werkzeugbegriff handle es sich recht besehen um das berühmte Lichtenbergsche Messer ohne Klinge und ohne Griff (Keiler 1997: 58). Hierbei muß jedoch beachtet werden, daß das, was im Deutschen mit „Werkzeug“ übersetzt wird, im russischen Original eine breitere semantische Vielfalt aufweist, die nicht auf den Terminus „Werkzeug“ reduziert werden darf (persönliche Mitteilung von Alexandre Métraux).

46 Es wäre wohl eine eigene Untersuchung wert, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Eliasschen Zivilisationstheorie, der Foucault-

daß Entwicklung laut Wygotski ohne Sozialität und Kommunikativität dazu verurteilt wäre, auf der Stufe der „niederer“ mentalen Funktionen zu bleiben und es niemals zur Ausbildung der „höheren“ mentalen Funktionen kommen könnte.

4.3 Grundzüge einer entwicklungspsychologischen Hermeneutik

Von allen Zeichensystemen ist für Wygotski – das sollte auch am zuletzt zitierten „kulturhistorischen Gesetz“ deutlich geworden sein – die Sprache das wichtigste System. Im Unterschied zu den anderen Zeichen verändert die Aneignung der Sprache nämlich *alle* psychischen Prozesse, und nicht bloß Teilbereiche wie Gedächtnis, Denken oder Aufmerksamkeit. Gleichwohl wird im folgenden der Zusammenhang von Sprache und Denken im Mittelpunkt des Interesses stehen.

4.3.1 Die „natürliche“ und die „künstliche“ Entwicklungslinie

Sprache und Denken bilden nicht von Anfang an eine Einheit. Erst ab einem gewissen Punkt der Ontogenese „verknöten“ sie sich dergestalt, daß sie nicht mehr unabhängig voneinander betrachtet werden können. Bis zu diesem Punkt jedoch können sie als eigenständig gelten. Dies bedeutet, daß es zunächst eine *präintellektuelle Sprache* einerseits und eine *präverbale Intelligenz* andererseits gibt. Erst später wird dann die Sprache intellektuell und das Denken sprachlich (Wygotski 1977: 5-16; 74-103).

Wygotski nahm zur Entwicklung dieser These die damals viel diskutierten Studien Wolfgang Köhlers (1921) zur praktischen Intelligenz von Schimpansen als Ausgangspunkt (vgl. zu den folgenden Ausführungen in diesem Abschnitt Kozulin 1990: 152-158). Bekanntlich konnte Köhler zeigen, daß Schimpansen unter Zuhilfenahme von Gegenständen, etwa Stöcken, mehr oder weniger schnell bestimmte Ziele erreichen konnten, wie z.B. das Erlangen einer Banane. Das war in den Köhlerschen Experimenten insofern von Bedeutung, als die Zielerreichung durchaus nicht ohne weiteres zu bewerkstelligen war, sondern den Affen in gewisser Weise erhebliche Problemlösekapazitäten abverlangte. Diese praktische Intelligenz korrespondierte jedoch keineswegs mit einer sprachlichen Intelligenz. Zwar gestand Köhler den Schimpansen so etwas wie eine Sprache zu. Diese sei jedoch im Unterschied zur menschlichen Sprache insbesondere dadurch gekennzeichnet, daß sie der Emotionsabfuhr und dem sozialen Kontakt diene. Es mangle ihr allerdings an den Funktionen der Repräsentation und

schen Humanismuskritik und der soziogenetischen Theorie des Psychischen von Wygotski untereinander herauszuarbeiten.

Bezeichnung, den Affen mithin an einem spezifisch sprachlichen Denken. Obzwar also Köhler der Überzeugung war, das Verhalten „seiner“ Schimpansen erwüchse nicht aus dem von Thorndike postulierten bloßen „Trial and error“-Prinzip, sondern aus „Einsicht“, beschränkte sich dieses „einsichtsvolle“ Verhalten doch auf das, was im jeweiligen Gesichtskreis, im jeweiligen visuellen Feld der Tiere vorhanden war. In Ermangelung einer Sprache im vollen Sinne des Wortes blieb damit die Intelligenz der Schimpansen den unmittelbaren Gegebenheiten verhaftet.⁴⁷

Diese Befunde nahm Wygotski als einen Beleg dafür, daß Denken und Sprechen erst ab einer bestimmten Stufe der Evolution eine Verbindung miteinander eingehen. Dies ist die eine Bedeutung der Rede von der anfänglichen Unverbundenheit von Denken und Sprechen, der später eine unauflösliche Verflechtung folgt. Die andere Bedeutung dieses Topos bezieht sich nicht mehr auf die Phylo-, sondern auf die Ontogenese. Denn es ist ja beim Menschen auch nicht so, daß die Sprache sofort intellektuell und die Intelligenz sprachlich ist. Die Demonstration dieser These war zum einen durch kinderpsychologische Studien Köhlers und Charlotte Bühlers, die von Wygotski rezipiert wurden, vielfach erbracht worden. Piaget (etwa 1947) hat später für einen Teil dieser nicht sprachgebundenen Intelligenz den Begriff der sensomotorischen Intelligenz geprägt. Zum anderen rekurrierte Wygotski, was den zweiten Teil der These anbelangt, also die noch nicht intellektuelle Sprache, auf Arbeiten Bühlers, in denen diese zeigte, daß Kinder bis zu einem Jahr durch vokale Aktivitäten sozialen Kontakt regulierten. Nach Wygotski entwickelt sich sprachliches Denken in etwa ab dem zweiten Lebensjahr. Dies ist aber nicht so zu verstehen, daß blitzartig ab einem bestimmten Punkt der Entwicklung sprachliches Denken einfach da ist. Wygotski postuliert vielmehr dessen schrittweise Ausbildung und unterscheidet vier Phasen:

1. Die „primitive“ Stufe: Die Sprache ist noch weitestgehend präintellektuell und das Denken präverbal. 2. Die Stufe praktischer Intelligenz: Das Kind ist in der Lage, auf sensomotorischer Ebene

47 Am Rande sei bemerkt, daß ethologische Studien suggerieren, daß keineswegs ohne weiteres von einer ‚eingeschränkten Sichtweise‘ von Tieren auszugehen sei. Dies wird gerne etwa mit japanischen Makaken belegt (es lassen sich eine Reihe weiterer ähnlicher Beispiele anführen), die irgendwann gelernt hätten, daß man Kartoffeln, die im Sand liegen, waschen und damit in größerer Anzahl verzehren könne, und die dieses Wissen an die nächsten Generationen weitergegeben und damit in gewisser Weise tradiert hätten (kritisch hierzu Tomasello 1999: 26-31). Daß in diesem Zusammenhang wichtige biologische Grundlagen historischer Sinnbildung diskutiert werden könnten, scheint mir evident, mußte jedoch im Rahmen einer Theorie zu den phylogenetischen Voraussetzungen des Geschichtsbeußtseins, die hier nicht angestrebt wird, näher untersucht werden.

Probleme zu lösen. Auf Seiten der Sprache treten die ersten grammatikalischen Formen und Strukturen auf, ohne deshalb schon mit logischen Operationen zu korrespondieren. Zwar verwendet das Kind beispielsweise Wörter wie „weil“, „falls“ oder „wenn“, ist sich aber deren kausaler, konditionaler oder temporaler Relationen noch nicht bewußt. Die Syntax der Sprache kommt vor der Syntax des Denkens. 3. Auf dieser Stufe verwendet das Kind symbolische Hilfsmittel zur Lösung „innerer“ Probleme, wie z.B. das Zählen mit den Fingern oder die Zuhilfenahme einfacher Mnemotechniken (etwa der weiter oben genannte Knoten im Taschentuch). Das Kind bedient sich auf sprachlicher Ebene vor allem der sogenannten egozentrischen Sprache (ausführlicher hierzu s. unten). Laut Wygotski kann sie als ein Übergangsphänomen zwischen einer primitiven kommunikativen Sprache und den reiferen verbalen Formen, die der Kontrolle des eigenen Verhaltens und Denkens dienen, angesehen werden. 4. Hier „wandern“ die äußeren symbolischen Mittel von außen nach innen. Das Kind ist nun beispielsweise in der Lage, Rechenaufgaben ohne äußere Hilfsmittel (etwa einen Rechenschieber) im Kopf zu lösen. Dasselbe Schicksal widerfährt der Sprache. Auch sie wird internalisiert, wird zu einem inneren Sprechen, das nur noch in herausfordernden Situationen reexternalisiert wird.⁴⁸

4.3.2 Die Stufen elementarer Begriffsbildung

Im Verlauf der Sprachentwicklung kommt es zur sukzessiven Herausbildung begrifflichen Denkens. Seine Genese wurzelt in komplexen sozialen Aktivitäten. Nach Wygotski (1977: 104-166) lassen sich drei Stufen der elementaren Begriffsbildung unterscheiden: 1. Die Stufe des Synkretismus. 2. Die Komplexbildung. 3. Die genuine Begriffsbildung. Was bedeuten diese Stufen und wie wurden sie empirisch herausgearbeitet?

In Anlehnung an Narziß Achs Suchmethode bedienten sich Wygotski und Mitarbeiter (insbesondere handelte es sich dabei um Lew S. Sacharow) einer revidierten Suchmethode, die sie als eine Variation ihrer „Methode der doppelten Stimulation“ ansahen. Ihre Versuchsanordnung zur empirischen Untersuchung der Begriffsentwicklung sieht folgendermaßen aus: In einem Kasten befinden sich 20 bis 30 Holzblöcke, die nach vier Merkmalen (Farbe, Form, Höhe, Dimension) variieren. Für die Versuchsperson unsichtbar steht auf der Rückseite der Figuren ein dreibuchstabiges künstliches Wort, „bat“ (schmale und niedrige Objekte), „dek“ (schmal und hoch), „roc“ (breit und niedrig)

48 Diese Denkfigur findet sich ebenso in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus (Baldwin, Mead, Dewey) wie auch in Überlegungen Pierre Janets.

oder „mup“ (breit und hoch). Sowohl die physikalische Beschaffenheit der Holzblöcke als auch ihre künstliche Bezeichnung stellen gemäß Wygotski Stimuli dar, daher der Name „Methode der doppelten Stimulation“. Der Experimentator nimmt eine der Figuren, zeigt sie seiner Versuchsperson und liest auch das entsprechende Wort vor. Er erklärt dem Kind, daß es sich bei dem Holzblock um ein Spielzeug aus einer fremden Kultur handelt. Danach fordert er den Probanden auf, all diejenigen Figuren einer bestimmten Reihe auf ein Feld zu stellen, auf denen vermutlich dasselbe Wort steht, bei denen es sich also auch um solch ein „Spielzeug“ handelt, wie das, das der Experimentator als erstes gezeigt hat. Wenn das Kind die übrigen Spielzeuge finde, werde es einen Preis bekommen. Bis das Kind einen Fehler macht, mißt der Versuchsleiter die Zeit und notiert die Reihenfolge, in der die Gruppierung vorgenommen wird. Sodann werden die gruppierten Objekte (bis auf das, dessen Name der Experimentator verlesen hat) wieder umgedreht und der Versuchsleiter deckt eine neue Figur auf. Diese wird entweder die gleiche Bezeichnung wie die vorher aufgedeckte haben, aber in einigen Merkmalen von ihr verschieden, in anderen ihr wiederum ähnlich sein; oder aber die Figur hat eine andere Bezeichnung und ist in manchen Aspekten der vorherigen Figur ähnlich, in anderen wiederum verschieden. Nach Aufdeckung der Figur fordert der Experimentator den Probanden stets aufs Neue dazu auf, die anfangs beschriebene Aufgabe durchzuführen. Nach und nach werden alle Figuren aufgedeckt und der Versuchsleiter kann im Verlauf der Aufgabenlösung beobachten, nach welchen Prinzipien die Aufgabenlösungen erfolgen. Zwischendurch fragt der Experimentator das Kind nach den Gründen für seine jeweiligen Wahlen und bittet es, eine Definition des Begriffs „Spielzeug“ zu geben.

