

**Bernd Fichtner:**

**Der Ansatz der Kulturhistorischen Schule – Möglichkeiten und Verlegenheiten  
am Beispiel eines interkulturellen Forschungsprojektes über Lesen und  
Schreiben als kulturelle Praxis Jugendlicher<sup>1</sup>**

Ein Vielfalt unterschiedlicher Wissenschaften Paleo-Ontologie, Neuropsychologie, Psycho-Linguistik, Archäologie, Geschichtswissenschaft, Lernpsychologie und viele andere haben Schreiben und Lesen zu ihrem Gegenstand macht. Eine *integrative Theorie* von Schrift und Schriftlichkeit gibt es jedoch nicht einmal in Ansätzen. Eine positivistische technische Perspektive, die Schreiben und Lesen auf eine simple Technik verkürzt, erschwert m.E.

- den Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben zu sehen,
- die aktuellen dramatischen Veränderungen von Lesen und Schreiben im Kontext der neuen Technologien zu begreifen,
- die Bedeutung von Lesen und Schreiben für Kinder und Jugendliche heute zu verstehen.

Für diese Aufgabe benötigen wir eine theoretische Konzeption von Lesen und Schreiben als kulturelle Praxis von Jugendlichen. Wir versuchten in unserem brasilianisch-deutschen Forschungsprojekt <sup>2</sup>eine solche auf der Grundlage des Paradigmas der Kulturhistorischen Schule zu skizzieren.

Forschungsziele waren

1. Lesen und Schreiben in ihrem *wechselseitigen Zusammenhang* als eine spezifische Form von kultureller Praxis zu verstehen;
2. über die Erforschung dieser spezifischen Praxis einen Beitrag zu den theoretischen Dimensionen des Konzepts "*kulturelle Praxis*" als einer *symbolisch vermittelten Praxis* zu leisten;

---

<sup>1</sup> Beitrag zum Symposium: Investigação Qualitativa. Criança es Adolescentes em Perspectiva. Veranstaltet von der Universidade Federal Juiz de Fora und der Universität Siegen in Juiz de Fora ( 10.8. – 12.8 2001). – publiziert in: Fichtner,B., Freitas, M.,Monteiro,R. (Hg) (2003): Kinder und jugendliche im Blick qualitativer Forschung. – Kulturhistorische Schule, Phänomenologie und Ethnografie in Brasilien und Deutschland. Oberhausen: Athena; S.251 263.

<sup>2</sup> Es handelt sich um ein vergleichendes Forschungsprojekt über Lesen und Schreiben als kulturelle Praxis brasilianischer und deutscher Jugendlicher. Im Zentrum des Projekt standen dialogische Interviews mit Jugendlichen. Durchgeführt würde das Projekt an der Bundesstaatlichen Universität Juiz de Fora in Minas Gerais unter der Leitung von Maria Teresa Freitas und an der Universität Siegen unter der Leitung von Bernd Fichtner im Zeitraum von 1997 bis 1999 (vgl. Benites/Fichtner 2001; Freitas 2000; Fichtner 2000)

3. gerade über diese *Praxis von Kindern und Jugendlichen die aktuellen Veränderungen* im Lesen und Schreiben besser zu verstehen, wobei wir von der Annahme ausgingen, dass Kinder und Jugendliche eine besondere Sensibilität haben, ihre Erfahrungen gegenüber dem Neuen in einer Gesellschaft zu symbolisieren<sup>3</sup>.
4. In einem „*Kultur-Vergleich*“ dieser Praxis von brasilianischen und deutschen Jugendlichen wollten wir diese Ziele konkretisieren.

Im folgenden werde ich stichwortartig in der Perspektive der Kulturhistorischen Schule allgemeine Aspekte eine Konzeption von Kultur skizzieren. Eine solche liegt nicht als ausgereifte Konzeption vor; es handelt sich eher um Dimensionen eines Problems. Sie dienen dazu, den Gegenstand unseres interkulturellen Forschungsprojektes theoretisch zu konstituieren. Trotz zahlreicher überraschender Gemeinsamkeiten zeigten sich tiefgehende Unterschiede in der kulturellen Praxis des Lesens und Schreibens bei brasilianischen und deutschen Jugendlichen, deren Brisanz erst im Verlauf des Forschungsprozesses deutlich wurde. Wir sind der Ansicht, hier auf eine allgemeines Problem gestoßen zu sein. Solche Unterschiede führten und führen zu typischen Verlegenheiten und Schwierigkeiten interkultureller Forschung. Ich möchte hier der Frage nachgehen, inwiefern Kategorien der Ethik Spinozas helfen, diese Verlegenheiten methodisch zu bearbeiten. Statt eines Resümees möchte ich mit einigen Fragen schließen.

## **1. Literalität als kulturelle Praxis**

Die aktuellen Forschungen zur Literalität gehen von der Annahme zweier gegensätzlicher kultureller Bewusstseinsformen aus, des oralen und literalen Bewusstseins.

Diese Annahme erscheint uns als ein „Mythos“, an dem Literaturtheoretiker Schriftwissenschaftler, aber vor allem Pädagogen und Psychologen mitgewirkt haben.

---

<sup>3</sup> W. Benjamin (1928) hat hierzu in seinem Aufsatz über das “Programm eines Proletarischen Kindertheaters” eine theoretische Konzeption vorgelegt.

In der Arbeit unseres brasilianisch-deutschen Forschungsprojektes wurde dieser „Mythos“ immer deutlicher: In „dialogischen Interviews“ führen wir *Gespräche* mit Kindern und Jugendlichen über ihre Erfahrungen mit *Lesen und Schreiben*. Diese *Unterhaltungen* verwandeln wir in *schriftliche Texte*. Diese wiederum dienen in den *Diskussionen* unserer Arbeitsgruppe als Basis für die Entwicklung analytischer Kategorien, mit denen wir diese Praxis der Kinder und Jugendlichen zu verstehen suchen. – Alles in allem eine dichtes Netz von Beziehungen zwischen Oralität und Literalität, die eng und dicht zusammenhängen - Aber wie hängen sie genau zusammen?

