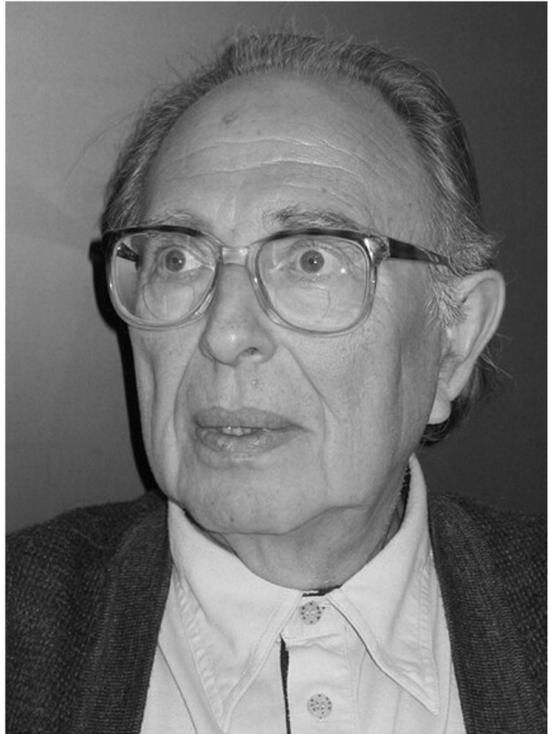


Joachim Lompscher



**Lernkultur Kompetenzentwicklung
aus kulturhistorischer Sicht**

Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess

Band 7

ICHHS

International Cultural-historical Human Sciences

ICHS

**International Cultural-historical Human
Sciences**

**Herausgegeben von Joachim Lompscher und
Georg Rückriem
Bd. 7**

Joachim Lompscher

**Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer
Sicht.**

Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess.

Lehmanns Media

LOB.de

Joachim Lompscher

**Lernkultur Kompetenzentwicklung
aus kulturhistorischer Sicht.
Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess.**

Berlin 2004

ICHS

International Cultural-historical Human Sciences

ist eine Schriftenreihe, die der kulturhistorischen Tradition verpflichtet ist – das ist jene, vor allem von Lev S. Vygotskij, Aleksej N. Leont'ev und Aleksandr R. Lurija entwickelte theoretische Konzeption, die den Menschen und seine Entwicklung konsequent im Kontext der Kultur und der gesellschaftlich-historischen Determination betrachtet. Dabei kommt der Tätigkeit als der grundlegenden Form der Mensch-Welt-Wechselwirkung für die Analyse der menschlichen Entwicklung und Lebensweise entscheidende Bedeutung zu, sowohl unter einzelwissenschaftlichen Aspekten und deren Synthese zu übergreifender theoretischer Sicht als auch im Hinblick auf praktische Problemlösungen. Die Schriftenreihe veröffentlicht sowohl Texte der Begründer dieses Ansatzes als auch neuere Arbeiten, die für die Lösung aktueller wissenschaftlicher und praktischer Probleme bedeutsam sind.

Die dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Untersuchung wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt. Die vom Verfasser vertretenen Auffassungen stimmen nicht unbedingt mit der Meinung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung überein, das ferner keine Gewähr für die Richtigkeit, Genauigkeit und Vollständigkeit der Angaben sowie die Beachtung privater Rechte Dritter übernehmen kann.

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht
Lompscher, Joachim
2004: Lehmanns Media – LOB.de, Berlin
ISBN: 3-936427-74-7

Druck: Docupoint Magdeburg

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
2. Die Kulturhistorische Schule	33
3. Die kulturhistorische Tätigkeitstheorie	49
3.1 Die „klassische“ Tätigkeitstheorie	49
3.2 Weiterentwicklungen der Tätigkeitstheorie	66
3.3 Eine Zäsur	108
3.4 Eine neue Entwicklungsetappe	150
4. Die Theorie der Lerntätigkeit.....	173
5. Anwendungen auf das Lernen Erwachsener	201
5.1 Aktuelle Probleme und Lösungsansätze im „Mutterland“ der kulturhistorischen Schule.....	201
5.1.1 <i>Persönliche Eindrücke und Gespräche</i>	201
5.1.2 <i>In der Literatur dargestellte Ansätze</i>	212
5.1.2.1 <i>Rollenspiele als Mittel aktiven Lernens</i>	212
5.1.2.2 <i>Organisations-Tätigkeits-Spiele</i>	219
5.1.2.3 <i>Anwendungen der Gal’perinschen Theorie</i>	235
5.2 Internationale Entwicklungen	253
5.2.1 <i>Expansives Lernen und Change Lab</i>	253
5.2.2 <i>Informelles Lernen und Arbeit</i>	311
5.2.3 <i>Dealing with Diversity</i>	340
6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	373
7. Bibliographie.....	393

Vorwort

Anliegen dieser Studie ist es, einen Beitrag zu dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten Forschungsprogramm *Lernkultur Kompetenzentwicklung* durch Aufbereitung und Darstellung von Erkenntnissen der unter der Bezeichnung *Kulturhistorische Schule* bekannt gewordenen wissenschaftlichen Richtung oder Traditionslinie zu leisten, die ursprünglich im Rahmen der Psychologie entstanden ist, sich aber in den zurückliegenden Jahren zunehmend zu einer humanwissenschaftlichen Querschnittsdisziplin entwickelt hat. Was darunter im Einzelnen zu verstehen ist, wird in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich dargestellt.

Die theoretischen und praktischen Grundlagen des ganzen Forschungsprogramms, seine Ziele, Inhalte und Strukturen hier zu kennzeichnen, besteht kein Grund, da das Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) dies in den letzten Jahren gründlich dargestellt hat. Verwiesen sei nur auf die Schriftenreihe *QUEM-report* und die von der Arbeitsgemeinschaft seit 1996 herausgegebenen Jahrbücher unter dem Titel *Kompetenzentwicklung* (s. insbesondere Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, 2000, 2001, 2002, s. auch die Zwischen- und Abschlussberichte zu einzelnen Projekten des Bereichs Grundlagenforschung, in den sich meine Studie einordnet: Erpenbeck, 2003, North & Friedrich, 2002, Nowak,

2002, Rothe, 2002, Schmidt & Jünger, 2002, Sydow, Duschek, Möllering & Rometsch, 2002 u. a.).

Der in unserer Zeit in vielen Bereichen der Gesellschaft vonstatten gehende grundlegende technologische, ökonomische, organisatorische und kulturelle Wandel mit seinen z. T. noch gar nicht absehbaren Potenzen und Chancen, aber auch Problemen und Gefahren hat zu völlig neuen Herausforderungen an das Lernen und seine Verknüpfung mit dem Arbeiten (und umgekehrt) geführt, die in der Forderung nach einer prinzipiell neuen Lernkultur und in ihrer zumindest ansatzweise bereits praktizierten Realisierung gipfeln (Aulerich, 2003, Bootz & Kirchhöfer, 2003, Erpenbeck & Weinberg, 1999, Erpenbeck & Sauer, 2000, Kirchhöfer, 2000, 2001, Laske, 2002, Matiaske & Keil-Slawik, 2003, Messerschmidt & Grebe, 2002, Reuther & Weiß, 2003, u. a.). Hier steht das Lernen Erwachsener im Vordergrund. Aber auch im Bereich der allgemeinbildenden wie der berufsbildenden Schule werden seit langem Notwendigkeiten und Möglichkeiten einer neuen Lern- (und Lehr-) Kultur diskutiert und Realisierungen versucht.

Die unter ganz anderen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen in den 20er/30er Jahren des 20. Jahrhunderts in der Sowjetunion entstandene, vor allem mit den Namen Vygotskij, Leont'ev und Lurija verbundene und über Jahrzehnte weiterentwickelte kulturhistorische Theorie war und ist darauf orientiert, neue Zugänge zum Wesen, zur Existenzweise und zur Entwicklung des Menschen zu finden und zu realisieren. Sie verfügt deshalb über wichtige Potenzen, theoretische, methodologische und empirische Beiträge zur Lösung der vom For-

schungsprogramm *Lernkultur Kompetenzentwicklung* aufgeworfenen Probleme zu leisten. Dabei wird sich zeigen, dass es sowohl Übereinstimmungen mit manchen der bisher im Rahmen des Forschungsprogramms vorgetragene Ansätze, Konzepte und Ergebnisse gibt als auch unterschiedliche Herangehens- und Sichtweisen. Es würde allerdings den Rahmen der Studie sprengen, wollte ich diese Zusammenhänge explizit ausweisen oder diskutieren. Ich muss es dem interessierten Leser überlassen, solche Vergleiche zu anderen Konzeptionen und Forschungsergebnissen selbst zu ziehen.