Die Prinzipien, die Wygotski und Mitarbeiter dabei beobachten konnten und auch auf außerexperimentelle Situationen zu übertragen suchten, wurden oben schon benannt und sollen nun näher erläutert werden.⁴⁹

In der ersten Phase (Synkretismus) werden Objekte nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip, der räumlich-anschaulichen Lage der Objekte, zeitlich-räumlichen Faktoren und nach hoch idiosynkratischen Klassifikationskriterien unter einen Begriff subsumiert. Da die ordnungsbil-

49 Es muß allerdings vorweg angemerkt werden, daß die Nachvollziehbarkeit der vorgeschlagenen Stufenfolge nur begrenzt möglich ist: „[I]t is very difficult to grasp the classification process behind the different stages listed by Wygotsky. As happened so often in his work, he did not present the raw material in the form of protocols and he never gave an example of a classification based on a pseudo-concept versus a classification based on a real concept“ (van der Veer und Valsiner 1991: 267).

denden Kriterien äußerst variabel sind, haben die jeweiligen Zuordnungen nur flüchtigen Bestand.

In der zweiten Phase (Komplexbildung) werden die Zuordnungen bereits systematischer vorgenommen. Nun werden bestimmte objektive Merkmale der Figur zum Unterscheidungskriterium. Damit rücken die Leistungen dieser Phase in die Nähe der echten Begriffsbildung, aber eben nur in deren Nähe. Dies liegt daran, daß die vorgenommenen Zuordnungen sich der Heraushebung eines bestimmten Merkmals verdanken und nicht der umfassenden Berücksichtigung aller möglichen relevanten Merkmale. Zudem zeichnet sich die Fokussierung auf eines der Merkmale dadurch aus, daß dieses Merkmal eines ist, das der unmittelbaren Erfahrung zugänglich ist, mithin noch keine abstrakt-systematische Hervorhebung und Relationierung von Merkmalen stattfindet. Es lassen sich unterschiedliche Typen der Komplexbildung differenzieren, die bis auf den letzten und wichtigsten lediglich genannt werden sollen: Der assoziative Komplextypus, der Sammlungstyp, der Kettenkomplex, der diffuse Komplex und der Pseudobegriff. Der Pseudobegriff ist von besonderem Interesse. Das liegt daran, daß das Kind hier die Figuren gemäß objektiver Kriterien einordnet, die auch bei der Bildung der echten Begriffe ausschlaggebend wären. Von Pseudobegriff spricht Wygotski gleichwohl, da das Kind die Gegenstände immer noch nach anschaulich-konkreten Merkmalen klassifiziert und nicht – wie dies für den echten Begriff charakteristisch ist – nach bestimmten Abstraktionsprinzipien. Auf der phänotypischen Ebene kann es geschehen, daß die Ergebnisse der Zuordnungen nicht voneinander zu unterscheiden sind. Die Unterschiede werden erst deutlich, wenn man den Weg zum Ergebnis nachvollzieht. Die Pseudobegriffe sind insofern von ganz besonderer Bedeutung in der Entwicklung des Kindes als sie die Kommunikation mit den Erwachsenen erheblich erleichtern. Sie sind „funktionale Äquivalente“ in bezug auf die echten Begriffe. Letztere, so nimmt Wygotski an, werden durch wiederholte sprachliche Interaktionen mit erwachsenen Ansprechpartnern erworben.⁵⁰ Für das Kind sind die Begriffe an sich und für andere vorher da als für es selbst.

In der dritten Phase (genuine Begriffsbildung) erfolgen die Zuordnungen von Objekten unter einen Begriff nun schließlich durch die Abstraktion und Aussonderung derjenigen Merkmale eines Gegen-

50 Hier wird einer der zentralen Gedanken Wygotskis deutlich, der in der Annahme einer Genese des Kognitiven aus praktischen Zusammenhängen besteht; oder um es mit einem Buchtitel auf den Begriff zu bringen: „Durch Handeln zum Denken“ (Schmid-Schönbein 1989). Es handelt sich dabei im übrigen um eine Monographie, die sich dem genetischen Strukturalismus verpflichtet weiß, was einmal mehr zeigt, daß zumindest auf einigen zentralen Ebenen kulturhistorische Schule und genetischer Strukturalismus nicht inkommensurabel sind.

standes, die sich durch eine gewisse Stabilität und Objektivität auszeichnen. Dadurch, daß jetzt Abstraktionsleistungen vorgenommen werden, bleibt das Kind nicht mehr der unmittelbaren, konkreten Wirklichkeit verhaftet, sondern erwirbt mit den Begriffen gewissermaßen überempirische Theoriebestandteile. Dabei ist der einzelne Begriff wiederum in ein größeres Netz von Begriffen eingespannt und insofern wiederum nur aus der Kenntnis der Beziehung zu anderen Begriffen verständlich.

Es mögen mancherlei Kritikpunkte an Wygotskis Untersuchungen zur Begriffsbildung angebracht werden können. Einer davon betrifft die schon erwähnte beeinträchtigte Nachvollziehbarkeit der empirischen Analysen. Dennoch sind die referierten Überlegungen von einigem Interesse:

„For the investigations proved the idea [...] that children, adolescents, and adults may mean different things by the same words. It showed that children's learning of words marks only the onset of a semantic development that may take years to reach its culmination point. In a way, then, children and adults are living in a *different semantic universe* and the words they use coincide only in that they refer to the same objects“ (van der Veer und Valsiner 1991: 267; Hervorhebung: C.K.).

Dazu ist zu ergänzen, daß die Idee eines Lebens in unterschiedlichen semantischen Universen wohl nicht ernst genug genommen werden, und dafür sensibilisieren kann, kindliche und jugendliche Lebens- und Denkwelten in Akten tatsächlichen *Fremdverstehens* zu analysieren, nicht zuletzt auch dann, wenn es um deren jeweiliges Geschichtsbewußtsein geht.

4.3.3 „Spontane“ und „wissenschaftliche“ Begriffe

Im Rahmen seiner Beschäftigung mit Fragen der Begriffsbildung im Kindes- und Jugendalter hat sich Wygotski nicht allein für elementare Begriffsbildungsprozesse interessiert, sondern auch für die Entwicklung „spontaner“ und „wissenschaftlicher“ Begriffe. Dabei hat er sich insbesondere mit den diesbezüglichen Piagetschen empirischen Studien und theoretischen Reflexionen auseinandergesetzt. Bevor ich diesen Abschnitt von Wygotskis wissenschaftlichem Denken rekonstruiere, werde ich einen kleinen Umweg machen, der allerdings nur ein scheinbarer ist, da er zur Sache selbst gehört. Dieser Umweg verdankt sich einem eher zufälligen Fund.

*Piaget und Wygotski zum Geschichtsbewußtsein oder:
eine Fußnote und ihr Nachhall*

Wie zu Beginn des Theoriekapitels erwähnt, haben sich weder Piaget noch Wygotski eingehender mit einer Psychologie des Geschichtsbewußtseins in theoretischer oder empirischer Absicht beschäftigt. Daß aber auch unter dieser betrüblichen Voraussetzung die Beschäftigung mit Piaget und Wygotski sinnvoll ist, da grundlegende Gedanken von ihnen auch für solch eine Psychologie fruchtbar gemacht werden können, ist bereits des öfteren betont und ansatzweise gezeigt worden. Dieses Vorhaben sollte noch um so besser gelingen, als sich bei näherem Hinsehen dann doch noch konkretere Spuren einer Psychologie des Geschichtsbewußtseins finden lassen. Bei Piaget betrifft dies eine kleine empirische Studie. Sie ist schon für sich genommen, auch wenn sie in der Tat sehr knapp ausfällt, von Interesse. Macht auch diese Studie nicht mehr als allenfalls eine Fußnote im Gesamtwerk Piagets aus, spiegeln sich in ihr trotzdem wesentliche Züge des entwicklungspsychologischen Denkens ihres Autors wider. Zudem steuert sie auf der Basis selbst weniger Daten bedenkenswerte empirische Ergebnisse bei. Besondere Bedeutung kann sie allerdings für den vorliegenden Zusammenhang dadurch beanspruchen, daß sie an zentraler Stelle in Wygotskis berühmtestem Werk „Denken und Sprechen“ ein interessantes „Echo“ erfährt. Sehen wir genauer zu.

Jugendpsychologie und Geschichtsunterricht

„Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire“ oder in der (merkwürdigen) deutschen Übersetzung „Jugendpsychologie und Geschichtsunterricht“ ist der Titel eines Vortrages, den Jean Piaget vor der „Internationalen Tagung für Geschichtsunterricht“ hält, und der 1933 veröffentlicht wird.⁵¹ Das publizierte Papier macht nicht mehr als vier eng bedruckte Seiten aus und ist durchweg von Piagets Vortragsstil geprägt. Worum geht es im einzelnen?

Zu Beginn wird bedauert, daß es keine systematischen psychologischen Untersuchungen zum Thema des Geschichtsunterrichts in bezug auf das Kind gebe. Wohl wüßte man leidlich, wie sich für das Kind die erlebte Vergangenheit gedächtnismäßig darstelle, über diese erlebte Vergangenheit hinaus fehle den Psychologen jedoch jede Kenntnis.⁵² Nun hätten bereits die Pädagogen beobachtet, welche „perspek-

51 Mittlerweile ist der Vortrag auch in dem Band „Über Pädagogik“ (Piaget 1999, im Original 1998) unter dem adäquaten Titel „Psychologie des Kindes und Geschichtsunterricht“ erschienen.