Don Quijote und Sancho Pansa kann man als Repräsentanten alternativer Typen von Bewusstseinsformen verstehen, die in einem scharfen Gegensatz stehen, als Vertreter von Schriftlichkeit und Mündlichkeit.

Aber literales Denken und gesunder Alltagsverstand sind keine einander ausschließende Extreme, sondern Bewegungen und Momente eines Kontinuums. Don Quijote und Sancho Pansa sind nicht durch Welten voneinander getrennt, sie sind vielmehr Bewohner ein und derselben oral-literalen Kultur so wie sie als Schöpfungen ein und desselben Autors existieren, der als Miguel Cervantes wirklich gelebt hat.

Kultur und kulturelle Praxis lassen sich in der Perspektive der Kulturhistorischen Schule durch folgende Aspekte allgemein charakterisieren:

1. Die vielfältigen Formen des menschlichen Bewusstseins werden konstituiert und miteinander verbunden durch einen anthropologischen Raum, der durch Zeichen und Symbole aufgespannt ist.
2. .Dieser symbolische Raum existiert nicht abstrakt oder irgendwie allgemein, er ist immer der Raum einer bestimmten Kultur; er wird real allein in der Praxis und den vielfältigen Praxisformen dieser Kultur.
3. Zeichen und Symbole verstehe ich als Entitäten, die auf eine andere Entität verweisen. „Symbol“ gebrauche ich als allgemeinen Oberbegriff in dem Sinn, in dem Vygotskij von Symbolfunktion oder semiotischer Funktion spricht. Ferner möchte ich Zeichen und Symbol in voneinander unterschiedenen Bedeutungen gebrauchen. Ein Zeichen ist ein separates, konventionelles (also willkürliches) sowie interpretierbares Symbol. Das Zeichen ist von Anfang an ausschließlich sozial und arbiträr. Das Symbol kann Teil des Symbolisierten sein, also nicht von

ihm unterschieden wie in der Symbolgenese des Kindes; es kann individuell also nicht konventionell sein.

4. Symbolisches Verhalten des Menschen ist per se immer ein soziales Verhalten – ein gesellschaftliches Erzeugen und Wahrnehmen von Zeichen und Symbolen.
5. In einem materiellen Sinn werden im symbolischen Verhalten die Medien des Ausdrucks und der Kommunikation wirksam: von den verschiedenen Formen der mündlichen Rede, der Geste und des körperlich-visuellen Ausdrucks bis zu den Graphismen der Schrift, den bildlichen und plastischen Darstellungen der Kunst, den Print-Medien, dem Film, den audiovisuellen elektronischen Speichern wie Computer, Video und andern.
6. Sprache stellt eine spezifische Umsetzung / Konkretisierung der Optionen dieses symbolischen Raumes dar. Sprache ist hiernach ein sozialer und symbolischer Handlungsraum, in dem verschiedene kulturelle Optionen realisiert werden können wie gestisch-körperliche Sprachcodes, die verschiedenen Zeichensprachen der Hör- und Sprechbehinderten, ferner die neuen Formen von Medien-, Film-, Computerliteralität.
7. *Eine* dieser Optionen ist die Schriftlichkeit (Literalität). Im Lesen und Schreiben zeigt sich besonderer Weise die menschliche Fähigkeit, Wirklichkeit in Symbole und Zeichen zu übersetzen.
8. Kultur verstehe ich nicht als Substanz und auch nicht als einen Zusammenhang von Funktionen, die hinter den Zeichen und Symbolen stehen. Die Bedeutung der Zeichen und Symbole ist m.E. weder funktionalistisch noch empirisch abzuleiten; sie liegt in der Wirklichkeit ihres Gebrauchs. Es sind die symbolischen Verhaltensweisen, in denen jene Codes ausgehandelt werden, die erst festlegen, was wir innerhalb einer bestimmten Kultur unter Wirklichkeit verstehen. Sie kommen nicht aus der Erfahrung, sondern sie machen Erfahrung erst möglich. Kultur ist für mich der diskursive Zusammenhang der durch die symbolischen Verhaltensweisen einer Gesellschaft konstituiert wird.

Wenn wir nun untersuchen und verstehen wollen, was Benutzer von Symbolen und Zeichen eigentlich tun, wenn wir also ihr symbolisches Handeln beschreiben, müssen wir einen Wechsel der Perspektiven vornehmen. Wir müssen den Standpunkt des individuellen Subjekts, den Standpunkt des Handelnden einnehmen. Dies versuchen wir in den „dialogische Interviews“ (Bachtin) mit Jugendlichen.

## 2. Das Problem der Unterschiede und die Kategorien Spinozas als Sehweisen

Ich möchte hier nicht ausführlich auf die überraschenden Gemeinsamkeiten und das Ausmaß dieser Gemeinsamkeiten, die in den Interviews deutlich wurden, eingehen.

Brasilianische und deutsche Jugendliche instrumentalisieren Schreiben und Lesen für ihre privaten Probleme und Zwecke. Sie nutzen Schreiben und Lesen, um ihre eigenen Entwicklungsprozesse gleichsam zu organisieren. Damit ist notwendig ein Gegensatz zur Schule vorprogrammiert ist. Schule ist ein öffentlicher Raum: Lesen und Schreiben *in der Schule* präsentiert sich den Jugendlichen als normatives Kulturgut - es ist nicht oder kaum mit ihren Interessen, Bedürfnissen und Erfahrungen verbunden. Alle deutschen wie brasilianischen Jugendlichen besetzen Lesen und Schreiben in der Schule negativ.

