

Bernd Fichtner

Die Aktualität Vygotskijs

- oder was Lernen und psychische Entwicklung mit Kunst gemeinsam haben - ¹

Tochter: Pappi, wie viel weißt du?

Vater: Ich? Hmmm – ich habe so etwa ein Pfund Wissen.

T: Sei nicht albern. Ist es ein Pfund Sterling oder ein Pfund Gewicht? Ich meine, wie viel weißt du wirklich?

V: Also gut, mein Gehirn wiegt etwa zwei Pfund, und ich nehme an, ich benutze eine Viertel davon – oder nutze es effektiv zu einem Viertel aus. Also sagen wir ein halbes Pfund.

T: Aber wusst du mehr als Johnnys Vater? Weißt Du mehr als ich?

V: Hmmm – ich kannte mal einen kleinen Jungen in England, der seinen Vater fragte: „Wissen Väter immer mehr als Söhne?“, und der Vater sagte: „Ja“. Die nächste Frage war: „Pappi wer hat die Dampfmaschine erfunden?“ und der Vater sagte: „James Watt“ Darauf de Sohn: „ – aber warum hat sie dann nicht James Watts Vater erfunden?“²

Pädagogik hat die Aufgabe, Wissen, Fähigkeiten und Normen der Gesellschaft an die heranwachsende Generation weiterzugeben. Mit jeder Generationen von Kindern und Jugendlichen entsteht jedoch etwas „Neues“. Offensichtlich hat die Pädagogik Schwierigkeiten, dies „Neue“ überhaupt wahrzunehmen, zu verstehen und zu begreifen. Oft sieht sie dies „Neue“ - wenn überhaupt – als etwas Negatives und Destruktives, als zunehmenden Egoismus, als wachsende Aggressivität und exzessive Konsumorientierung von Kindern und Jugendlichen. Der Maßstab dieser Pädagogik basiert auf Kategorien des „Alten“, d.h. auf den Erfahrungen der Erwachsenen, ihrer Gesellschaft, ihrer Kultur.

Die Aktualität Vygotskijs sehe ich in einer radikalen Orientierung auf das „Neue“ bei Kindern und Jugendlichen, in einer Konzeption von Entwicklung der Heranwachsenden als „Theorie der Zukunft“. Ich möchte dies deutlich machen an seiner Konzeption des Verhältnisses von Unterricht und Entwicklung und an seinem Paradigma von Entwicklung als Herausbildung der Unwiederholbarkeit und Einmaligkeit eines gesellschaftlichen Subjekts.

1. Welches Verhältnis gehen Unterricht und Entwicklung ein?

VIGTOSKI begann seinen beruflichen Lebensweg als Lehrer. Er wollte wissen, wie der Unterricht das Denken und Fühlen der Kinder verändert. Er studierte viele Konzepte über die Entwicklung von Kindern.³ Die Aussagen, die er fand, widersprachen sich oft: So fand er die Auffassung, dass der Unterricht die natürliche Entwicklung des Kindes verfälscht (PIAGET, FREUD). Das würde bedeuten, dass der Unterricht der natürlichen Entwicklung der Kinder Zügel anlegt. Lernen und Entwicklung bedeuten für diese Wissenschaftler dann nichts weiter als die immer bessere Anpassung an die Erwartungen der Kultur. Lernen wäre dann der allmähliche Verzicht auf die eigenen Wünsche und Träume zu Gunsten von erreichbaren Zielen. Das Kind wird „vernünftiger“, indem es einsieht, dass es sich anpassen muss.

Erscheint katalanisch in : Infancia – educar de 0 a 6 anos. Heft 78 (2003) 26-33

¹ Wichtig Anregungen zu diem Zusammenhang verdanke ich Maria Benites – vgl. hierzu: Benites/Fichtner 1996

² In : G. Bateson: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven (1981,53).

