

Teil B

Sprache als Mittel der Kommunikation und des Denkens

In einem ersten Problemaufriss wurde die vordergründige Ideengeschichte des männlich konnotierten produktiven Arbeitsbegriffs skizziert und die Gegensatzbildung von erkenntnistiftender Vergegenständlichung versus begrifflos bleibender Familienarbeit problematisiert.

Um später rekonstruieren zu können, wie sich dieser Gegensatz in heutigen Arbeitsbegriffen fortsetzt, warum der produktive Arbeitsbegriff die erwerbswirtschaftlichen Leistungen von Frauen unterschlägt und welche denkpsychologische Bedeutung dem Transfer alter Geschlechtsdeutungen zukommt, steige ich jetzt in die psycholinguistische Auseinandersetzung ein. Ziel ist, ein sprachtheoretisches Instrumentarium zu erarbeiten, um

- sozialgeschichtliche Entwicklungslinien genderförmiger Bedeutungen rekonstruieren zu können, die hinter modernen Arbeitsbegriffen stehen
- und den mentalen Stellenwert geschlechtlicher Kategorien bei Prozessen der Identitäts- und Interessensentwicklung zu erhellen.

So werde ich zum Ende dieses zweiten Teils ein psycholinguistisch unterfüttertes Doing-Gender-Modell vorstellen. Die historiolinguistische Rekonstruktion genderförmiger Begriffsentwicklung und Probleme ihrer Verstetigung im heutigen Sprachgebrauch erörtere ich dann im dritten Teil.

Wie gesagt, stützt sich die sprachtheoretische Abhandlung auf die Theoriebildung Lev S. Vygotskijs, in die ich zu Anfang kurz einführen will.

2 Vygotskij und die Kulturhistorische Schule

Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934) war Begründer der Kulturhistorischen Schule, einer bestimmten Richtung der sowjetischen Psychologie, die Mitte der 1920er Jahre im Zuge der revolutionsbedingten Umgestaltung des kulturellen Lebens entstanden war. Kennzeichnend für die Kulturhistorische Schule Vygotskij'scher Prägung ist die Annahme der *Historizität des menschlichen Bewusstseins und seiner Entwicklung als zeichenvermittelter Prozess*. Ihr Gegenstandsbereich umfasste u.a. das Verhältnis von Sprache und Bewusstsein, kindliche Sprach- und Bewusstseinsentwicklung, Behindertenpsychologie, Erziehung und Unterricht. Damit hob sich der kulturhistorische Ansatz deutlich von physiologischen Richtungen der sowjetischen Psychologie wie der Reaktologie Bechterews oder der Reflexologie Pawlows ab. Zu den engsten Mitarbeitern Vygotskijs hatten Alexander R. Lurija (1902-1977) und Alexej N. Leontjew (1903-1979) gehört.

In der damaligen Sowjetunion entstanden, sind Vygotskijs Arbeiten von der eingehenden Auseinandersetzung sowohl mit der sowjetischen als auch der westlichen Psychologie geprägt. Seine Theoriebildung zeichnet sich durch eine *interfunktionale entwicklungstheoretische* Herangehensweise aus, die soziale, handlungspraktische und historische Ebenen der Sprach- und Bewusstseinsentwicklung integriert. So sieht er in der Sprache ein historisch hervorgebrachtes Zeichensystem, das im Wege kooperativer Daseinsvorsorge als soziales Verständigungsmittel entstanden und zu einem Medium des individuellen Denkens geworden ist. Mit der soziohistorischen Herleitung der Sprache verbindet er die Annahme der gnostischen Einlagerung soziokultureller Bedeutungen in sprachliche Zeichen (Worte), die kognitive und emotionale, sachlich-gegenständliche und soziostrukturelle Informationen integrieren.

Mit der ganzheitlichen Konzeptualisierung sprachlicher Bedeutungen überwindet Vygotskij die Trennung von instrumentellem und sozialkommunikativem Handeln und weist zugleich auf die Historizität begriffsgeleiteten Sprechens und Denkens hin. Beides erweist sich als fruchtbar, um die Genese und die logischen Strukturen geschlechtlich konnotierter Arbeits- und Subjektkategorien zu reflektieren.

Methodologische Grundannahmen

Vygotskijs Psycholinguistik bildete das Kernstück seiner Psychologie, die sich grob umschreiben lässt als Integration von Zeichentheorie, Entwicklungspsychologie und historischer Gesellschaftstheorie. Methodologisch bezog er sich auf die marxistische Philosophie. Allerdings verwahrte er sich gegen eine mechanische Übertragung der bis dahin vor allem unter naturwissenschaftlicher und ökonomischer Perspektive entfalteten marxistischen Philosophie auf das Gebiet der Psychologie. Vielmehr forderte er eine am *Gegenstand der Psychologie* entwickelte Methodologie, was nach seinem Verständnis eine philosophisch induzierte Auseinandersetzung mit der Geschichte der Psychologie voraussetzte (Vygotskij 1985).

Zu seinen wichtigsten philosophisch-methodologischen Prinzipien gehören:

- Die Anerkennung des *Entwicklungsprinzips* und damit des *genetischen* Aufbaus von Kultur, Ontogenese, Sprache und Psyche.¹
- Der entwicklungstheoretische Ansatz korrespondiert mit einer *historischen Auffassung der Logik*, was sich für Vygotskij nicht nur als philosophisches, sondern auch methodisches Problem stellte.
- Mit der historischen Auffassung der Logik wiederum verbindet sich die Anerkennung *intersubjektiver Begriffsbildung* als erkenntnisleitendem Prinzip. Er erörterte diese Auffassung erstmals im Essay über *Die Krise der Psychologie* (1985) anhand des reziprok zum Untersuchungsgegenstand generierten wissenschaftlichen Begriffs und wendete sie später in seinen sprachtheoretischen Arbeiten an.

Aus den drei genannten methodologischen Prinzipien erwuchs Vygotskijs *These der Entwicklung des individuellen Bewusstseins aus dem sozialen*. Diese These nimmt in meiner Abhandlung relativ breiten Raum ein, weil sie hinsichtlich der sprachlichen Übermittlung soziostruktureller und psychosozialer Bedeutungsstrukturen wie Gender von großem Erklärungswert ist.

¹ „Genetisch“ bedeutet bei Vygotskij entwicklungsformig. Ich wende den Ausdruck ebenfalls in dieser Bedeutung an.

3 Historische Entwicklung höherer psychischer Funktionen

Der kulturhistorische Charakter von Vygotskijs Theorie erschließt sich aus drei ineinander greifenden Thesen, mit denen er die Entwicklung von individueller psychischer Orientierung aus sozialen Beziehungen herleitet:

Den Thesen über

- die Herausdifferenzierung der kulturellen Entwicklungslinie aus der naturgeschichtlichen,
- den sozialen Ursprung höheren psychischen Funktionen des Menschen sowie deren Entwicklung als zeichenvermittelter Prozess,
- die Entwicklungsförmigkeit sprachlicher Zeichen, die als ursprünglich soziale Kommunikationsmittel zum Mittel des individuellen Denkens werden.

Er entwickelt diese Aussagen in der *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* (1931/1992) und präzisiert sie später in seinem bekanntesten Buch *Denken und Sprechen* (1934/2002).

3.1 Zum Verhältnis von naturgeschichtlicher und kultureller Entwicklung

Aus dem anthropologischen Befund des hinsichtlich seiner körperlichen und elementaren psycho-physischen Funktionen weitgehend gleich gebliebenen *Homo sapiens sapiens* leitet Vygotskij (1931/1992) zwei Entwicklungslinien des modernen Menschen her: die *biologische* Evolution und die darauf aufbauende *historische* Entwicklung.

Die kulturelle Entwicklungslinie qualifiziert er als völlig neue, durch den Gebrauch von Werkzeug und soziale Verkehrsformen gekennzeichnete Art der Anpassung, die naturgeschichtliche Orientierungsweisen transformiert. Nach seiner Ansicht verflechten sich die natürliche und die kulturelle Linie in der Ontogenese. Körperliche und kulturelle Entwicklung bilden demzufolge einen wechselseitig verbundenen, einheitlichen Prozess (Vygotskij 1992).

Als kulturelle Wendepunkte der kindlichen Entwicklung sieht Vygotskij (1987; 1992) den ersten Werkzeuggebrauch und den etwas späteren Erwerb der Kultursprache. Beide Übergänge betrachtet er als tiefgreifende *in-*

terfunktionale Entwicklungsschübe, die das System der Körperorganisation, Wahrnehmung, Bedeutungserfassung und Gedächtnis verändern (Vygotskij 1987; 1992). Ähnlich wie Piaget misst Vygotskij (1992) der kindlichen Exploration und mithin der *aktiven praktischen Operation* eine große entwicklungs-dynamische Bedeutung bei. Doch geht er grundsätzlich – und hier liegt der Unterschied zu Piaget – von der *soziokulturellen Vermitteltheit* der ontogenetischen Entwicklung durch den Gebrauch historisch generierter Zeichen aus.

Mit der These von der *Einheit* der naturgeschichtlichen und kulturellen Entwicklungslinie – nicht zu verwechseln mit deren Identität – wendet sich Vygotskij (1992, 104) gegen die naturalistische Annahme eines physiopsychischen Parallelismus, der den „dialektischen Sprung“ von der evolutionären Anpassung zur kulturellen Entwicklung menschlicher Orientierung ignoriere.

Die 1931 veröffentlichte These von der Verflechtung der evolutionären und historischen Entwicklungsebene wurde Gegenstand heftiger Anfechtungen seitens der nachfolgenden sowjetischen Psychologie.² Ich sehe sie als Durchbruch zu der ganzheitlichen Sichtweise von Körper, Psyche und Kultur, die Vygotskij in der *Lehre von den Emotionen* (1933/1996) unter der expliziten Annahme der Historizität des körpergebundenen Affektes vertieft.

3.2 Kulturelle Entwicklung als instrumentell vermittelter Prozess

Der dialektische Sprung von der evolutionären zur kulturellen Entwicklung manifestiert sich für Vygotskij nicht nur im Werkzeuggebrauch, sondern auch im Gebrauch kulturell hervorgebrachter „künstlicher“ Denkmittel, wozu er sprachliche und mathematische Symbole, ikonische Darstellungen und gedächtnisstützende Mittel zählt, die er „Zeichen“ nennt (1992, 135).

² Die Kritik erklärt sich vor dem Hintergrund der Rephysiologisierung der sowjetischen Psychologie (Keiler 1997), die auch Konsequenzen für die westliche Vygotskij-Rezeption nach sich zog (ebd.). Sie bewegt sich zwischen verfälschenden Vorwürfen Rubinsteins (1973), Vygotskij habe die Naturgeschichte übergangen bis zur gönnerhaften Kritik ihrer „noch“ ungenügenden Berücksichtigung seitens des Chicagoer Tätigkeits-theoretikers Wertsch (1996).

Diese Position basiert auf zwei (anfänglich noch relativ unverbundenen) Ausgangsthesen: Nämlich 1.) auf der marxistischen Formel des sich durch produktive Naturveränderung selbst verändernden Menschen, die er 2.) mit der Annahme historisch generierter Zeichen als Mittel der sozialen Verhaltenssteuerung zusammenführt.

„Engels sagt: ‚Naturwissenschaft wie Philosophie haben den Einfluss der Tätigkeit des Menschen auf sein Denken bisher ganz vernachlässigt, sie kennen nur Natur einerseits, Gedanken andererseits. Aber gerade die *Veränderung der Natur durch den Menschen* [...] ist die wesentlichste und nächste Grundlage des menschlichen Denkens, und im Verhältnis, wie der Mensch die Natur verändern lernte, in dem Verhältnis wuchs seine Intelligenz.‘

Diesem neuen Verhaltenstyp muß notwendigerweise ein neues Prinzip der Verhaltenssteuerung entsprechen. Wir finden es in der sozialen Determiniertheit des Verhaltens, das sich in der Zuhilfenahme von Zeichen äußert“ (Vygotskij 1992, 141/142, bezogen auf Engels 1975, 489, Hvh. im Orig.).

Das verhaltenssteuernde Zeichen konzeptualisiert Vygotskij in offensichtlicher Anlehnung an den französischen Aufklärer Condillac,³ der das „künstliche Zeichen“ als kommunikativ hergestelltes Mittel von „höheren“, der situativ-sinnlichen Wahrnehmung überlegenen, „willentlichen Geistesoperationen“ thematisiert hatte und ebenfalls von der Entwicklungsförmigkeit des Zeichens ausgegangen war (zit. nach Franzen 1996, 168 f.). Condillacs’ Zeichentheorie historisch und reflexologisch wendend, definiert Vygotskij das Zeichen als *vermittelnden* Reiz, der der *willkürlichen* inter- oder intra-subjektiven Verhaltenssteuerung dient und der historischen wie ontogenetischen Entwicklung unterliegt.

³ Winfried Franzen (1996) würdigt Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780) als wichtigsten Erkenntnistheoretiker der französischen Aufklärung und Hauptvertreter des Empirismus in Frankreich. Selbst von Locke beeinflusst, nahm Condillac starken Einfluss auf die moderne Linguistik, darunter die Sprachtheorien Herders, Humboldts und de Saussures. Zu seinen wichtigsten Schriften gehört das *Essai sur l'origine des connaissances humaines* von 1746, wo auf sensualistisch-naturphilosophischer Grundlage semiotische Positionen dargelegt sind, die Vygotskij in der *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* (1992) aufgenommen hat.

Die besondere Qualität des Zeichens macht für Vygotskij (1992, 125) die „gewollte Einmischung des Menschen in die Situation, seine aktive Rolle“ beim „Einführen neuer, auf die Beherrschung des eigenen Verhaltens gerichteter Reize“ aus, was die Emanzipation von der situativen Reizdeterminiertheit ermögliche.