Jugendliche in Juiz de Fora wie in Siegen sind, wenn sie lesen und schreiben, vor allem Leser und Schreiber ihrer selbst. Lesen und Schreiben halten für Jugendliche besondere Möglichkeiten bereit: Sie realisieren sich in dieser Praxis als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung. Diese Gemeinsamkeiten entsprechen im wesentlichen auch den Befunden wie wir sie aus der deutschen Lese- und Schreibforschung kennen (vgl. vor allem Behnken 1997).

Wichtiger als die Gemeinsamkeiten wurden für uns die Unterschiede dieser kulturellen Praxis zwischen den brasilianischen und deutschen Jugendlichen. Unbefangen und ein wenig naiv gingen wir von einem allgemeinen Verständnis von Kultur aus, wie es im Paradigma des cultural historical approach<sup>4</sup> vorliegt: „Culture as a *medium* constituted of historically cumulated artifacts which are organized to accomplished human growth.“<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Aktuelle theoretische wie empirische Arbeiten finden sich beispielhaft in Sammelbänden von Chaiklin/Hedegard/Jensen (1999) sowie Hedegaard/Lompscher(1999).

<sup>5</sup> Wie Sheldon H. White in seinem Vorwort zu Coles „Cultural Psychology (1996) ausführte: „In the formation of of a human culture across historical time, cultural mediation produces a mode of developmental change in which the activities of prior generations are cumulated in the present as the specifically human part of the environment. The social world influences the individual not only through the agency of flesh and blood people, who converse, communicate, model or persuade, but through the social practices and objects unseen people have built up in the world around the individual. There are the prescribed forms of social interaction: routines, schemas, scripts, games, rituals, cultural forms. There are the manufactured objects that silently impregnate the future of the world with human intelligence words, maps, television sets, subway station“ (XIV).

Hier einige Beispiele der Unterschiede:

Alle deutschen Jugendlichen, unabhängig von ihrer sozialen Schicht, zeigten im Vergleich zu den brasilianischen

- eine ausgeprägtere sprachliche Elaboriertheit,
- eine größere Fähigkeit, über sich selbst und den eigenen Prozess des Lesens und Schreibens zu reflektieren,
- eine reflektiertere Kritik an der Schule usw. als die brasilianischen Jugendlichen.

Bei allen deutschen Jugendliche finden sich, wenn sie über ihr persönlich-privates Lesen erzählen, ausführliche Schilderungen ihres eigenen „imaginativen Lesens“, wohingegen nicht ein brasilianischer Jugendlicher sein eigenes „imaginatives Lesen“ thematisiert. Mit „imaginativen Lesen“ (Assmann 199) verstehen wir das „Wunder“ des Übergangs vom Lesen zum Sehen, den Medienwechsel von der Schrift zum Bild: Man *tut* etwas, man „liest Buchstaben zusammen, und dann *geschieht etwas mit einem*, man befindet sich in einem Bild.

Angesichts all dieser Unterschiede waren wir in der deutschen Forschungsgruppe sehr schnell bereit, diese aus dem Kontext der jeweiligen Kultur und vor allem ihrer Geschichte zu erklären, d. h. wir argumentierten mit dem Gewicht der europäischen literalen Kultur, dem hohen Niveau seines öffentlichen Bildungssystems und seiner langen Geschichte im Vergleich zu Brasilien, einem Land, das fast vierhundert Jahre lang portugiesische Kolonie, war, das erst vor ca. hundert Jahren die Sklaverei abschaffte, erst seit hundert Jahren eine öffentliches Bildungssystem hat, das sich noch heute in einem katastrophalen Zustand befindet, andererseits ein Land, das gegenwärtig den 8. Platz in der Weltwirtschaft einnimmt und zugleich von der Weltbank als das ungerechteste Land der Welt charakterisiert wird, ein Land, mit unvorstellbaren Unterschieden zwischen Reich und Arm.

Überrascht stellten wir in unserem Forschungsprojekt fest: Alle analysierten Unterschiede haben etwas zu tun mit „mehr“ oder „weniger“ – also mit Quantitäten.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Dabei fühlte sich unser Projekt doch der Konzeption einer „Romantischen Wissenschaft“ von Lurija verpflichtet. Es galt den einzelnen Fall als ein Universum zu rekonstruieren, in dem in einer spezifischen Weise im Konkreten das Allgemeine erscheint (vgl. 1983,190).

Je sorgfältiger und genauer wir versuchten aus der Perspektive der jeweiligen Kultur über diskurs-analytische Verfahren die einzelnen Interviews zu analysieren, um so umfangreicher und deutlicher wurden quantitative Unterschiede.

Aus dieser Aporie führte ein Vorschlag von Maria Benites, die allgemeinen Charakterisierungen, mit denen Spinoza die Menschen beschreibt und unterscheidet, als Kategorien und zugleich als Analyse-Instrumente zu handhaben.

In seiner „Ethik“ und dem „Theologisch-Politischen Traktat“ charakterisiert Spinoza die Menschen als freie und unfreie Menschen. Frei sind die Menschen mit den Affekten der Freude: Hier stimmen sie mit ihrem eigenen Tätigkeitsvermögen übereinstimmt. Die Affekte der Freude setzen dies Tätigkeitsvermögen frei, entwickeln und vergrößern es. Unfrei sind die Menschen mit den Affekten der Traurigkeit; sie bewirken eine Minderung des eignen Tätigkeitsvermögens. Detailliert „dekliniert“ Spinoza im dritten, vierten und fünften Buch seiner Ethik ein ganzes Panorama von Affekten, die von der Traurigkeit ausgehen: Hass, Abneigung, Hohn, Verachtung, Neid, Zorn, Schuldgefühl, Mitleid, Frömmigkeit, Entrüstung, Erniedrigung, Scham, Neid, Wut, Rachegefühl, Verabscheuung usw.