Die hier vorgestellte Studie stellt den Versuch dar, einen relativ breiten, allerdings keineswegs umfassenden Überblick über die theoretischen und praktischen Ergebnisse der Kulturhistorischen Schule zu geben. Die dafür relevante Literatur wie auch die eigenen Erfahrungen wurden dafür ausgewertet, ohne jedoch empirische und methodische Aspekte der entsprechenden Untersuchungen im Detail darzustellen. Dazu muss ich den Leser auf die umfangreiche Bibliographie verweisen. Dem Anliegen der Studie entsprechend habe ich versucht, die historische und inhaltliche Logik von Konzepten und deren Entwicklung durch Personen und Gruppen kenntlich zu machen, um dem Leser ein möglichst eindeutiges Bild über die Kulturhistorische Schule und ihre Beiträge zur *Lernkultur Kompetenzentwicklung* geben zu können. Dazu musste ich allerdings in Kauf nehmen, dass es bei gleichen oder ähnlichen Inhalten, die von verschiedenen Gruppen bzw. Personen oder in verschiedenen Kontexten bearbeitet wurden, z. T. zu Überschneidungen kam, die nicht immer gekennzeichnet wurden. Im Interesse der Authentizität der Dar-

stellungen habe ich auch die jeweilige Terminologie beibehalten, aber natürlich versucht, ihre Semantik verständlich zu machen.

Berlin, Februar 2004

1. Einleitung

In den Arbeiten der Kulturhistorischen Schule wurde bisher weder der Terminus Lernkultur noch der Terminus Kompetenzentwicklung gebraucht. Die Berechtigung dafür, dass die Erkenntnisse der kulturhistorischen Theorie in das Forschungsprogramm *Lernkultur Kompetenzentwicklung* eingebracht werden, ergibt sich jedoch aus ihrer unmittelbaren inhaltlichen Affinität zu den Zentralbegriffen des Forschungsprogramms – Kultur, Lernen, Entwicklung, Kompetenz. Dazu sind einleitend einige knappe Bemerkungen erforderlich, ohne die Inhalte der nachfolgenden Kapitel vorwegzunehmen.

Eine Theorie, die die Tätigkeit des Menschen (als Gattungs- und als Einzelwesen), ihre Gegenstände und die zu ihrer „Bearbeitung“ erforderlichen Mittel, die Motive, Ziele, Ergebnisse und Bedingungen der Tätigkeit sowie natürlich die Subjekte selbst in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen um das Verständnis des Menschen und seiner Entwicklung stellt, muss notwendigerweise an der Kultur als der vom Menschen selbst geschaffenen Lebenswelt, seiner „zweiten Natur“ ansetzen. Hier ist nicht der Ort, die vielfältigen Kulturtheorien zu diskutieren, die gerade auch im Rahmen des Forschungsprogramms analysiert bzw. entwickelt wurden (v. Rosenstiel, 2001, Veith, 2001, 2003, Weinberg, 2001 u. a.). Ausgangspunkt der kulturhistorischen Theorie ist der Gedanke, dass der Mensch als gesellschaftliches Wesen nur existieren kann, wenn er seine Lebensbedingungen selbst schafft, d. h. sich mit der Welt praktisch

und geistig aktiv auseinander setzt und die vorgefundenen Bedingungen durch seine eigene Tätigkeit seinen Bedürfnissen anpasst (so weit er dazu historisch jeweils in der Lage ist). Also nicht Anpassung des Menschen an die Umwelt ist das Primäre (obwohl auch das natürlich notwendig ist), sondern umgekehrt Anpassung der Welt an den Menschen, seine Bedürfnisse (die sich in diesem Prozess selbst entwickeln und verändern) mit den jeweils historisch zur Verfügung stehenden Mitteln.

Anders gesagt: Die Kultur als die Gesamtheit der von Menschen geschaffenen materiellen und ideellen Werte (die Erfahrungen, Formen und Regeln ihres Zusammenlebens und ihrer gemeinsamen Tätigkeit, ihre Institutionen etc. eingeschlossen) bildet – in ihrer jeweils historisch konkreten Gestalt – die Grundlage der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft wie auch des einzelnen menschlichen Individuums. Entwicklung des Menschen und Entwicklung der Kultur bedingen sich wechselseitig. Das Vermittlungsglied zwischen ihnen ist die menschliche Tätigkeit – die gesellschaftliche Kultur entsteht und verändert sich durch die Vielfalt menschlicher Tätigkeiten, und die menschliche Persönlichkeit entwickelt sich im Prozess vielfältiger Tätigkeiten. Um an der Kultur und ihrer Entwicklung partizipieren zu können, d. h. ein menschliches Leben auf dem Niveau der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Lebensformen führen zu können, muss das Individuum sich diese Kultur (Ausschnitte daraus) aktiv, d. h. tätig, aneignen, es muss also lernen. In diesem Prozess bildet es die historisch konkreten gesellschaftlichen Wesenskräfte (Wissen, Können, Werte, Normen etc.) als individuelle Eigenschaften und in individueller Ausprägung aus.

In erster Annäherung ist damit ein Bezug zwischen den genannten Zentralbegriffen des Forschungsprogramms und der kulturhistorischen Theorie hergestellt – allerdings noch in sehr abstrakter Form (auch bei Verwendung des Attributs *historisch konkret*). Um etwa zum Begriff der Lernkultur zu kommen, muss man eine ganze Konkretisierungsreihe (oder deren mehrere) durchlaufen. Der Kulturbegriff erfährt gegenwärtig geradezu eine Inflation, er wird in sehr verschiedenen, auf unterschiedlichen Inhalts- und Bezugsebenen liegenden Zusammenhängen verwendet. Der allgemeine Begriff der Kultur – als Pendant zum Begriff der Natur verstanden – muss zunächst auf konkrete Gesellschaften, Epochen, Konfessionen, Ethnien u. a. bezogen werden (man denke an den Ausdruck Dialog der Kulturen in Gegenüberstellung zu Kampf der Kulturen). Weitere Konkretisierungen ergeben sich, wenn man an die Kultur konkreter Teilbereiche einer Gesellschaft, etwa der unseren, denkt. Nur einige Beispiele seien benannt: Hochkultur – Alltagskultur – Massenkultur oder Gruppenkultur – Jugendkultur – Subkultur oder Soziokultur – Verhaltenskultur – Managementkultur oder Oralkultur – Schriftkultur – Informationskultur oder Arbeitskultur – Freizeitkultur – Lernkultur.¹

In unserem Kontext interessiert der Begriff der *Lernkultur*. Wiederum sehr allgemein könnte man ihn als die gesellschaftlich-historisch konkrete Art und Weise der Gestaltung des Lernens von Generationen oder anderen Teilen einer Gesellschaft kennzeichnen, wodurch das individuelle Lernen wesentlich determiniert wird. In den aktuellen Bildungs-

¹ Zur historischen Entwicklung des Kulturbegriffs selbst – s. Cole (1999, 91-92).

diskussionen werden gewöhnlich zwei unterschiedliche Lernkulturen – eine „alte“, „traditionelle“ und eine „neue“, „moderne“ – einander entgegengesetzt, z. B.

- Lernen als Aufgabe der heranwachsenden Generation vs. Lernen als Aufgabe aller Generationen (lebenslanges Lernen),
- Lernen (und Lehren) als Aufgabe der Schule vs. Lernen als Aufgabe unterschiedlicher Institutionen und Organisationen (z. B. Betriebe), der Gesellschaft als Ganzes,
- Lernen als selbständige Tätigkeit vs. Lernen als Bestandteil von Arbeit, Spiel, Freizeit oder Alltagskommunikation,
- Lehrer- und stoffzentriertes Lernen vs. lernerzentriertes Lernen (der aktive Lerner als Konstrukteur seines eigenen Wissens und Weltbilds),
- Fremdgesteuertes vs. selbstgesteuertes und/oder selbstorganisiertes Lernen,
- Aufgabenorientiertes vs. problemorientiertes Lernen,
- Wissensübermittlung, -rezeption und -reproduktion als zentrale Prozesse des Lernens vs. Aufbau kognitiver Strukturen und Modelle, Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen u. ä.,
- Aneignung (relativ) feststehender Wissensstrukturen „an sich“ vs. situiertes Lernen (Einbindung in Lebens- und Praxisbezüge, sozio-kulturelle Kontexte, z. B. die seit den 80er Jahren vor allem in den USA – nicht ohne Einfluss der kulturhistorischen Theorie – entwickelten Konzeptionen wie *cognitive apprenticeship*, *legitimate peripheral participation*, *guided participation*, *community learning*, *reciprocal teaching*),
- (vorrangig) individuelles Lernen vs. kollektives und kooperatives Lernen.

Eine derart verabsolutierende Entgegensetzung ist sicher – theoretisch wie praktisch – problematisch, womit allerdings die Notwendig-

keit einer prinzipiellen Veränderung der Lern- (und Lehr-) Kultur keineswegs geleugnet werden soll. Allein schon die mit den neuen Medien gegebenen Herausforderungen und Situationen schaffen einerseits völlig neue Bedingungen, verlangen andererseits aber nach weitreichenden Konsequenzen für die Lern- (und Lehr-!) Kultur in unserer Gesellschaft, für das ganze Bildungssystem und weite Bereiche der Gesellschaft überhaupt. Dass angesichts der rasanten technologischen und organisatorischen Veränderungen in der Wirtschaft deren Vertreter (Arbeitgeberverbände, Industrie- und Handelskammern) wie auch andere Organisationen (Parteien, Gewerkschaften, Wirtschaftsinstitute, Vereine u. a.) sich verstärkt mit Bildungsfragen beschäftigen und ihre Vorstellungen und Forderungen publizieren ist natürlich auch kein Zufall. Schließlich haben internationale Vergleiche hinsichtlich der Allgemeinbildung (TIMSS, PISA u.a.), der Hochschulbildung (ihrer Dauer, Qualität, Kosten etc.), der Innovationsfähigkeit des Wirtschafts- und Wissenschaftssystems (ausgedrückt u. a. in Patenten, internationalen Auszeichnungen usw.) mit Nachdruck die Notwendigkeit grundlegender Veränderungen deutlich gemacht – „reformpädagogische Inseln“ o. ä. reichen dafür nicht mehr aus.