Die Kulturursprünglichkeit der Zeichen expliziert er anhand der Sprache als einer aktiven „*Signifikationstätigkeit*“ (ebd. 138, Hvh. im Orig.). Während die auf Signalisation beruhenden tierischen Zerebralverbindungen nur eine reaktive „Widerspiegelung der natürlichen Beziehungen“ seien, zeichne sich die „menschliche Anpassung durch eine aktive Veränderung der Natur“ aus, was die „aktive Veränderung des menschlichen Verhaltens unabdingbar“ mache. Indem der „Mensch [...] künstliche Reize“ einsetzt, „signifiziert [er] das Verhalten und stellt, von außen einwirkend, mit Hilfe von Zeichen neue Verbindungen im Gehirn her“ (Vygotskij 1992, 139).⁴

Durch den Zeichengebrauch sieht Vygotskij die Struktur und Wirkungsweise psychischer Funktionen (Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Denken) zugunsten von *willkürlicher* Aufmerksamkeit, *logischem* Gedächtnis, *begrifflichem* Denken und *bedeutungshafter* Wahrnehmung transformiert, was er durch Untersuchungen der kindlichen Wahrnehmungs- und Gedächtnisentwicklung verifiziert (Vygotskij 1978; 1987). Als Beispiel für die Transformation der Bewusstseinsfunktionen durch den Zeichengebrauch führt er u.a. das Fingerrechnen an, durch das sich die ursprünglich qualitative Wahrnehmung zugunsten abstraktiver Quantifikation verändere.

3.3 Soziale Genese der Zeichen und höheren psychischen Funktionen

Mit der These des soziokulturellen Entstehens verhaltenssteuernder Zeichen verbindet Vygotskij (1992) die Annahme, dass sie aus kooperativen

⁴ Vygotskij (1992) erläutert willkürliche zeichengestützte Verhaltenssteuerung u.a. am Beispiel des Taschentuchknotens als äußere Gedächtnisstütze. Das Verwenden solcher Hilfsmittel interpretiert er als willkürliches Schaffen künstlicher Reize, so genannter Mittler-Reize, durch die sich das assoziative Reiz-Reaktions-Schema (A-B) in ein vermitteltes Schema (A-X-B) wandle.

Tätigkeiten und sozialen Praktiken hergeleitet sind und im Wege psychischer Verinnerlichung Mittel der individuellen Verhaltenssteuerung werden. Sozietät gilt somit als Grundlage der zeichenvermittelten historischen wie individuellen Bewusstseinsentwicklung. Gestützt auf die anthropologische Annahme der genetischen Mehrschichtigkeit kulturellen Verhaltens⁵ sowie die psychologische These Karl Bühlers, Kinder wendeten im Laufe ihrer Entwicklung jene Verhaltensweisen gegenüber sich selbst an, die sie ursprünglich von anderen erfahren haben, schreibt er zur Entwicklung des kulturellen Verhaltens:

„Wenn es stimmt, daß das Zeichen zunächst Kommunikationsmittel ist und erst sekundär Mittel des individuellen Verhaltens, dann ist evident, daß die kulturelle Entwicklung auf dem Gebrauch von Zeichen basiert, die zunächst in gesellschaftlicher, äußerer Form in das allgemeine Verhaltenssystem einbezogen wurden“ (Vygotskij 1992, 231).

Unter implizitem Bezug auf Ludwig Feuerbach (1967),

„daß wir erst durch andere wir selbst werden [...] gilt nicht nur für die Gesamtperson, sondern für die Geschichte jeder einzelnen [psychischen] Funktion“ (Vygotskij 1992, 235).

formuliert Vygotskij (ebd.) als „genetisches Grundgesetz“ der kulturellen Entwicklung:

„Jede psychische Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der gesellschaftlichen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst [...] als interpsychische, dann [...] als intrapsychische Kategorie). [...] Hinter allen höheren Funktionen und ihren Beziehungen verbergen sich, genetisch gesehen, gesellschaftliche Beziehungen, das heißt reale Beziehungen zwischen Menschen. [...] Es wäre also angebracht, das, was uns die Geschichte der kulturellen Entwicklung des Kindes offenbart, als ‚Soziogenese des höheren Verhaltens‘ zu bezeichnen“ (Vygotskij 1992, 236/237).

⁵ „Genetische Mehrschichtigkeit“ meint die Integration historisch älterer und jüngerer Verhaltensstrukturen.

Sozietät als verbindendes genetisches Prinzip von Kultur, Gesellschaft und Psyche definierend, schließt er analog Marx' (1983) sechster Feuerbachthese:

„daß die psychische Natur des Menschen die Gesamtheit der gesellschaftlichen Beziehungen darstellt, die nach innen verlagert und zu Funktionen der Persönlichkeit und zu Formen ihrer Struktur geworden ist“ (Vygotskij 1992, 237).

3.4 Soziale Struktur sprachlicher Zeichen

Aus gendertheoretischer Sicht ist von besonderem Interesse, dass aus Vygotskijs genetischer Herleitung des sprachlichen Zeichens aus sozialer Hilfestellung, Aufforderung oder Kooperation eine bestimmte *gnostische Konsequenz* erwächst. Nämlich, dass soziostrukturelle Beziehungen und sozial vermittelte Gegenstandsdeutungen in der *Bedeutungsstruktur von sprachlichen Begriffen* eingelassen sind.

Wenngleich Vygotskijs diesbezügliche Argumentation in der *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* noch kaum gesellschaftstheoretisch entwickelt ist, bietet sie interessante Anknüpfungspunkte für die Erörterung geschlechtlicher Kategorien:

Vygotskij erläutert die soziale Strukturierung des Zeichens anhand von Machtbeziehungen im Arbeitsprozess. U.a. führt er die Funktionsteilung zwischen Aufseher und Sklaven bei den „Urformen der Arbeitstätigkeit“ an (1992, 233), deren Zusammenfallen im sprachlichen Zeichen zur Herausbildung willkürlicher Aufmerksamkeit geführt habe. Mag die Annahme einer solchen Funktionsteilung bei den „Urformen“ der Arbeit mindestens fragwürdig sein, verweist trotzdem das Beispiel ähnlich wie Hegels Herr-Knecht-Dialektik auf eine bestimmte Modalität sprachlicher Bedeutungskonstitution: nämlich auf die *Symbolisation funktionsteiliger sozialer Strukturen*.

Ein weitere Erklärung für die soziale Vermitteltheit sprachlicher Bedeutungen entwickelt Vygotskij anhand eines genetischen Modells der hinweisenden Gebärde, die er als Vorstufe des sprachlichen Zeichens ansieht. Hier beschreibt er Bedeutungsgebung als Prozedere, das von der „missglückten“ gegenstandsgerichteten Greifbewegung des Kindes über die mütterliche In-

terpretation und Darreichung eines Gegenstandes hin zur intersubjektiv geteilten Bedeutung der Greifbewegung verläuft (Vygotskij 1992, 234/235).

Vergleichbar Humboldts dialogischer Vermitteltheit der Welterkenntnis (vgl. Di Cesare 1996) konzeptualisiert Vygotskij in diesem Modell symbolische Bedeutungsentwicklung als dreistellige Relation, in welcher sich a) die subjektive Intention des Kindes sowie b) der praktische (materielle oder soziale) Gegenstandsbezug der kindlichen Greifbewegung durch c) intersubjektives Verstehen zur wechselseitig verständlichen Bedeutung erweitern. Bedeutungskonstitution ist demnach verstanden als Vorgang, der *intentionale, handlungspraktisch-gegenstandsgerichtete und intersubjektive* Momente integriert, wobei sich der affektiv-praktische Umweltbezug in der sozialen Verständigung bricht. Soziale Verständigung ist zugleich der Modus der Konvergenz der realen Handlung zur Symbolik: War die Greifbewegung zuerst eine auf reale Gegenstände zielende *praktische* Handlung, transzendiert sie im Wege der Kommunikation zu einer *symbolischen* Geste als Vorstadium des bedeutungshaften sprachlichen Zeichens.

Festzuhalten für die Erörterung geschlechtlicher Kategorienbildung ist hier, dass Vygotskijs Konzeptualisierung des sprachlichen Zeichens als einer *sozial vermittelten gegenständlichen Bezugnahme* die üblicherweise vorgenommene Trennung zwischen hervorbringender Poiesis und intersubjektiver Prâxis aufhebt. Denn sie besagt, dass sprachliche Bedeutungen, indem sie (soziale und dingliche) Gegenstände referieren, immer auch darauf gerichtete Intentionen und soziale Interpretationen repräsentieren.

4 Genetische Wurzeln von Denken und Sprechen

Was sich in Vygotskijs *Geschichte der höheren psychischen Funktionen* (1931/1992) noch als etwas mühsame Synthese von Condillacs Zeichentheorie, Feuerbachs tuistischer Philosophie, Psychologie und marxistischem Gesellschaftsbegriff liest, wird in *Denken und Sprechen* (1934/ 2002) zu einer experimentell unterfütterten Theorie. Einen wichtigen Schritt bildet dabei die These von den unterschiedlichen Wurzeln des Sprechens und Denkens und ihrer Verschränkung in der kindlichen Entwicklung.

4.1 Verschränkung von Denken und Sprechen

Die alte philosophische Streitfrage, ob die Sprache Ausdruck apriorischen Denkens ist oder sich umgekehrt das Denken aus dem Sprechen ergibt, löst Vygotskij (2002) zugunsten eines entwicklungstheoretischen Konzeptes, bei dem Denken und Sprechen weder identisch noch gleichursprünglich sind, sondern sich historisch wie ontogenetisch zu einer interfunktionalen Einheit verbinden. Er stützt sich dabei auf die These der unterschiedlichen Wurzeln von Denken und Sprechen, die er aus der Zusammenschau der zeitgenössischen Primatenforschung mit entwicklungspsychologischen Beobachtungen herleitet.

In der emotional expressiven und sozialen Funktion der tierischen Lautäußerung sieht Vygotskij die phylogenetischen Ursprünge des Sprechens.⁶ Den einfachen Gesichtsfeldabhängigen Werkzeuggebrauch der Schimpansen deutet er als Wurzel der Intelligenzentwicklung, die noch keine Beziehung zum Sprechen aufweist. Hieraus schließt er auf „verschiedene genetische Wurzeln“ von Denken und Sprechen, die sich „auf verschiedenen Wegen“ entwickeln (Vygotskij 2002, 151) und sich erst in der menschlichen Kulturgeschichte verknüpfen.

Auch zur *Ontogenese* macht er im Anschluss an Charlotte Bühler und William Stern anfänglich getrennte, naturgeschichtlich präformierte Entwicklungslinien von Denken und Sprechen aus. Die ersten kindlichen Lautäußerungen interpretiert er als *vorintellektuelles* Stadium der Sprachentwicklung

⁶ Vygotskij bezog sich auf die Schimpansenforschung von Köhler, Yerkes und Learned.

mit überwiegend sozialer und emotional expressiver Funktion. Die sich herausbildende Fähigkeit zum Erfassen einfacher mechanischer Zusammenhänge und zielgerichteter Bewegungen wertet er als *vorsprachliche* Intelligenzentwicklung des ersten Lebensjahres. Mit dem Erwerb der Kultursprache, so Vygotskij (2002, 153), verschränken sich diese Linien zu einem einheitlichen Entwicklungsprozess und bilden „den Anfang einer völlig neuen Verhaltensform [...], die so charakteristisch für den Menschen ist“.

4.2 Handlungspraktisch-soziale Sprachgenese

Typisch für Vygotskij ist, dass er die während des zweiten Lebensjahres einsetzende aktive Anwendung der Kultursprache nicht einfach, wie William Stern, als „Entdeckung“ fertiger kultureller Begriffe versteht, die sich durch quantitativen Zuwachs des Wortschatzes auf das Niveau der Erwachsenensprache steigert. Vielmehr definiert er Sprachentwicklung als komplizierten mehrstufigen Prozess, in dessen Verlauf sich Kinder die historische Bedeutungsstruktur von Begriffen sukzessive erarbeiten (Vygotskij 2002).

Modalitäten des Spracherwerbs

Entscheidende Modalität des Erwerbs der Kultursprache ist für Vygotskij das Zusammenwirken von Kommunikation und praktischer Handlung, die mit zunehmender Sprachfähigkeit des Kindes auch auf der intrapsychischen Ebene als symbolvermittelter Denkprozess vollzogen wird. Mit der These des Ineinandergreifens von sozialer Kommunikation und gegenstandsgerichtetem praktischem Handeln als Modus der Sprachentwicklung widerspricht er der gängigen, unter anderem von Piaget (1975) formulierten, These der Parallelität bzw. Unabhängigkeit sozialer, praktischer und sprachlicher Bewusstseinsentwicklung, die er als letztlich metaphysisch befangene Position kritisiert.

„Die Sprache ist kein Nebenprodukt der kindlichen Aktivität [...]. Die Sprache und die Handlung nähern sich einander an und das ist von entscheidender Bedeutung sowohl für die Handlung als auch für die Sprache“ (Vygotskij 1987, 527).

Die von Freud und Piaget vertretene Annahme eines halluzinatorischen autistischen Bewusstseins des vorsprachlichen Kindes lehnt Vygotskij ab.

Vielmehr betrachtet er Phantasie, Willensäußerung und Lüge als Fähigkeiten, die den Besitz der Sprache als Mittel situationsunabhängigen Denkens voraussetzen (Vygotskij 2002; 1987). Sowohl dem Säugling als auch dem sensumotorisch agierenden Kleinkind attestiert er direkten, bedürfnis- und affektgesteuerten Realitätsbezug, der aufgrund der Abhängigkeit des Kindes von seinen Bezugspersonen sozial vermittelt ist.

Soziale und kognitive Entwicklung vollzieht sich demzufolge als einheitlicher Prozess, der auch die Entwicklung der Emotionen umschließt. Soziale Kommunikation erweitert nicht bloß die Kontaktfähigkeit, sondern verändert auch die intentionale Beziehung des Kindes zu seiner sachlichen Umgebung. Weil sachliche Bezüge im Säuglingsalter ausschließlich über soziale Kontakte hergestellt werden und im Kleinkindalter überwiegend der sozialen Steuerung unterliegen, bricht sich das intentionale und praktische Verhältnis des Kindes zur äußeren Realität über „das Prisma sozialer Beziehungen“ (Vygotskij 1987, 107). Umgekehrt erfährt das Kind soziale Zuwendung im Kontext vielfältiger sachbezoglicher Verrichtungen.

Sozial vermittelte Welterfahrung als Modalität ontogenetischer Sprachentwicklung umschließt demnach von Anfang an soziale, emotiv-volitionale und gegenständlich-operationale Dimensionen, die Kinder in Kommunikation mit Erwachsenen anhand kultureller Sinngefüge und Abläufe integrieren. Indem Erwachsene oder ältere Kinder Zusammenhänge benennen und dabei wiederkehrende Erscheinungen, Handlungen und Strukturen signifizieren, eignet sich das Kind sprachliche Bezeichnungen in kontextuellen Zusammenhängen an und stellt dabei die ersten kulturellen Schemata und handlungspraktisch erschlossenen syntaktischen Bezüge zwischen Personen, Tätigkeiten und Gegenständen her.