52 Davon kann heute selbstverständlich so nicht mehr die Rede sein. Inzwischen sind, was die „erlebte Vergangenheit“ anbelangt, große

tivischen Verzeichnungen und systematischen Irrtümer [...] durch allzu frühen Geschichtsunterricht hervorgerufen“ würden (Piaget 1933: 13). Gleichwohl sei eine Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Psychologen auf diesem Gebiet erwünscht. Jenen komme die Aufgabe zu, „den Zusammenhang der Tatsachen [zu] beleuchten, deren Wichtigkeit die Letzteren darzulegen in der Lage“ seien (ebd.). Es folgen Anmerkungen zu den institutionellen Voraussetzungen einer solchen Zusammenarbeit, die begründen, wie es zu Piagets eigener Beschäftigung mit diesem Thema kommen konnte. Sodann wird mitgeteilt, daß es zur Konstruktion eines Fragebogens gekommen sei, wobei herausgestellt wird, „daß der Wert einer Untersuchung von dem Wert der gestellten Fragen abhängt, und daß es nicht leicht ist, die Fragen gut zu stellen“ (ebd.: 14). Aus diesem Grunde gebe man „die Fragebogenmethode mehr und mehr auf zu Gunsten der direkten Befragung des Kindes in einem freien und leichten Umgangston“ (ebd.). Diese Methode könne man „die klinische Methode nennen“ (ebd.). Drei Fragen wurde in der empirischen Untersuchung nachgegangen:

„1. Ist es möglich, das Bild zu analysieren, das sich ein Kind von der Vergangenheit macht, an der es keinen Anteil hat? 2. Hat das Kind irgendwelche spontanen Vorstellungen über die Geschichte der Zivilisation? 3. Werden die historischen Kenntnisse und Werturteile des Kindes von ihm selbst als zu einer sozialen Gruppe gehörig aufgefaßt oder als allen Menschen gemeinsam und infolgedessen als sicher hingenommen?“ (ebd., im Original kursiv).

Die einzelnen Ergebnisse vorwegnehmend behauptet Piaget, die Analyse der Daten zeige, daß man „keineswegs [...] nur Verbalismus und Widerspiegelung der Gedanken Erwachsener trifft“, vielmehr beobachte man „Reaktionen, die dem Kinde eigentümlich und anders geartet sind als man erwartet [] hat“ (ebd.). Bevor nun die Ergebnisse referiert werden, wird betont, daß es sich bei der fraglichen Untersuchung nicht um eine „Systematisierung der Tatsachen“ (ebd.), sondern um eine bezüglich der Methode handle.

Fortschritte gemacht worden, wie ein Blick in einschlägige Fachzeitschriften (etwa „Cognition“, „Journal of Child Development“ oder „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie“) eindrucksvoll belegt. Darüber hinaus erfreut sich das Thema Gedächtnis und Erinnern in der Psychologie ohnehin spätestens seit der kognitiven Wende eines lebhaften Interesses. Dies trifft im übrigen – wie bereits erwähnt – auch auf Nachbardisziplinen sowohl natur- als auch kulturwissenschaftlicher Provenienz zu (vgl. Kapitel II, Fußnote 2). Was jedoch die nicht erlebte Vergangenheit anbelangt, trifft Piagets vor nunmehr fast 70 Jahren getroffene Feststellung in nur leicht abgemilderter Weise nach wie vor zu.

Zur Beantwortung der ersten Frage wurden die Kinder gefragt, ob ihr Vater, Großvater oder Urgroßvater zum Zeitpunkt der „Escalade“ (dies war ein Angriff auf die Stadt Genf durch den Herzog von Savoyen im Jahre 1602, ein Ereignis, das jährlich gefeiert wird) gelebt hätten. Die Forscher fanden, daß ein nicht geringer Teil der Befragten eben dies bejahte, also davon ausging, daß einer ihrer männlichen Vorfahren zu dieser Zeit gelebt hätte. Dies betraf jüngere Kinder zwischen 7 und 10 Jahren. Kinder, die älter als 10 Jahre waren, äußerten, sie wüßten dies nicht oder meinten, es sei zu lange her. Ähnliches habe sich zu Wilhelm Tell finden lassen, wobei aber Tell z.T. als einer der ersten Menschen aufgefaßt wurde oder aber als ein lebender Mensch, den man auf einem Umzug gesehen habe. Interessant ist im Zusammenhang der Annahme, Tell sei einer der ersten Menschen gewesen, zudem, daß ein Teil der 7-8jährigen Kinder die Anfänge der Schweiz in die Zeit der Erschaffung der Welt verlegt hätten. Bezüglich der zeitlichen Abfolge von Escalade und dem Leben Tells könne eine große Variation in den Antworten gefunden werden. Außerdem wurden die Kinder über die Ursprünge ihrer Familie befragt. Dabei wurden vier Vorgaben gemacht: Lebte die Familie schon zur Zeit Wilhelm Tells, zur Zeit der Sumpfbewohner, der Höhlenmenschen oder am Anfang der Welt? Sogar ältere Kinder glaubten bisweilen, daß ihre „Familie zu jener Zeit lebte, aber daß ihr Name jüngeren Datums“⁵³ sei (ebd.: 15). Den Schluß, den Piaget aus diesen empirischen Beobachtungen zieht, lautet, daß die Kinder die Vergangenheit als eine Funktion der Gegenwart ansähen und nicht umgekehrt. Aber: „Nun besteht [...] grade in dieser Umkehr der Perspektiven das Verständnis geschichtlichen Werdens“ (ebd.).

Zur Beantwortung der zweiten Frage werden den Kindern Fragen vorgelegt, die sich an die oben genannten anschließen: Haben die Menschen zu der Zeit der Escalade oder zur Zeit Wilhelm Tells wie wir gelebt, „[w]elches sind die Dinge, die wir heute haben und die man zu jener Zeit nicht kannte?“ (ebd.). Die Analyse der Antworten auf diese und ähnliche Fragen ergibt laut Piaget, daß die Kinder sehr wohl Unterschiede in der Vergangenheit und der Gegenwart erkennen würden. Gleichwohl seien diese Unterschiede doch auch wieder nicht grundlegend, vielmehr sei „in Wirklichkeit [...] die Vergangenheit für das Kind nur ein *Abklatsch* der Gegenwart“ (ebd.; Hervorhebung: C.K.). Die Unterschiede bestünden nur in Äußerlichkeiten, zudem sei früher schon alles, was es heute auch gebe, zumindest en miniature

53 Es ist mir nicht klar und wird auch im weiteren Verlauf der Piagetschen Ausführungen nicht recht deutlich, was „zu jener Zeit“ heißt. Heißt dies nun zur Zeit Wilhelm Tells, zur Zeit der Sumpfbewohner, der Höhlenmenschen oder am Anfang der Welt? Vielleicht bezieht sich dieses „zu jener Zeit“ auch einfach auf alle vier angebotenen Alternativen.

vorhanden gewesen. Besonders charakteristisch sei die kindliche Bemerkung „alles kam um diesselbe Zeit auf“ (ebd.), da sie „eine Zusammenfassung der Geschichte der Zivilisation ist, wie sie das Kind *spontan*“ auffasse (ebd., Hervorhebung: C.K.).

Die Beantwortung der dritten Frage wird wiederum unter Rekurs auf die „geschichtlichen Kenntnisse und Urteile“ (ebd.) zur Escalade oder zu Wilhelm Tell versucht. Wem seien diese Ereignisse bekannt? Allen Genfern, allen Schweizern oder gar allen Kindern der Welt? Nach Piaget zeigt sich in den Antworten hierauf *Egozentrismus*. Die befragten Kinder gingen nämlich davon aus, daß die genannten Ereignisse entweder allen bekannt seien, und wo dies nicht der Fall wäre, dies lediglich deshalb so sei, weil die entsprechenden Länder, in denen dies nicht gewußt wird, so weit weg sind, nicht aber, weil für sie die fraglichen Angelegenheiten unbedeutend wären. Was die Rolle des ausgemachten Egozentrismus in bezug auf den Geschichtsunterricht anbelangt, wird angemerkt: „Es ist möglich, daß ein solcher Egozentrismus nur eine geringe Rolle im Geschichtsunterricht spielt. Aber ist es nicht diese Haltung, die die Parteilichkeit der Werturteile erklärt?“ (ebd.: 16)

Schließlich faßt Piaget seine empirischen Ergebnisse und theoretischen bzw. methodologisch-methodischen Schlußfolgerungen zusammen. Zu den empirischen Ergebnissen: 1. Die kindliche Vergangenheit sei weder fern noch in deutliche Epochen getrennt. 2. Vergangenheit und Gegenwart würden sich für das Kind nicht qualitativ voneinander unterscheiden. 3. (Dies sei überhaupt der wichtigste Punkt): Der „Mittelpunkt des Weltalls liegt in dem Lande oder in der Stadt, denen das Kind angehört“ (ebd.).⁵⁴ Mithin könne hier von Egozentrismus gesprochen werden. Was die theoretischen bzw. methodologisch-methodischen Schlüsse anbelangt: 1. Es sei hervorzuheben, daß die dokumentierten kindlichen Antworten nicht einfach „schlecht verdaute[...] Schulkenntnisse“ (ebd.) seien, sondern vielmehr „der Ausdruck einer typisch kindlichen Haltung der Vergangenheit gegenüber“ (ebd.). 2. Kindliche Reaktionen auf geschichtlichem Gebiet seien psychologischer Analyse durchaus zugänglich. Schließlich träten sie in jeder Unterhaltung zu Tage. Das Resümee Piagets mündet in ein Plädoyer für eine „psychologische Untersuchung *spontaner* intellektueller Haltungen im Kinde, so naiv und unbeachtlich sie auch auf den ersten Blick scheinen mögen“ (ebd., Hervorhebung: C.K.).

54 Dies meint der schon zitierte Ethnologe Klaus E. Müller (1999), auch für „primordiale“ Gesellschaften sagen zu können.

Die Entwicklung „spontaner“ und „wissenschaftlicher“ Begriffe

Wygotski (1977) greift den eben referierten Aufsatz im sechsten Kapitel (ebd.: 167-290) von „Denken und Sprechen“ auf (vgl.: 181 ff.). Er dient ihm als ein aus seiner Sicht vorzügliches Beispiel für die Falschheit und Selbstwidersprüchlichkeit der Piagetschen Position bezüglich des Status, den die Untersuchung „spontaner“ und „wissenschaftlicher“ Begriffe für die Entwicklungspsychologie haben kann bzw. soll. Unter „spontanen“ Begriffen versteht Wygotski solche Begriffe, die vom Kind/Jugendlichen ohne explizite Instruktion erworben werden. Da diese Begriffe im alltäglichen Umgang mit den sozialen anderen unsystematisch erlernt werden, spricht Wygotski statt von spontanen lieber von „alltäglichen“ Begriffen. Solche alltäglichen Begriffe wären etwa „Haus“ oder „Bruder“. Unter „wissenschaftlichen“ Begriffen versteht er dagegen Begriffe, die in expliziter Form von Lehrern in der Schule eingeführt werden. Idealerweise würden solche Begriffe im Rahmen eines Netzwerkes aus miteinander verknüpften Gedanken dargestellt. Als Beispiele für „wissenschaftliche“ Begriffe dienten Wygotski und Mitarbeitern die Begriffe aus dem Repertoire des „wissenschaftlichen Sozialismus“, also etwa „Ausbeutung“, „Bourgeois“ oder „Revolution“.