Menschen der traurigen Leidenschaften bilden ein sich wechselseitig bedingendes und in Abhängigkeit haltendes System von drei „Typen“, dem *Tyrann*, dem *Sklaven* und dem *Priester*. Der Tyrann benötigt die Traurigkeit, um zu herrschen ebenso wie die Sklaven den Tyrannen benötigen, dem sie sich unterwerfen und zuordnen müssen. Was beide vereint, ist der Hass auf das Leben und Ressentiments gegen das Leben.<sup>7</sup> Priester zeigen eine traurige Besorgtheit über die „*conditio humana*“ im allgemeinen und über die Leidenschaften der Menschen im besonderen, wobei sie sich sowohl äußerst entrüsten als auch den Gleichgültigen spielen können jedoch nie ohne eine gewisses zynisches Lächeln.

---

<sup>7</sup> Es gibt eine intime implizite Verbindung zwischen dem Sklaven und dem Tyrann, die Spinoza im „Theologisch-Politischen Traktat“ am Beispiel der Monarchie konkretisiert: „Aber es mag das letzte Geheimnis einer monarchischen Regierung bleiben und völlig in ihrem Interesse liegen, die Menschen in der Täuschung zu halten, und die Furcht; durch sie im Zaum gehalten werden, unter dem schönen Namen Religion zu verbergen, damit sie für ihre Knechtschaft kämpfen, als sei es für ihr Heil, und damit sie es nicht für eine Schande, sondern für die höchste Ehre halten, für den Ruhm eines Menschen Blut und Leben hinzugeben, so kann es doch in einem freien Staatswesen nichts Unglücklicheres erdnen oder versucht werden als dieses; denn es widerstreitet der allgemeinen Freiheit ganz und gar, das freie Urteil eines jeden durch Vorurteile einzunehmen oder irgendwie zu beschränken.“ (Vorrede).

Spinozas stellt mit dieser Einteilung der Menschen explizit keine politischen, sozialen oder historischen Kategorie vor – sondern ethische: Wir werden in dem Augenblick zu Sklaven, indem wir am weitesten von unserem Tätigkeitsvermögen getrennt oder entfremdet sind, wenn wir den Mythen des Aberglaubens, den Fantasmen und Mystifikationen des Tyrannen oder des Priesters ausgeliefert sind. Freie Menschen sind wir dann, wenn wir mit unserm Tätigkeitsvermögen übereinstimmen.

Spinozas Ethik verstehen wir als eine Philosophie des „Lebens“ bzw. als eine philosophische Theorie der Tätigkeit des Menschen. Sie untersucht in dem zentralen Begriff des Tätigkeitsvermögens, was es heißt, als Mensch lebendig zu sein.

Was heißt es nun, die allgemeinen ethischen Begriffe Spinozas als Kategorien und als Analyse-Instrumente zu handhaben? Dieser Frage möchte ich nun nachgehen, wobei ich skizzenhaft und exemplarisch ein Interview mit einer deutschen und ein weiteres mit zwei brasilianischen Jugendlichen vorstelle.

Die *deutsche Jugendliche Anna* ist 18. Jahre alt, sie wohnt bei ihren Eltern, der Vater ist ein kleiner Bankangestellter, die Mutter Hausfrau. Anna hat noch einen älteren Bruder und bereitet sich zur Zeit des Interviews auf das Abitur vor.

Anna zeigt sich in diesem Interview als Heroine, die die Hindernisse, die das Leben ihr stellt, kämpfend und leidend, überwindet. Sie erscheint als der Eroberer, der allein auszieht um eine unbekannte fremde Welt zu entdecken. Sie verlässt die Langweile und Bequemlichkeit ihres Zuhauses, sucht Bibliotheken auf, wo sie auf andere Kontinente trifft. Sie lässt Schule und die Schulaufgaben hinter sich, um alternatives Theater kennen zu lernen. Sie beschäftigt sich mit Avantgarde-Kino und schreibt Drehbücher. Aber wir erfahren auch – in kleinen Nebensätzen - von ihren Schwierigkeiten, eine affektive Beziehung mit ihrer Familie aufzubauen. Als Kind wurde ihr nie vorgelesen, in ihrer Familie hat sich nie einer für ihr Lesen interessiert. Bei ihren Freundinnen ist dies anders. Sie schreibt Gedichte, liest sie ihrer besten Freundin vor und wird gebeten, diese Gedichte erklären. Anna fühlt sich glücklich in der Rolle des unverstandenen Schriftstellers wie Joyce oder Kafka. Sie zeigt im Verlauf des Interviews eine enorme Vitalität und Energie, sich in unterschiedlichste Aktivitäten einzulassen. Sie kritisiert die Schule, die Schwächen des Literaturunterrichts und ist irgendwie gegen Gesellschaft als System. Sie fällt aber

auch in eine tiefe persönliche Depression als ihr Freund sie zum erstenmal verlässt. Wie in einer berühmten Bolero-Phrase ist ihr Lebensziel, wahrhaftig glücklich zu sein.

In allen Details des Interviews artikuliert sich das Gewicht unserer europäischen Kultur. Ana fühlt sich genötigt, zu lesen und zu schreiben, Theater und Filme zu machen, insgesamt eine neue Sprache zu suchen, um sich die Welt zu öffnen. Aber sie weiß auch, dass diese Welt irgendwie verschlossen ist.