Zur primären Herausbildung sozialer, respektive geschlechtlicher Schemata lässt sich hier ableiten, dass sie entlang kulturell formierter Handlungsmuster verlaufen, aus denen heraus Kinder die Bedeutung von Personen erschließen und zugleich Repräsentationen ihrer eigenen Intentionen und Aktivitäten aufbauen. Da Kindererziehung immer durch kulturelle Deutungen führt, ist außerdem anzunehmen, dass sich die sozial vermittelte Welterfahrung des Kindes von Anfang an in den geschlechtlichen Deutungen und Interaktionsmustern seiner Erziehungspersonen bricht.

Verlauf der Sprachentwicklung

Der Entwicklungsverlauf der kindlichen Sprache lässt sich nach Vygotskij (1987; 2002) wie folgt skizzieren:

Die erste Phase der kindlichen Lautäußerung und Gestik bezeichnet er als soziale Phase mit überwiegend affektivem und sozialem Charakter. Im Kommunizieren und arbeitsteiligen Handeln mit Erwachsenen bildet sich etwa zu Beginn des zweiten Lebensjahres als zweite Phase die noch instabile „autonome“ Kindersprache (Vygotskij 1987, 175) im Sinne der ersten idiosynkratischen Worte mit hinweisender Funktion aus, die noch auf das Verstehen seitens Erwachsener angewiesen ist. Aus dem darauf aufbauenden Erwerb der Kultursprache erwächst allmählich auch eine individuelle kognitive Funktion.

Zwar erfasst das zwei- bis dreijährige Kind noch lange nicht die gesamte Bedeutung kultureller Worte, sondern wendet sie eher als Gegenstandssurrogate analog seiner bisherigen Erfahrung an (Vygotskij 1987; vgl. auch Nelson 1996). Doch vermag es mit Hilfe der gedächtnisstützenden Funktion kultureller Worte zunehmend auch gedanklich mit Dingen und Verhältnissen zu operieren. Dadurch löst sich das Kind allmählich aus der situativen Verhaftetheit und intersubjektiven Verbundenheit des vorsprachlichen Denkhandelns. Indem es die Bedeutung von Worten immer mehr zur Ausrichtung seiner Aktivitäten benutzt und seine Aufmerksamkeit anhand des sprachgestützten Gedächtnisses strukturiert, integriert es die zuvor von Erwachsenen ausgeübten Lenkfunktionen in sein eigenes Bewusstsein (Vygotskij 2002).

Waren das Säuglingsalter und die Phase der „autonomen“ Kindersprache noch durch intersubjektives Denken und Handeln im Sinne einer arbeitsteiligen Strukturierung der kindlichen Psyche mit Betreuungspersonen geprägt, erwächst aus dem Erwerb der Kultursprache ein Individuationsprozess, bei dem sich das „Ich“ aus der zuvor wahrgenommenen „Kind-Erwachsenen-Einheit“ heraushebt und das Kind einen ersten Begriff von „Ich-Selbst“ erlangt (Vygotskij 1987, 210).

4.3 Handlungsleitende Funktion der Sprache

Vygotskij (2002) untersucht den Prozess der kindlichen Individuation anhand der von Piaget (1974) so benannten „egozentrischen“ Kindersprache. Hierbei handelt es sich um ein monologisches, syntaktisch verkürztes Sprechen des Kindes zu sich selbst, das zwischen dem dritten und achten Lebensjahr vor allem in Begleitung von Handlungen auftritt.

Jean Piaget (1974; 1975) hatte diese Sprechweise in einem Genfer Kinderheim beobachtet und als Übergangsstadium zwischen frühkindlichem „Autismus“ und dem „sozialisierten“ realistischen Denken älterer Kinder und Erwachsener interpretiert. Piagets Annahme eines ursprünglichen Autismus, der der Wunscherfüllung dient und „streng individuell“ bleibt (Piaget 1975, 49/50), stützt sich auf Freud. Ähnlich jenem deutet Piaget kindliche Entwicklung als einen vom Individuellen zum Sozialen verlaufenden Prozess, der vom traumhaften zum „gelenkt[en]“, „bewusst[en] Denken“ (Piaget ebd.) führt. Der „egozentrischen“ Sprache misst Piaget eine Brückenfunktion bei, die erste Anpassungsleistungen an das Denken Erwachsener beinhalte und an der Schwelle zum Schulalter absterbe.

Vygotskij (1987; 2002), der die These vom ursprünglichen Autismus als Solipsismus verwirft, kommt auf Grund eines anderen methodologischen Zuges und eigener Untersuchungen zum gegenteiligen Schluss: Die Einschätzung der „egozentrischen“ Sprache als Ausdruck ich-bezogenen, traumhaften Denkens bestätigt er nicht. Vielmehr erachtet er sie als „Funktion des realistischen Denkens“, das sich der Logik des vernünftigen, zweckmäßigen Handelns und Denkens annähert“ (Vygotskij 2002, 92). Wohl erkennt er jener Sprechform auch eine emotional-expressive Bedeutung zu. Als *qualitativ neues Charakteristikum* jedoch ermittelt er die zunächst noch mit praktischen Operationen verwobene *handlungsleitende Funktion* der „egozentrischen“ Sprache und interpretiert sie als erste Verbindung von Sprache und praktischer Intelligenz, die sich auf dieser Entwicklungsstufe noch in Form laut geäußerten Denkens präsentiert.

Aus seinen eigenen Untersuchungen führt er an, dass der Koeffizient „egozentrischen“ Sprechens vor allem bei Schwierigkeiten der Aufgabenbewältigung ansteigt. Auch macht er eine Entwicklung der „egozentrischen“ Sprache aus, in deren Verlauf sich die praktischen Operationen von Kindern zu-

nehmend in sprachlich korrigierte bzw. geplante Handlungen transformieren.

„Wir konnten beobachten, wie das Kind in seinen egozentrischen Äußerungen, die seine praktische Tätigkeit begleiten, das Endergebnis und die hauptsächlichsten Wendemomente seines praktischen Operierens abbildet und fixiert; wie dieses Sprechen mit der Entwicklung der Tätigkeit des Kindes mehr und mehr zur Mitte und dann zum Anfang der Operation selbst vorrückt und die Funktion der Planung und Lenkung der künftigen Handlung übernimmt. Wir beobachteten, wie sich das Wort, das das Handlungsergebnis ausdrückte, untrennbar mit der Handlung verband und eben deshalb, weil es die wichtigsten Strukturmomente der praktischen intellektuellen Operation in sich abbildete, schließlich selbst begann, die Handlung des Kindes zu erhellen und zu lenken, indem es sie einer Absicht und einem Plan unterordnete und auf das Niveau zweckmäßiger Tätigkeit erhob“ (Vygotskij 2002, 88).

Zur Verbindung von Sprechen und Denken schreibt er:

„Das Kind denkt sich nicht mit Hilfe der Sprache irgendeine praktische Verhaltensweise aus. Im Gegenteil gewinnt die [kindliche] Sprache erst dadurch bestimmte logische Formen, wird erst dadurch intellektualisiert, daß sie die praktischen intellektuellen Operationen des Kindes widerspiegelt“ (Vygotskij 1987, 526/527).

Die ontogenetische Entwicklung von Sprechen und Handeln ist demzufolge ein reziproker Prozess, bei dem Kinder anfangs die Bedeutung der im sozialen Umgang erworbenen Worte praktisch erschließen, was sie umgekehrt zunehmend in die Lage versetzt, ihre Praxis mittels der Sprache voranschauend zu organisieren.

Lurija (1982, 171) bezeichnet die primäre Form handlungsverbundenen Sprechens als „*sympraktisches*“ Sprechen, auf dem später das „*synsemantische*“ Sprechen und Denken aufbaut. Gleichwohl sich das zwei- bis dreijährige Kind zuerst nur der gegenständlichen Referenz und Syntax der historisch herausentwickelten Sprache (Vygotskij 2002) bedient, deren Bedeutung und logische Struktur es gerade erst zu erschließen beginnt, wird es durch den Wortgebrauch in kulturelle Sinngefüge eingeführt. Das heißt, das Kind individuiert sich, indem es sein Denkhandeln unter immer selbstständigen

gerer Verwendung historischer Denkmittel strukturiert und dabei sprachlich repräsentierte Formen sozialer Erfahrung und Instruktion verinnerlicht.

Entgegen Piaget wertet Vygotskij die „egozentrische“ Sprache keineswegs als absterbendes Phänomen. Aufgrund ihrer Ähnlichkeit mit dem sprachlichen Denken Erwachsener, die in *funktionaler Hinsicht* in der Abzweigung kognitiver Funktionen aus der Mitteilungsfunktion der Sprache sowie in *struktureller Hinsicht* in syntaktischen Verkürzungen besteht, beurteilt er die „egozentrische“ Sprache vielmehr als „Übergangsform des äußeren zum inneren Sprechen“ (Vygotskij 2002, 96) und also als Vorläufer der inneren Sprache, die ab dem Schulalter möglich wird.

Die *innere Sprache* definiert Vygotskij (ebd.) als sprachliches Denken, das zwar nicht die alleinige, so doch die Hauptform des Denkens Erwachsener darstellt.⁷ Auch versteht er sie nicht einfach als lautreduziertes Sprechen, sondern als eine syntaktisch verdichtete, prädikative Sprache, bei der das Subjekt des Satzes mit dem Prädikat zusammenfällt. Die innere Sprache bindet sich enger an persönliche Motive und Erfahrungen und beinhaltet reichere Sinnaspekte als die kommunikative Sprache, mit der sie in ständiger Wechselbeziehung steht. Bei Erregung oder komplizierten Verrichtungen tritt die innere Sprache auch bei Erwachsenen lautlich hervor, bahnt sich den Weg durch die sinnärmere „phasische“ Seite der Sprache und gibt ihre funktionale Ähnlichkeit mit der „egozentrischen“ Sprache zu erkennen (Vygotskij 2002, 402).

Denken und Sprechen sind dem zufolge also auch auf entwickeltem Sprachniveau nicht identisch, sondern überlappen und verschränken sich in dem wichtigen Bereich des sprachlichen Denkens.

4.4 Vom Sozialen zum Individuellen

Zusammenfassend bestimmt Vygotskij (2002) ontogenetische Sprachentwicklung als einen von der handlungsförmig-sozialen Verständigung zum

⁷ Daneben stehen für Vygotskij praktische und mechanische Denkweisen, die nicht zur Sprache gelangen. Aus meiner Sicht gehören dazu auch Habitualisierungen und Erfahrungen, die nicht bewusst werden, weil dafür kein sprachlicher Begriff zur Verfügung steht.

individuellen Denken führenden Prozess, der sich von der kommunikativen *sozialen* über die *egozentrische* hin zur *inneren* Sprache entwickelt. Im Stadium der „egozentrischen“ Sprache zweigt sich die intellektuelle Funktion des sprachlichen Denkens aus der (als primär angenommenen) kommunikativen Sprache ab, mit der sie weiterhin interagiert:

„Ursprungsfunktion des Sprechens ist die Funktion der Mitteilung, der sozialen Beziehung, der Einwirkung auf andere von Seiten sowohl der Erwachsenen als auch des Kindes.[...] Erst im weiteren Wachstumsprozess entwickelt sich das multifunktionale Sprechen nach dem Prinzip der Differenzierung einzelner Funktionen und teilt sich in einem bestimmten Alter ziemlich klar in egozentrisches und kommunikatives Sprechen. [...] Egozentrisches Sprechen entsteht demnach auf der Basis sozialen Sprechens durch Übertragung von sozialen Verhaltensformen, von Formen kollektiver Zusammenarbeit durch das Kind in die Sphäre der persönlichen psychischen Funktionen [...].

Auf der Basis des egozentrischen, vom sozialen getrennten Sprechens entsteht dann beim Kind das innere Sprechen, das die Grundlage seines Denkens bildet“ (Vygotskij 2002, 94/95).

Mit dem Entwicklungsschema soziales – egozentrisches – inneres Sprechen kehrt Vygotskij Piagets Vorstellung einer vom intimen autistischen zum sozialisierten logischen Denken verlaufenden Enkulturation um und stellt ihr die *These der Herausentwicklung des individuellen Denkens aus dem sozialen Sprechen und Handeln* entgegen. Er bekräftigt damit die Annahme der Historizität der menschlichen Psyche. Zugleich präzisiert er seine historische Auffassung der Logik, der zufolge die „Logik der Handlung“, genauer gesagt: die Logik der *kommunizierten* Handlung, „der Logik des Denkens vorausgeht“ (Vygotskij 2002, 118).

Aus der „Abhängigkeit der Entwicklung des Denkens vom Sprechen, von den *Mitteln* des Denkens und von den sozialen und kulturellen Erfahrungen des Kindes“ (ebd. 170, Hvh. im Orig.) leitet er als Hauptergebnis dieser Untersuchung ab,

„dass die eine Entwicklung nicht einfach eine direkte Fortsetzung der anderen ist, sondern dass sich auch der *Entwicklungstyp selbst* von ei-

nem biologischen zu einem gesellschaftlich-historischen *gewandelt hat*“ (Vygotskij 2002, 170, Hvh. im Orig.).

Aus den Erkenntnissen zur ontogenetischen Entwicklung schließt Vygotskij (2002, 224 f.) später auf die gattungsgeschichtliche Sprachgenetik zurück. Mithin nimmt er auch hinsichtlich der historischen Sprachentwicklung eine ursprünglich enge Verzahnung von kommunikativen Äußerungen und praktischem Handeln an, was er als kollektives Denkhandeln qualifiziert. In der nachfolgenden historiolinguistischen Forschung wurde die Annahme handlungsverbundener sozialer Sprachursprünge erhärtet.⁸

Die These der *Entwicklung des Individuellen aus dem Sozialen* wurde in der sowjetischen Psychologie besonders von Galperin und Lurija untermauert. In der westlichen Forschung wird sie von tätigkeitstheoretisch und kognitionspsychologisch orientierten Theorierichtungen (u.a. Bruner und Dux, vgl. Albrecht 2008) weiter verfolgt. Die erkenntnistheoretische Brisanz dieser These besteht darin, dass sie die *Genese sprachlicher Bedeutungsstrukturen auf praxisverbundene intersubjektive* und somit auf *gesellschaftliche* Entwicklungsverläufe zurückführt. Wodurch eine völlig andere Sicht auf das Entstehen sozialer, einschließlich geschlechtlicher Kategorien möglich wird, als es die metaphysische bzw. biologistische Annahme einer apriorischen oder angeborenen Sprachlogik vorgibt.