Wygotski wirft Piaget nun vor, die Wichtigkeit einer Analyse „wissenschaftlicher“ zugunsten einer reinen Beschränkung auf die „spontanen“ Begriffe zu verkennen (ebd.: 179-181), mehr noch, sich in Selbstwidersprüche zu verwickeln: „Im Ergebnis entsteht – wie wir in Piagets Aufsatz ‚Psychologie de l'enfant et l'enseignement de l'histoire‘ [...] sehen – ein *circulus vitiosus*“ (ebd.: 181). Dieser „*circulus vitiosus*“ entstehe dadurch, daß Piaget einerseits behauptete, man müsse allein die spontanen Begriffe des Kindes untersuchen, da nur sie allein Aufschluß über die geistige Entwicklung des Kindes liefern könnten, andererseits diese Analyse aber offenbare, daß das „Hauptziel des Geschichtsunterrichts“ dem Kind fremd sei (ebd.). Diese Position hält er für völlig abwegig. Demgegenüber behauptet Wygotski erstens,

„daß die wissenschaftlichen Begriffe vom Kinde nicht erworben und nicht erlernt, nicht vom Gedächtnis aufgenommen werden, sondern durch äußerste Anspannung der gesamten Aktivität seines Denkens entstehen und sich herausbilden. Daraus folgt aber unausweichlich auch, daß die Entwicklung der wissenschaftlichen Begriffe die Besonderheiten dieser Aktivität des kindlichen Denkens in ihrem ganzen Umfang zeigen muß“ (ebd.: 182).

Zweitens: „Die Entwicklungen der spontanen und der wissenschaftlichen Begriffe [...] bestehen aus untereinander eng verbundenen Prozessen, die unaufhörlich aufeinander einwirken“ (ebd.). Und drittens:

„Endlich können wir [...] die entgegengesetzte Annahme vortragen, daß zwischen Unterricht und Entwicklung kein Antagonismus bestehen muß, sondern Beziehungen weitaus komplizierteren und positiveren Charakters. Wir müssen von vornherein erwarten, daß sich der Unterricht im Verlaufe einer Untersuchung als eine Hauptquelle in der Entwicklung der kindlichen Begriffe und als stärkste Kraft offenbaren muß, die diesen Prozeß lenkt“ (ebd.: 183).

Die von Wygotski als so gewiß unterstellte Selbstwidersprüchlichkeit der Piagetschen Ausführungen zu spontanen und wissenschaftlichen Begriffen scheint mir, insbesondere nach der Zusammenschau der gesamten kleinen Piagetschen Studie, die in Wygotskis Argumentation einen der Hauptankerpunkte bildet und wohl *pars pro toto* steht, so eindeutig nicht. Anstatt aber in Details einer Textexegese zu gehen, die zu weit weg vom eigentlichen Ziel der eigenen Untersuchung führen würde, nur soviel: Unzweifelhaft ist jedenfalls, daß Piaget sich für die Untersuchung der spontanen Begriffe ausgesprochen hat. Dies hängt sicher mit grundlegenden entwicklungspsychologischen Prämissen zusammen, denen gemäß Unterricht eine Art kontaminierender Faktor in bezug auf Entwicklung darstellt. Es ist jedoch zu bezweifeln, daß solch eine Voraussetzung bei der Untersuchung historischer Sinnbildungsprozesse fruchtbar ist, schließlich ist doch *a priori* evident, daß das Geschichtsbewußtsein sich nicht zuletzt aus schulischen Bildungsbemühungen speist. Daher lohnt es sich, die von Wygotski angestellten auch empirisch untermauerten Überlegungen zur Beziehung wissenschaftlicher und spontaner Begriffe, die in dem allgemeineren Rahmen der Frage nach der Beziehung von Entwicklung und Erziehung stehen, näher zu betrachten.

Die gegen Piaget kritisch ins Feld geführten Argumente sind zum Teil bereits das Ergebnis einer Reihe empirischer Untersuchungen, die Wygotski mit seinen Mitarbeitern, allen voran Zozefina I. Shif, durchführte. In ihnen ging es darum zu zeigen, wie sich wissenschaftliche und alltägliche Begriffe im Vergleich zueinander in der Entwicklung des Kindes/Jugendlichen herausbilden, und in welcher Weise die Aneignung der einen die Aneignung der anderen Begriffe beeinflusst.

Zunächst einmal zu Shifs Untersuchungen (vgl. van der Veer und Valsiner 1991: 271-275): Shif begann ihre empirischen Studien zur wissenschaftlichen und alltäglichen Begriffsbildung im Jahre 1932. Die historische Verortung ihrer Arbeiten ist insofern wichtig, als Shif daran interessiert war, ihre wissenschaftlichen mit den damals vorherrschenden praktischen Interessen zu vereinen. Bei ihren Beispielen ging es nämlich vorwiegend um den korrekten Gebrauch von Begriffen aus der sowjetischen Geschichte. Dies hing damit zusammen, daß Versuche, Schulkindern eine „adäquate“ Sichtweise der kommunistischen Geschichte zu vermitteln, bis dahin nicht sonderlich erfolgreich gewesen waren und die Wissenschaftler dazu aufgerufen waren, dem abzuhelpen. In Anlehnung an die Piagetschen Arbeiten legte Shif 36

Zweitkläßlern und 43 Viertkläßlern unvollständige Sätze mit der Bitte vor, diese zu vervollständigen. Dazu bediente sie sich einerseits Alltagsbegriffe, andererseits wissenschaftlicher Begriffe. Der Satz, den es zu vervollständigen galt, endete stets mit dem Wort „weil“ bzw. „obwohl“, etwa: „Der Pilot stürzte mit seinem Flugzeug ab, weil ...“, „Das Mädchen liest schlecht vor, obwohl ...“ oder „Die Polizei erschoss die Revolutionäre, weil ...“ und „Es gibt immer noch Arbeiter, die an Gott glauben, obwohl ...“. Shif wertete die Antworten der Kinder danach aus, inwiefern die vervollständigten Sätze richtig oder falsch waren. Dabei konnte sie mehrerlei feststellen: Die Leistungen der Zweitkläßler waren bei der Ergänzung der „weil“-Sätze weitaus besser, wenn es darum ging, „wissenschaftliches“ Material zu vervollständigen, als wenn es darum ging, „alltägliche“ Sätze zu Ende zu bringen. Die Wissenschaftlerin schrieb dies der Instruktion des Lehrers zu, die dazu führte, daß die Kinder die richtigen Antworten einfach erinnerten. Shif teilte die erhobenen Antworten in Unterkategorien auf; es wurden etwa falsche Antworten deshalb als falsch gewertet, weil „obwohl“ mit „weil“ oder vice versa vertauscht worden war oder weil die Antwort schlicht tautologisch war. Richtige Antworten wurden dann als „schematisch“ klassifiziert, wenn das Kind wörtlich das wiederholte, was es in der Schule gelernt hatte. Dabei ergab sich, daß die Kinder zwar die „wissenschaftlichen“ Sätze öfter richtig beantworteten als die „alltäglichen“, daß erstere aber häufiger stereotyper Natur waren als letztere. Mithin war das „semantische Niveau“ (ebd.: 272) bei den „wissenschaftlichen“ Sätzen eher gering. Genau das Gegenteil traf für die Alltagssätze zu. Bei ihnen ergab sich jedoch eine Anhäufung an tautologischen Lösungen, die es in den anderen Sätzen kaum gab. Bei der Betrachtung der empirischen Ergebnisse in der Stichprobe der Viertkläßler zeigte sich, daß deren Anzahl korrekter Lösungen sich in den beiden unterschiedenen Satzarten anglichen. Eine genauere Analyse der Antworten bei den „wissenschaftlichen“ Sätzen ergab, daß die stereotypen Antworten zugunsten konkret inhaltlicher Antworten zurückgegangen waren. Im Unterschied zu den Zweitkläßlern wiederholen die Viertkläßler die gelernten Antworten nicht bloß, sondern zeigen in ihren Satzergänzungen, daß sie auch verstehen, was sie sagen. Wie hat Shif diese Befunde nun entwicklungspsychologisch zu erklären versucht? Die schulische Instruktion, so war ihre Annahme, führe zunächst dazu, daß das Kind bestimmte Denkweisen in spezifischen Bereichen korrekt lerne. Die Korrektheit seiner Antworten sei jedoch zuerst nicht einem wirklichen Verständnis der verhandelten Sachverhalte geschuldet, sondern eher einem stereotypen Nachsprechen von Gelerntem. Erst nach und nach gelange das Kind zur bewußten Verwendung und tatsächlich verstehenden Durchdringung der Kategorien, die es vorher schon im praktischen Umgang richtig verwendet habe. Dies wiederum führe zugleich zu einer Verbesserung der Fähigkeiten bezüglich alltäglicher Begriffe.

Auch sie würden nunmehr bewußter durchdrungen und somit gleichsam auf ein höheres Niveau geführt.

Shifs Ergebnisse und ihre sowie Wygotskis Interpretation derselben implizierten vielerlei, was im Gegensatz stand zu den Piaget unterstellten Annahmen bezüglich wissenschaftlicher und alltäglicher Begriffe. Auf den m.E. wichtigsten Unterschied sei hier mit van der Veer und Valsiner (ebd.: 274) hingewiesen: „A consequence of this view was that education was seen as one of the factors bringing about cognitive development and not as the provider of finished knowledge that can be *swallowed verbatim* by the child as soon as he has reached a certain maturational level“ (Hervorhebung: C.K.). Ungeachtet der mannigfaltigen Kritikmöglichkeiten, wie etwa der Frage nach einer stärkeren Erhellung der Frage, weshalb nun eigentlich die „weil“-Sätze überhaupt besser beantwortet werden sollen, wenn sie in den „wissenschaftlichen“ Sätzen besser beantwortet worden sind, halte ich die eben zitierte Konsequenz für bedenkenswert. Sie bedeutet nämlich auch für die Untersuchung historischer Sinnbildungsprozesse, daß schulisch vermittelte Wissensgehalte nicht einfach „schlecht[...] verdaute Schulkenntnisse“ (Piaget 1933: 16) sein müssen, sondern Untersuchungsgegenstände, die durchaus entwicklungs- und sozialpsychologische Dignität beanspruchen dürfen.