In Annas Sprache ist die Arroganz des Tyrannen als Eroberer präsent; sie hat die besten Waffen, sie hat Energie und Power, alles in ihrem Umfeld steht ihr selbstverständlich zur Verfügung. – Aber irgendetwas läuft falsch – und Anna weißt nicht, was und auch nicht warum. Im Verlauf des Interviews zeigt sich eine eigenartige Zerbrechlichkeit einer Jugendlichen, die nicht wahrhaben will, dass sie zerbrechlich ist. Sie will nicht sein, wie all die anderen, aber sie ist auch nicht der Lage zu fragen: Warum sind all die anderen so, wie sie sind? Sie fragt sich auch nicht, warum sie keine der üblichen weiblichen Rollen akzeptiert oder warum sie selbst niemanden und nichts ihrer Umgebung als ein Vorbild bewundert. Anna ist allein – aber sie weiß zugleich, dass sehr viele sie umgeben und für sie da sind. Anna leidet und genießt ihr Leid.

Anna ist Produkt einer Kultur des Tyrannen, der die Sprache beherrscht. Irgendwie weiß Anna davon und sucht vielleicht deshalb tausend Auswege zu entkommen. Jedoch in der Figur des Tyrannen erscheint bei ihr zugleich der Sklave, der die Kultur des Tyrannen fortsetzen und sichern muss. Vielleicht ist dies der Grund für all ihre Unsicherheit und Einsamkeit.

Das zweite Interview handelt von *Paula und Christiene*, zwei brasilianischen Jugendlichen aus Juiz de Fora im Alter von 14 und 15 Jahren. Paula lebt bei ihrem Stiefvater, der als Omnibusfahrer arbeitet, die Mutter ist Hausfrau. Paula hilft viel im Haushalt, macht das Essen, holt die kleineren Geschwister von Schule ab, sie sucht Arbeit; weil irgendwie im Haus immer Geld fehlt. Christienes Vater arbeitet als Pförtner in der Universität, lebt getrennt von der Familie, aber im selben Haus, weil sie sich nicht zwei Wohnungen leisten können, Die Mutter arbeitet schwarz, die älteren Geschwister arbeiten auch. Paula ist sehr ordentlich und lerneifrig, obwohl sie ihre Portugiesisch-Lehrerin hasst, die sie als arrogant charakterisiert. Sie schreibt

Gedichte und hasst Politik: „Nachrichten mag ich nicht, ich mag nicht hören, was in Brasilien so passiert“. Sie hat einen Freund und es gefällt ihr sehr, verliebt zu sein.

Christiene mag Tanzen und Telefonieren, hat wenig Geld und muss oft warten, bis Freunde sie anrufen oder sie kauft eine Telefonkarte, damit ihre Freunde sie vom Telefonhäuschen aus anrufen können.

Das gesamte Interview provoziert beim ersten Lesen die Banalität eines tristen Alltags. Das Sprach-Niveau beider Jugendlichen ist „restringiert“, bestimmt von Diskontinuitäten, als würden sie ständig auf einer meta-sprachlichen Ebene das Verstehen des anderen voraussetzen. Anna dagegen expliziert alles ins bis in kleinste Detail, so als ob der andere sie im Grunde nicht verstehen könnte.

Anna beginnt viele Sätze mit „Ja, Ja, Ja! – Die Sätze von Paule und Christiene beginnen fast immer mit „Nein, Nein, Nein“

Die Filme, die Paula und Christiene sehen, sind weit von ihrer Alltagswelt entfernt, was verunmöglicht, sich selbst als Heroine zuzuliegen; Paula und Christiene sind nur Publikum Anna dagegen will Regisseur sein. Der Traum von Paula und Christiene ist Mannequin in der Mode-Welt und viel Geld zu verdienen. Anna schreibt ein Drehbuch. Paula und Christiene begnügen sich damit, in einem alten Kalender ihren Alltag zu beschreiben aber in Geheimschrift. Anna zeigt stolz ihre Gedichte. Paula und Christiene verstecken sie verschämt.

Bei Anna erscheint Zukunft als etwas, das man erobern muss. Bei Paula und Christiene heißt Zukunft: arbeiten, wenig Geld verdienen, heiraten und Kinder haben.

Am Ende des Interviews mit Paula und Christiene fragen wir uns konsterniert: Wer herrscht über diese beiden. Sie haben fast gar keine Waffen, um gegen ihre eigene Unterwürfigkeit zu kämpfen. In all ihren Äußerungen ist die Figur des Sklaven lebendig – dennoch existieren für sie reale Möglichkeiten, um zu entkommen und über die Figur des Tyrannen zu lachen. Es gibt zahlreiche Ebenen, in denen sie Solidarität in ihrem Alltag praktizieren. Es gibt Freude, Vergnügen, ein einfaches Sich-Verlieben usw. In der Figur des Sklaven erscheinen *zugleich* Spinozas Konturen des „freien Menschen“. Paula und Christiene besitzen eine Authentizität im Wissen ihrer eigenen Grenzen und Schwierigkeiten. Dies macht sie zu Personen, die

sich nicht einfach dem herrschenden Diskurs anpassen- und zugleich erscheinen fast alle gängigen Klischees der herrschen Kulturindustrie und ihrer Illusionen.

Wer hat aber in diesen kulturellen Praktiken der Jugendlichen die Rolle des Priesters inne? Sind es die Lehrer, die Massenmedien, die Kulturindustrie? Wer sind heute die Priester, die mit einer allgemeinen Traurigkeit in der Form völliger Gleichgültigkeit sowie moralischer Entrüstung versuchen, die Jugendlichen von einem wirklichen Wissen über sich selbst fernzuhalten?

### **Staat eines Resümees - Fragen**

Ich habe nur andeuten können, inwiefern und in welchem Ausmaß im Lesen und Schreiben von deutschen und brasilianischen Jugendlichen „Sklaven“, „Tyrannen“, „Priester“ und „freie Menschen“ präsent, lebendig und wirksam sind, und zwar als Dimensionen dieser kulturellen Praxis.<sup>8</sup> Sie erscheinen in unseren beiden Interviews nie in reiner Form, sondern immer in Überlagerung, gleichsam in Überschreibung als Palimpseste, als Handschriften, die nach der Tilgung des ursprünglichen Textes aus „Sparsamkeitsgründen“ ständig neu beschreiben werden.