Wie sich die genderförmige Arbeits- und Sozialgeschichte in der *semantischen Bedeutung und Logik* moderner Arbeitsbegriffe niedergeschlagen hat, und welcher Erkenntniswert hierbei der These der Entwicklung vom Sozialen zum Individuellen zukommt, wird Gegenstand der historiolinguistischen Auseinandersetzung sein. In Hinführung darauf gehe ich in den folgenden Kapiteln auf Fragen der sprachlichen Bedeutung und Logik und ihrer Relation zum menschlichen Bewusstsein ein.

⁸ U.a. zeigen Untersuchungen von Klix und Cohen (vgl. Hoffmann 1985), wie eng die sprachliche Klassifizierung so genannter „Naturvölker“ mit den jeweiligen Handlungsbedingungen korrespondiert.

5 Über sprachliche Bedeutungen

Die Kategorie der „semantischen Bedeutung“ als der inhaltlichen Aussage von Worten und Sätzen hat in der abendländischen Sprachphilosophie und Linguistik sehr unterschiedliche Auslegungen erfahren. Bis heute ist sie nicht übereinstimmend geklärt (Mersch 1998). Ich beschränke hier in der Kurzfassung weitgehend darauf, Vygotskijs Bedeutungskonzept zu diskutieren, in das ich anhand einer zentralen Fragestellung einführe.

Seit der Antike ist die Auseinandersetzung über die Aussage und Logik sprachlicher Bedeutungen um drei Fragen zentriert:

- Ob und wie sprachliche Zeichen (Worte) Wirklichkeit im Sinne außersprachlicher Entitäten (Dinge, Gefühle, Beziehungen, Handlungen, Qualitäten etc.) repräsentieren und welche Rolle die Intention der Sprechenden dabei spielt.
- In welchem Verhältnis *allgemeine sprachliche Ausdrücke* wie „Tisch“ oder „Zuversicht“ zu empirischen erfahrbaren Einzelercheinungen stehen. Denn bekanntlich symbolisieren Worte immer eine ganze Klasse oder Gruppe von Erscheinungen oder Erfahrungen, die – je nach logischer Qualität der Wortbedeutung – zu oberbegrifflichen Kategorien zusammengefasst werden können. Verallgemeinerung ist eine notwendige Voraussetzung situationsübergreifender sprachlicher Verständigung und ebensolchen Denkens, ohne die nur situationsgebundene symbolische Kommunikation und handlungspraktisches Denken möglich wäre.
- Mit der Verallgemeinerung verbindet sich wiederum die Frage der *Abstraktion*. Worunter im weitesten Sinne das abstraktive Herausheben und oberbegriffliche Zuordnen bedeutungstiftender Attribute zu verstehen ist, anhand derer sich die Zugehörigkeit bezeichneter Entitäten zu einer allgemeinen Gruppe oder Klasse bestimmt. Je nach Weltsicht werden solcherart abstrahierte Gemeinsamkeiten als „wesentliche Eigenschaften“ der sprachlich repräsentierten Gegenstände oder – wie bei Marx und überwiegend auch bei Vygotskij (vgl. Albrecht 2008) – als kulturell hervorgebrachte Bedeutungsmerkmale im Sinne praktisch erschlossener und diskursiv ausgehandelter Signifikationsleistungen definiert.

Das Verhältnis von Allgemeinem und Einzelem, Abstraktem und Konkretem – oder, wie Hegel sagt, die Dialektik des Einzelnen (Individuellen), Be-

sonderen (Art) und Allgemeinen (Gattung) – wirkt sich also auf die sprachliche Bedeutung von Gegenständen aus. Da dieses Verhältnis außerdem Kernfragen der Logik im Sinne von begrifflicher Zuordnung, Unterscheidung und Schlussfolgerung berührt, ist seine philosophische Klärung entscheidend für die Auffassung von Wesentlichkeit, Identität und Differenz.

Aus einer dialektischen Sicht, derzufolge das Allgemeine als Erscheinung der absoluten Idee allem Einzelnen vorausgeht und den Reichtum des Einzelnen und Besonderen umfasst, hielt Hegel Abstraktion für ein wesentliches Moment der Erkenntnis, wobei er sich gegen die empiristische Vorstellung wandte, beim Abstrahieren fielen nur Sinnesdaten weg. Abstrahierendes Denken definierte er in konstruktivem Sinne als „Aufheben“ des sinnlichen Stoffes und „*Reduktion desselben als bloßer Erscheinung auf das Wesentliche, welches sich nur im Begriff manifestiert*“ (Hegel, Logik II, zit. nach Klaus/Buhr 1975, 42, Hvh. I.A.).

In materialistischer Wendung der Hegel'schen Dialektik baute die klassische marxistische Verhältnisbestimmung von Allgemeinem, Besonderem und Einzelem auf einer monistischen Vorstellung erkennbarer Naturgesetze auf. Die Welt wurde hier als Gesamtheit wechselwirksamer Struktur-, Bewegungs- und Entwicklungsformen gesehen, bei der Einzelercheinungen gemeinsame Merkmale aufweisen, die im abstrakten allgemeinen Begriff zusammengeführt sind.

„Der Stoff, die Materie ist nichts anderes als die Gesamtheit der Stoffe, aus der dieser Begriff abstrahiert, [...] Worte wie Materie und Bewegung sind nichts als *Abkürzungen*, in die wir viele verschiedene sinnlich wahrnehmbare Dinge zusammenfassen“ (Engels 1975, 503, Hvh. im Orig.).

Weil sich im Allgemeinbegriff die Vielfalt historisch erschlossener bedeutungshafter Merkmale und Merkmalsbeziehungen einschließlich naturgesetzlicher Invarianzen aus dem jeweiligen historischen Wissensstand heraus spiegelt, betrachtet Engels (1975) den allgemeinen Begriff als wichtiges Erkenntnisinstrument. Menschliche Erkenntnis vollzieht Engels (ebd.) zufolge als fortlaufende induktiv-deduktive Dialektik, bei der sich die tätigkeitsvermittelte Definition des Allgemeinen aus dem konkret Bearbeiteten und umgekehrt der Abgleich des Einzelnen mit dem schon erarbeiteten Allgemeinen ergibt. Ein historisch entwickelter allgemeiner Begriff strukturiert

dem zufolge das Erfassen unbekannter Phänomene, deren Exploration wiederum modifizierend auf den allgemeinen Begriff und sein Verhältnis zu anderen Begriffen zurückwirkt.

Da das Allgemeine nur im Konkreten existiert, vermittelt sich aus dieser Sicht auch seine Erkenntnis über den *praktischen* Umgang mit jenem.

Für Marx (1973) erschloss sich die *allgemeine Bedeutung* von Gegenständen historisch durch *wiederholte, sich erweiternde Tätigkeit* und manifestiert sich in dem daraus hergeleiteten Begriff. Die für die Verallgemeinerung maßgebliche Ausgliederung gemeinsamer Merkmale wird, wie Marx in Randglossen zu einem zeitgenössischen Ökonomen formuliert, entlang von menschlichen *Bedürfnissen und Gebrauchserfahrungen* generiert. Bedeutungsstiftende Abstraktion wird also keineswegs als ideelles Extrahieren von Wesentlichkeiten verstanden, sondern als *bedürfnisorientiertes und mithin intentionales Herausheben gebrauch relevanter Gesichtspunkte*, die der sprachlichen Verallgemeinerung zugeführt werden:

„Menschen [...] fangen, wie jedes Tier, damit an, *zu essen, zu trinken* etc. also nicht in einem Verhältnis zu ‚stehen‘, sondern sich *aktiv zu verhalten*, sich gewisser Dinge der Außenwelt zu bemächtigen durch die Tat und so ihr Bedürfnis zu befriedigen [...]. Durch die Wiederholung dieses Prozesses prägt sich die Eigenschaft dieser Dinge, ihre ‚Bedürfnisse zu befrieden‘ ihrem Hirn ein, die Menschen wie die Tiere lernen auch ‚theoretisch‘ die äußeren Dinge, die zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse dienen, von allen anderen zu unterscheiden. Auf gewissem Grad der Fortentwicklung [...] werden sie auch bei der ganzen Klasse diese erfahrungsmäßig von der übrigen Außenwelt unterschiednen Dinge sprachlich taufen. [...] Aber diese sprachliche Bezeichnung drückt durchaus nur aus als Vorstellung, was wiederholte Betätigung zur Erfahrung gemacht hat, nämlich daß den in einem gesellschaftlichen Zusammenhang bereits lebenden Menschen [...] gewisse äußere Dinge zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse dienen. [...] sie nennen sie vielleicht ‚Gut‘ oder sonst etwas, was ausdrückt, daß sie praktisch diese Dinge gebrauchen, [...] und geben dem Ding diesen Nützlichkeitscharakter als von ihm besessen, obgleich es einem Schaf schwerlich als eine seiner ‚nützlichen‘ Eigenschaften vorkäme, daß es vom Menschen eßbar ist“ (Marx 1973, 362/363, Hvh. im Orig.).

Bedeutungskonstitution ist demzufolge ein historischer Prozess, der durch menschliche Tätigkeitspraxis und sprachliche Verallgemeinerung kulturell bedeutsamer Gesichtspunkte führt. Wobei Marx deutlich zum Ausdruck bringt, dass er die hierbei extrahierten „wesentlichen“ Merkmale nicht als den Gegenständen anhaftende essentielle „Eigenschaften“ versteht, sondern als *sprachlich signifizierte Erfahrungswerte*, die Kriterien zur Zusammenfassung von Objektklassen unter einen Oberbegriff geworden sind. Sprachliche Semantik symbolisiert somit nicht Dinge „an sich“, sondern repräsentiert sie in ihrer *Bedeutung für die Menschen*, die der historischen Entwicklung unterliegt.

5.1 Tätigkeitspraxis, sozialer Verkehr und Verallgemeinerung

Vygotskij (2002) erweiterte das marxistische Bedeutungskonzept um sprachpsychologische und entwicklungstheoretische Gesichtspunkte. Ähnlich wie Marx führt auch er sprachliche Bedeutungskonstitution auf kooperative Arbeitspraxis zurück (ebd.). Doch pointiert er stärker die genetischen und intersubjektiven Dynamiken der Bedeutungsentwicklung im Zusammenhang von kommunikativen und gedanklichen Prozessen.

Im Einführungskapitel von *Denken und Sprechen* (2002), wo er methodologische Probleme der Erforschung des Verhältnisses von Denken und Sprechen diskutiert, legt er zugleich ein interfunktionales Modell der Bedeutungsentwicklung vor.

In Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Forschungsansätzen wendet er sich hier gegen zerlegende Analysemethoden, die vornehmlich die phonetische Seite des Sprechens fokussierten und die Bedeutung „wie die Rückseite des Mondes“ ignorierten (Vygotskij 2002, 48). Ein solches Vorgehen, kritisiert er, übergehe, dass lautliche Zeichen Träger historisch gewachsener Bedeutungen seien. Nicht minder kritisch sieht er die „Trennung der intellektuellen Seite unseres Bewusstseins von der affektiv-volitionalen“ und wertet sie als einen „der gravierendsten Fehler der gesamten traditionellen Psychologie“, der das Denken entweder in ein lebensfernes „Epiphänomen“ verwandle oder in „irgendeine autonome, ursprüngliche Kraft“, die das Bewusstsein „auf unbegreifliche Weise beeinflusst“ (ebd. 54).

Der atomisierenden Forschung stellt Vygotskij als eigene Prämisse die *Interfunktionalität* der Sprach- und Denkentwicklung entgegen. Im Fokus seiner Betrachtung steht das Ineinandergreifen von menschlicher Praxis, Kommunikation, Denken und Affekt als einem Wirkungszusammenhang, der in sprachliche Verallgemeinerung eingeht.

Anhand der Wortbedeutung als kleinster interfunktionaler Einheit, die Sprechen und Denken umschließt,⁹ weist er auf, dass sich die lautliche Seite des Wortes (Zeichens) stets mit seiner semantischen Bedeutung verbindet: „Ein Wort ohne Bedeutung ist kein Wort, sondern ein leerer Laut“ (ebd. 49).

Das „Wesen der Wortbedeutung“ (ebd. 48) sieht er in Anlehnung an Edward Sapir nicht in der bloßen Gegenstandsreferenz, sondern in der *Verallgemeinerung*, der er die Qualität eines „dialektischen Sprungs“ (ebd. 49) von der Empfindung zum Denken beimisst:

„Wie leicht zu erkennen ist, handelt es sich bei der Verallgemeinerung um einen ganz besonderen sprachlichen Denkkakt, der die Wirklichkeit völlig anders wiedergibt, als unmittelbare Empfindungen und Wahrnehmungen“ (Vygotskij 2002, 48/49, Hvh. im Orig.).

Weil sowohl die kommunikative als auch die gedankliche Qualität der Wortbedeutung, „hauptsächlich in der verallgemeinerten Widerspiegelung der Wirklichkeit besteht“, wertet er sie als „*Einheit des sprachlichen Denkens*“ (Vygotskij 2002, 49, Hvh. im Orig.).

Die *Entwicklung* der Wortbedeutung verbindet sich für Vygotskij untrennbar mit den Notwendigkeiten und Dynamiken des *sozialen Verkehrs*: Da „Sprechen“ genetisch gesehen „*zuallererst ein Mittel des sozialen Verkehrs*, der Äußerung und des Verstehens“ ist (ebd. 50, Hvh. im Orig.), leitet er die Beziehung von verallgemeinerndem Sprechen und Denken aus der Entwicklung menschlicher Verständigung her. Im Unterschied zur tierischen Signalgebung, die er nach Darwin eher als Ansteckung denn als intendierte Mitteilung erachtet, zeige sich auf menschlichem Niveau,

⁹ Vygotskij (2002) erläutert die Interfunktionalität der Wortbedeutung am Beispiel des Wassertropfens als kleinster interfunktionaler Einheit, die ebenfalls nicht die einzelnen Elemente, sondern die *Verbindung* von Sauerstoff und Wasserstoff als besondere Qualität des Wassers repräsentiert.