Was kann die kulturhistorische Theorie zur Herausbildung einer neuen Lernkultur (oder deren mehrerer, bezogen auf unterschiedliche Aufgabenbereiche, Institutionen, Lebensabschnitte etc.) beitragen? Die Antwort hängt mit der Triade Tätigkeit – Aneignung – Entwicklung zusammen, aus der sich eine bestimmte Lernkonzeption ergibt. Die kulturhistorische Theorie wird in dieser Studie ausführlich dargestellt. Hier nur

so viel: *Tätigkeit* als Mensch-Welt-Wechselwirkung und grundlegende Existenzweise des Menschen (bezogen sowohl auf das Gattungs- als auch das Einzelwesen) ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass der Mensch Ausschnitte der Welt zum Gegenstand seiner Tätigkeit macht, auf den er mit mehr oder weniger adäquaten Mitteln einwirkt, um seine Ziele – entsprechend seinen Motiven – zu realisieren, wobei die dadurch bewirkten Resultate diesen Zielen durchaus nicht entsprechen müssen. Die aktive Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt führt zugleich zu mehr oder weniger weitreichenden Veränderungen seiner selbst. Durch Tätigkeit konstituiert der Mensch sich als Subjekt, das seine Wechselwirkungen mit der sozialen und gegenständlichen Welt über Wechselwirkungen mit anderen Subjekten realisiert. Tätigkeit ist (unmittelbar und mittelbar) gemeinsame Tätigkeit und sie ist in gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge eingebettet. Sie umfasst die Grundprozesse der Interaktion, Koordination, Kommunikation und Kooperation. Tätigkeit ist auch die Grundlage für Aneignung und Entwicklung.

Unter *Aneignung* wird die aktive Transformation gesellschaftlicher Kulturinhalte und -formen in individuell-psychische Prozesse, Inhalte, Zustände und Eigenschaften sowie äußere Formen von Verhalten und Tätigkeit verstanden. Die Fokussierung auf individuelle Aneignungsprozesse ergibt sich aus dem ursprünglich (und auch nach wie vor wesentlichen) psychologischen Gegenstand, leugnet aber keineswegs überindividuelle, kollektive Aneignungsprozesse unterschiedlicher gesellschaftlicher Subjekte (Gruppe, Schicht, Generation etc. bis hin zur Gesellschaft

als Ganzes). Individuelle Aneignungsprozesse hängen von der Aktivierung und Nutzung des bereits vorhandenen (erworbenen) Gedächtnisbesitzes ab (Erfahrungen, Kenntnisse, Einstellungen, Werte, Normen etc.) und stellen eine widerspruchsvolle Einheit von produktiven und reproduktiven Komponenten dar: Selbst das, was nur auf- und übernommen oder nachvollzogen wird, muss subjektiv verarbeitet und aus eigenen Bestandteilen neu aufgebaut werden. Das gilt umso mehr, wenn es sich um die Herausbildung eigener Erkenntnisse, Sicht- und Handlungsweisen, Werte usw. handelt. Aneignung ist ihrem Wesen nach also ein aktiver Prozess, ist Tätigkeit und nicht auf passive, mechanische Anpassung oder Übernahme auf Grund äußerer Einwirkungen – sei es ein Lehrer oder ein Lehrbuch oder ein anderer Repräsentant eines irgendwie gearteten Aneignungsgegenstands (Sache, Prozess, Phänomen etc.) – zu reduzieren. Es gibt keinen unmittelbaren Übergang von einem Aneignungsgegenstand zu einem Aneignungsergebnis – letzteres ist nur mittelbar, über den „Umweg“ der Tätigkeit möglich, hängt also von Inhalt, Qualität und Intensität der Tätigkeit ab, die dem jeweiligen Gegenstand adäquat sein muss. Ich komme darauf zurück.

Hier sei nur noch ergänzt, dass Aneignungsprozesse auf subjektiven Bedürfnissen, Motiven und Sinnbildungen basieren, mit der Bewältigung objektiver und subjektiver Schwierigkeiten verbunden sind, was ein jeweils bestimmtes Maß an Belastung bedeutet und den Einsatz physischer und psychischer Ressourcen erfordert, was seinerseits wesentlich mit den emotional-motivationalen und volitiven Prozessen zusammenhängt. Aneignung kann sich vorwiegend auf kognitive (sensorische, per-

zeptive, mnestiche, intellektuelle) oder sozial-kommunikative Anforderungen und Bedingungen beziehen. Im Grunde sind jedoch immer alle Seiten der Persönlichkeit involviert, wenn auch in vielfältigen Wechselbeziehungen und Anteilen. Aneignungsprozesse vollziehen sich auf unterschiedlichen, sich wechselseitig bedingenden Ebenen zeitlicher Erstreckung. Man unterscheidet mit Blick auf das Individuum aktual-, handlungs- und ontogenetische Prozesse. Sie ordnen sich in überindividuelle, gesellschaftlich-historische Aneignungsprozesse ein.

Mit diesem Aneignungskonzept ist eine bestimmte Sicht sowohl auf Entwicklung als auch auf Lernen nahegelegt. *Lernen* ist an Tätigkeit gebunden, geht in der Tätigkeit vonstatten. Man kann zwei Grundformen des Lernens unterscheiden – Lernen durch Tätigkeit und Lernen als Tätigkeit. Im ersten Fall ist Lernen Bestandteil einer Tätigkeit, deren direktes Ziel kein Lernergebnis ist, d. h. durch Tätigkeit kommt ein Lernergebnis zustande, das nicht beabsichtigt (inzidentelles Lernen) oder das zwar beabsichtigt, aber nicht das Hauptziel einer Tätigkeit ist (informelles Lernen). Wenn sich jemand im Prozess seiner Arbeitstätigkeit (oder auch des Spiels, seiner Freizeittätigkeit usw.) bemüht, ein Problem zu lösen, ein effektiveres (oder überhaupt ein) Verfahren zu finden, einen neuen Weg zu erproben usw., so verfolgt er durchaus ein Lernziel, das ihm allerdings nicht direkt oder voll bewusst sein muss. Das unmittelbare oder Hauptziel seiner Tätigkeit ist durch den Inhalt dieser Tätigkeit (Arbeit o. a.) gegeben, Lernen ist diesem Hauptziel untergeordnet (was nichts über die Intensität, Qualität oder andere Merkmale des Lernprozesses sagt).

Tritt das Ziel, sich einen Sachverhalt oder eine Methode etc. anzueignen, in den Vordergrund und der jeweilige Inhalt wird zum eigentlichen Gegenstand, auf den die Tätigkeit gerichtet ist, so kann man von Lernen als einer besonderen Tätigkeit – Lerntätigkeit – sprechen. Inhalt und Struktur dieser Tätigkeit – wie auch anderer Tätigkeiten – ist kein nur-individuelles Phänomen, obwohl individuelle Aneignungsprozesse natürlich ein Individuum voraussetzen (immer eingeordnet in gesellschaftlich-historische Aneignungsprozesse). Lernen als spezifische Tätigkeit hat sich im historischen Prozess der Kulturentwicklung herausgebildet und mit ihr verändert. Die Gesellschaft hat dafür spezielle Institutionen, Bedingungen, Formen und Zeiträume geschaffen (formales und nonformales Lernen). Die Lerntätigkeit dient nicht nur der Aneignung von Inhalten und Formen der gesellschaftlichen Kultur, sondern ist selbst Bestandteil der gesellschaftlichen Kultur² und muss vom Individuum ebenfalls angeeignet, d. h. das Lernen muss gelernt werden. Dies hängt wesentlich von den Lerngegenständen, den objektiven Lernbedingungen und den subjektiven Lernvoraussetzungen sowie den Interessen der daran Beteiligten (Individuen, Gruppen, Schichten etc.) und deren Institutionen ab. Lerntätigkeit ist – mehr oder weniger bewusst – auf Selbstveränderung des Lernenden gerichtet (Beherrschung vorher nicht beherrschter Handlungen, Verstehen vorher nicht verstandener Phänomene und

² Die gesellschaftliche Kultur existiert immer historisch konkret, was auch heißt, dass zur gleichen Zeit unterschiedliche Kulturen nebeneinander existieren, die sich in vielfältiger Weise voneinander unterscheiden können, in jedem Fall aber Kulturen der menschlichen Gesellschaft darstellen.

Zusammenhänge usw.) und somit eine wesentliche Bedingung für die individuelle (und gesellschaftliche) Entwicklung.