³ Vygotskij, L.S.:O Problema do Ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. EM: Vygotskij, L.S.(2001) Psicologia Pedagógica,.São Paulo, Martin Fontes. Veja em geral: Vygotski, L.S. (1991-199): Obras escogidas, Vols. I-V, Madrid, Visor

Eine andere Position behauptete, dass der Mensch sich nur durch äußere Anregung entwickelt. In diesen Büchern wurde das Kind so beschrieben, als wäre es ein weißes Blatt, dass erst durch seine Erzieher, durch Eltern und Lehrer beschrieben wird. Das Kind entwickelt sich hiernach nicht aktiv von innen heraus sondern passiv, also von außen bestimmt (THORNDIKE, MEAD). Das Kind ist also nur so "vernünftig", wie seine Erzieher.

Eine weitere Position behauptete, das Lernen und Entwicklung ein ganzheitlicher Prozess sei (KOFFKA, LEWIN). Ganzheitlich bedeutet hierbei, dass das Kind lernt, indem es sich entwickelt, und umgekehrt, dass es sich entwickelt, indem es lernt. Zu dieser Zeit erregten Versuche über das Lernen von Schimpansen die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit:

Ein Schimpanse, der versucht einen für ihn unerreichbaren Leckerbissen zu erangeln, kann unter bestimmten Umständen lernen, Werkzeuge zu benutzen. Die Art, wie man z.B. einen Stock in das Wahrnehmungsfeld des Schimpansen legt, entscheidet darüber, ob das Wahrnehmungsfeld beim Schimpansen "kippt" und der Schimpanse sich mit dem Werkzeug den Leckerbissen angelt. Dies bezeichnen diese Wissenschaftler als "Aha"-Effekt. Analog dazu macht das Kind nach der Meinung dieser Wissenschaftler ebenfalls Entdeckungen. Es entdeckt das Wort, die Schrift, die Mathematik usw. Das Kind ist also so "vernünftig", wie es die Bedeutung von Werkzeugen entdeckt.

Um einen guten Unterricht geben zu können, wäre es wichtig, zu wissen, welche dieser drei Auffassungen nun richtig ist. Irgendwie konnte VIGOTSKIJ alle drei Auffassungen mit den wirklich praktischen Erfahrungen nicht in Einklang bringen.

Wenn die Lernenden im Unterricht gegen ihre natürlichen Entwicklungsantriebe lernen, warum haben sie dann mitunter soviel Freude am Unterricht?

Wenn die Lernenden nur das Abbild der Erziehenden sind, wie kommen sie dann zu eigenen Entdeckungen und Erfindungen?

Wenn sich die Lernenden nur über eigene Entdeckungen entwickeln, warum ist dann ihre Entwicklung so sehr von einem guten Unterricht abhängig?

Von Anfang an ahnte VIGOTSKIJ, dass die Antwort nicht allein in den Kindern selbst zu suchen war, sondern auch in dem, was Gegenstand ihres Lernens ist.

Da er Literaturlehrer war, untersuchte er zuerst die Kunst, eine Erzählung, einen Roman ,ein Drama so zu schreiben, dass sein Inhalt im Bewusstsein des Lesenden lebendig wird.⁴ Er fragte sich, wie es Kunstwerken, also Romanen, Erzählungen und Gedichten gelingt, das Denken und Fühlen der Lesenden zu fesseln und sie unter Umständen psychisch zu verändern.⁵

Ja, natürlich hängt es davon ab, ob sich jemand mit dem im Buch geschilderten Geschehen identifiziert, es innerlich nachahmt oder es als Unsinn ablehnt. Warum aber steuern gelungene Geschichten nicht auf direktem Wege die "Fabel" oder die "Moral" an? Warum werden Lesende über so viele Umwege, umständliche Verse, verschachtelte Rahmenhandlungen, ewige Wiederholungen von Nebensächlichem, in die Irre geführt? Warum bricht die Handlung häufig gerade da ab, wo sie spannend wird? Kurzum, warum wird es Lesenden, wenn sie sich gerade identifizieren, so unnötig durch künstlerische Mittel erschwert, die Handlung innerlich nachzuahmen. Offensichtlich machen aber gerade diese Umwege die eigentliche Wirkung des Kunstwerkes ausmachen.