„dass ein Verkehr ohne Zeichen ebenso unmöglich ist wie ein Verkehr ohne Bedeutung. Um einem anderen Menschen irgendein Gefühl oder einen Bewusstseinsinhalt mitzuteilen, gibt es keinen anderen Weg, als diesen Inhalt einer bestimmten Klasse oder Gruppe von Erscheinungen zuzuordnen [...]. Der Verkehr setzt also notwendigerweise die Verallgemeinerung und somit die Entwicklung der Wortbedeutung voraus, d.h. Verallgemeinerung wird bei der Entwicklung des Verkehrs möglich“ (Vygotskij 2002, 51).

Die „Verbindung zwischen Verkehr und Verallgemeinerung“ noch einmal als „Grundfunktionen des Sprechens“ (ebd. 51/52) hervorhebend, formuliert er als zentrale These:

„Es gibt [...] allen Grund, die Wortbedeutung nicht nur als *Einheit von Denken und Sprechen* zu betrachten, sondern auch als *Einheit von Verallgemeinerung und Verkehr*, von Kommunikation und Denken“ (Vygotskij 2002, 52, Hvh. im Orig.).

Mit Blick auf die Wechselseitigkeit von Sprechen und Denken sowie den Zusammenhang von Tätigkeitspraxis, intentionalem Antrieb und Kognition ergänzt er dieses Modell um ein

„dynamisches Sinnsystem, das die Einheit der affektiven und intellektuellen Prozesse darstellt. Jede Idee enthält in verarbeiteter Form eine affektive Beziehung zur Wirklichkeit. Unsere Analyseverfahren gestattet es, die direkte Bewegung von Bedürfnissen und Strebungen des Menschen zu einer bestimmten Richtung des Denkens und umgekehrt von der Dynamik des Denkens zur Dynamik des Verhaltens und zur konkreten Tätigkeit der Persönlichkeit aufzudecken“ (Vygotskij 2002, 55).

Mit dem Zusammenhang von *Denken, Sprechen, Verallgemeinerung und sozialem Verkehr*, der sich in der Wortbedeutung niederschlägt und im Zusammenhang tätigkeitspraktischer Bedeutungserschließung *affektiv-volitionale und kognitive* Realitätsdeutungen integriert, entwickelt Vygotskij einen methodologischen Schlüssel zum Erforschen interfunktionaler Prozesse der kulturellen Sprachentwicklung. Zugleich beschreibt er damit ein Entwicklungsmodell, das es erlaubt, die (inter-)subjektiven und interessenbezogenen Dynamiken historischer Bedeutungsbildung mitzudenken, die sich in geschlechtlichen und anderen sozialen Kategorien manifestieren.

In den Folgekapiteln präzisiert Vygotskij (2002) dieses Bedeutungskonzept durch die Differenzierung der *Referenz- und der Verallgemeinerungsfunktion* sowie die dialektische Konzeptualisierung von *Bedeutung und Sinn*:

Die *Referenzfunktion von Worten* – die er (2002, 226 f.) auch als er „indikative Funktion“, „Hinweis auf ein Ding“ oder „gegenständlichen Bezug“ bezeichnet – sieht er bereits in frühen (ontogenetischen und historischen) Entwicklungsphasen gegeben, wenn Denken und Sprechen noch sympraktisch mit der Situation verwoben und der unmittelbaren intersubjektiven Deutung zugänglich sind. Wie anhand der kindlichen Zeigegeste dargelegt, misst er auch der einfachen Referenzfunktion eine dreistellige Relation zu, in der a) die subjektive Intention des/r Sprechenden, b) die gegenständlichen Bezugnahme und c) intersubjektives Verstehen enthalten sind.

Als eigentliche *Bedeutung* aber sieht Vygotskij (2002) die *Verallgemeinerung* an, in die intersubjektive Abstraktions- und Synthetisierungsleistungen eingegangen sind, die die Aufmerksamkeit auf kulturell für „wesentlich“ befundene Gegenstandsattribute lenken. Durch die Verallgemeinerung wird Vygotskij zufolge nicht nur der gegenständliche Bezug von Wortbedeutungen situationsübergreifend stabilisiert. Sie führt auch in überindividuelle kulturelle Erfahrungen und abstraktive Erkenntnisleistungen ein, die ein Kind im Laufe seiner Sprachentwicklung erschließt.

Den (inter-)subjektiven und intentionalen Gehalt seines Bedeutungskonzepts untermauert Vygotskij (2002, 387 f.) durch die Dialektik von historisch generierter *Bedeutung* und persönlichem *Sinn*. Demnach wenden Individuen nicht einfach historisch herausgebildete konventionelle Bedeutungen an. Vielmehr unterlegen sie die in konventionellen Wortbedeutungen repräsentierte Begriffs-Gegenstandsrelation gemäß ihren Erfahrungen, Wissensbeständen und situativen Intentionen mit persönlichem Sinn. Indem der intentionale Sinn mit der konventionellen Wortbedeutung interagiert, dynamisiert er diese und treibt – via Kommunikation – deren historische Entwicklung voran.

„Diese Bereicherung des Wortes durch den Sinn, den es aus dem ganzen Kontext gewinnt, stellt das *Grundgesetz der Bedeutungsdynamik* dar. Aus dem Kontext, in den es einbezogen ist, nimmt das Wort den intellektuellen und emotionalen Gehalt auf“ (Vygotskij 2002, 448/449, Hvh. I.A.).

5.2 Verallgemeinerung und soziale Struktur

Für die Analyse sozialer Kategorien wie Gender ist Vygotskijs Modell der Bedeutungsentwicklung gerade deswegen aufschlussreich, weil es abstraktive Hervorhebung und Verallgemeinerung als Ergebnisse *intersubjektiver Aushandlungsprozesse* transparent macht, die sich im Zusammenspiel mit funktionsteiligen Arbeits- und Sozialpraktiken vollziehen. „Wesensmerkmale“ und daraus deduzierte Identitäten werden als *kulturell signifizierte* Qualitäten durchschaubar, in die intentionale Motive eingegangen sind.

Damit weist dieses Modell auf *gesellschaftliche Entwicklungsmodalitäten* sprachlicher Bedeutungsbildung hin. Beinhaltet es doch, dass sprachliche Bedeutungen im Wege der Veränderungen von gesellschaftlicher Praxis und Bedeutungsaushandlung modifizierbar sind. Zwar ist damit nicht gesagt, Sprache sei individuell und willkürlich zu verändern. Im historischen Maßstab jedoch wird Sprache erkennbar als Mittel von Machtausübung wie auch als Mittel der Emanzipation. Nicht zuletzt erschließen sich aus der Dialektik von konventioneller Bedeutung und persönlichem Sinn soziale Dynamiken der Bedeutungsentwicklung, die neben hegemonialen Deutungen eben auch die Möglichkeit von Widerspruch und Reflexion implizieren.

Da Menschen in arbeitsteiligen Gesellschaften je nach Tätigkeitsausschnitt unterschiedliche Wirklichkeitsaspekte erfassen und sie – je nach gesellschaftlicher Positionierung – in unterschiedliche Kommunikationsbeziehungen, Lebens- und Interessenslagen eingebunden sind, ist nach diesem Bedeutungskonzept zu schließen, dass bei der sprachlichen Verallgemeinerung *unterschiedliche* Merkmale abstraktiv hervorgehoben werden. Will sagen, dass auch konventionelle sprachliche Bedeutungen *verschiedene soziale Perspektiven* integrieren.

Lurija (1982) zufolge umfasst ein historisch entwickelter Begriff ein ganzes Spektrum sozial und historisch differenter Sinnaspekte, die um einen gemeinsamen Bedeutungskern kreisen (auch Hoffmann 1986). Dass Wortbedeutungen trotzdem allgemeinverständlich sind und lange historische Zeiträume überdauern, erklärt sich dadurch, dass die diskursive Aushandlung veränderlicher gesellschaftlicher Handlungserfahrungen unter Verwendung *überlieferter sprachlicher Deutungen* erfolgt, die als kulturelle Schemata in die Weiterentwicklung sprachlicher Bedeutungen eingehen.

Beispielsweise war das Wort „Acker“ im Mittelalter mit anderen Arbeitsweisen und sozialen Verhältnissen assoziiert als heute. Dennoch repräsentiert es einen zeitübergreifenden Bedeutungskern, der gemeinsame Bearbeitungs- und Gebrauchsweisen referiert. In Wortbedeutungen sind folglich *veränderliche historische Praktiken und Verhältnisse* verbunden. Das Beispiel zeigt auch, dass Wortbedeutungen *unterschiedliche soziale Sichtweisen* integrieren, die mit differentiellen Merkmalshervorhebungen korrespondieren. So dürfte die Sicht von Gutsherrn auf die Ackerarbeit mit anderen Sinnaspekten verbunden gewesen sein als die Perspektive von Mägden und Knechten. Bedeutete „Acker“ für die einen Reichtum und Macht, so bedeutete es für die anderen wohl Plage und Abhängigkeit, aber auch Erfahrung und Wissen. Auch heute repräsentieren Worte differente Deutungen, die sich aus verschiedenen sozialen Perspektiven ergeben. Trotzdem gibt es vorherrschende konventionelle Bedeutungen, die bestimmte Merkmale hervorheben. *Welche Merkmale* das sind, ist nicht zuletzt eine Frage der Teilhabe an und des Einflusses bei öffentlichen Diskursen. Und genau hier hält die Geschichte erhebliche Geschlechtsunterschiede vor.

5.3 Öffentliche Diskursteilhabe und geschlechtliche Kategorien

Was Vygotskij nicht explizit ausdrückt, sich aber logisch an die kulturhistorische Theoriebildung anschließt, ist, dass in den bedeutungskonstituierenden Zusammenhang von Tätigkeitspraxis, Verallgemeinerung und sozialem Verkehr *Machtfaktoren und hegemoniale Interessensperspektiven* einfließen, die sowohl auf gesellschaftspraktischer als auch auf diskursiver Ebene wirksam sind. Einesteils wirken Machtverhältnisse auf die Gestaltung von Leben und Arbeit ein, womit sie auch menschliche Hinsichten auf die Bedeutungen der sie umgebenden Welt beeinflussen. Anderenteils schlägt sich diskursive Definitionsmacht – die sich gewöhnlich mit politischer und ökonomischer Macht paart, aber auch eine Frage der Integration in öffentlichen Institutionen ist – in Verallgemeinerungsprozessen nieder. Hieraus wiederum folgt, dass bei der Aushandlung bedeutungstiftender Verallgemeinerungsmerkmale vor allem die Interessens- und Wahrnehmungsperspektiven derjenigen Raum greifen, die qua institutioneller Integration und/oder gesellschaftlicher Gestaltungsmacht an öffentlichen Diskursen partizipieren.

Vergegenwärtigt man sich, dass Frauen Jahrhunderte lang aus den Universitäten als definitionsmächtigen Institutionen der Entwicklung von Wissen und Arbeitsmethodik ausgeschlossen waren und seit dem 16. Jh. aus den ohnehin männlich institutionalisierten Handwerkszünften verdrängt wurden (Wunder 1993b; Davis 1990), zeichnen sich sowohl auf der gesellschaftspraktischen als auch auf der diskursiven Ebene machtpolitische Einflüsse auf die Entwicklung weiblich assoziierter Arbeitsbegriffe ab.

Auf der *gesellschaftspraktischen Ebene* waren die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Frauen restringiert. Auf der *Diskursebene* war Frauen mit der Ausgrenzung aus institutionellen Diskursen verwehrt, ihre Arbeitserfahrungen *aus eigener Perspektive* in öffentlichen Aushandlungsprozessen einzubringen und der Verallgemeinerung zu unterziehen.

Nimmt man die Interfunktionalität von Tätigkeitspraxis, Denken, Sprechen, Verallgemeinerung und sozialem Verkehr als bedeutungsbildendes Prinzip, deutet dieser Sachverhalt auf höchst *unterschiedliche Entwicklungsbedingungen* männlich und weiblich assoziierter Arbeitsbegriffe hin. Macht es doch einen Unterschied, ob die Bedeutung von Arbeitsweisen in institutionellen Zusammenhängen reziprok zu Arbeitspraxis und unter Beteiligung der Arbeitenden ausgehandelt wird. Oder ob sie fernab der Tätigkeitsvollzüge in den Ehe- und Erziehungslehren wortgewaltiger Akademiker thematisiert wird.

Um nachvollziehbar aufweisen zu können, dass sich die ungleiche öffentliche Diskursteilhabe von Männern und Frauen nicht nur in einer *androzentrischen Perspektivität von Arbeitsbegriffen*, sondern auch in *unterschiedlich entwickelten Begriffslogiken* mit weitreichenden semantischen Konsequenzen niedergeschlagen hat, gehe ich noch etwas näher auf die denkstrukturierende Funktion der Verallgemeinerung und die Bedingungen ihrer Entwicklung ein.

5.4 Abstraktive Begriffslogik und gesellschaftliche Entwicklung

Um die mentale Wirkung abstraktiver Verallgemeinerung zu veranschaulichen, sei hier ein alltägliches Beispiel abstrakt-hierarchischer Begriffsaufbauten vorgestellt, die gemeinhin als „Begriffspyramiden“ bezeichnet wer-

den. Es zeigt, wie orientierend sprachliche Verallgemeinerung wirkt und wie stark sie zu gleich selektiert:

Das Wort „Apfel“ fasst beispielsweise eine Klasse von Früchten zusammen, indem es gemeinsame sensorische, Gebrauchs- und Bearbeitungsmerkmale referiert. Von besonderen Merkmalen einzelner Äpfel, speziellen Größen oder Zeichnungen, ist abstrahiert. Schon auf dieser Ebene findet eine Synthetisierungsleistung von ähnlichen Erfahrungen statt, da weder Form und Geschmack einzelner Äpfel noch ihr jeweiliger situativer Gebrauch identisch sind. Die nächste Ebene, auf der „Apfel“, „Erdbeere“, „Banane“ etc. zum Oberbegriff „Obst“ zusammenfallen, referiert nur noch unspezifisch süßen Geschmack sowie agrarische Herkunft und rohe Genießbarkeit als gemeinsame Attribute. Hier ist bereits von Gestalt und Pflanzenart abgesehen. Auf der folgenden Verallgemeinerungsstufe „Nahrungsmittel“ erscheint nur noch der nährnde Gebrauchswert. Waren die allgemeinen Merkmale der vorgenannten Ebenen noch an „Essen“ gebunden, bildet die nächste Ebene „Nahrung“ eine generalisierende Reduktionsleistung, die vom Essen gelöst und auf andere Vorgänge, etwa auf „Creme“ als Nahrung der Haut oder „Lektüre“ als Geistesnahrung, übertragen werden kann.