Im sechsten Kapitel von „Denken und Sprechen“ (1977: etwa 246-255, vgl. auch van der Veer und Valsiner 1991: 275-278) hat Wygotski auch immer wieder eine Analogie bemüht, um den Zusammenhang und die jeweiligen Besonderheiten der wissenschaftlichen und alltäglichen Begriffsbildung zu verdeutlichen. Es ist dies ein Vergleich mit dem Erwerb der Mutter- bzw. einer Fremdsprache. Der Erwerb der Muttersprache geschehe spontan und unsystematisch, der korrekte Sprachgebrauch beinhalte aber nicht gleichzeitig die grammatikalische Durchdringung der muttersprachlichen Verhältnisse. Dies sei bei der Fremdsprache genau umgekehrt. Ihr Erwerb geschehe in systematischer Absicht. Das führe dazu, daß der Lernende Angaben darüber machen könne, wann ein bestimmtes Wort zu gebrauchen sei und wann ein anderes, wann eine bestimmte Satzstellung statthaft sei und wann nicht. In der Folge eines fremdsprachlichen Unterrichts werde der Lernende die Fertigkeiten, die er beim Erlernen der Fremdsprache erworben hat, auch auf die Muttersprache anwenden können. Die Analogie zu den oben beschriebenen unterstellten Besonderheiten des wissenschaftlichen und alltäglichen Begriffsgebrauchs ist offensichtlich. Wygotski trieb die Analogie noch weiter. Er argumentierte nämlich, daß sowohl wissenschaftliche Begriffsbildung und der Erwerb einer Fremdsprache vermittelnden Charakter hätten. Was ist damit gemeint? Beim Erlernen einer Fremdsprache fangen wir nicht gleichsam bei Null an, sondern beziehen das Gelernte auf bereits Gewußtes. So lernen wir, wenn wir etwa Englischunterricht nehmen, das Wort „face“ nicht gänzlich neu, sondern lernen es als eine Übersetzung des

uns bereits bekannten Wortes „Gesicht“ kennen. Während dieses einen direkten Bezug zur empirischen Welt hat, hat jenes nur noch über das muttersprachlich schon erworbene Wort einen Bezug dazu. Ähnlich verhalte es sich nun mit alltäglichen Worten wie „Arbeiter“ oder „Farmer“; sie hätten noch einen direkten Bezug zur Objektwelt. „Ausbeutung“, „Unterdrückung“ oder „Kapitalismus“ hätten diesen direkten Bezug nun aber nicht mehr. Auch sie beziehen sich nurmehr indirekt auf die empirische Welt, nämlich über ihren Bezug auf alltägliche Begriffe. Sowohl wissenschaftliche Begriffe als auch fremdsprachlich Erworbene sind also so etwas wie Konzepte höherer Ordnung. Die Konzepte niederer Ordnung werden dabei aber nicht unbedeutend, sondern verändern ihren Status. Im Kontext eines Begriffes wie „Ausbeutung“ erfährt das Wort „Arbeiter“ einen anderen Bedeutungsgehalt als den, den es vorher hatte, es erfährt im Hegelschen Sinne eine „Aufhebung“.

4.3.4 *Gedanke und Wort: Die Bedeutungs- und Sinnhaltigkeit unseres Sprechens und Denkens*

Die für den vorliegenden Zusammenhang m.E. anregendsten Überlegungen Wygotskis finden sich im siebten und letzten Kapitel von „Denken und Sprechen“, das betitelt ist mit „Gedanke und Wort“ (Wygotski 1977: 291-359). Es wird zu zeigen sein, daß sich dort am dezidiertesten Grundzüge einer genuin psychologischen Hermeneutik aufweisen lassen. Folgt man der Lesart Wertschs (1996), so stellt dieses Kapitel auch in gewisser Weise einen Bruch mit den vorangehenden Ausführungen in „Denken und Sprechen“ zum Erwerb spontaner und wissenschaftlicher Begriffe dar. Dort geht es Wertsch zufolge um die Entwicklung einer *dekontextualisierten* Sprache, wohingegen das siebte Kapitel die *Kontextualität* von Sprache rehabilitiert. Wie dem auch im Einzelnen sein mag, kann jetzt schon festgehalten werden, daß im Kapitel zu „Gedanke und Wort“ jedenfalls der Kontextualität von Sprache gebührend Rechnung getragen wird. Wie geschieht dies en detail und mit welchen Konsequenzen für die angekündigte psychologische Hermeneutik?

Durch „Denken und Sprechen“ zieht sich insgesamt die Überlegung wie ein roter Faden, daß Gedanke und Wort nicht vom Anfang der Entwicklung an eine Einheit bildeten. Vielmehr sei die Geschichte des Verhältnisses beider eine verschlungene Angelegenheit (s. 4.3.1). Gleichwohl lasse sich aber eine Einheit von Denken und Sprechen ausmachen, diese Einheit liege in der Bedeutung des Wortes (Wygotski 1977: 293). Und weiter:

„Die Wortbedeutung ist eine solche nicht mehr weiter zerlegbare Einheit beider Prozesse, von der nicht mehr gesagt werden kann, ob sie ein Phäno-

men der Sprache oder ein Phänomen des Denkens darstellt. Ein seiner Bedeutung entkleidetes Wort ist kein Wort: es ist ein leerer Klang; folglich ist die Bedeutung ein notwendiges, konstituierendes Merkmal des Wortes selbst. Es ist das von der Innenseite betrachtete Wort. Somit scheint es hinreichend begründet, die Bedeutung als ein Phänomen der Sprache anzusehen. Aber psychologisch ist die Wortbedeutung eine Verallgemeinerung oder ein Begriff. Verallgemeinerung und Wortbedeutung sind Synonyme. Jede Verallgemeinerung aber, jede Begriffsbildung ist ein spezifischer und unbestreitbarer Denkkakt. Folglich sind wir berechtigt, die Wortbedeutung als Phänomen des Denkens zu betrachten“ (ebd.).

Entscheidend ist hierbei nun aber auch, daß die Wortbedeutung nichts Statisches, Konstantes sei, sondern daß sie sich entwickle. Damit wird damals traditionellen psychologischen Ansichten – Wygotski diskutiert etwa die Würzburger Schule und die Gestaltpsychologie – einer Assoziation von Gedanke und Wort, die, erst einmal etabliert, fix sei, entschieden widersprochen. Diese alternative Vorstellung kann in ihrer Wichtigkeit gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, heißt das doch, daß einem Individuum zu je unterschiedlichen Zeitpunkten, in je unterschiedlichen Situationen ein Wort je Unterschiedliches bedeuten kann. Nicht zuletzt heißt dies natürlich auch, daß ein Kind, das eine Wortbedeutung einmal gelernt hat, damit nicht etwas ein für allemal Fertiges erworben hat, sondern daß die gelernte Wortbedeutung im weiteren Verlauf der Entwicklung Veränderungen unterliegen kann.

Wie sieht nun aber ein tatsächlicher sprachlicher Denkprozeß aus? Wie sieht der „Verlauf von der ersten, vagen Entstehung eines Gedankens bis zu seiner Vollendung in der sprachlichen Formulierung“ (ebd.: 300) aus? Zur Beantwortung dieser Frage differenziert Wygotski zunächst zwei Ebenen in der Sprache selbst, nämlich die innere, semantische Sinnseite und die äußere, lautliche Seite. Beide Ebenen würden unterschiedlichen Gesetzen unterliegen. Es könne sogar gesagt werden, daß sie sich gegenläufig zueinander entwickelten. Während auf der lautlichen Ebene die Sprache des Kindes sich dergestalt entwickle, daß dem Gebrauch eines Wortes, der Gebrauch zweier und dann mehrerer miteinander verbundener Wörter folge, sei die Entwicklung auf der Sinnseite ganz anders. In der Phase, in der das Kind nämlich bloß je ein Wort äußere, sei in diesem einen Wort die Bedeutung eines ganzen Satzes in verdichteter Form zu finden. Kurz gefaßt: „Die semantische Seite der Sprache geht in ihrer Entwicklung vom Ganzen zum Teil, vom Satz zum Wort, die äußere Seite der Sprache dagegen vom Teil zum Ganzen, vom Wort zum Satz“ (ebd.: 302). Man kann also sagen, daß sich die Bedeutung vormals eines Wortes geradezu auf andere Wörter *verteilt*. Dabei verkörpere sich in dem Wort das Denken. „Das Denken des Kindes ist ursprünglich ein vages und ungegliedertes Ganzes, und eben darum muß es sprachlich in einem einzelnen Wort seinen Ausdruck finden. Das Kind wählt das

sprachliche Gewand für seinen Gedanken gleichsam nach Maß“ (ebd.: 303).

Neben anderen Unterschieden von lautlicher und semantischer Ebene in der Sprachentwicklung, die etwa die korrekte sprachliche Performanz und die ihr nachfolgende grammatikalisch-logische Durchdringung betreffen, kommt Wygotski auf die mögliche „Nichtübereinstimmung von grammatischem und psychologischem Subjekt und Prädikat“ (ebd.: 304) zu sprechen. Diese Nichtübereinstimmung, die bei Nichtbeachtung zu einer psychologischen Mißinterpretation von Sätzen führen müsse, wird an dem Satz „Die Uhr ist heruntergefallen“ deutlich gemacht. Grammatikalisch sei eindeutig „die Uhr“ das Subjekt und „ist heruntergefallen“ das Prädikat. Psychologisch betrachtet müsse die spezielle Situation, in der der Satz gesagt werde, in Betracht gezogen werden, da je nach Situation in dem Satz je unterschiedliche Gedanken ausgedrückt würden. Es sei beispielsweise das eine Mal so, daß ich meine Aufmerksamkeit auf den Umstand richte, daß die Uhr stehe, woraufhin ich jemanden frage, woher dies komme. Wenn man mir nun antwortete: „Die Uhr ist heruntergefallen“, so sei für mich in diesem Falle schon vorher die Vorstellung von der Uhr das primäre gewesen, mithin sei „die Uhr“ hier das psychologische Subjekt. Sodann sei die Vorstellung entstanden, daß die Uhr heruntergefallen sei. „Ist heruntergefallen“ sei somit das psychologische Prädikat. Mit diesem Beispiel solle gezeigt werden, daß grammatikalisches Subjekt und Prädikat mit dem psychologischen Subjekt und Prädikat durchaus übereinstimmen können. An der Ausmalung eines anderen Szenarios, in dem der Satz „Die Uhr ist heruntergefallen“ auch sinnvollerweise auftauchen könnte, möchte Wygotski sodann zeigen, daß genauso gut eine Nichtübereinstimmung auftreten könne. Man stelle sich nun die Situation vor, ich säße an meinem Arbeitstisch und hörte das Geräusch eines fallenden Gegenstandes und fragte, was da heruntergefallen sei. Man antworte mir in dieser Situation ebenfalls mit dem Satz „Die Uhr ist heruntergefallen“. In diesem Falle sei „ist heruntergefallen“ das psychologische Subjekt und „die Uhr“ das psychologische Prädikat, entstehe jenes doch zuerst und dieses danach im Bewußtsein. An der Diskussion der Probleme, die bei Übersetzungen entstehen, macht Wygotski sodann klar, daß allein die Veränderung eines einzigen Wortes den ganzen Sinn eines Textes grundlegend zu ändern vermag.