Wie lässt sich das erklären?

⁴ L.S. Vygotski (1999): A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca (1915), São Paulo, Martins Fontes; veja também: L.S. Vyotski (1998): Psicologia da Arte (1925), São Paulo, Martin Fontes

Der Leser eilt mit seinen Vorurteilen beim Lesen der Handlung des Buches voraus. Die ständige Bestätigung dieser Vorurteile würde ihn langweilen, die permanente Erschütterung der Vorurteile würde dagegen jegliche Identifikation mit dem Geschehen verhindern.

Deshalb muss der Künstler diesen Umweg über künstlerische Mittel gehen, die den Lesenden gleichzeitig in zwei Richtungen führt, die der Bestätigung und der Erschütterung von Vorurteilen. Dieses förmliche Hin-und-Her-gerissen-Sein muss erst eine bestimmte Intensität erlangt haben, bevor Lesende für die eigentliche Botschaft eines künstlerischen Textes offen sind. Die Lösung, die dramatische Zuspitzung oder komödiantische Wende, die Lesende erst am Schluss erfahren, kann auf sie eine Erleuchtung wirken, die mit einem Mal alles in einem anderen, allgemein-menschlicherem Licht erscheinen lässt. Es ist also nicht die platt behelrende Moral der Geschichte, sondern die *Veränderung des Verhältnisses zur Welt und zu sich selbst*, was den Wert eines Kunstwerkes ausmacht.

Adäquat ist der Unterricht für VIGOTSKIJ erst dann, wenn er wie das Kunstwerk das Weltbild der Kinder gleichzeitig aufgreift *und* erschüttert. Dieser Unterricht befindet sich in der „Zone der nächsten Entwicklung“. Er hilft Kindern bei der Bewältigung ihrer Krisen, die sich im Widerspruch zwischen Lernen und Entwicklung zeigen, indem er ihnen bei der Ausführung eben der Lernhandlungen hilft, welche die Phase ihrer nächsten Entwicklung kennzeichnen. Dadurch erleben Kinder im Unterricht die Bewältigung ihrer Krisen schon im Voraus. Im Ergebnis des Unterrichts bilden sich zuerst Motive, die den tatsächlichen Fähigkeiten weit vorausseilen. Die Motive finden im kulturellen Werkzeugen ihren Gegenstand. Als Bedeutungsträger verändern die kulturellen Werkzeuge nicht nur den Gegenstand, sondern auch die Kinder selbst.

Adäquat ist der Unterricht für VIGOTSKIJ also erst dann, wenn er bei den Kindern Widerstandskräfte gegen das Unmittelbare weckt. Wenn die Kinder lernen eine Aufgabe nicht über den direkten Weg, der nahe zuliegen scheint, zu lösen, sondern den Umweg über kulturelle Mittel suchen.

Mit dem Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung will Vygotski Funktionen untersuchen, „die noch nicht ausgereift sind, sondern sich im Reifungszustand befinden. Funktionen, die morgen reif sein werden, sich aber jetzt in einem embryonalen Zustand befinden. Diese Funktionen sollte man als *Knospen* oder *Blüten* und nicht als *Früchte der Entwicklung*“ (Vygotskij 1984, p.113).

Das Konzept ermöglicht die einzelnen Felder der soziale Genese des menschlichen Bewusstsein in einem *systematischen Zusammenhang* zu sehen. Es sind dies u.a. die Beziehung zwischen Lernen und Entwicklung, die Rolle des Spiels, die Rolle der Phantasie und die Rolle der sozialen Interaktionen.