Im Rahmen der Kulturhistorischen Schule sind diese Sachverhalte vor allem im Kontext von Lernen und Lehren, Unterricht (nicht nur bei Kindern und nicht nur in Form von Schule) und psychischer Entwicklung ausgearbeitet worden. Dabei stand die Aneignung gesellschaftlichen Wissens und Könnens – also von bereits in der Kultur vorhandenen und in spezifischer Weise aufbereiteten und konstruierten Lerngegenständen – im Vordergrund. Auch hier gilt, dass Lernprozesse eine Einheit produktiver und reproduktiver Komponenten bilden, deren Anteile und Wechselbeziehungen jedoch in Abhängigkeit von den Bedingungen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können – von einem hohen Grad der Produktivität und Selbständigkeit bis hin zu einer vorwiegend reproduktiven und passiven Haltung (mechanisches Einprägen, Drill, Lernen unter äußerem Druck) oder weitgehenden Verweigerung gegenüber den Anforderungen dieser Tätigkeit überhaupt (ein wesentliches Merkmal der heutigen viel diskutierten Schul- und Bildungskrise). Es ist allerdings problematisch, im letzten Fall überhaupt von Lerntätigkeit zu sprechen, da Tätigkeit auf eigener Motivation und Zielbildung beruht.

Geht es um (informelles) Lernen im Prozess der Arbeit oder anderer Tätigkeiten, um die angezielte Gewinnung nicht nur subjektiv (individuell), sondern ggf. auch objektiv (gesellschaftlich) neuer Erkenntnisse, Sicht- und Vorgehensweisen (besonders ausgeprägt in wissenschaftlicher Forschung, technologischer Entwicklung sowie in den Künsten, zunehmend aber auch in anderen Bereichen der gesellschaftlichen

Praxis erforderlich), so ergeben sich vielfältige Wechselbeziehungen mit der Lerntätigkeit: Sie kann informelles Lernen befördern, aber auch behindern. Letzteres dürfte der Fall sein, wenn die – z. B. in der Schule – ausgebildete Lerntätigkeit vorrangig auf Reproduktion orientiert war und zu wenig die kreativen Potenziale der Lernenden entwickelt hat. Die kulturhistorische Theorie der Lerntätigkeit und ihrer Ausbildung (s. Kap. 4) orientiert dagegen gerade auf die Entwicklung von Schöpferium, kognitiver und sozialer Motivation, bewusster Lernzielbildung und einer Denkhaltung, die auf die Aufdeckung von Tiefenstrukturen, inneren Widersprüchen und grundlegenden Zusammenhängen im jeweiligen Tätigkeitsgegenstand gerichtet ist. Diese Art von Lerntätigkeit trägt wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung bei und schafft notwendige subjektive Voraussetzungen auch für das informelle Lernen – nicht nur hinsichtlich der jeweils erforderlichen Vorkenntnisse und Lernstrategien etc. (informelles Lernen beginnt nie bei einem Punkt Null!), sondern auch hinsichtlich solcher Persönlichkeitseigenschaften wie Phantasie, theoretisches Denken, Kombinationsfähigkeit, Ausdauer u. a.

Auf jeden Fall stellen Lerntätigkeit und informelles Lernen keinen Gegensatz dar, und es wäre der Förderung und Kultivierung informellen Lernens im Arbeitsprozess, im sozialen Umfeld und anderswo keineswegs zuträglich, würde man die in diesem theoretischen Kontext gewonnenen Erkenntnisse negieren. Aus dem Gesagten ist allerdings auch deutlich, dass diese unterschiedlichen Lernphänomene nicht einfach gleichgesetzt werden können. Ihre Wechselbeziehungen genauer zu

analysieren und für die Entwicklung einer neuen Lernkultur fruchtbar zu machen ist eine weitgehend noch zu leistende Aufgabe.

Aus dem Tätigkeits- und dem Aneignungskonzept ergibt sich auch ein bestimmtes *Entwicklungskonzept*. Die individuelle psychische Entwicklung kann weder aus organischen Reifeprozessen noch aus einem internen Entwicklungsprogramm noch aus äußeren Einwirkungen erklärt werden, obwohl diese Faktoren – neben anderen – daran beteiligt sind. Auch in diesem Fall handelt es sich – wie bei anderen Entwicklungsprozessen auch – um Selbstentwicklung, die durch innere Widersprüche in Wechselwirkung mit äußeren Widersprüchen zustande kommt und vorangetrieben wird. Diese Widersprüche entstehen und wirken in der Wechselwirkung mit der Welt, d. h. in der Tätigkeit. Von den elementarsten Anfängen an ist dies gemeinsame Tätigkeit mit Anderen, was soziale Beziehungen mit ihnen einschließt. Psychische Neubildungen entstehen zunächst als soziale, zwischen Menschen aufgeteilte, kooperative Funktionen und Beziehungen, ehe sie zu psychischen im eigentlichen Sinne des Wortes werden. Jeder aktuelle Entwicklungsstand eröffnet eine Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 2003, 298ff.), d. h. einen Handlungsraum, der zunächst noch nicht selbständig, wohl aber in Kooperation mit Anderen, mit deren Unterstützung und durch Nachahmung realisiert werden kann. In dem Maße, wie das Individuum sich diesen Handlungsraum „erobert“, wird er zur Zone seiner aktuellen Leistung, die eine neue Zone der nächsten Entwicklung eröffnet usf.

Die Quellen der psychischen Entwicklung liegen außerhalb des Individuums – in der gesellschaftlichen Kultur, die (Ausschnitte oder

Aspekte davon) in gemeinsamer Tätigkeit angeeignet werden muss (müssen), damit sich eine Persönlichkeit im Rahmen der jeweiligen Kultur entwickeln kann. Damit ist auch gesagt, dass Lernen ein Grundvorgang der psychischen Entwicklung ist und von seinem Inhalt, seiner Qualität und Intensität der Entwicklungsprozess wesentlich abhängt. Es muss aber nochmals betont werden, dass es sich dabei um Tätigkeit, um aktive Auseinandersetzung handelt, nicht um passive Übernahme. Dazu gehört auch, dass die Persönlichkeit – zumindest auf einem bestimmten Entwicklungsniveau – die gesellschaftliche Kultur in dieser oder jener Hinsicht und Intensität selbst mit beeinflusst und durch die eigene Tätigkeit zu ihrer Weiterentwicklung beiträgt.

Indem der Mensch in der Wechselwirkung mit der Welt zielgerichtete Handlungen ausführt, wird er sich zunehmend seiner selbst als Subjekt der Tätigkeit bewusst, das seine Handlungen bewusst und willentlich steuert und nicht nur zur Einwirkung auf äußere Gegebenheiten und andere Personen einsetzt, sondern auch auf sich selbst, sein eigenes Verhalten anwendet – im vollen Wortsinn sich selbst entwickelt.

Schließlich noch ein Wort zum Begriff der *Kompetenz* und *Kompetenzentwicklung* (Erpenbeck & Heyse, 1999, Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003 u. a.). Er wurde, wie schon angemerkt, im Rahmen der kulturhistorischen Theorie bisher nicht verwendet. Das heißt allerdings nicht, dass diese Theorie den damit gemeinten Sachverhalt nicht erfasst hätte. Sie hat nur in der Regel einen anderen Terminus dafür verwendet, nämlich den des Könnens und seiner Entwicklung bzw. Ausbildung. Während der Kompetenzbegriff im Zusammenhang mit dem Perfor-

manzbegriff steht (engl. competence – performance), im Prozess der „kognitiven Wende“ zunehmend Verwendung fand und die psychischen Voraussetzungen (Dispositionen) für bestimmte Leistungen oder Verhaltensweisen meint, kommt der Könnensbegriff vorrangig aus dem pädagogischen bzw. didaktischen Bereich und wird gewöhnlich im Zusammenhang mit dem Wissensbegriff³ gebraucht. Er meint die Beherrschung bestimmter Handlungen und damit die psychischen Voraussetzungen für ihre reale Ausführung, also für bestimmte Leistungen bzw. Verhaltensweisen. Allerdings ist die Kopplung oder gar Gegenüberstellung von Wissen und Können, die man nicht selten in der Literatur oder in Diskussionen antrifft, zumindest missverständlich, denn Wissen geht notwendigerweise in die Beherrschung von Handlungen ein, ohne damit identisch zu sein: Sach- und Verfahrenkenntnisse, ggf. auch Wert- und Normkenntnisse müssen mit automatisierten Komponenten der Handlungsausführung (Fertigkeiten und Gewohnheiten), mit bestimmten Verlaufsqualitäten psychischer Prozesse (Fähigkeiten), konkreten, gegenstandsadäquaten Motiven und Zielvorstellungen sowie Willensqualitäten „kombiniert“ werden, damit eine Handlung auf einem bestimmten Qualitätsniveau zustande kommt. Können (oder Kompetenz) als integrative Disposition entwickelt sich in der entsprechenden Tätigkeit – erst indem

³ Der Wissensbegriff selbst ist vielschichtig: Er umfasst sowohl das gesellschaftliche Wissen (z. B. in Form von Wissenschaft), als auch das individuelle, das durch die individuelle Aneignung gesellschaftlichen Wissens und individuelle Erfahrungen zustandekommt. Terminologisch ist eine klare Unterscheidung möglich, wenn der Terminus Wissen nur für den ersten Sachverhalt verwendet wird, der zweite dagegen mit dem Terminus Kenntnisse bezeichnet wird.