Nun charakterisieren Spinozas Konzepte spezifische Erscheinungsformen der Affekte, die uns in ihrer Beziehung zum Tätigkeitsvermögen zu freien oder unfreien Menschen machen. Es handelt sich um philosophisch-ethische Konzepte. Mit Spinoza halten wir sie für allgemein und universell. Im welchem Sinn?

Ich verstehe Spinozas Konzepte als Kategorien. Sie verhalten sich in dieser Allgemeinheit wie Kunstwerke zur Wirklichkeit. Ein Kunstwerk bezieht sich absolut und präzise auf eine ideale Wirklichkeit. In Spinozas Kategorien ist diese absolute und präzise Beziehung die ethische Sicht der Welt.

Genau diese philosophische Dimension vermissen wir in den uns bekannten „cross-cultural studies“ und kulturvergleichenden Forschungen. Kulturvergleichende Forschung verbleibt auf der disziplin-spezifischen und methodischen Ebene einer Einzelwissenschaft, was problematische Folgen hat. In einer dominant methodischen bzw. technischen Sicht scheint hier die zu erforschende Wirklichkeit ihrem Wesen

---

<sup>8</sup> Ausführlich ist vorgestellt in Benites/Fichtner (2001) und Fichtner (2000).

nach bereits erfasst. Was Lernen und Schreiben als kulturelle Praxis Jugendlicher eigentlich ist, ist im Grunde bereits verstanden. Begreifen heißt dann eine über Methoden abgesicherte immer präzisere schrittweise Approximation an diese Realität. Die Unterschiede, auf die man in kultur-vergleichenden Studien stößt, werden dann in der Aporie eines abstrakten Universalismus oder ebenso abstrakten Kulturrelativismus diskutiert.

Wir möchten Spinozas Kategorien als „Erklärungsprinzipien“ vorschlagen. Die Aufgabe und Leistung von Erklärungsprinzipien sehen wir darin, dass sie einen Zugang zu einem konkreten Realitätsbereich eröffnen, hier der kulturellen Praxis des Lesens und Schreibens. Wenn aber diese Prinzipien etwas erklären sollen, wenn sie also bewusst als Instrument gehandhabt werden sollen, so darf man diese Kategorien nicht einfach naiv mit einem Werkzeug gleichsetzen. Ihr methodologisches Potential liegt nicht wie beim Werkzeug in der einzelnen Kategorie selbst. Es erschließt sich nicht, indem man einfach die einzelne Kategorie daraufhin prüft, inwieweit sie tatsächlich das jeweilige Phänomen „misst“, indem man präzise ihre jeweilige Objektivität, Validität und Reliabilität bestimmt.

In der marxistischen Perspektive der Kulturhistorischen Schule drücken Kategorien als Erklärungsprinzipien ein fundamentales Problem aus, das keineswegs als gelöst gelten kann: Das Verhältnisses des Allgemeinen und des Besonderen als Problem der Beziehung von Denken und Sein – es ist die Frage nach der Art unserer Erkenntnis einer äußeren Welt.

In Gegensatz zu anderen paradigmatischen Positionen (Phänomenologie, Konstruktivismus u.a.) wird hier behauptet: Es gibt keine Allgemeines ohne Tätigkeit, Bewegung, Veränderung. Und umgekehrt vermittelt erst die Kette der Tätigkeiten ein Allgemeines, insofern sie auf einen Gegenstand gerichtet ist. Jedes Allgemeine involviert ein aktives Element, welches gleichzeitig objektiv und nicht isoliert und damit zufällig ist. Auf diese Weise wird das Allgemeine als Prozess der Entwicklung des Besonderen repräsentiert und nicht als etwas, das uns passiv und unmittelbar zugänglich wäre.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> M. Otte hat diesen Zusammenhang in seiner Studie über “Das Formale., das Soziale und Subjektive” (1994). entwickelt.

Ich sehe das besondere methodologische Potential von Kategorien als „Erklärungsprinzipien, darin, dass sie *zugleich* drei Ebenen konstituieren, eine philosophische bzw. *künstlerische*, eine *einzelwissenschaftliche* und eine *pädagogisch-praktische* oder *klinisch-therapeutische Ebene*. Diese Ebenen lassen sich nicht nach einem „top down“ bzw. „bottom up“ Verfahren auf einander reduzieren bzw. deduktiv von einander ableiten; in der Regel stehen sie in einem scharfen Gegensatz zueinander. Jede Ebene hat ihre eigene Logik und Legitimität in sich selbst.

Besonders die oft unvollendet gebliebenen Arbeiten der letzten Schaffensperiode Vygotskij zeigen eine ganz ungewöhnliche Produktivität des *Zugleichs* dieser drei Ebenen. Gerade wegen ihres Fragmentcharakters erlauben sie einen Einblick in die „Werkstatt“, d.h. in den Prozess des gleichzeitigen Arbeitens mit diesen drei Ebenen. Ihre Unterschiede und Gegensätze bleiben in ein und derselben Arbeit lebendig und wirksam.