Um aber die „komplizierten Beziehungen des Gedankens zum Wort“ (ebd.: 311) zu erklären, sei es nötig, auf die „innere Sprache“ einzugehen. Es ließen sich mehrere Bedeutungen dieses Terminus ausdifferenzieren. Ich möchte nur diejenige referieren, die für den weiteren Fortlauf der Argumentation relevant ist. Diese von Wygotski favorisierte Variante besagt, „daß die innere Sprache ein seiner psychologischen Natur nach besonderes Gebilde, eine besondere Art der Sprachtätigkeit ist, die ihre spezifische Eigenart besitzt und in einer

komplizierten Beziehung zu anderen Arten der Sprachtätigkeit steht“ (ebd.: 313). Das entscheidende Charakteristikum der „inneren Sprache“ sei ihre eigenständige Struktur. Sie sei nicht einfach dem Grade nach etwas anderes als die äußere Sprache und schon gar nicht sei entscheidend, daß bei der „inneren Sprache“ die Vokalisation fehle. Wichtig dagegen sei, daß „[d]ie äußere Sprache [...] die Verwandlung eines Gedankens in Worte, [...] seine ‚Materialisierung‘ und Objektivierung ist. Hier [bei der inneren Sprache, C.K.] aber handelt es sich um einen entgegengesetzt verlaufenden Prozeß, der von außen nach innen verläuft, eine ‚Verdampfung‘ der Sprache in den Gedanken“ (ebd.). Zum Verständnis der besonderen Eigenart der „inneren Sprache“ legt Wygotski seine gegenüber Piaget unterschiedliche Auffassung bezüglich der egozentrischen Sprache dar. Bei Piaget verlaufe die Entwicklung vom autistischen Denken über die egozentrische zur sozialisierten Sprache. Auf dem Weg zur sozialisierten Sprache sterbe die egozentrische Sprache ab. Nach Wygotski stellt sich dies ganz anders dar. Die egozentrische Sprache sei ein Übergangsphänomen auf dem Weg zur inneren Sprache. Außerdem sei jene mit dieser in struktureller und funktioneller Hinsicht verwandt. Durch die Beobachtbarkeit der Entwicklung der egozentrischen Sprache könne auf die Natur der inneren Sprache geschlossen werden. Dabei „ist die egozentrische Sprache ihrer psychologischen Funktion nach eine innere und ihrer Struktur nach eine äußere Sprache“ (ebd.: 317). Und weiter: „Ihr Schicksal ist der Übergang zur inneren Sprache“ (ebd.).

Bei der Untersuchung der egozentrischen Sprache machten Wygotski und Mitarbeiter unter anderem ihre „scheinbare Zusammenhanglosigkeit, [einen] fragmentarischen Charakter und [eine] Verkürzung der inneren Sprache im Vergleich zur äußeren“ (ebd.: 328) Sprache aus. Diese Verkürzung erschwere ihr Verständnis für andere. Woraus besteht die fragliche Verkürzung? Es fände eine Beibehaltung des Prädikats und der dazugehörigen Wörter statt unter Auslassung des Subjekts und der dazugehörigen Wörter. Somit könne angenommen werden, daß der „reine[] und absolute[] prädikative[] Charakter als syntaktische Grundform der inneren Sprache“ (ebd.: 329) angesehen werden müsse. Nun sei der prädikative Charakter nicht nur bei der inneren Sprache zu finden, sondern unter bestimmten Umständen auch in der äußeren Sprache und zwar in solchen Gesprächssituationen, in denen man unterstellen könne, der andere werde einen auch ohne ausführliche Äußerungen verstehen. Dies geschehe immer dann, wenn die Teilnehmer eines Gespräches in sehr engem Kontakt zueinander stünden und auch bei einer äußerst verkürzten Sprache annehmen dürften, daß der andere sie verstehe. Einen hierfür paradigmatischen Fall stellt das Liebespaar dar. Wygotski erläutert dies unter Verweis auf eine Romanstelle bei Tolstoi. Dort teilen sich bei einer radikalen sprachlichen Reduktion zwei Liebende die komplexesten Gedanken mit.

Weitere Präzisierungen des Zusammenhangs von Gedanke und Wort erreicht Wygotski durch den Vergleich von innerer, äußerer und geschriebener Sprache. Letztere sei eine maximal entwickelte. Während im Gespräch Andeutungen oftmals ausreichen, da ja eine gemeinsame Situation das Gespräch rahme, könne dies bei der geschriebenen Sprache nicht vorausgesetzt werden. Hier sei eine Sprache am Werk, die ohne direkte Gesprächspartner auskommen müsse, von denen eben nicht angenommen werden könne, daß sie sich in einer ähnlichen Situation befänden. Daher würden in der geschriebenen Sprache mehr Wörter als in der mündlichen benötigt. Die Möglichkeit zur Verkürzung bzw. der Zwang zur Elaboration sei dem dialogischen bzw. monologischen Charakter der zwei Sprachformen geschuldet:

„Die geschriebene Sprache, die wir im vorliegenden Fall mit der mündlichen Sprache vergleichen, ist eine *monologische* Form der Sprache. Die mündliche Sprache ist dagegen in den meisten Fällen *dialogisch*. Der Dialog setzt voraus, daß die Gesprächspartner den Kern der Sache kennen, was eine ganze Reihe von Verkürzungen gestattet, und in bestimmten Situationen zur Entstehung von rein prädikativen Aussagen führt“ (ebd.: 335).

„Den Kern der Sache“ kenne man in der inneren Sprache immer. Daher sei sie auch eine maximal verkürzte Sprachform. Gegenüber der mündlichen und der schriftlichen Sprache weise die innere Sprache drei Verkürzungen auf, von denen die dritte die m.E. relevanteste für den vorliegenden Kontext ist: 1. Verkürzung, was die Phonetik anbelangt: „Die innere Sprache ist genau genommen eine fast wortlose Sprache“ (ebd.: 342). 2. Verkürzung der Syntax: „Das Prädikative ist die einzige Grundform der inneren Sprache“ (ebd.: 338). 3. Verkürzung der Semantik: „In der inneren Sprache [...] ist die Vorherrschaft des Sinns über die Bedeutung [...] bis zum Extrem geführt und absolut vertreten“ (ebd.: 345). Der letzte Punkt bedarf weiterer Erläuterung. Unter Rekurs auf den französischen Sprachpsychologen Paulhan nimmt Wygotski eine Unterscheidung zwischen dem Sinn und der Bedeutung eines Wortes vor. Die Bedeutung eines Wortes ist relativ fix und kontextinvariant. Man kann auch sagen, sie sei das, was das Lexikon einem mitteile. Mithin bezeichnet Bedeutung den denotativen Charakter von Sprache. Der Sinn eines Wortes dagegen ist alles andere als fix, er ist vielmehr durch und durch kontextsensitiv und hat gegenüber der bloßen Bedeutung eines Wortes konnotativen Charakter. Mit Boesch (1991) kann man auch sagen, daß der Sinn eines Wortes durch eine radikale Polyvalenz gekennzeichnet ist. Besonders wichtig ist nun die psychologische „Natur“ des Sinns. „Der Sinn eines Wortes ist [nämlich ...] die Gesamtheit aller psychologischen Fakten, die das Wort in unserem Bewußtsein erzeugt“ (Wygotski 1977: 343). Daher vermöge ein Wort sowohl intellektuellen als auch affektiven Sinn aufzunehmen, der nicht in der lexikalischen Bedeutung des Wortes auf-

gehe. Die Veränderlichkeit des Sinns ermögliche dessen Variation. Diese Variation geschehe in unterschiedlicher Hinsicht: „Der Sinn eines Wortes ist [...] eine komplizierte, bewegliche Erscheinung, die sich in gewissem Maße dem jeweiligen Bewußtsein entsprechend und für dasselbe Bewußtsein je nach den Umständen verändert“ (ebd.: 344). Wodurch erlangt das Wort seinen Sinn? „Das Wort erlangt seinen Sinn nur in einem Satz, aber der Satz selbst erlangt seinen Sinn nur im Kontext eines Absatzes, der Absatz im Kontext eines Buches, das Buch im Kontext des gesamten Schaffens eines Autors“ (ebd.). Was hier beschrieben wird, ist nicht mehr und nicht weniger als die immer nur vorläufig abschließbare Verweisungskette eines Wortes. Habe ich nur das eine Wort und kenne sonst nichts, kann ich nicht viel mehr als dessen Bedeutung aufschlüsseln. Verfüge ich schon über einen Satz, in dem das Wort auftaucht, kann ich Teile von dessen Sinnstruktur errahnen. Wenn ich sodann den Absatz, in dem dieser Satz figuriert, lesen kann, gewinne ich eine vollere Einschätzung des Sinns. Wenn ich gar einen längeren Text zur Hand habe usw. Es dürfte allerdings klar sein, daß selbst die Kenntnis des gesamten Schaffens eines Autors immer noch keine endgültige und nicht weiter spezifizierbare Klarheit über den Sinn eines Wortes, Absatzes, Textes oder Buches geben kann. Schließlich kann dieser Sinngehalt noch näher erschlossen werden durch eine Kontrastierung mit den Werken von Zeitgenossen, den historischen Wandlungen bestimmter Wortbedeutungen und dergleichen mehr ad infinitum. Die Sinnentschlüsselung ist also – ich wiederhole mich – eine immer nur vorläufig beendbare Aufgabe. Zwei weitere Anmerkungen seien angebracht. Zum einen sollte klar sein, daß der literaturwissenschaftliche Jargon nicht darüber hinwegtäuschen kann, daß hier nicht allein und nicht einmal primär tatsächlich von literarischen Werken die Rede ist. Dies wird noch klarer, wenn die zweite Anmerkung angebracht wird. Diese betrifft die Frage, welches die sinngenerierende Basis sei. Hierauf lautet Wygotskis Antwort: „Der wirkliche Sinn jedes Wortes wird letzten Endes durch den ganzen Reichtum der im Bewußtsein existierenden Momente bestimmt, die sich auf das beziehen, was durch das betreffende Wort ausgedrückt wird“ (ebd.). Damit ist die „sinngenerierende Basis“ psychologisch bestimmt. Um Mißverständnisse gleich auszuräumen: Damit wird natürlich nicht einer wie auch immer gearteten Bewußtseins-Monadologie das Wort geredet, was schon deutlich wird, wenn man sich erinnert, welcher Genese das Bewußtsein nach Wygotski unterliegt (vgl. 4.2).

Was kann dies noch genauer heißen? Wygotski geht im allerletzten Abschnitt seines Buches auf die Arbeitsweise eines Regisseurs ein, der meinte, man könne ein Stück dadurch besser spielen, daß man sich den weiteren Sinn einer jeden Äußerung klar mache. Das müsse man deshalb tun, da ja durch einen Satz mehr gesagt werde, als zunächst zu erkennen sei. Oder: „Der lebendige Satz hat immer seinen Untertext

mit einem dahinter verborgenen Gedanken“ (ebd.). Daher sei es auch nicht möglich, einen Gedanken direkt, allein durch Zeichen mitzuteilen. Die Kommunikation eines Gedankens von einem Bewußtsein zum anderen könne nur auf einem indirekten, vermittelten Wege geschehen.