In allen Versionen und Akzentuierungen dieses Konzeptes (vgl. 1984) zeigt sich eine Orientierung auf etwas, was noch gar nicht da ist, eine Gerichtetheit auf Zukunft, die ihre Dynamik erst in der sozialen Interaktion, in der Zusammenarbeit mit Erwachsenen oder fähigen Altersgenossen entfaltet.

Um Zonen „der nächsten Entwicklung“ aber zu finden, muss man mehr tun als ein Kind testen; man muss mit ihm interagieren, kooperieren, ihm Hinweise, Anhaltspunkte geben, man muss sich mit dem Kind in jene vielfältigsten Formen einlassen, die Vygotskij „Unterricht“ nennt. Dies ist den berühmten klinischen Methoden, die Piaget so brillant beherrscht, genau entgegengesetzt. Piaget befragte das Kind gewissermaßen auf der Basis seiner Fehler, Vygotskij befragt das Kind auf der Basis der „Antworten“, die er ihm gegeben hat. „Antworten“ haben vielfältige kulturelle Formen. Kinder lernen gehen, weil wir, die Erwachsenen gehen. Sie haben eine *Antwort* buchstäblich vor den Augen, die ihrem Bedürfnis und ihrer Notwendigkeit vorausgeht: Wir Erwachsenen interpretieren dies Bedürfnis, bzw. die Notwendigkeit des Kindes zu laufen als *Frage*: „Wie stelle ich es an zu laufen“ oder „Hilfst

Du mir, laufen zu lernen?“ Wir wissen auch über die Folgen, wenn diese Antwort nicht da ist oder nicht gegeben wird.

Eine Antwort geben, eine Antwort sein, eine Antwort darstellen, um das, was noch nicht da ist, als das Neue entwickelbar zu machen, ist immer etwas tatsächlich Praktisches. Eine „Zone der nächsten Entwicklung“ zu betreten, bedeutet für Heranwachsende die Entwicklung von Neuem. Es beinhaltet, sich in unvermessenen Gelände bewegen, Unsicherheiten, Krisen, Ängste, Aggressionen als Formen eines lebendigen Fortbewegens vom Alten weg. Die „Zone der nächsten Entwicklung“ ist eine Dialog der Heranwachsenden mit ihrer Zukunft und nicht mit der Vergangenheit der Pädagogen bzw. der Gesellschaft, für die sie stehen.

2. Was heißt Entwicklung als systemischer Prozess

Vygotskis gesamtes Werk drückt die Frage aus: Was können wir unter Entwicklung verstehen? 1930 veröffentlicht er gemeinsam mit Lurija Studien zur Geschichte des Verhaltens, in welchen die Notwendigkeit eines Verständnisses aller psychischen Prozesse des Menschen aus ihrer Entwicklung heraus hervorgehen werden.⁶

In der Geschichte der höheren psychischen Funktionen“⁷ (1930) wird dann konsequent versucht, den Übergang von der biologischen bedingten Lebenstätigkeit zur kulturgeschichtlich determinierten psychischen Tätigkeit des Menschen begrifflich zu erfassen. Alle höher organisierten Formen der Wahrnehmung, des Gedächtnisses, des Denkens, der Emotionen usw. zeichnen sich durch Bewusstheit und Willkürlichkeit aus. Sie entwickeln sich im menschlichen Individuum nur dann, wenn dieses in vergesellschafteten Lebensformen, also im Kontext Kultur aufwächst. Alle höher organisierten Formen psychischer Prozesse sind fundamental *vermittelt*, weil Willkürlichkeit und Bewusstheit auf das Vorhandensein von „Antworten“ und von Personen, die diese geben, angewiesen. Diese „Antworten“ stellen nichts anderes dar als das Arsenal eines psychischen Instrumentariums, materialisiert in Formen von gesellschaftlich erarbeiteten Zeichen, Werkzeugen, Mitteln im weitesten Sinn.