Handlungen ausgeführt werden, werden sie angeeignet und zunehmend beherrscht. Geht man nicht von einzelnen Handlungen aus, sondern von größeren oder allgemeineren Anforderungsbereichen in der Tätigkeit, z. B. sachlicher Umgang mit Dingen und Personen, strategiegeleitetes Lösen von Problemen, Gestaltung sozialer Beziehungen mit Anderen, aktive Beteiligung an Kommunikation und Kooperation, effektiver Umgang mit den neuen Medien usw., kann man entsprechende Kompetenzen auszeichnen und Bedingungen für ihre Entwicklung bestimmen und gestalten.

Mir ist bewusst, dass in den vorstehenden Ausführungen Vieles global und abstrakt geblieben ist und Begriffe verwendet wurden, die nur zum Teil definiert bzw. erläutert wurden. Ich bemühe mich, dies in den nachfolgenden Kapiteln so weit, wie im Rahmen dieser Studie möglich, zu konkretisieren. Zuvor muss jedoch noch auf ein Problem eingegangen werden, das sicher Manchen beim Lesen dieser Einleitung bereits beschäftigt hat: Wie sieht der Verfasser die Beziehungen zwischen der kulturhistorischen Theorie und modernen konstruktivistischen Auffassungen? – zumal Vertreter dieser Auffassungen solche Begriffe wie Aneignung und Abbild oder Widerspiegelung (s. u.) in der Regel als irrelevant, überholt o. ä. ansehen, den Begriff der Tätigkeit (im hier gekennzeichneten Sinne) kaum gebrauchen oder Unverständnis (wie geschehen) darüber äußern, was Tätigkeitstheorie und Konstruktivismus überhaupt miteinander zu tun hätten und warum man sie vergleichen sollte. Freilich ist das „ein weites Feld“ (um zwei bekannte Schriftsteller zu zitieren), das hier nicht wirklich „beackert“ werden kann. Ich werde nicht auf die

verschiedenen Richtungen und Varianten konstruktivistischer Theorien eingehen, sondern mich nur auf einige allgemeine Aspekte beschränken und mich dabei auf Diskussionsbeiträge von Vertretern der Kulturhistorischen Schule zu dieser Problematik stützen (Asmolov, 2002, Giest, 2003, Miittinen, 2000, Stetsenko & Arievidtch, 1997, u. a.).

Eine grundlegende Gemeinsamkeit – und zugleich ein grundlegender Unterschied – beider Auffassungen besteht darin, dass die kulturhistorische wie auch konstruktivistische Theorien davon ausgehen, dass Vorstellungen und Begriffe, Wissen (bzw. Kenntnisse – s. o.) vom Individuum selbst aufgebaut, also konstruiert werden müssen, wobei im einen Fall dieser Prozess als Abbildung der Wirklichkeit, im anderen Fall als individuelle oder soziale (Ko-) Konstruktion interpretiert wird. Beide gehen zwar davon aus, dass die Welt real existiert, aber unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Haltung zur Erkennbarkeit der Welt. Geht man von der Position des Beobachters an diese Frage heran, hat man kein Kriterium, um zu beurteilen, was wirklich ist. Man kann sich dann nur auf die Übereinstimmung mit Anderen und darauf verlassen, dass Vorstellungen und Begriffe oder Meinungen etc. der Zielerreichung dienlich, nützlich sind, ohne sich bei der Frage aufzuhalten, ob sie wahr sind, der Wirklichkeit entsprechen usw. Geht man dagegen von der Tätigkeit als grundlegender Existenzweise des Menschen, von seiner Praxis aus (was immer den gesellschaftlichen Zusammenhang impliziert), dann hat man sehr wohl ein Kriterium: Wenn man ein Phänomen nicht nur beschreiben, sondern selbst herstellen bzw. seinen Zielvorstellungen entsprechend verändern kann, muss man wohl seine realen Merkmale und Zu-

sammenhänge erkannt haben und infolgedessen auch erklären können. Das gilt besonders auch für das wissenschaftliche Experiment als ein Prototyp menschlicher Tätigkeit. Dass der Erkenntnistätigkeit komplizierte, widerspruchsvolle Prozesse zu Grunde liegen, dass Erkenntnis ein ständiger Entwicklungsprozess ist, dass einmal Erkanntes sich im Weiteren als Irrtum erweisen kann usw. muss nicht besonders betont werden.

Die Nichtbeachtung der Praxis als menschliche (gesellschaftliche) Tätigkeit hat in philosophischen Reflexionen und Spekulationen bekanntlich eine lange Tradition, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Was gewinnt man aber, wenn man ein Extrem (platte, mechanische, monokausale Abbildung der Wirklichkeit) durch ein anderes Extrem (Leugnung ihrer Erkennbarkeit bzw. ihrer objektiven, allerdings außerordentlich komplexen, nur systemisch zu verstehenden Kausalität) ersetzt? Ein Problem wird so eher umgangen als gelöst. Wie ist Diskussion und Ko-Konstruktion überhaupt möglich, wenn die Welt nicht wirklich erkannt werden kann? Gehören nicht auch die Diskussionspartner und ihre Auffassungen dazu? Wie ist unter diesen Bedingungen überhaupt Beobachtung möglich, was wird von wem und auf welche Weise real beobachtet (und also erkannt) und wem mitgeteilt?

Die kulturhistorische Theorie ist in dem Sinne konstruktivistisch, dass sie davon ausgeht, dass die psychischen Abbilder der Wirklichkeit als Grundlage der Orientierung für die und in der Tätigkeit von einem Subjekt erzeugt werden, das Teil der Gesellschaft, also ein gesellschaftliches Subjekt und gleichzeitig Subjekt der Tätigkeit als der realen Mensch-Welt-Wechselwirkung ist, die ihrerseits gesellschaftlichen und

gegenständlichen Charakter hat. Sie ist vermittelnd (die Beziehungen zwischen Mensch und Welt) und zugleich vermittelt (durch Werkzeuge praktischer und theoretischer Art, insbesondere sprachliche und andere Zeichen, als Resultate menschlicher Tätigkeit im Prozess der gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung). Die subjektive Erzeugung von Abbildern der Welt (Vorstellungen, Begriffe usw.) erfolgt im Prozess gemeinsamer Tätigkeit unter den Bedingungen und mit den Mitteln der gesellschaftlichen Kultur, die angeeignet werden müssen, damit sie als solche wirksam werden können. Nicht ein isoliertes Individuum, das „aus sich heraus“ (auf der Grundlage bereits vorhandenen Wissens – woher und wie gewonnen?) neues Wissen konstruiert, und nicht soziale Ko-Konstruktion „an sich“ (ohne praktische, reale Konfrontation mit der Wirklichkeit) sind Ausgangspunkt kulturhistorischer Theoriebildung. Die angedeutete Alternative dazu führt – konsequent zu Ende gedacht – zu absolutem Individualismus und Solipsismus und statt realer Welterkenntnis und -veränderung zu mehr oder weniger begründbaren, aber letztlich beliebigen Meinungen und Sichtweisen (Moden) und deren Wechsel (und Koexistenz).

Die Frage ist also nicht, ob Wissen konstruiert wird, sondern wie. Insofern besteht für die kulturhistorische Theorie kein Widerspruch zwischen Konstruktion und Widerspiegelung (oder Abbildung), sondern es geht um deren aktiven, konstruktiven Charakter. Um 1930, als die kulturhistorische Theorie und insbesondere ihr Tätigkeitskonzept noch nicht voll ausgeprägt war, benutzte Vygotskij ein einfaches Beispiel, um

den aktiven Charakter der sogenannten höheren (spezifisch menschlichen) psychischen Funktionen zu kennzeichnen:

In dem Knoten, den er zur Erinnerung macht, konstruiert der Mensch eigentlich von außen einen Erinnerungsvorgang, macht also einen äußeren Gegenstand ihn an etwas erinnern, das heißt erinnert sich selbst mit Hilfe eines äußeren Gegenstands, verlagert den Erinnerungsvorgang auf diese Weise nach außen und verwandelt ihn in eine äußere Tätigkeit. [...] Das Besondere des menschlichen Gedächtnisses besteht darin, daß der Mensch aktiv mit Hilfe von Zeichen memoriert. Man kann allgemein feststellen, daß die Besonderheit des menschlichen Verhaltens in erster Linie dadurch bedingt ist, daß der Mensch sich aktiv in seine Beziehungen zur Umwelt einmischt und selbst über die Umwelt sein Verhalten verändert, indem er es seiner Macht unterwirft. (Vygotskij, 1992,148)
*Erfindung und Gebrauch von Zeichen als Hilfsmittel bei der Lösung einer Aufgabe wie Erinnern, Vergleichen, Mitteilen, Wählen usw. ist **psychologisch betrachtet und in einem Punkt** [Hervorhebung im Original] eine zu Erfindung und Gebrauch von Werkzeugen analoge Erscheinung. Für ein wesentliches, den beiden einander anzuleichnenden Begriffen gemeinsames Merkmal halten wir ihre jeweilige Rolle: Die Rolle des Werkzeugs bei der Arbeitsoperation ist der des Zeichens analog. Anders gesagt: Das Zeichen hat eine instrumentelle Funktion. Es fungiert in einer psychischen Operation als Mittler-Reiz, es ist also ein Instrument menschlicher Tätigkeit. (Ebd., 150)*