An dieser Stelle ist ein Einschnitt in der Rekonstruktion Wygotskis angebracht, um zu resümieren, was bisher alles zusammengetragen worden ist. Es kann festgehalten werden:

1. Die Wortbedeutung wird als die Einheit von Sprache und Denken bestimmt.
2. Die lautliche und die semantische Seite der Sprache entwickeln sich gegenläufig zueinander.
3. Psychologisches Subjekt bzw. Prädikat und grammatisches Subjekt bzw. Prädikat können übereinstimmen oder nicht übereinstimmen.
4. Unterschiedliche Sprachformen können ausdifferenziert und in ihrem jeweiligen Verhältnis zueinander charakterisiert werden. Es sind dies die äußere Sprache, die egozentrische und die innere Sprache. Die äußere Sprache wiederum kann noch in eine mündliche und eine schriftliche Sprache geschieden werden.
5. Anders als Piaget geht Wygotski von einem Entwicklungsweg der Sprache von außen nach innen aus, also: äußere Sprache als Primäres, egozentrische Sprache als Übergangsstadium, innere Sprache als Endpunkt.
6. Die jeweiligen Formen sind nicht nur in ihrer Genese unterschieden, sondern auch in funktioneller bzw. struktureller Hinsicht.
7. Die innere Sprache ist rein prädikativ.
8. Die geschriebene Sprache ist maximal elaboriert.
9. Die mündliche Sprache nimmt eine Mittelstellung zwischen geschriebener und innerer Sprache ein. Außerdem ist sie genetisch betrachtet primär.
10. Die Bedeutung eines Wortes ist relativ starr, der Sinn dagegen ist außerordentlich dynamisch.
11. Der Sinn eines Wortes wird erst in einem größeren Kon-Text hinreichend klar.
12. Die „sinngenerierende Basis“ ist das Bewußtsein.
13. Der Gedanke wird nicht unvermittelt kommuniziert, sondern „verbirgt“ sich als Untertext im Sinn des Textes.

4.3.5 *Sprache und Bewußtsein: Für eine umfassende psychologische Hermeneutik*

Allerdings hat Wygotski nicht nur Konstituenten kognitiver Art im Blick, die Bedeutungs- bzw. Sinnanalysen offenbaren sollen. Denn:

„Der Gedanke ist auch noch nicht die letzte Instanz in diesem ganzen Prozeß. Er entsteht selbst nicht aus einem anderen Gedanken, sondern aus dem motivierenden Bereich unseres Bewußtseins, der unsere Triebe und Bedürfnisse, unsere Interessen und Impulse, unsere Affekte und Emotionen umfaßt. Hinter dem Gedanken stehen affektive und volitionale Tendenzen. Nur sie können auf das letzte ‚Warum‘ in der Analyse des Denkens eine Antwort geben“ (ebd.: 354).

Ich möchte zwar bezweifeln, daß die affektiven und volitionalen Tendenzen auf das *letzte* ‚Warum‘ in der Analyse des Denkens eine Antwort geben können. Eine reichhaltigere psychologische Antwort impliziert das allerdings schon. Es ist hervorzuheben, daß in dem oben angeführten Zitat eben keiner säuberlichen Abspaltung von Kognition, Emotion und Motivation bzw. Volition das Wort geredet wird. Wie unter anderem Brandtstädter (1985; s. auch Kochinka 2002) ja an der Beziehung zwischen Emotion und Kognition zeigt, muß man sie sich vielmehr oftmals in einem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis vorstellen. Ein solches Denken vermeidet erfolgreich die Reduktion hermeneutischer Rekonstruktionsbemühungen auf bloße Kognition. Noch einmal Wygotski:

„Wenn man das, was ein anderer äußert, versteht, beruht dies nicht nur auf den Worten allein, sondern auch auf den Gedanken des Gesprächspartners. Aber auch das Verstehen der Gedanken wäre, ohne das Denkmotiv zu begreifen, unvollkommen. Bei der Analyse einer Äußerung stoßen wir dann bis zum Kern vor, wenn wir die letzte und verborgenste Ebene des sprachlichen Denkens aufdecken: seine Motivation“ (ebd.: 355).

4.4 Kulturhistorischer Ansatz und Geschichtsbewußtsein

Es wurden schon hier und da in den vorangehenden Ausführungen Hinweise darauf gegeben, welche heuristische Bedeutung der skizzierte Wygotskische Ansatz für eine Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung haben könnte. Diese Hinweise sollen nun nochmal zusammengefaßt und teilweise ergänzt werden.

Geschichte kann als ein Reservoir kultureller Sinn- und Bedeutungsmuster aufgefaßt werden. Diese Muster oder kulturellen Artefakte sind sprachlich verfaßt, mindestens aber sprachlich vermittelt. Es handelt sich dabei etwa um Romane, Sachbücher, Zeitungs-, Zeitschrif-

tenartikel, Comics, filmische Darstellungen, Fernsehen, Unterricht, außerschulische Instruktion, Alltagsgespräche, Denkmäler, Ruinen, alte Häuser, Museumsexponate, Gemälde, Wappen, Fahnen oder Urkunden. Sie können allesamt in mehr oder minder metaphorischer Rede als „äußeres Sprechen“ bezeichnet werden. Über die Aneignung der kulturellen Artefakte erwirbt das Kind/der Jugendliche eine Partizipationsmöglichkeit am historischen Diskurs seiner jeweiligen Gesellschaft. Dies geschieht durch eine Interiorisation der kulturellen Sinn- und Bedeutungsmuster, wobei diese Interiorisation im Sinne einer Anverwandlung, einer Transformation zu denken ist, und nicht als eine bloße Abbildung des schon Gegebenen. Das ist schon deshalb so, weil dieses Gegebene selbst mehrdeutig ist und Interpretationen unterliegt. Im Prozeß der Aneignung erwirbt und bildet der Jugendliche u.a. historische Begriffe, die wiederum narrativ organisiert sind. Diese Begriffe helfen ihm, die historische Welt zu strukturieren. Dabei kommen nicht allein Kognitionen ins Spiel. Vielmehr ist historische Sinnbildung stets auch mit emotionalen und motivationalen Gehalten verwoben. Kognition, Emotion und Motivation stehen (bis zu einem gewissen Grade und in bestimmten Fällen) in einem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis zueinander. Der „Niederschlag“ der skizzierten Interiorisation wird nun wiederum erst durch die Analyse „externalisierter Interiorisationen“ – man verzeihe mir dieses Wortungetüm –, zumeist sprachlicher Art, sichtbar werden. Von diesen Texten, in denen sich die jeweilige aktuelle phänomenale Gestalt des Geschichtsbewußtseins äußert, kann auf die kognitiven, emotionalen und motivationalen Konstituenten des fraglichen Bewußtseins in seinem jeweiligen Entwicklungsstand rückgeschlossen werden.

Die besondere Pointe der Wygotskischen Überlegungen liegt nicht zuletzt darin, daß sie miterklären helfen, warum so etwas wie das Geschichtsbewußtsein selbst historischen Wandlungen unterliegt, also noch in einem zweiten Sinne historisch ist. Durch die jeweilige Aneignung der Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge, die das Geschichtsbewußtsein ausmachen, und dessen späterer Externalisation durch Kommunikation in einem weiten Sinne (was also nicht allein eine dialogische Kommunikation, sondern eben auch eine schriftsprachliche mitumfaßt, aber auch sonstige kulturelle Objektivationen) wird ja nicht einfach der status quo reproduziert. Vielmehr finden kreative Transformationen statt, die den jeweiligen sozio-kulturellen und historischen Umständen sowie der unhintergehbaren Individualität und dem entsprechenden Entwicklungsstand der jeweiligen aneignenden und externalisierenden Subjekte geschuldet sind.

Zum Erwerb von Geschichtsbewußtsein sind im wesentlichen hermeneutische Kompetenzen erforderlich. Der Sinn historischer Phänomene ergibt sich ja, folgen wir (nicht nur) Wygotski, eben nicht unmittelbar, sondern muß über die Betrachtung von zum Teil äußerst komplexen Verweisungsstrukturen hermeneutisch erschlossen wer-

den. Vor einer analogen Aufgabe steht aber nun auch ein Forscher, der die Absicht hat, die Entwicklung jugendlichen Geschichtsbewußtseins zu untersuchen. Auch er muß sich nämlich im Prinzip eben derselben hermeneutischen Mittel bedienen, um herauszuarbeiten, wie das Geschichtsbewußtsein strukturell, genetisch und funktional bestimmt ist. Denn selbstverständlich ist auch der Sinn der „externalisierten Interiorisationen“ keineswegs offensichtlich. Auch er muß durch Verweissungsanalysen rekonstruiert werden. Erst dadurch können die kognitiven, emotionalen und motivationalen Konstituenten, die das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher ausmachen, freigelegt werden.

4.5 Überleitung zu den methodologisch-methodischen Überlegungen: Lurias kulturpsychologische Untersuchungen in Zentralasien

Obzwar sich aus wichtigen Wygotskischen Arbeiten Grundzüge einer (entwicklungs-)psychologischen Hermeneutik mit Gewinn extrahieren lassen, finden diese theoretischen Erwägungen in seinen empirischen Studien keine wirkliche Entsprechung.⁵⁵ Dies wird etwa an den weiter oben knapp referierten Untersuchungen zur Begriffsentwicklung deutlich. Dort werden ja keineswegs ausführliche Ausdrucksgestalten in hermeneutischer Perspektive in den Blick genommen, vielmehr handelt es sich – bei allem experimentellen Einfallreichtum, den man konstatieren kann – durchaus um eine eher restriktive Erhebungssituation, die dementsprechende Daten zutage fördert.

Demgegenüber haben wir es bei Alexander R. Lurias (1986; vgl. auch 1979) zu Beginn der dreißiger Jahre durchgeführten, aber erst deutlich später publizierten kulturpsychologischen Untersuchungen in Dörfern Usbekistans und Kirgisiens mit empirischen Studien zu tun, die den weiter unten darzulegenden methodologisch-methodischen Prämissen weitaus eher entsprechen als die bisher vorgestellten Arbeiten. Von ihnen kann außerdem gesagt werden, sie seien stärker mit den diskutierten kulturhistorischen Theoremen in Einklang.

An dieser Stelle ist wohl der Hinweis sinnvoll, daß bisher stets so getan wurde, als handle es sich bei der dargestellten kulturhistorischen Theorie v.a. um das Produkt eines Wissenschaftlers – eben Wygotski. Eine solche Lesart verdeckt jedoch den Umstand, daß Leontjew, Luria und Wygotski sowie ihre Studenten und Mitarbeiter diesen Ansatz gemeinsam und in einer bisweilen nicht mehr einem einzelnen Autor zuordenbaren Weise entwickelt haben. Insofern ist auf den vorhergehenden Seiten „Wygotski“ möglicherweise des öfteren eher eine Art

55 Diese Kritik an Wygotski teile ich mit Ratner (1997). – Für eine ausführliche kritische Würdigung von Ratners kulturpsychologischem Programm vgl. Kölbl und Straub (2001c).