Damit ist Vygotskij ein Konzept gelungen, mit dem in einer radikal neuen Weise das Subjekt und seine Subjektivität thematisiert werden können. Weder wird das Subjekt naturalisiert und auf Biologie reduziert noch wird es auf Gesellschaft zurückgeführt und schlicht als Produkt seines Milieus verstanden. Das Subjekt wird als nicht hintergehbare geschichtliche Instanz aufgefasst. In seiner Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit konstituiert es sich selbst durch die Aneignung der gesellschaftlichen Mittel und ihres gesellschaftlichen Gebrauchs, d.h. durch die Aneignung der gesellschaftlichen Bewusstseinsformen.

Als *Wissenschaft von der Entwicklung des Kindes* hat Vygotskij die Pedologie definiert, wobei Entwicklung des Kindes als ein erst noch zu konstruierender interdisziplinärer Untersuchungsgegenstand aufgefasst wird. In den Conferencias sobre Paidologia⁸, posthum als "Grundlegung der Pedologie“ (1935) veröffentlicht, arbeitet er folgende Aspekte heraus:

1. Entwicklung kann nicht als linearer, zeitlicher Ablauf verstanden werden, sondern ist vielmehr als zyklischer oder rhythmisch sich realisierender Prozess zu begreifen.
2. Indem sich einzelne Funktionen wie zum Beispiel Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken, Phantasie ungleich und disproportional herausbilden, ist Entwicklung als jeweils strukturelle

⁶ Vygotsky, L.S./A.R. Lurija: Estudios sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança (1930). Porto Alegre, Artes Médicas.

⁷ Vygotski, L.S. (1995): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). Obras Escogidas. Vol. 3, 11-340.

⁸ Vygotsky, L.S. (1996): Paidologia del adolescente (1935). Obras Escogidas. Vol.4, 9-248.

Reorganisation eines Ganzen zu konzipieren. Entwicklung hat Systemcharakter, d.h. die Struktur der sich entwickelnden Persönlichkeit des Kindes verändert sich in jeder neuen Periode dadurch, dass die unterschiedlichen Komponenten dieses Systems in den einzelnen Phasen eine dominante Rolle einnehmen.

3. Entwicklung hat eine Gerichtetheit; sie ist ein auf Zukunft orientierter Prozess ist, in dem jene neuen höheren psychischen Funktionen und Strukturen aufgebaut werden. Die Handlungen in der Gegenwart des Kindes werden zwar von seiner Vergangenheit geleitet, aber nicht determiniert; die Vergangenheit wird gleichsam instrumentalisiert, um eine neue Gegenwart, eben seine Zukunft zu konstruieren.

Die „Conferencias sobre Psicología“⁹, die Vygotskij zwei Jahre vor seinem Tod an der Leningrader Pädagogischen Hochschule gehalten hat, versuchen diese Verbindung konkret darzustellen. Dabei ist L. Vygotskij genötigt, die Konzeption von Entwicklung mit Hilfe neuer theoretischer Begriffe wesentlich zu erweitern. Es sind dies die Begriffe der "interfunktionellen Beziehungen" bzw. der Begriff des "psychischen Systems", die zur Begründung einer einheitlichen Theorie der psychischen Prozesse und damit der Subjektivität des menschlichen Subjekts dienen.

Im einzelnen arbeitet L. Vygotskij in diesen Vorlesungen heraus, dass Entwicklung der höheren psychischen Funktionen nicht Linearität einer Funktion beinhaltet, sondern vielmehr Veränderung der Beziehungen, der wechselseitigen Verbindungen zwischen den einzelnen Funktionen, wobei qualitativ neue, auf der früheren Stufe nicht vorhandenen Gruppierungen, eben die "psychischen Systeme" entstehen. Im einzelnen zeigt Vygotskij dies für die Wahrnehmung, das Gedächtnis, das Denken, die Phantasie und den Willen. Stufe für Stufe zeigt er auf, inwiefern die Funktionen sich vor allem dadurch verändern und entwickeln, indem sie jeweils neue interfunktionelle Systeme ins Leben rufen. Entwicklung bedeutet hier für Vygotskij Veränderung der interfunktionellen Beziehungen als Entstehung neuer psychischer Systeme. Bedeutet für das Kind „denken“ „sich erinnern“ - so heißt für den Erwachsenen „sich erinnern“ - „denken“.