In Bezug auf die kindliche Entwicklung schrieb er in einer anderen, etwa zur gleichen Zeit entstandenen Arbeit:

[...] die Operation des Zeichengebrauchs, die am Anfang der Entwicklung jeder höheren psychischen Funktion steht, ist notwendigerweise ihrem Charakter nach zunächst äußere Tätigkeit. Das Zeichen ist anfangs in der Regel ein äußerer Hilfsstimulus, ein äußeres Mittel der Autostimulation. Das ist durch zwei Ursachen bedingt: Erstens durch die Entstehung dieser Operation aus einer kollektiven Verhaltensform, die immer zur Sphäre der äußeren Tätigkeit gehört, und zweitens durch die primitiven Gesetze der individuellen Verhaltenssphäre, die sich in ihrer Entwicklung noch nicht von der äußeren Tätigkeit gelöst, sich noch nicht von der anschaulichen Wahrnehmung und der äußeren Handlung emanzipiert hat [...]. (Vygotskij, 1984, 16-17)

Einer der engsten Mitarbeiter Vygotskij's, der seit den 30er Jahren intensiv an der Entwicklung der Tätigkeitstheorie gearbeitet hat,

Leont'ev, formulierte in einem seiner letzten Vorträge im Zusammenhang mit dem Wahrnehmungsproblem (1975):

*Wir konstruieren tatsächlich, aber nicht die Welt, sondern das Abbild, in dem wir es aktiv aus der objektiven Realität "herausschöpfen" [...]. Der Wahrnehmungsprozess ist das Mittel jenes „Herausschöpfens“, wobei die Hauptsache nicht darin besteht, wie, mit Hilfe welcher Mittel dies geschieht, sondern was im Ergebnis dieses Prozesses entsteht. Ich antworte: ein Abbild der objektiven Welt, der objektiven Realität – mehr oder weniger adäquat, mehr oder weniger vollständig, manchmal sogar falsch. [...] Indem wir im Experiment den zu untersuchenden Prozess isolieren, haben wir es mit einer gewissen Abstraktion zu tun, und sofort entsteht das Problem der Rückkehr zum ganzheitlichen Gegenstand der Untersuchung in seiner realen Natur, Entstehung und spezifischen Wirkungsweise. Bezogen auf die Erforschung der Wahrnehmung ist das die Rückkehr zum Aufbau eines Abbilds der **äußeren multidimensionalen Welt** [Hervorhebung im Original] im Bewusstsein des Individuums, der Welt, **wie sie ist** [ebenfalls im Original], in der wir leben, in der wir handeln, in der jedoch unsere Abstraktionen für sich genommen nicht „wohnen“ [...]. (Leont'ev, 1983b, 255)*

In zahlreichen Untersuchungen haben er und seine Mitarbeiter diesen aktiven Charakter des Abbilds und seiner Entstehung – als sensorische, perzeptive, mnestiche bzw. intellektuelle Handlungen bezeichnet, je nachdem, welche Art psychischer Abbilder dadurch entstand – nachgewiesen und gezeigt, dass z. B.

*die Wahrnehmung ein aktiver Vorgang ist, daß das subjektive Abbild der Außenwelt ein Tätigkeitsprodukt des Subjekts in dieser Welt ist. [...] daß in den Wahrnehmungsprozessen die efferenten Glieder die entscheidende Rolle spielen. [...] „Operator“ der Wahrnehmung sind demnach nicht einfach die zuvor angehäuften Empfindungsassoziationen und nicht die Apperzeption im Kantischen Sinne, sondern Operator ist die **gesellschaftliche Praxis** [Hervorhebung im Original]. (Leont'ev, 1979, 67-70)*

Wahrnehmungen, Vorstellungen, Begriffe, Werte usw. entstehen im Prozess der Tätigkeit und wirken ihrerseits aktiv auf die Tätigkeit

zurück, indem sie als Orientierung in der Tätigkeit fungieren – d. h. als Orientierung in der Welt, in der der Mensch tätig ist, um seine Motive und Ziele zu realisieren. Die Tätigkeit reguliert die Entstehung psychischer Abbilder, die ihrerseits die Tätigkeit regulieren. Über diese Abbilder wäre wesentlich mehr zu sagen (Amodalität, „fünfte Quasidimension“, Zusammenhang von Zeichen und Bedeutung usw.), was an dieser Stelle jedoch zu weit führen würde.

Ein Hauptproblem der modernen Konstruktivismus-Versionen (kognitiver, sozialer, neurobiologischer etc.) scheint mir darin zu bestehen, dass jeweils ein bestimmter Aspekt der Mensch-Welt-Wechselwirkung (Aktivität, Systemhaftigkeit, Sozialität, Sprachlichkeit, neurobiologische Grundlagen usw.) – entsprechend dem Schwerpunkt eines Forschungsgebiets – verabsolutiert wird. Demgegenüber ist die kulturhistorische Theorie gerade darum bemüht, diese verschiedenen Seiten und Ebenen zu integrieren, ihre widersprüchliche Einheit zu rekonstruieren und ein Gesamtbild vom Menschen und seinen Beziehungen mit der Welt, mit Anderen und sich selbst zu gewinnen. Deshalb werden solche Gegensätze wie Tätigkeit und Beobachtung, Veränderung und Beschreibung, Realität und sprachlicher Diskurs, Widerspiegelung und interne Konstruktion oder schließlich Gesellschaft und Individuum nicht als absolut sich gegenseitig ausschließend betrachtet, sondern als dialektische Einheit. Das gilt z. B. auch für die Relation von Wissen und Nichtwissen im Prozess der Tätigkeit, für den allgemeinen Systemcharakter und die Spezifik von Systemen im Konkreten oder für die Beziehung von neurophysiologischen und psychischen Prozessen, die weder

identifiziert noch auseinander gerissen werden können (Psychisches als Funktion des Gehirns, aber nicht reduzierbar auf die im Gehirn ablaufenden materiellen Prozesse).

Mit den vorstehenden Aussagen sollte ein erster Eindruck davon vermittelt werden, was unter *kulturhistorischer Sicht* zu verstehen ist. Im Einzelnen wird dies in den nachfolgenden Kapiteln dargestellt. Ich werde mich dabei auf einige für die Problematik einer *Lernkultur Kompetenzentwicklung* wesentliche Aspekte und Autoren beschränken müssen, da der ganze Reichtum an theoretischen und empirischen Erkenntnissen, die durch die Kulturhistorische Schule über einen Zeitraum von mehr als 70 Jahren gewonnen wurden, den Rahmen der vorliegenden Studie bei weitem überschreiten würde. Deshalb werde ich auch in der Regel darauf verzichten, Bezüge zu anderen Richtungen und Konzeptionen herzustellen. Dies wäre allerdings eine eigene Studie wert und im Sinne sowohl der weiteren Entwicklung der kulturhistorischen Theorie als auch der Ausschöpfung aller ihrer Potenzen sehr wünschenswert.

2. Die Kulturhistorische Schule

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

Die kulturhistorische Konzeption wurde – auf philosophischer und einzelwissenschaftlicher Grundlage – vor allem von Lev S. Vygotskij (1896 – 1934), Aleksandr R. Lurija (1902 – 1977) und Aleksej N. Leont'ev (1903 – 1979) in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in der Sowjetunion entwickelt und durch eine große Anzahl von Mitarbeitern, Schülern und Nachfolgern in der Allgemeinen und Entwicklungspsychologie, Klinischen und Neuropsychologie, Pädagogischen Psychologie und Didaktik, Behindertenpädagogik, Linguistik und auf anderen humanwissenschaftlichen Gebieten angewandt, bestätigt und weiterentwickelt. Aus einer zunächst russischen wissenschaftlichen Schule, die allerdings von Anfang an auf der Höhe der internationalen

Wissenschaftsentwicklung arbeitete und dabei im unmittelbaren und freundschaftlichen Kontakt mit zahlreichen Fachkollegen anderer Länder, insbesondere auch Deutschlands stand (Lompscher & Rückriem, 2002,a, b, Rückriem & Lompscher, 2003), wurde in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend eine internationale und interdisziplinäre wissenschaftliche Richtung, die sowohl von größeren Zentren als auch von zahlreichen kleineren Forschergruppen und Einzelpersonen betrieben wird und sich inzwischen durch eine große Anzahl von Publikationen und wissenschaftlichen Veranstaltungen ausgewiesen hat. Dies wird in den nachfolgenden Kapiteln und Abschnitten konkret belegt und ausgeführt werden.