Wortbedeutungen spiegeln also die „Wirklichkeit völlig anders als unmittelbare Empfindungen und Wahrnehmungen“ (Vygotskij 2002, 49). In ihnen sind bedeutungstiftende Merkmale *verallgemeinert* und vom Gesamterscheinen der Dinge *abstrahiert*. Durch Verallgemeinerung „wesentlicher“ und Absehen von „unwesentlichen“ Merkmalen werden Klassen von Dingen im Wort *synthetisiert*. Je abstrakter die Klassifikationsebene, desto übertragbarer ist die Bedeutung des Wortes.

Anhand der Begriffspyramide, die von konkreten Objektklassen zu immer allgemeineren Begriffen aufsteigt, wird einsichtig, dass abstraktive Begriffsbildung eine Voraussetzung von Analogiebildung, Schlussfolgerung und vorausschauendem Denken ist. Es können analoge Wirkungsweisen so verschiedener Gegenstände wie Lebensmittel, Cremes und Lektüren erschlossen werden. Mittels des abstrakt-hierarchischen Aufbaus lässt sich deduktiv vom allgemeinen Begriff auf wesentliche Gebrauchsqualitäten des Einzelnen schließen und induktiv vom Einzelnen ausgehend das Allgemeine präzisieren. Indem das Allgemeine das Einzelne definiert, referieren oberbegriffliche Kategorien nicht nur kognitive Informationen, sondern auch

kulturelle Wertevorstellungen, die Bedürfnisse und Emotionen berühren. So zeigt die Kategorie „Nahrung“ mit den Gebrauchseigenschaften auch die Wertemerkmale der Subkategorie „Apfel“ an. Ein Ding, etwa ein verdorrter Apfel, das oberbegriffliche Gebrauchsschemata nicht erfüllt, erscheint bereits qua Begriffslogik defizitär.

Schon das profane Beispiel lässt ahnen, wie stark sprachliche Logik mit selektiver Hervorhebung und Bedeutungsübertragung operiert, die unsere Aufmerksamkeit lenkt und das Erfassen von Identitäten in kognitiver wie emotionaler Hinsicht organisiert.

Lurija (1982, 190) bezeichnet die Einbindung von Wortbedeutungen in hierarchische Kategoriensysteme als eine in langen historischen Zeiträumen entwickelte *paradigmatische Struktur*, die, ontogenetisch mit der Sprache angeeignet, bei jeder Wortverwendung aktiviert wird. Über den Platz eines Wortes im hierarchischen Begriffsgefüge – z.B. „Katze“ als Unterbegriff von „Haustier“ und Nebenbegriff von „Hund“ – werden historisch generierte Merkmalszuerkennungen erfasst, die die Bedeutung von Worten präzisieren und schlussfolgernde Urteile (z.B. „die Katze ist ein Tier, also atmet sie“) auch situations- und erfahrungsunabhängig organisieren.

Anders als die *syntagmatische Struktur* einer Ereignisaussage („dieses Haus brennt“, „Fritz kocht“), die konkrete Handlungs- oder Ereignisfolgen referiert, ist die *paradigmatische Systematik* von Wortbedeutungen („Hunde sind Tiere“, „Holz brennt“) im individuellen Sprechen und Denken nicht empirisch, sondern nur *gedanklich* anhand der kategorialen Zugehörigkeit von Worten nachzuvollziehen. Anhand der Begriffspyramide wurde außerdem deutlich, dass die paradigmatische Einbindung von Wortbedeutungen in abstraktiv-verallgemeinernde Kategoriensysteme Zusammenhänge und Wirkungsweisen erschließt, die sich der sinnlichen Wahrnehmung entziehen und nur begrifflich zu erfassen sind, – was in sozialen Kontexten durchaus auch ideologische Züge tragen kann.

Indessen weisen längst nicht alle Wortbedeutungen eine abstrakt-hierarchische Verallgemeinerungsstruktur auf. Zum Beispiel zeigen Untersuchungen von Lurija (1993), Greenfield/Reich/Olver (1971) oder Scribner/Cole (1973) bei Volksstämmen, die über keine Schriftsprache verfügten, dass Menschen hier nicht oberbegriffliche Beziehungen, sondern anschauliche Sinnverbindungen gemäß ihren praktischen Erfahrungen herstellten.

Auch im europäischen Sprachraum sind längst nicht alle gebräuchlichen Wortbedeutungen abstrakt-hierarchisch strukturiert. Das betrifft v.a. Alltagsbegriffe wie etwa das Wort „Spiel“,¹⁰ das lange Zeit kein Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung war und im Unterschied zu den angeführten Obstsorten in institutionalisierten Handelsbeziehungen keine wichtige Rolle spielte.

Lurija (1982) zufolge lassen sich darüber, wie die paradigmatische Struktur von Begriffen entstanden ist, nur mehr Vermutungen anstellen. Er selbst (ebd.) nimmt die Ausbreitung der Schriftsprache als wichtige Ursache an, die wegen ihrer Distanz zum handlungsverbundenen Sprechen einen höheren Allgemeinheitsgrad aufweist als die gesprochene Sprache (vgl. auch Bruner/Olson 1984).

Ich messe der *Herausbildung institutioneller Arbeits- und Wissensstrukturen* eine entscheidende Rolle bei der neuzeitlichen Herausbildung paradigmatischer Begriffssysteme bei. Denn wie dargelegt, ging die Institutionalisierung von Berufsarbeit und Wissenschaft mit der Spezialisierung, Kultivierung und Methodisierung von Arbeitsweisen einher. Neben methodischeren Formen der arbeitspraktisch-diskursiven Ausleuchtung von Gegenstandsbedeutungen hat diese Entwicklung auch zu einer neuen, institutionell systematisierten Qualität der *sprachlichen Durchdringung und Verallgemeinerung von Arbeitsverfahren* geführt. Der Bedeutungszuwachs der Schriftsprache, auf den ich später noch zu sprechen komme, hat aus meiner Sicht eher zu den Begleiterscheinungen als zu den Ursachen dieser Entwicklung gehört.

Mithin komme ich zu der These, dass sich die ungleichen sozialgeschichtlichen Bedingungen der Begriffsentwicklung für institutionalisierte Männerarbeit auf der einen und familial verortete Frauenarbeit auf der anderen Seite auch in *differenten Verallgemeinerungslogiken von Arbeitsbegriffen* niedergeschlagen haben. Indizien dafür sind sprachgeschichtliche Ungleichzeitigkeiten von Wortbildungen: So geht die Wortgeschichte von Verben wie „sorgen“, „pflegen“ „helfen“, die in personenbezogenen Frauenberufen dominieren, in nahezu unveränderter Bedeutung auf germanische Wortbildungen vor dem 8. Jh. zurück (Duden 2001; Kluge 1999). Technische und

¹⁰ Vgl. dazu Wittgensteins (1999) Auseinandersetzung zur Verkettung so unterschiedlicher Erscheinungen wie „Brett-, Klavier- oder Rollenspiel“ im Sammelwort „Spiel“.

handwerkliche Arbeit wird hingegen durch Begriffe wie „konstruieren“, „entwickeln“, „produzieren“ repräsentiert, die im 16. und 17. Jh., also in der Epoche *neuzeitlicher* Methodenentwicklung, ausgehandelt worden sind (ebd.)

Um besagte These theoretisch zu unterfüttern und in der historischen Auseinandersetzung aufweisen zu können, dass den ungleichzeitig entstandenen Wortbedeutungen auch unterschiedliche Verallgemeinerungslogiken inne liegen, will ich im Folgenden Vygotskijs empirische Untersuchung zur Begriffsentwicklung diskutieren.

6 Ontogenetische und historische Begriffsentwicklung

Vygotskijs experimentelle Untersuchung zur Begriffsentwicklung setzt auf der entwicklungspsychologischen Ebene an. Aus den Ergebnissen des Experiments schließt er später auf historische Verläufe der Begriffsentwicklung zurück. Beide Teile, das psychologische Experiment und die historischen Ableitungen, sind im fünften Kapitel von *Denken und Sprechen* (Vygotskij 2002) expliziert.

Von der Annahme ausgehend, dass Begriffsbildung der Entwicklung unterliegt und Kinder mit anschaulicheren Logiken operieren als Erwachsene, obwohl sie kommunikationsbedingt schon früh die gleichen Worte verwenden wie Erwachsene, verfolgt Vygotskij mit der experimentellen Untersuchung zwei Ziele, nämlich

- den Verlauf der Begriffsentwicklung zu erforschen und
- zu ermitteln, welche psychologische Rolle das kommunizierte Wort bei der Entwicklung abstrakt-hierarchischer Begriffe spielt.

Das heißt, Vygotskij (2002, 181 f.) unterscheidet zwischen Wort und Begriff. *Worte* mit ihren inliegenden historisch generierten Verallgemeinerungen fasst er als bedeutungstragende Zeichen und Mittel der ontogenetischen Begriffsbildung. Unter *Begriff* versteht er im weitesten Sinne den hinter den Worten stehenden gedanklichen Prozess, der bei praxisgebundenen anschaulichen Denkformen anders verläuft als beim Denken mit abstrakt-hierarchischen Begriffen. Als „echten Begriff“ bezeichnet er (ebd. 235) den durch Abstraktion und Synthese gewonnenen Verallgemeinerungstyp der Begriffspyramide, der erst im Jugendalter möglich wird.

Die entwicklungstheoretische Sicht auf die Beziehung von Wort und Begriff impliziert ein dialektisches Verhältnis der Entwicklung von Wortbedeutungen und Begriffen. Während das verallgemeinernde Wort mit seinen kulturellen Merkmals hervorhebungen gedankliche Operationen organisiert und so das ontogenetische Voranschreiten von der anschaulichen zur abstrakten Begriffsbildung unterstützt, wirkt im gesellschaftlich-historischen Prozess der sozial kommunizierte abstrakte Begriff auf die konventionell gebräuchliche Verallgemeinerungsstruktur und mithin auf die allgemeinverständliche Bedeutung des Wortes zurück.

„Für die Linguistik erschöpft sich die Entwicklung des Sinnaspektes des Sprechens in der Veränderung des gegenständlichen Inhaltes der Wörter. Dagegen bleibt ihr der Gedanke fremd, dass sich im Verlauf der historischen Entwicklung der Sprache die Sinnstruktur und die psychische Natur der Wortbedeutung verändert, dass das sprachliche Denken von niederen und primitiven Formen der Verallgemeinerung zu höheren und komplizierteren übergeht, die ihren Ausdruck in abstrakten Begriffen finden, und dass sich schließlich nicht nur der gegenständliche Gehalt des Wortes, sondern selbst der Charakter der Widerspiegelung und Verallgemeinerung der Wirklichkeit im Wort im Verlauf der historischen Sprachentwicklung verändert hat“ (Vygotskij 2002, 391).

Für den Zusammenhang von Sprache, Arbeit und Gender ist die Untersuchung zur Begriffsentwicklung zweifach relevant: Auf der *historischen Ebene* ergeben sich daraus Rückschlüsse auf die Entwickeltheit und logische Beschaffenheit geschlechtlich assoziierter sozialer und technischer Arbeitsbegriffe. Auf der *entwicklungspsychologischen Ebene* leiten sich daraus Einsichten in den Wirkungszusammenhang von Begriffsentwicklung und geschlechtlicher Identitäts- und Interessensbildung ab.

6.1 Experimentelle Untersuchung zur Begriffsentwicklung

Die experimentelle Untersuchung galt dem Erforschen von Verallgemeinerungsverfahren. Die Versuchspersonen waren veranlasst, geometrische Figuren in mehreren Durchgängen mit Kunstworten zu klassifizieren.¹¹

¹¹ Das Experiment basierte auf der „Methode der doppelten Stimulierung“ (Vygotskij 2002, 183). Anhand zweier Stimuli-Reihen wurden begriffliche Verallgemeinerungsprozesse und die dabei zu Tage tretende organisierende Wirkung von Worten (Zeichen) untersucht. Die eine, konstant bleibende, Stimuli-Reihe bestand aus in Farbe und Größe variierenden geometrischen Figuren (Kreise, Halbkreise, Dreiecke, Rauten, Quadrate etc.) als den „Objekten“ der Tätigkeit (ebd.). Die andere Reihe waren auf der Unterseite der Figuren angebrachte künstliche Wörter (cev, mur, bik, lag); sie fungierten als „Zeichen“, mit denen die „Tätigkeit organisiert wird“ (ebd.). Den Versuchspersonen war die Aufgabe gestellt, zuerst einem einzelnen Kunstwort-Gegenstandspaar passende Objekte zuzuordnen, die ebenfalls diese Aufschrift tragen könnten. Die *Mittel* zur Lösung, die Stimulus-Zeichen (Kunstwörter), wurden nach und nach eingeführt, so dass der Erarbeitungsprozess von Begriffen beobachtet werden konnte. In mehreren Durchgängen wur-

Die verlangte Subsumtion von Gegenständen unter künstliche Zeichen hatte den Sinn, den „lenkenden Einfluss der Wörter unserer Sprache mit einem festgelegten, stabilen Bedeutungsumfang“ experimentell auszuschließen (Vygotskij 2002, 209). Die ProbandInnen mussten also Wortbedeutungen *selbst* verallgemeinern, ohne auf die Kultursprache zurückgreifen zu können.

„Das Experiment zeigt uns, wie die kindliche Sprache wäre und zu welchen Verallgemeinerungen das kindliche Denken käme, wenn es nicht durch die Sprache der Umwelt gerichtet würde, die schon vorab den Kreis konkreter Gegenstände voraussetzt, auf den die Bedeutung eines Wortes bezogen werden kann“ (Vygotskij 2002, 209).