Die Erfordernisse der Praxis eröffnen für Vygotskij den Weg einer theoretischen Vertiefung dessen, was unter Entwicklung verstanden werden kann. Dabei geht er von einer Sicht der Welt aus, die eine einheitliche Betrachtung natürlicher, sozialer und menschlicher Phänomene nahe legt. Er negiert radikal jede Spielart eines Dualismus von Geist und Körper, Kognition und Emotion, von Individuum und Gesellschaft.

Die Erfordernisse der Praxis geben auch die Basis für seine Konzeption von Interdisziplinarität ab. Die gesellschaftliche Praxis in ihrer Komplexität und Differenziertheit, das bewusste Involviertsein in diese Praxis mit ihrer drängenden Notwendigkeit, zur Lösung von praktischen Problemen beizutragen, erzwingen eine Interdisziplinarität. Die eigentlichen Experten in Interdisziplinarität sind Praktiker sind.

Vygotskij erscheint heute als ein Wissenschaftler, der wertvolle Beiträge von der Kunstwissenschaft bis zur Semiotik des Films, von der Linguistik bis zur Kulturanthropologie, von der Psychologie bis zur Psychiatrie, von der Pädagogik bis zur Heil- und Sonderpädagogik vorgestellt hat. Dennoch ist L. Vygotskij von den Formen einer Zensur und Mystifizierung, die er in Ost und West erfahren, erst noch zu befreien..

Er ist zu entdecken als ein Kenner der Avantgarde der Russischen Literatur und Kunst, der eine Freund von Pasternak, Ehrenburg und vor allem von Mandelstam war. Aufzuarbeiten ist seine Zusammenarbeit mit Eisenstein und Stanislavskij. Kennenzulernen ist L. Vygotskij als Volkskommissar und Mitarbeiter von Lunarscharskis, als Pädagoge, der für die Rechte

⁹ Vygotski, L.S.(1992): Conferencias sobre Psicología (1939). Obras Escogidas.Vo.2, 349-450. Madrid, Visor.

nationaler Minderheiten, ihre eigene Kultur zu bewahren kämpfte und der sich engagiert für Menschen mit Behinderungen einsetzte, wie den blind und taubstumm geborenen Kindern.

Bibliografia

Bateson, G. (1983): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. (1972). Frankfurt: Suhrkamp.

Benites, M., Fichtner, B. (1996): Kunst als Zone der nächsten Entwicklung“ für ein neues Lernen. In: J. Lompscher (Ed.): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Vol 2, 417-429, Marburg, BdWi-Verlag.

Vygotsky, L.S. (1984): A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, p. 102-121. São Paulo. Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (1991-1999): Obras Escogidas, Vol. I-V, Madrid, Visor

Vygotski, L.S. (1995): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). Obras Escogidas. Vol. 3, 11-340.

Vygotsky, L.S./A.R. Luria (1996): Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança (1930). Porto Alegre, Artes Médicas.

Vyotsky, L.S. (1996): Paidologia del adolescente (1935). Obras Escogidas. Vol.4, 9-248.

Vyotski, L.S. (1998): Psicologia da Arte (1925), São Paulo, Martin Fontes.

Vygotski, L.S. (1999): A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca (1915), São Paulo, Martins Fontes.

Vigotskij, L.S.:O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. Em: Vigotskij, L.S.(2001) Psicologia Pedagógica (1926), São Paulo, Martin Fontes.