Sowohl die Begründer als auch die Fortsetzer der kulturhistorischen Konzeption haben eine breite Forschungstätigkeit entfaltet und dokumentiert¹, eine lehrbuchartige, systematische Darstellung der Konzeption selbst jedoch bisher nicht vorgelegt. Damit sich der Leser eine erste Vorstellung von Inhalt und Bedeutung der kulturhistorischen Konzeption machen kann, führe ich die an anderer Stelle (Lompscher 1996a, 23ff.) dazu formulierten knappen Thesen an, die in den entsprechenden Kapiteln – soweit sie den thematischen Rahmen der Studie nicht überschrei-

¹ Folgende Werke der Begründer der kulturhistorischen Konzeption liegen bisher in deutscher Übersetzung vor: Leont'ev (Leontjew) 1964, 1979, 2000; Lurija 1967, 1970, 1982, 1987, 1991, 1992, 1993, 2002; Vygotskij (Wygotski) 1964, 1976, 1985a, 1987/2003, 1992, 1996a, 1996b, 2002. Dazu kommen zahlreiche Arbeiten von Mitarbeitern und Nachfolgern (s. u.).

ten – weiter ausgeführt werden.² Was mit dem Attribut „kulturhistorisch“ gemeint ist, wird in den folgenden Punkten zusammengefasst:

1. Das menschliche Bewusstsein, die sogenannten *höheren psychischen Funktionen* sind weder aus sich selbst erklärbar noch auf Hirnfunktionen oder äußeres Verhalten reduzierbar, sondern sind notwendige Komponenten der Mensch-Welt-Wechselwirkung, d. h. der menschlichen Tätigkeit. Psychisches entsteht in der Tätigkeit und dient ihrer Regulation durch das Subjekt.
2. Elementare psychische Funktionen werden in dem Maße in höhere transformiert, wie der Mensch Werkzeuge (Mittel) benutzt, die die Beziehung zur Welt und zu sich selbst vermitteln. Äußere Mittel ermöglichen eine zielgerichtete Einwirkung auf die Außenwelt und die Beeinflussung der eigenen Tätigkeit, was zugleich das Bewusstwerden seiner selbst als Subjekt fördert. Zeichen (Wörter, Begriffe, Symbole u. a.) als *psychische Werkzeuge (Mittel)* sind Träger von Bedeutung; Bewusstseinsprozesse sind zeichenvermittelte Prozesse, Operieren mit Bedeutungen.
3. Zeichen und Bedeutungen sind Produkte gesellschaftlich-historischer Entwicklung, Bestandteile *konkreter Kultur(en)*, in der (denen) der Mensch lebt, von der (denen) er geprägt wird und die er durch seine Tätigkeit selbst mit gestaltet.
4. Die kulturhistorischen Existenzbedingungen realisieren sich durch soziale Interaktion und Kommunikation in gemeinsamer Tätigkeit. Die höheren psychischen Funktionen (willkürliche, bewusste, zielgerichtete Prozesse der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, des Denkens etc.) treten in ihrer Genese zweifach auf: zunächst als *interpsychische*, d. h. zwischen Interaktions- und Kommunikationspartnern aufgeteilte, dann als *intrapsychische*, d. h. im eigentlichen Sinne psychische, an ein Individuum gebundene Phänomene.

² Der interessierte Leser sei in diesem Zusammenhang unter anderem auf folgende Literatur verwiesen: Jantzen (1994a), Jaroševskij (1993), Keiler (1997, 2002), Leont'ev, A.A. (1990), Lompscher (1996b), v.d. Veer & Valsiner (1991), Valsiner & v.d. Veer (2000), Vygotskaja & Lifanova (2000), Wertsch (1996).

5. Dieser Transformationsprozess beruht auf der Interiorisation (Internalisierung), dem *Hineinwachsen* ursprünglich äußerer, ihrem Wesen und ihrem Ursprung nach sozialer Handlungen und Zeichen im Prozess gemeinsamer Tätigkeit, was immer auch Exteriorisation (Externalisierung), *Entäußern* bereits ver- innerlichter *menschlicher Wesenskräfte* und damit Einheit von Interiorisation und Exteriorisation bedeutet. Auf diesem Wege erfolgt die Aneignung menschlicher Kultur (Wissen und Können, Anschauungen und Werte, Beziehungen und Normen) – nicht als passive, mechanische Übernahme, sondern als Ergebnis aktiver Tätigkeit.
6. Die höheren psychischen Funktionen sind *systemhaft* organisiert, sie bedingen und beeinflussen sich wechselseitig. Die psychologische Analyse und Intervention muss deshalb auf Komplexität und Ganzheit (z. B. Einheit und Wechselbeziehung kognitiver, emotionaler und motivationaler Aspekte und Komponenten) gerichtet sein und das Psychische nicht in unselbständige Elemente aufspalten, die nicht mehr über die Charakteristika des Ganzen – eben des Psychischen – verfügen (*Analyse nach Einheiten* versus *Analyse nach Elementen*).
7. Aus diesem Verständnis des Psychischen ergibt sich die Notwendigkeit eines *kausal-genetischen* Vorgehens, d. h. der Analyse des Psychischen im Prozess seiner Genese – vom Tier-Mensch-Vergleich und von historischen und kulturvergleichenden Studien über den Vergleich normaler und pathologischer Entwicklungsprozesse (Aufbau und Zerfall psychischer Strukturen) bis hin zu den Veränderungen im Verlauf der Ontogenese und im Prozess pädagogischer, therapeutischer o. a. Einflussnahme und experimenteller, hypothesengeleiteter Ausbildung.
8. Die kulturhistorische Determiniertheit der Ontogenese äußert sich unter anderem darin, dass Inhalt und Abfolge von Entwicklungsstufen der Kindheit und Jugend (und des Erwachsenenalters) nichts Ewiges und Unabänderliches darstellen, sondern historischen Charakter haben, wechselseitig mit der Entwicklung der Gesellschaft zusammenhängen. Grundlage der psychischen Ontogenese sind die *gemeinsame Tätigkeit* und der *soziale Verkehr* von Kindern und Erwachsenen, ihre ständig sich verändernde Einbeziehung in Kultur und soziale Strukturen, die aktive

Auseinandersetzung damit und deren (zumindest partielle) Mitgestaltung. Quelle der Entwicklung ist die Umwelt, die Kultur, aber als Triebkraft der Entwicklung wirken die mannigfaltigen inneren und äußeren Widersprüche im Prozess der interpersonellen und gegenständlichen Interaktion.

9. Die Ontogenese vollzieht sich als widerspruchsvoller Prozess der Herausbildung und Überwindung oder Aufhebung qualitativ unterschiedlicher *psychischer Neubildungen*. Hauptinhalt der Ontogenese sind die sozialen Entwicklungssituationen, d. h. jeweils spezifische Konstellationen der sozialen Position und Wechselbeziehungen des Subjekts mit der Umwelt. Eine *kritische Phase* ist Ausdruck des Zerfalls einer bestehenden sozialen Entwicklungssituation aufgrund der bisherigen Entwicklung, die zur Entstehung und Ausbildung von Grundlagen einer neuen Entwicklungssituation mit neuen Widersprüchen und psychischen Neubildungen führt. Diese weisen jeweils eine neue Einheit von Inhalt und Struktur, eine neue Qualität der *funktionalen Systeme* zur psychischen Verarbeitung und Steuerung der Mensch-Welt-Wechselwirkung auf.
10. Jedes Niveau der psychischen Entwicklung ist durch zwei Entwicklungszonen gekennzeichnet: Die *Zone der aktuellen Leistung* umfasst jene Leistungen, die aufgrund der bisherigen Entwicklung selbständig vollbracht werden können. Die *Zone der nächsten Entwicklung* beinhaltet solche Leistungen, die noch nicht selbständig, wohl aber unter Anleitung, nach Vorbild, mit Unterstützung bewältigt werden, die also Potenzen darstellen, die in einer jeweiligen Zone der aktuellen Leistung „versteckt“ sind und über diese hinausweisen. Indem diese Möglichkeiten weitergehender Leistungen durch eigene Tätigkeit realisiert werden, verwandeln sie sich allmählich in eine neue Zone der aktuellen Leistung, die ihrerseits eine neue Zone der nächsten Entwicklung eröffnet usf. So wechseln im Entwicklungsverlauf – bezogen auf bestimmte Anforderungen, Bedingungen und Leistungen – Stadien der Zusammenarbeit und Stadien der Selbständigkeit einander ständig ab.
11. Unterricht und Erziehung, die die Entwicklung fördern sollen, dürfen nicht hinter ihr herlaufen, sondern müssen ihr voraus-

len, sich auf den *morgigen Tag* der Entwicklung, d. h. auf die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung orientieren. Nur der Unterricht ist gut (d. h. entwicklungsförderlich), der sich nicht schlechthin auf die bereits voll ausgebildeten, sondern vor allem auf die gerade in Entwicklung befindlichen psychischen Funktionen orientiert und sich dabei auf die innere Logik der historischen Entwicklung des Denkens, des Sprechens usw. stützt, die in der Kultur materialisiert sind. Ohne die *Aneignung* der Schriftsprache, der Wissenschaft(en) und anderer Kulturbereiche durch systematisches, institutionalisiertes Lernen ist es der heranwachsenden Generation unmöglich, ein Niveau der psychischen Entwicklung zu erreichen, das den Bedingungen und Anforderungen des Lebens in der gegenwärtigen Gesellschaft mit ihren absehbaren Veränderungen entspricht.