Philosophie oder die philosophische Ebene meint nicht metaphysische Spekulation sondern ist eine Reflexionsform, die Vygotskij in seinem Buch „Die Krise der Psychologie“ als Dialektik bezeichnet. „Die Dialektik umfasst die Natur, das Denken, die Geschichte – sie ist die allgemeinste und eine überaus universelle Wissenschaft. (...) Um solche vermittelnden Theorien – Methodologien, allgemeine Wissenschaften – zu schaffen, muss man das Wesen des gegebenen Gebiets von Erscheinungen ergründen, die Gesetze ihrer Veränderungen, ihre qualitativen und quantitativen Charakteristika, ihre Kausalität, man muss entsprechende Kategorien und Begriffe schaffen, mit einem Wort – ein eigenes *Kapital*.“ (Vygotskij 1985, 252)

Ganz unnachsichtig kritisiert er dabei alle Versuche als Sackgassen, die Grundlagen einer solchen Wissenschaft bereits im "Kapital" von Karl Marx zu suchen:

"Man sollte wissen, was man im Marxismus suchen kann und muss (...). Es gilt, eine Theorie zu finden, die helfen könnte, das Psychische zu erkennen und nicht eine Lösung des Problems des Psychischen im Sinne einer Formel, die das Fazit wissenschaftlicher Wahrheit zieht.(...) Eine solche Wahrheit besaßen weder Marx noch Engels noch Plechanov (...) Ich möchte nicht auf fremde Kosten erfahren, was das Psychische ist, indem ich ein paar Zitate heraussuche, sondern ich möchte an der

ganzen Methode von Marx lernen, wie man eine Wissenschaft aufbaut, wie man an die Untersuchung des Psychischen herangeht." (Vygotskij 1985, 254)

In diesem Sinn ist Philosophie (Dialektik bzw. „Methodologie“) als die „allgemeinste und universelle Wissenschaft“ für Vygotskij voraussetzungslos. Sie versucht in der Durchführung ihrer Denkbewegung die Voraussetzungen einzuholen, die in diesem Anfang ohne jede Voraussetzungen verborgen sind – und gerade darin ist sie historisch. Historisch kann aber in der Reflexionsform Philosophie – wie auch in der Kunst - nie heißen, dass es so etwas wie einen Fortschritt gibt, dass Aristoteles besser und weiter als Platon ist oder Marx genauer und fortschrittlicher als Spinoza. Die Philosophie sieht wie die Kunst von jeder möglichen Instanz außer ihr ab. Sie lässt sich nichts vorgeben außer sich selbst.

Die Aktualität, Frische und Lebendigkeit des Denkens Vygotskijs hat sicher hier eine ihrer Wurzeln. Wenn er sich mit dem „Kind“, dem „Jugendlichen“ oder mit dem „Verhältnis von Lernen und psychischer Entwicklung“ befasst, nimmt er ihnen gegenüber den Standpunkt des Neuen“ ein. Die Grundbegriffe, in denen er diese „Gegenstände“ denkt, sind wie Kunstwerke. Sie beziehen sich auf eine ideale Wirklichkeit, d. h. sie ist *objektiv unbestimmt*. Aber die Beziehung selbst zu ihrem Gegenstand ist wie beim einem Kunstwerk *präzis und absolut*.

In den Arbeiten zur „Psychischen Entwicklung der Persönlichkeit“ aus der letzten Arbeitsperiode Vygotskij werden zum Beispiel die „Siebenjährigen“ über Charlie Chaplin eingeführt. Chaplin spielt Erwachsene, ernsthafte Menschen, wobei er in seinem Verhalten aber eine ganz kindliche Naivität und Unmittelbarkeit an Tag legt. Wie bei Kindern sind hier äußeres und inneres Verhalten gleich. Das wesentlichste Kennzeichen der „Krise der Siebenjährigen“ ist die beginnende *Differenzierung zwischen Innerem und Äußeren*. Die Siebenjährigen beginnen, „das Faktum des eigenen Erlebens“ zu entdecken, „ bei der das Kind zu verstehen beginnt, was „Ich freue mich“, „Ich bin traurig“, „Ich bin wütend“, „Ich bin gut“ , „Ich bin böse“ bedeutet, das heißt, es entsteht eine sinnvolle Orientierung für das eigene Erleben.“ (1987, 276)

Die einzelne Wissenschaft, hier die Psychologie, muss dagegen im Blick auf die „Siebenjährigen“ von etwas Vorausgesetztem ausgehen. Was ein „Siebenjähriger“ ist, ist jeweils durch die Verfahren und Methoden der einzelnen Forschungsansätze

innerhalb der Psychologie bestimmt. Hier lässt sich Vygotskij immer auf eine sehr detaillierte und sorgfältig Diskussion des jeweiligen Forschungsstandes ein.

Zur pädagogisch-praktischen Ebene fällt auf, dass es bei Vygotskij keine Didaktik oder Schulpädagogik im modernen Verständnis gibt. Es gibt keine Technologie, die thematisiert, wie man pädagogisch handelt, wie man unterrichtet usw. – wohl aber sehr breite diagnostische Arbeiten vor allem im Bereich der Sonderpädagogik. Exemplarisch wird m.E. die pädagogisch-praktische Ebene seines Denkens in den „Vorlesungen über Psychologie“ deutlich. Er hat sie im März /April 1932 am Institut für Pädagogik A. I. Herzen in Leningrad, also an der Pädagogischen Hochschule für Lehrerbildung gehalten (vgl. 1996), behandelt werden Themen, die von „Wahrnehmung und ihrer Entwicklung im Kindesalter“ bis zur „Phantasie“ und dem „Willen und seiner Entwicklung im Kindesalter“ gehen. Vygotskij enthält sich hier strikt einer jeden unmittelbar praktischen Umsetzung für Unterricht. Statt dessen zeichnet er Entwicklungslinien als Perspektiven nach. Perspektiven sind hier Sichtweisen, die man nicht anwendet, sondern Sichtweisen, in denen man handeln kann. Sie lassen Raum für die eigenen praktischen Erfahrungen und deren Entwicklung.

Ich breche diese Skizze hier ab, die systematischer und konkreter entwickelt werden müsste. Die Einheit der drei Ebenen halte ich für eine Perspektive, die eine Alternative zu der Verabsolutierung und Reduzierung der Einzelwissenschaft auf eine Technik darstellen kann.