„Dummy-Codierung“ denn ein Autorennamen. Wie stark Wygotski jedenfalls auch mittelbar an Lurias Studien in Zentralasien beteiligt war, zeigt sich in ihrem diesbezüglichen Briefwechsel (vgl. Vygodskaja und Lifanova 2000: 182-184).

Da es mir insbesondere um das methodische Vorgehen Lurias und eher am Rande um dessen einzelne empirische Daten sowie seine Schlußfolgerungen daraus geht, möchte ich ersteres in allgemeiner Form vorstellen und es sodann anhand der „Experimente mit Syllogismen“ (Luria 1986: 125-139) etwas näher konkretisieren.

Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse

Wie bei anderen Psychologen zu jener Zeit – etwa Piaget – fanden die ethnologischen Arbeiten Lucien Lévy-Bruhls das Interesse der kulturhistorischen Schule. Dies deshalb, weil die These einer Wiederholung der kulturellen in der individuellen Entwicklungsgeschichte von einiger Attraktivität war. Um weitere empirische Daten zu einer Überprüfung dieser These zu erlangen, konzipierten Luria und Wygotski eine kulturvergleichende Untersuchung, in der v.a. Daten zur kognitiven Entwicklung von Menschen in Zentralasien erhoben und analysiert werden sollten, die zu jenem Zeitpunkt einen dramatischen gesellschaftlichen Umbruch durchlebten. Im Zuge dieses Umbruchs, der die grundlegenden lebenspraktischen Vollzüge der dort lebenden Menschen betraf – so fand etwa durch die Technisierung, Rationalisierung und Kollektivierung der Landwirtschaft eine radikale Veränderung der wirtschaftlichen Grundlagen ihrer Existenz statt –, bildeten sich unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen heraus, die in ihrem Bildungsstand deutlich differierten. Dies bot für Luria und Mitarbeiter eine ideale Ausgangsbedingung zur Überprüfung ihrer These einer „gesellschaftlich-historischen Entstehung der Psyche“ (Luria 1986: 18). Es wurden Personen aus fünf Gruppen untersucht (ebd., 37 f.): 1. Frauen, deren Radius auf den Haushalt beschränkt war, die Analphabeten waren und deren gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten mithin außerordentlich gering waren. Diese Frauen wurden ausschließlich von weiblichen Forscherinnen befragt, da ihnen allein der Zugang zu den Frauen gewährt wurde. 2. Bauern, die weder schreiben noch lesen konnten und die ihre individuelle Landwirtschaft weiterführten, von den Kollektivierungsmaßnahmen also noch nicht erreicht worden waren. 3. Zukünftige Kindergärtnerinnen, die einen Schnellkurs hierzu absolvierten und deren Bildung insgesamt eher gering war. 4. Personen, die innerhalb des Kolchos leitende Funktionen übernahmen. Dies waren Menschen, die administrative Aufgaben wahrnahmen und Kontakte zu anderen Kolchosmitgliedern hatten, weshalb ihr „Gesichtskreis [...] erheblich weiter war als der der Einzelbauern“ (ebd.: 38). Ihre Bildung war insgesamt jedoch ebenso eher gering. 5. Stu-

dentinnen, die in eine pädagogische Fachschule aufgenommen worden waren. Sie hatten zu diesem Zeitpunkt einen zwei- bis dreijährigen Schul- oder Lehrgangsbesuch hinter sich. Auch ihr Bildungsstand war allerdings eher gering.

Den Zugang zu den Forschungspartnern bewerkstelligten Luria und seine Mitarbeiter durch den Aufbau informeller Kontakte zu den Dorfbewohnern. Zudem wurden zur Befragung dieser Personen eigens spezielle Testaufgaben konzipiert. Die Forscher fürchteten nämlich, der Einsatz standardisierter Testbatterien werde auf keine Akzeptanz bei ihren Forschungspartnern stoßen. Des weiteren wurden klinische Interviews geführt, die bisweilen regelrecht zu Gruppendiskussionen „mutierten“ (vgl. ebd.: 39), da bei den Einzelbefragungen stets eine Reihe weiterer Dorfbewohner zugegen waren, die der Untersuchung folgten und sich gelegentlich einmischten. Diese Interviews wurden in den Wohnungen der Forschungspartner, auf dem Feld oder am abendlichen Lagerfeuer geführt, wobei sie aus Alltagsgesprächen hervorgingen und auch wieder in sie einmündeten. Schließlich sei darauf hingewiesen, daß die Syllogismen, auf die ich jetzt eingehen möchte, Rätseln glichen, die sich die Dorfbewohner zu Unterhaltungszwecken gelegentlich gegenseitig stellten.

Experimente mit Syllogismen

In Lurias Studien ging es unter anderem um Versuche zur Bezeichnung und Klassifizierung von Farbtönen, Abstraktion und Verallgemeinerung, Urteilen und Lösen von Aufgaben und nicht zuletzt um Prozesse des Schlußfolgerns. In diesem Zusammenhang wurden den Forschungspartnern unterschiedliche Syllogismen vorgelegt (vgl., ebd.: 125-139). Dabei sollten die Befragten ihre jeweiligen Lösungsmöglichkeiten begründen und mit dem Versuchsleiter diskutieren. Zwei Fragen waren von besonderem Interesse: 1. Inwiefern würden die Befragten erkennen, daß es sich bei den Bestandteilen des Syllogismus um ein einheitliches System und nicht allein um drei isolierte Aussagen handelte. 2. Würden die Forschungspartner auch solche Syllogismen lösen können, deren Problematik nicht in ihrer unmittelbaren Erfahrungswirklichkeit verankert, sondern ausschließlich aufgrund logischen Denkens zu begreifen war.

Es zeigte sich, daß die befragten Personen ohne jegliche formale Schulbildung große Schwierigkeiten hatten, Prämissen und Explanandum als eine Einheit wahrzunehmen. Darüber hinaus lösten sie insbesondere die nicht in ihrer Lebenswirklichkeit verwurzelten Syllogismen kaum. Bei den Befragten, die jedoch eine schulische Ausbildung – und sei sie nur gering gewesen – erhalten hatten, verhielt es sich anders. Weder war es für sie ein Problem, den Syllogismus als einen sol-

chen zu erkennen, noch bereitete ihnen dessen Lösung größere Schwierigkeiten.

Um zu demonstrieren wie ein „Experiment mit Syllogismus“ aussah und wie es von den Forschern ausgewertet wurde, sei hier ein Gespräch mit einem 37 Jahre alten Dorfbewohner, der Analphabet ist, vorgestellt (vgl. ebd.: 129-130, Kursivierungen herausgenommen).

„Im hohen Norden, wo Schnee liegt, sind die Bären weiß. Nowaja Semlja liegt im hohen Norden, und dort ist immer Schnee. Welche Farbe haben dort die Bären?“

„Es gibt verschiedene Tiere.“

Der Syllogismus wird wiederholt.

„Ich weiß nicht, ich habe mal einen schwarzen Bären gesehen, andere noch nicht ... Jede Gegend hat ihre Tiere; wenn die Gegend weiß ist, sind sie weiß, wenn sie gelb ist, sind sie gelb.“

Nun, und auf Nowaja Semlja haben die Bären welche Farbe?

„Wir sprechen nur über das, was wir gesehen haben, von dem, was wir nicht gesehen haben, reden wir nicht.“

Aber was folgt aus meinen Worten?

Der Syllogismus wird wiederholt.

„Die Sache ist doch so: Euer Zar ist unserem Zaren nicht ähnlich und unser Zar nicht dem euren. Auf Ihre Worte kann nur jemand antworten, der das gesehen hat. Wer es nicht gesehen hat, kann dazu nichts sagen.“

Nun, aus meinen Worten, daß im Norden, wo immer Schnee liegt, die Bären weiß sind, kann man schließen, daß es auf Nowaja Semlja was für Bären gibt ...?

„Wenn ein Mensch 60 oder 80 Jahre alt ist und er hat einen weißen Bären gesehen und sagt das, dann kann man ihm glauben. Aber ich habe noch keinen gesehen und kann deshalb nichts dazu sagen. Das ist mein letztes Wort. Wer es gesehen hat, der sagt es, wer nichts gesehen hat, kann nichts sagen.“

Ein junger Usbeke tritt ein und antwortet: „Nach Ihren Worten heißt das, daß die Bären dort weiß sind.“

Nun, wer von euch hat recht?

„Ein Hahn macht das, was er kann. Ich sage das, was ich weiß, und mehr kann ich dazu nicht sagen.“

An den Rand der Interviews machten Luria und Mitarbeiter Notizen, die der Interpretation der Daten dienten und in die Ausführungen zur Auswertung des empirischen Materials Eingang fanden. So wird an der Stelle, wo der Forschungspartner darauf hinweist, die Dorfbewohner sprächen nur über das, was sie selbst gesehen hätten, vermerkt, die „persönliche, anschauliche [...] Erfahrung“ (ebd.) werde betont. Die weiteren Antworten des Interviewten werden nicht mehr eigens kommentiert, sondern als Variationen desselben Deutungsmusters aufgefaßt.

Es sollte folgendes deutlich geworden sein: Lurias methodologisch-methodisches Vorgehen entspricht in weiten Teilen aktuellen qualitativ-methodischen Idealvorstellungen. Es lassen sich die Sensibilität

beim Zugang zum Feld, die Entwicklung spezifischen Testmaterials, der Primat des Theoretischen und Inhaltlichen vor dem Methodischen und überhaupt die Verankerung der empirischen Studien in einen allgemeinen theoretischen Rahmen als Belege anführen. Darüber hinaus sollten aber auch die Ergebnisse der vorgestellten Studie und die Erklärungsstrategie der kognitiven Strukturen der Befragten für die Analyse der eigenen empirischen Daten von Interesse sein. Als etwas, das auch die Interpretation von Daten zum historischen Bewußtsein heuristisch anleiten kann, ist die Relationierung zwischen praktischer Tätigkeit und psychischen Strukturen, die sich in sprachlichem Material manifestiert, zu werten. Luria konnte ja zeigen, daß das abstrakte Denken, das zur Lösung der Syllogismen erforderlich war, erst von jenen erbracht werden konnte, die auch in ihrem alltäglichen Leben mit abstrakteren Problemen zu tun hatten. Der Aktivist, der eine leitende Stellung im Kolchos einnimmt und sich administrativen Aufgaben zuwenden muß, hat Schwierigkeiten zu bewältigen, die der Lösung eines formalen Syllogismus ähnlicher sind, als diejenigen Probleme, die dem bäuerlichen Dorfbewohner begegnen. Damit zusammenhängend sollte sich möglicherweise auch das Gegensatzpaar unmittelbarkeitsverhaftet/konkret vs. vermittelt/abstrakt als sensibilisierende Begriffsopposition mit empirischem Gehalt erweisen.