Ohne den Anspruch zu erheben, damit die kulturhistorische Konzeption in allen ihren Facetten gekennzeichnet, glaube ich doch gezeigt zu haben, dass sie einen in vielfacher Hinsicht prinzipiell neuen Ansatz für die Psychologie und darüber hinaus für andere Humanwissenschaften darstellt. Damit ist ein theoretisch-methodologischer Rahmen abgesteckt, der im Verlauf dieser Studie entfaltet und inhaltlich konkretisiert wird. Obwohl die kulturhistorische Theorie als allgemeine theoretische Konzeption entstand (und von ihren Begründern so auch verstanden wurde), wurde sie zunächst vorrangig mit Blick auf Kindheit und Jugend sowie Entwicklung, Bildung und Erziehung ausgearbeitet und angewandt. Inzwischen hat sich ihre Theorie und Methodologie ebenfalls auf anderen Gebieten als konstruktiv erwiesen. Das gilt auch für die Analyse und Gestaltung der Arbeit und des arbeits- und berufsbezogenen Lernens (s. u.). Hier soll zunächst noch ein Blick auf Geschichte und Entwicklung der kulturhistorischen Theoriebildung geworfen werden.

Die 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts waren eine Blütezeit verschiedener psychologischer Richtungen (Behaviorismus, Gestaltpsychologie, Psychoanalyse u.a.), zugleich sprachen jedoch führende Vertreter der damaligen Psychologie wie z. B. Karl Bühler von der Krise ihrer Wissenschaft, die sie allerdings sehr unterschiedlich interpretierten. Auch Vygotskij analysierte 1926/27 diese Krise (Wygotski, 1985b/2003) und leitete daraus die Notwendigkeit ab, einen prinzipiell neuen Zugang zum Verständnis des Menschen und seiner Entwicklung zu suchen. Dazu befähigte ihn nicht nur seine ausgezeichnete Kenntnis der Psychologie seiner Zeit, sondern auch seine intensive Beschäftigung mit Kultur, Geschichte und Philosophie während des Studiums (übrigens hat er Jura an der Moskauer Universität und gleichzeitig an einer Privatuniversität Philosophie und Literaturwissenschaft studiert sowie erste literaturwissenschaftliche Beiträge publiziert) sowie seine breite praktisch-wissenschaftliche Tätigkeit als Lehrer und Kulturfunktionär nach dem Studium in seiner Heimatstadt Gomel' und dann in Moskau.

Als er 1924 seine Tätigkeit am Institut für Psychologie der Moskauer Universität aufnahm, brachte er bereits zwei Buchmanuskripte mit (seine *Pädagogische Psychologie*, die 1926 erschien und 1991 und 1996 erneut herausgegeben wurde, und seine *Psychologie der Kunst*, die erst 1965 und danach mehrfach veröffentlicht wurde, vgl. Wygotski, 1976), hatte mit Referaten auf dem Psychoneurologischen Kongress Furore gemacht und zahlreiche Theater- und Literaturrezensionen und andere Artikel veröffentlicht. Er wurde zum *spiritus rector* einer mehrjährigen, intensiven, gemeinsam mit einer ständig wachsenden Gruppe von Mitarbeitern

und Schülern³ realisierten und durchaus widerspruchsvollen Arbeit zur Entwicklung der neuen Konzeption (Vygodskaja & Lifanova, 2000). Ausgestattet mit einem kritischen, methodologisch geschulten und kreativen Geist erkannte er die Einseitigkeiten und Unzulänglichkeiten der Psychologien seiner Zeit und suchte rastlos nach Wegen ihrer Überwindung.

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

Während die Ausarbeitung eines prinzipiell neuen Ansatzes zunächst durch eine gesellschaftliche Atmosphäre des „Aufbruchs zu neuen Ufern“, der Umwertung aller Werte, des Enthusiasmus und Schöpfertums

³ Anfangs war es eine kleine Dreiergruppe (*Trojka*) gemeinsam mit Lurija und Leont'ev, dann kamen immer mehr Mitarbeiter hinzu. In Vygodskaja & Lifanova (2000, 378-382) finden sich Kurzbiographien der unmittelbaren Mitarbeiter Vygotskijs, vgl. auch den Anhang in Vygotskij (2002). Zahlreiche Kurzbiographien finden sich auch unter www.ich-sciences.de.

wesentlich unterstützt wurde (die ja auch ihren Ausdruck in vielfältigen und international bedeutsamen Leistungen und Innovationen in Kunst, Wissenschaft, Technik und Wirtschaft jener Jahre fand), begannen bereits Anfang der 30er Jahre Anfeindungen und Behinderungen. Die ungewohnten und weitreichenden, auf einer differenzierten Analyse der internationalen Wissenschaftsentwicklung beruhenden theoretisch-methodologischen Gedanken und ersten empirischen Umsetzungen wurden von vielen Fachkollegen nicht verstanden bzw. aus ideologischen Gründen – als nicht mit marxistischen (häufig dogmatisch aufgefassten und vulgarisierten) Positionen übereinstimmend – abgelehnt. Im Zusammenhang mit mehreren Beschlüssen des ZK der KPdSU zu Fragen der Schule und Volksbildung, vor allem mit dem Kampf gegen die als bürgerlich geltende Pädologie⁴ verschärfte sich die Auseinandersetzungen⁵ um die kulturhistorische Konzeption und führten schließlich zu ihrem Verbot (1936).

Zwanzig Jahre lang war Vygotskijs Name und die ganze kulturhistorische Richtung in der UdSSR einem Tabu unterworfen. Allerdings haben zahlreiche Mitarbeiter und Schüler ihre wissenschaftlichen Überzeugungen nicht aufgegeben, sondern in diesem Sinne weitergearbeitet, wenn auch verbunden mit den verschiedensten Schwierigkeiten (Vygodskaja & Lifanova, 2000, 298ff.; Rückriem, 2000, 401ff.; Rückriem &

⁴ Man verstand darunter eine komplexe Wissenschaft vom Kind unter Einbeziehung von Entwicklungspsychologie und -physiologie, Pädagogik u.a.

⁵ Bedrückende Beispiele dieser Auseinandersetzungen führen Vygodskaja & Lifanova (2000, 79ff., 113ff., 298ff.) an.

Lompscher, 2003). Nachdem das Verbot gefallen war, begann ein breiter Aufschwung der theoretischen und empirischen Arbeit, sodass sich die kulturhistorische Psychologie zur qualitativ und quantitativ stärksten Richtung in der sowjetischen Psychologie entwickelte und zunehmend auch Interesse bei Vertretern anderer Humanwissenschaften fand.

Als Vygotskij 1934 – noch nicht 38jährig – verstarb⁶, war die Konzeption noch keineswegs „fertig“ und sie ist es – wie jede produktive und perspektivreiche Theorie – bis heute nicht. Sie war auch nicht das Werk eines einzelnen, wenn auch zweifellos genialen, Wissenschaftlers. Seine Mitarbeiter haben wichtige, in unterschiedlichem Maße international bekannt gewordene Beiträge zur Entwicklung der neuen Konzeption geleistet und sie in der Folgezeit in verschiedenen Richtungen ausgebaut und weiterentwickelt.

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

⁶ Er hatte bereits seit Anfang der 20er Jahre an Tuberkulose gelitten, die ihn zu höchster Eile und Intensität in seiner Arbeit trieb und schließlich zu seinem Tod führte.

rija, 1967, 1970, 1982, 1991, 1992, 1993; Lurija & Judovič, 1970; Jantzen, 1994).

Leont'ev hat vor allem durch seine Untersuchungen der Entwicklung des Gedächtnisses Anfang der 30er Jahre zur Herausbildung der kulturhistorischen Konzeption beigetragen (Leont'ev, 2000). Mit der Entwicklung des Psychischen hat er sich auch im Weiteren intensiv beschäftigt (Leontjew, 1964). Gemeinsam mit Zaporožec hat er während des Krieges an der Rehabilitation psychischer Funktionen nach Hirnläsionen gearbeitet (Leont'ev & Zaporožec, 1946). Das in der kulturhistorischen Konzeption angelegte Tätigkeitskonzept wurde zu einer Tätigkeitstheorie entwickelt (Leontjev, 1979, 2000, Vojskunsij, ždan & Tichomirov, 1999), die von zahlreichen Autoren aufgegriffen, auf unterschiedliche Tätigkeitsbereiche angewendet und weiter ausgebaut wurde (s. u.). Darüber hinaus hat Leont'ev auch andere Gebiete der Psychologie und Nachbarwissenschaften befruchtet (Zaporožec, Zinčenko, Ovčinnikov & Tichomirov, 1983).

Man müsste die wissenschaftlichen Leistungen weiterer Mitarbeiter Vygotskijs nennen, was allerdings den Rahmen dieses Kapitels sprengen würde. Es sei deshalb nur erwähnt, dass Vasilij V. Davydov (1930 – 1998), von dem später noch die Rede sein wird, in einem seiner letzten Referate hervorhob, dass zahlreiche ehemalige Mitarbeiter Vygotskijs dessen Ideen in verschiedenen Richtungen so ausgebaut und weiterentwickelt haben, dass man von mehreren „Schulen“ innerhalb der Kulturhistorischen Schule sprechen könne – neben Lurija und Leont'ev nannte und kennzeichnete er die Wissenschaftlerkollektive von Zaporožec,