Zu den wichtigsten Ergebnissen des Experiments gehört, dass der abstrakt-hierarchische Begriffstyp „Produkt eines langwierigen und komplizierten Entwicklungsprozesses“ (Vygotskij 2002, 247) ist und auf vorausgehenden Formen des praktisch-anschaulichen Denkens aufbaut. Das heißt, im Verlauf der ontogenetischen Entwicklung treten *unterschiedliche Denktypen* zu Tage. Ihr Systemaufbau unterscheidet sich nach der Art der vorgenommenen Verallgemeinerung. Die Wortbedeutung entwickelt sich, indem unter Wahrung des selben Gegenstandsbezugs neue Sinnstrukturen herausgebildet werden, die durch entwickeltere Formen der Verallgemeinerung möglich werden und zu einer neuen Qualität gedanklicher Operationen führen.

Im gesamten Prozess der Begriffsentwicklung spielt, so Vygotskij (2002, 187), die „funktionale Verwendung des Wortes [...] als Mittel zur aktiven Ausrichtung von Aufmerksamkeit, zur Gliederung und Aussonderung von Merkmalen und zu ihrer Abstraktion und Synthese“ eine außerordentlich wichtige Rolle.

Stufen der Begriffsentwicklung

Im Ergebnis dieser Untersuchung unterscheidet Vygotskij vier Stufen der Begriffsentwicklung. 1. Den *Synkretismus*, 2. die *Komplexbildung*, 3. den *genuinen Begriff* und 4. den *abstrakt-hierarchischen Begriff*. Die ersten drei

de unter Einbeziehen von immer mehr Zeichen erfasst, wie sich die Lösung der ansonsten konstant gebliebenen Zuordnungsaufgabe durch die Zeichenverwendung veränderte. An der Untersuchung waren etwa 300 Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Menschen mit pathologischen Störungen beteiligt (Vygotskij 2002, 183 f.).

Stufen, die sich nicht unbedingt nacheinander, sondern teils auch in einem wechselwirksamen Nebeneinander entwickeln, sind die Voraussetzung des „echten“ abstrakten Begriffs.

1. *Synkretismus*

Die erste Stufe – nach Piaget *Synkretismus* – genannt, beschreibt Vygotskij als eine Art Haufenbildung, die besonders bei der „autonomen“ Sprache zu Beginn der kindlichen Sprachentwicklung auftritt. Charakteristisch ist eine beliebige, affektiven und situativen Wahrnehmungen folgende Einordnung von Objekten unter einen flüchtigen Äquivalenzbegriff.

2. *Komplexbildung*

Die zweite Stufe, die *Komplexbildung*, beinhaltet anschauliche Klassifizierung und bildet die Grundlage abstrakt-logischer Begriffsentwicklung. Sie dominiert im kindlichen Denken wie auch in der Alltagssprache Erwachsener. War Synkretismus vom affektiven Bezug auf Gegenstände bestimmt, zeichnet sich der Komplex durch objektorientiertes Einordnen von Dingen unter einen Äquivalenzbegriff aus, der allerdings noch keine Abstraktion und Hierarchisierung von Merkmalen enthält. Die komplexe Verallgemeinerung stützt sich auf praktische Erfahrung und erfolgt aufgrund unstabiler Merkmale. Die Beziehung des Allgemeinen zum Besonderen ist gleichrangig. Klein- und Vorschulkinder bilden komplexe Begriffe sympraktisch unter Zuhilfenahme der von Erwachsenen dargebotenen Kulturworte.

Vygotskij (2002, 199 f.) beschreibt fünf Grundtypen des komplexen Denkens, die ich in Hinblick auf den logischen Aufbau geschlechtlicher Arbeitsbegriffe referiere:

- Der *assoziative Komplextyp* stellt beliebige Verbindungen mit einem subjektiv bestimmten Komplexkern her, ohne dass die Elemente selbst in Zusammenhang stehen müssen. Zum Beispiel ordnet ein Kind um ein gelbes Quadrat aufgrund farblicher Ähnlichkeit ein gelbes Dreieck und einen orangefarbenen Kreis.
- Der *Sammlungstyp* fasst Dinge gemäß Alltagsgebräuchen zu einer Kollektion zusammen (Holzstück, Säge, Beil zum Holzmachen). Er beruht „auf den Verbindungen und Beziehungen der Dinge, die in der praktischen und anschaulichen Handlungserfahrung“ (ebd. 201) ermittelt

werden. Aufgrund seiner tiefen Verankerung in der Alltagserfahrung ist er auch in der Umgangssprache Erwachsener gebräuchlich.

- Der *Kettenkomplex* wird anhand eines unstabilen gemeinsamen Merkmals gebildet. Verallgemeinerungsprinzip ist Bedeutungsübertragung durch Verschmelzen des Allgemeinen mit dem gleichrangigen Besonderen. Z.B. steht das kindliche Wort „kwa“ [Ente] erst für eine Ente im Teich, dann für Flüssigkeit, später für einen Adler auf einer Münze und dann für Münzen. Ich komme im Genderzusammenhang darauf zurück.
- Der *diffuse Komplex* vereinigt Gruppen von Dingen durch diffuse Assoziationen, wobei das „Merkmal, das [...] konkrete Elemente in einen Komplex vereinigt, selbst gewissermaßen diffundiert“ (ebd. 205). Z.B. wird einem Dreieck wegen ungefähre Ähnlichkeit ein Trapez beigegeben, dem folgt ein Quadrat etc. Ähnlich einem Familiennamen bezieht er unendlich viele, aber konkrete Dinge in ein Wort ein. Seine – ebenfalls im *Genderbezug relevante* – psychologische Bedeutung besteht darin, dass er der Prototyp anschaulicher, aber *praxisferner* Zuordnungen ist.
- Der häufigste Komplex ist der *Pseudobegriff*, der im kindlichen Denken vorherrscht und auf der Nutzung historisch generierter Worte beruht. Auch die Sprache Erwachsener geht, sofern sie auf „reine Alltagserfahrung“ (ebd. 241) bezogen ist, oft nicht über dieses Niveau hinaus. Der Pseudobegriff ist Bindeglied zwischen dem komplexen und dem begrifflich-abstrakten Denken, insofern er Dinge anschaulich zusammenfasst, aber qua Gegenstandsbezug mit abstrakten Begriffen zusammenfällt. Das heißt, Kinder ordnen kulturelle Wortbedeutungen konventionsangemessen zu, indem sie z.B. „Elefant“ und „Maus“ als „Tiere“ klassifizieren. Jedoch erarbeiten sie die den Wortbedeutungen inliegenden Abstraktions- und Verallgemeinerungsleistungen nicht selbst, sondern nutzen die aus dem sozialen Umfeld erlernten Worte zur Tätigkeitsausrichtung und Klassifikation.

3. *Genuine Begriffe*

Als *dritte* – mit der Komplexbildung überschrittene – Stufe der Denkentwicklung ermittelt Vygotskij die Bildung *genuiner Begriffe*. Ihre genetische Funktion ist die „Entwicklung der Zergliederung, der Analyse und Abstraktion“ (Vygotskij ebd. 234), die aber noch auf anschaulicher Ebene erfolgt.

Während Komplexbildung der *inhaltliche* Vorläufer des späteren Begriffs ist, bildet der genuine Begriff die *logisch-strukturelle* Voraussetzung für die hierarchische Verallgemeinerung. Denn der Begriff setzt „nicht nur die Zusammenfassung und Verallgemeinerung einzelner konkreter Erfahrungselemente voraus, sondern auch die Hervorhebung, Abstraktion und Isolierung einzelner Elemente sowie die Fähigkeit, diese hervorgehobenen, abstrahierten Elemente außerhalb der konkreten und tatsächlichen Verbindung zu betrachten, in der sie gegeben sind“ (Vygotskij ebd. 233).

Die Entwicklung genuiner Begriffe unterteilt der Autor wiederum in zwei ineinander greifende Prozesstypen, die – knapp gesagt – von der unstabilen Merkmalsabstraktion zum konstanten Hervorheben eines privilegierten Merkmals führen.

4. Verballogische Begriffe

Die vierte Stufe, die Bildung „echter“ *abstrakt-hierarchischer Begriffe*, setzt nach Vygotskij etwa im elften, zwölften Lebensjahr ein. Sie ist gegeben, wenn die Merkmalsabstraktion stabil gehalten wird und die extrahierten Merkmale synthetisiert werden. (Wenn beispielsweise die Süße und rohe Genießbarkeit von Äpfeln als wesentliche Merkmale herausgelöst und mit denen anderer Früchte zusammengeführt werden.)

„Ein Begriff entsteht, wenn eine Reihe abstrahierter Merkmale wieder synthetisiert und die so gewonnene abstrakte Synthese zur Hauptform des Denkens wird, mit der das Kind die es umgebende Wirklichkeit erfasst und verstehen lernt. Das Experiment zeigt, [...], dass dem Wort dabei eine entscheidende Bedeutung zukommt. Mit dessen Hilfe richtet das Kind seine Aufmerksamkeit willkürlich auf bestimmte Merkmale, mit Hilfe des Wortes synthetisiert es sie, mit Hilfe des Wortes symbolisiert es den abstrakten Begriff und operiert mit ihm als dem höchsten unter allen Zeichen, die das menschliche Denken geschaffen hat“ (Vygotskij 2002, 238/239).

Waren die früheren Stadien von affektiv-sensorischen Zuordnungskriterien (Synkretismus) bzw. praktischen Erfahrungen (Komplex und potentieller Begriff) geprägt, erlangt das Denken in abstrakten Begriffen einen *verballogischen Charakter*, indem Erfahrungsaspekte anhand gebildeter Wortbedeutungen klassifiziert und hierarchisch systematisiert werden. Im Experi-

ment waren es Kunstworte, die als Gedächtnisstütze für Äquivalenzbildungen fungierten und die Aufmerksamkeit auf bestimmte, synthetisierbare Gegenstandserfahrungen lenken. Bei alltäglichen Begriffsbildungsprozessen erfüllen kulturelle Wortbedeutungen diese Funktion.

Allerdings scheint verballogische Begriffsbildung zu Beginn des Jugendalters noch ein instabiler Prozess zu sein. In diesem Stadium gelingt sie Vygotskij zufolge am besten bei der Lösung praktischer Aufgaben. Am schwierigsten sei die Anwendung des begrifflichen Denkens auf die Reflexion der Begriffe selbst, die – in Abhängigkeit von schulischer Bildung – erst zum Ende des Jugendalters möglich werde.

Zusammenfassend expliziert Vygotskij den logischen Unterschied zwischen dem Komplex und dem verballogischen abstrakt-hierarchischen Begriff wie folgt:

[Bei der Bildung verballogischer Begriffe geht] „jeder einzelne Gegenstand, der von einem allgemeinen Begriff erfasst wird, [...] auf einer mit allen anderen Gegenständen identischen Grundlage in die Verallgemeinerung ein. Alle Elemente sind mit dem in einem Begriff ausgedrückten Ganzen und durch ihn miteinander auf *einheitliche Weise, durch eine Verbindung ein- und desselben Typus* verknüpft.

Im Unterschied dazu kann jedes Element eines Komplexes mit dem im Komplex ausgedrückten Ganzen und mit den zu ihm gehörenden Elementen auf die unterschiedlichste Weise verbunden sein. Im Begriff handelt es sich [...] um das Verhältnis des Allgemeinen zum Einzelnen und des Einzelnen zum Einzelnen über das Allgemeine. Im Komplex können Verbindungen ebenso vielfältig sein wie die tatsächliche Berührung und die tatsächliche Verwandtschaft der unterschiedlichsten Gegenstände, die in einer beliebigen konkreten Beziehung zueinander stehen“ (Vygotskij 2002, 199, Hvh. im Orig.).

Lurija (1982) erläutert den Unterschied zwischen dem komplexen und dem verballogischen Denken anhand des Syllogismus, der überempirischen Schlussfolgerung. Diese operiert bekanntlich mit drei Bestandteilen: 1.) dem Allgemeinurteil des Obersatzes („Alle Menschen sind sterblich“), 2.) der kategorialen Objektzuordnung im Untersatz („Sokrates ist ein Mensch“) und 3.) dem deduktiven Schluss („Sokrates ist sterblich“). Nach Piaget (1975) ist

sylogistische Schlussfolgerung erst im Alter von etwa 11 bis 14 Jahren im Stadium des formalen Operierens ausführbar. Wie Lurija (ebd.) in mehreren Untersuchungen ermittelte, folgern Kinder, die praktisch-empirisch denken, weder deduktiv noch induktiv. In ihrem Denken stellt sich nicht einmal ein Zusammenhang zwischen dem sylogistischen Ober- und Untersatz her. Kausalität folgt hier dem „*unmittelbaren Schluß aus dem äußeren Eindruck*“ (Lurija 1982, 295, Hvh. im Orig.). Wenn etwa kleine Kinder erklären sollen, warum manche schwimmenden Dinge untergehen und andere nicht, antworten sie: „Dieser geht unter, weil er rot ist“, „Boote schwimmen, weil sie leicht sind“ (ebd.). Erklärungen leiten sich nicht aus einem hierarchischen Klassifikationsgefüge, sondern vom unmittelbaren Eindruck ab.

Vergleichbare Denkweisen ermittelte Lurija (ebd.) bei Erwachsenen eines mittelasiatischen Volksstammes, der über eine entwickelte handwerkliche Praxis verfügte, aber keine Schriftsprache hatte. Selbst wenn es jenen Probanden gelang, einen Syllogismus verbal zu wiederholen (z. B. „Auf trockenen Feldern verdorren Pflanzen, das obere Feld ist seit Langem trocken, also ...“), schlossen sie nicht logisch, sondern erfahrungsgemäß, etwa nach dem Typus „Ich weiß es nicht, ob die Pflanzen vertrocknet sind, weil ich nicht dort war“. Diejenige Probandengruppe jedoch, die sich der sowjetischen Alphabetisierungskampagne unterzogen und am Schulunterrichtteilgenommen hatte, war – so Lurija – zu 90 Prozent fähig zum formallogischen Schluss. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Greenfield (1971) bei ihrer Untersuchung von französischsprachigen und Wolof (Landessprache) sprechenden Kindern aus dem Senegal.

Beide Untersuchungen weisen darauf hin, dass schlussfolgerndes Denken nicht nur eine Frage der individuellen Entwicklung ist, sondern auch eine Frage der historischen Entwickeltheit des verwendeten Begriffssystems.