Für kulturvergleichende Studien konstituieren Spinozas ethische Kategorien eine allgemeine, philosophische Meta-Ebene, die es ermöglicht, zwei unterschiedliche Kulturen, genauer spezifische kulturelle Praxen von Jugendlichen in unterschiedlichen Kulturen empirisch zu untersuchen und auch zu vergleichen, ohne in das Dilemma von „mehr“ und „Weniger“. Spinozas Kategorien provozieren im Rahmen kulturvergleichender Forschungen folgende Fragen:

1. Inwiefern und in welchem Ausmaß wirkt die jeweilige Kultur als ein Medium, das in den kulturellen Praxen „Freie Menschen“ oder „Sklaven“, „Tyranen“ und „Priester“ produziert?
2. Über welche Mechanismen funktionieren diese Prozesse innerhalb der jeweiligen zu untersuchenden Kultur?

Vygotskij hat sich in seinem letzten Lebensjahr intensiv mit Spinoza und dem Problem der Affekte und Emotionen beschäftigt. Im Zusammenhang seines Nachdenkens über die inneren Ebenen des sprachlichen Denkens sagt er: „Der Gedanke ist (...) ist 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. (...) Einen fremden Gedanken können wir nur dann vollkommen verstehen, wenn wir seinen wirksamen, affektiv-volitionalen Hintergrund aufdecken“. (354)

Dieser Abschnitt seines Buches „Denken und Sprechen“ war das Motiv unserer Suche nach Kategorien, in denen die Emotionen eine fundamentale Rolle spielen, d.h. in einer ethischen und monistischen Sicht.

## **Bibliografie**

Interview mit den brasilianischen Jugendlichen Paula e Cristiene, 06-08-98. Juiz de Fora. Brasil

Interview mit der deutschen Jugendlichen Anna, 31-03-99. Siegen. Deutschland.

Assmann, A. (1999): Lesen als Beleben: Zum Verhältnis von Medium und Imagination. Vortrag ([www.ph.uni-heidelberg.de/org/lz/assm.htm](http://www.ph.uni-heidelberg.de/org/lz/assm.htm)).

Behnken, I. u.a. (1997): Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur. Weinheim: Beltz.

Benites, M. / Fichtner, B. (2001): Leitura e escrita de adolescentes como pratica cultural desde uma perspectiva universal. In: Anais do simpósio “Leitura e escrita como pratica cultural de crianças e adolescentes” Juiz de Fora ( im Druck).

Benjamin, W.(1969): Programm eines proletarischen Kindertheaters 1928. In: Ders. Über Kinder, Jugend und Erziehung. Frankfurt/M: Suhrkamp, 79-86.

Brockmeier, J. (1998): Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München: Fink.

Chaiklin, S. / Hedegaard, M. / Jensen, J. (Eds.): Activity Theory and Social Practice. Aarhus: Aarhus University Press.

Cole, M. (1996) : A Once and Future Discipline. Cambridge/Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.

Fichtner, B. (2000): Leitura e escrita como pratica cultural de jovens brasileiros e alemães – o olhar estrangeiro como metodologia de uma pesquisa intercultural. Paper presented at the III Conference for Sócio-Cultural Research, Campinas, Brazil 16-20 July 2000.

Fichtner, Bernd (1990): Schrift. In: H. J. Sandkühler (Hg); Enzyklopädisches Wörterbuch zu Philosophie und Wissenschaften . Vol. 4, S. 194-200. Hamburg: Meiner.

- Illich, I. / Sanders, B. (1988): Das Denken lernt Schreiben. Lesekultur und Identität. Hamburg: Hoffman und Campe. (engl. 1988).
- Havelock, E. A. (1982): The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences. Princeton: Princeton University Press (deutsch zum Teil in Havelock 1990).
- Havelock, E. A. (1990): Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Weinheim VHC. Acta Humaniora.
- Hedegaard, M./ Lompscher, J. (1999): Learning Activity and Development. Aarhus: Aarhus University Press.
- Lurija (Luria), A. R. (1983): Verso un'analisi della personalità concreta. La „scienza romantica“: ritratti non immaginari. In: A. R. Lurija (Luria): uno sguardo sul passato. Considerazioni retrospettive sulla vita di uno psicologo sovietico. Presentazione di M. S. Vegetti. Firenze: Giunti Barbèra (russisch 1976).
- Ong, W. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag (engl. 1982).
- Sanders, B. (1998): Der Verlust der Sprachkultur. Frankfurt/M: Fischer (engl. 1994).
- Spinoza (Espinosa), B.(1670): Theologisch-politischer Traktat. Auf der Grundlage der Übers. Von C. Gebhardt neu bearb. u. hg. von G. Gawlick (1994) 3. Aufl. Hamburg: Meiner.
- Spinoza (Espinosa) B. (1661-1675): Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt. Lateinisch-Deutsch. Neu übersetzt und hrg. von W. Bartuschat (1999) Hamburg: Meiner.
- Wygotski, L. S. (Vygotskij) (1974): Denken und Sprechen ( russ.1934). Frankfurt/M: Fischer.
- Wygotski, L. S. (Vygotskij) (1985): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: L. Wygotski (Vygotskij): Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie. . Hrg. von J. Lompscher. Köln: Pahl Rugenstein (russisch 1927).
- Wygotski, L.S. (Vygotskij): Die Krise der Siebenjährigen. In: L. Wygotsky (Vygotskij): Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Hrg. von J. Lompscher Köln: Pahl Rugenstein (russisch 1933/34).
- Vygotskij, L. S. (1996): Vorlesungen über Psychologie. Aus dem Russischen übertragen von S. Flesch. Hrg. und mit einem Vorwort versehen von B. Fichtner. Marburg: BdWi-Verlag.