6.2 Komplexer und verballogischer Begriff im historischen Bezug

Gehen wir in Hinblick auf die Entwicklung geschlechtlich konnotierter Arbeitsbegriffe noch etwas genauer auf Vygotskijs Interpretation des *historischen Verhältnisses* von komplexer und verballogischer Begriffsbildung ein:

Vygotskij (2002) diskutiert verschiedene historische Eigenarten des komplexen Denkens, darunter das (u.a. von Piaget beschriebene) Phänomen der

Partizipation. Gemeint ist eine, wie er (ebd. 220) schreibt, „Besonderheit des primitiven Denkens“, das wörtliche Beziehungen zwischen Erscheinungen herstellt, die „manchmal als partiell identisch, manchmal als einander beeinflussend angesehen werden, ohne dass zwischen ihnen eine vom logischen Standpunkt erkennbare kausale Beziehung besteht“. Er erläutert dieses Phänomen anhand von Lévy-Bruhls Beobachtungen eines nordbrasilianischen Stammes, dessen Mitglieder sowohl sich selbst als auch eine rote Papageienart als „arara“ bezeichneten. Was vom logischen Begriff aus betrachtet wie eine Identifikation von Menschen und Vögeln wirkt, interpretiert er als Eigenart des komplexen Denkens, wo ein Name für einen bestimmten Komplex steht, zu dem sowohl Menschen als auch Vögel gehören. Auch im Experiment zeige sich, dass „Partizipation“, also die „gleichzeitige Zuordnung eines konkreten Gegenstandes zu zwei oder mehr Komplexen“ oder auch die Subsumtion logisch disparater Gegenstände unter einen gemeinsamen Namen, „keine Ausnahme, sondern eher die Regel des Komplexdenkens“ ist (Vygotkij 2002, 222).

Die lange und grundlegende Tradition der komplexen Verallgemeinerung expliziert er anhand etymologischer Beispiele (Vygotkij 2002, 224 f.). Wichtig für die gendertheoretische Fragestellung ist dabei der Nachweis, dass die anschaulichen Ursprünge heutiger Wortbedeutungen *verschiedenartigste* Verhältnisse und Sinnaspekte integrierten und einer *anderen Logik* folgen als der „echte“, abstrakt-hierarchisch verallgemeinerte Begriff.

„Warum bedeuten ‚svin’ja‘ [Schwein] und ‚ženščina‘ [Frau] gleichermaßen ‚rodjaščaja‘ [Gebärende], warum werden ‚medved‘ [Bär] und ‚bobr‘ [Biber] beide ‚buryj‘ [die Braunen] genannt [...]? Verfolgen wir die Geschichte dieser Wörter, so erkennen wir, dass ihnen nicht logische Notwendigkeit und nicht einmal in Begriffen gefasste Verbindungen zu Grunde liegen, sondern rein anschauliche konkrete Komplexe [...] ganz der gleichen Art, wie wir sie im Denken des Kindes studieren konnten. [...].

Wenn wir verfolgen, nach welchem Gesetz Wortfamilien vereinigt werden, so sehen wir, dass neue Erscheinungen und Gegenstände gewöhnlich nach einem Merkmal benannt werden, das [...] nicht das Wesen dieser Erscheinung logisch zum Ausdruck bringt. Die Bezeichnung entsteht nie als Begriff. Unter logischem Aspekt erweist sich die Be-

zeichnung deshalb *einerseits als unzureichend, weil zu eng, aber andererseits als zu weit*. So ist ‚rogatoje‘ [gehört] als Bezeichnung für die Kuh oder ‚vor‘ [Dieb] für die Maus in dem Sinne zu eng, dass Kuh bzw. Maus nicht mit dem genannten Merkmal erschöpfend gekennzeichnet sind. Andererseits sind sie zu weit, weil diese Namen einer ganzen Reihe anderer Gegenstände zugeordnet werden können. Wir beobachten [...] in der Sprachgeschichte einen ständigen, nicht einen Tag unterbrochenen Kampf zwischen dem Denken in Begriffen und dem altertümlichen Denken in Komplexen“ (Vygotskij 2002, 227/228, Hvh. im Orig.).

Demzufolge ist auch bezüglich der *historischen Entwicklung* von Wort und Begriff zwischen dem „gegenständlichen Bezug“ des Wortes und seiner begrifflichen „Bedeutung“ (Vygotskij 2002, 224) zu unterscheiden: Beruhte die „diebische“ Maus auf komplexen affektiven Sinnverbindungen,¹² so ist der im Wege naturwissenschaftlicher Klassifizierung entwickelte Begriff „Maus“ ein verballogischer Unterbegriff der Kategorie „Säugetier“.

Wie sich der von Vygotskij (2002, 228) konstatierte „Kampf zwischen dem Denken in Begriffen und dem altertümlichen Denken in Komplexen“ auf der *Ebene geschlechtlich konnotierter Arbeitsbegriffe* abspielt(e), und welche Konsequenzen daraus erwachsen, ist in der historiolinguistischen Auseinandersetzung zu ergründen. In Hinblick darauf ist festzuhalten, dass der Verallgemeinerungsstruktur der komplexen Begriffe „keine abstrakte und logische, sondern eine konkrete und empirische Verbindung zwischen seinen einzelnen Elementen zu Grunde liegt“ (Vygotskij 2002, 198). Daher können hier „dieselben Wörter in verschiedenen Situationen unterschiedliche Bedeutungen haben“ (ebd. 219). Ja, es kann „ein und dasselbe Wort sogar gegensätzliche Bedeutungen in sich vereinigen, vorausgesetzt sie können [...] aufeinander bezogen werden“ (ebd. 219). Der historisch entwickelte verballogische Begriff hingegen, der – vereinfacht gesagt – durch einen relativ stabilen Kern historisch definierter Klassifikationsmerkmale justiert ist, bildet die Grundlage logischer Operationen wie Inklusion, Exklusion, Widerspruch und Schluss. Was jedoch nicht ausschließt, dass sprachliche Logik auch selektiv und trügerisch sein kann.

¹² Auch die deutsche „Maus“ geht auf idg. *mūs-* [Diebin] zurück und weist anschauliche Verkettungen wie (Daumen)-„Muskel“, „Moschus“, „Muskat“ auf (Duden 2001).

6.3 Zur Logik und Kompatibilität von wissenschaftlichen und Alltagsbegriffen

Weitere denkpsychologische Unterschiede zwischen komplexer und verballogischer Begriffsbildung, die mir im Genderbezug relevant erscheinen, ermittelt Vygotskij (2002, 251 ff.) in einer Experimentenreihe zur Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe bei Schulkindern.

Aus dem psychologischen Vergleich der wissenschaftlichen und Alltagsbegriffe der Kinder leitet er her, dass jede Verallgemeinerungsstruktur – ob Synkretismus, Komplex oder abstrakter Begriff – *unterschiedliche Denkbewegungen* im Netz verfügbarer Wortbedeutungen prädisponiert.

Wissenschaftlichen (verballogischen) Begriffen misst er aufgrund ihres hohen abstraktiven Verallgemeinerungsgrades sowohl einen größeren Begriffsumfang als auch eine systematischere symbolische Anordnung der repräsentierten Gegenstände bei. Während die Verallgemeinerungen der kindlichen Alltagsbegriffe in konkreten Gegenstandsbeziehungen befangen seien, leite der wissenschaftliche Begriff durch kategoriale Systeme ober-, unter- und nebenbegrifflicher Beziehungen und stelle auch systematische Verbindungen zwischen den Kategoriensystemen her. Daher sieht er den wissenschaftlichen Begriffstyp dem Alltagsbegriff hinsichtlich der Vielfalt und logischen Qualität gedanklicher Operationen weit überlegen. Indem der Gegenstandsbezug verbal vermittelt ist, – die Denkbewegung also nicht wie beim Komplex vom Ding zum Begriff, sondern vom Begriff zum Ding verläuft, – führe der wissenschaftliche Begriff systematischer durch kulturelle Wissensbestände. Zugleich eröffne er neue Reflexionsmöglichkeiten des Denkens, mache Bewusstsein bewusst.

In der kindlichen Entwicklung sieht Vygotskij eine *dialektische Beziehung* bei der Bildung von Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen gegeben. Hier baue der wissenschaftliche Begriff auf den Verallgemeinerungen des Alltagsbegriffs auf, stelle gewissermaßen eine „Verallgemeinerung der Verallgemeinerung“ dar (Vygotskij 202, 364). Die „frühere Gedankenarbeit geht als notwendige Voraussetzung in die neue Gedankenarbeit ein“ (ebd.). Folglich ist der Alltagsbegriff genetische Basis und anschauliche Brücke des wissenschaftlichen Begriffs. Umgekehrt wirkt ein erarbeiteter wissenschaftlicher Begriff auf die Verallgemeinerungsstruktur des Alltagsbegriffs zurück.

„Der Alltagsbegriff, der eine lange Entwicklungsgeschichte von unten nach oben hinter sich hat, hat den Weg für das weitere Wachstum des wissenschaftlichen Begriffs nach unten vorbereitet, [...]. Ebenso hat der wissenschaftliche Begriff [...] den Weg für die Entwicklung des Alltagsbegriffes gebahnt, indem er eine Reihe struktureller Gebilde vorbereitet, die für die Beherrschung höherer Eigenschaften des Begriffes erforderlich sind“ (Vygotskij 2002, 346/347).

Um ein historisches Beispiel für die Dialektik von wissenschaftlichen und Alltagsbegriffen anzuführen, greife ich noch einmal auf das Wort „Maus“ zurück, dessen Wortgeschichte (idg. *mūs*, Diebin) eine ursprünglich komplexe Verallgemeinerung verrät und das im Wege biologischer Kategorienbildung zu einem alltagsgebräuchlichen Unterbegriff der Kategorie „Säugetier“ geworden ist. Anhand solcher *wissenschaftlich präformierter und kategorial systematisierter* Alltagsworte lässt sich leicht vorstellen, dass die Wechselbeziehung zwischen wissenschaftlichen und Alltagsbegriffen auch bei der kindlichen Begriffsbildung zu Tage tritt.

Was Vygotskij bei dieser Untersuchung jedoch außer Betracht lässt, sind zwei historische Dimensionen der Begriffsentwicklung, die er selbst ein Kapitel zuvor thematisiert hat. Nämlich

- historische Ungleichzeitigkeiten der Wortentwicklung, die er als ständigen „Kampf zwischen dem Denken in Begriffen und dem altertümlichen Denken in Komplexen“ (Vygotskij 2002, 228) beschreibt
- sowie die Dialektik zwischen der historisch voranschreitenden Verallgemeinerung der Wortbedeutung und der Entwicklung von Begriffen.

Daher bleibt ungeklärt, ob die Wechselbeziehung zwischen wissenschaftlichen und Alltagsbegriffen auch bei solchen Wortbedeutungen wirkt, die *nicht* wissenschaftlich präformiert ist. In Anbetracht der androzentrischen Wissenschafts- und Berufsgeschichte und der damit verbundenen ungleichen Entwicklungsbedingungen geschlechtlicher Arbeitsbegriffe stellt sich jedoch die Frage, ob besagte Wechselbeziehung sowohl bei den neuzeitlich generierten naturwissenschaftlich-technischen als auch bei den aus dem Germanischen transferierten sozialen Arbeitsbegriffen funktioniert.

Diesbezüglich erscheinen mir Lurijas (1982) Befunde zum Aufbau des semantischen Feldes aufschlussreicher als Vygotskijs Untersuchung.¹³ Hier nämlich wird aufgewiesen, dass beim Herstellen begrifflicher Sinnverbindungen neben kontextuellen Aspekten und dem subjektiven Begriffsbildungsvermögen auch *lexikalisch-syntaktische Normen* wirksam sind, die mit der *historischen Einbildung von Wortbedeutungen in unterschiedlich verallgemeinerte Kategoriensysteme* korrespondieren. Demzufolge ist die historische Entwickeltheit von Wortbedeutungen – ob sie qua kultureller Sprachentwicklung in verballogische Kategoriensysteme eingelassen sind oder ob sie noch dem anschaulichen Denken verhaftet sind – eine relevante denkpsychologische Größe.

Hieraus erwächst als *weiterführende Fragestellung*, ob die historische Verallgemeinerungsstruktur von altertümlichen sozialen Tätigkeitsworten wie „sorgen“ und „pflegen“ mit dem Denken in verballogischen Begriffen zu vereinbaren ist. Oder ob sich, wie es Vygotskij (2002, 372) ausdrücken würde, die „Allgemeinheitsrelation“ solcher Wortbedeutungen verballogischen Denkprozessen entzieht.

¹³ Semantische Felder definiert Luria (1982) als assoziative Sinnverbindungen, die bei jeder Wortverwendung hergestellt werden. Jedes Wort ruft ein ganzes Feld von Wortbedeutungen hervor, die sich syntagmatisch und paradigmatisch an dieses Wort anschließen und aus denen eine (hirnphysiologisch komplizierte) Auswahl zu treffen ist.

7 Entwicklungspsychologische Bedeutung der Sprache und Wirkung geschlechtlicher Kategorien

Bevor ich mich in Teil III der sozialgeschichtlichen Entwicklung geschlechtlicher Arbeitsbegriffe und ihrer Verallgemeinerungslogiken zuwende, will ich die Auswirkungen historischer Begriffsentwicklung auf alltägliche Vergeschlechtlichungsprozesse anhand eines psycholinguistisch unterfütterten Doing-Gender-Modells beleuchten.

Der mittlerweile recht geläufige Begriff „*Doing Gender*“ entstammt der sozialkonstruktivistischen Genderforschung, die Geschlechtsidentität auf alltägliche Interaktion zurückführt. Unbestrittenes Verdienst dieser Forschungsrichtung ist, zur Deontologisierung von Geschlecht im Sinne angeborener „Charaktereigenschaften“ beigetragen zu haben, indem sie die Aufmerksamkeit auf intersubjektive Zuweisungsmodalitäten gelenkt hat. Problematisch erscheint mir jedoch, dass diese Theoriebildung geschlechtliche und andere soziale Identitätszuschreibung auf *situativ-interaktive* Zuweisungsakte habitueller Schemata reduziert (u.a. Gildemeister/Wetterer 1995; Hirschauer 1996) und damit psychologische und historische Dimensionen von Vergeschlechtlichung übergeht. Auch greift meines Erachtens das Rückführen geschlechtlicher Bedeutungen auf „binäre“ Klassifikationsschemata (Gildemeister/Wetterer 1995, 230) zu kurz. Weder wird dieses Modell der Komplexität genderförmiger Kategorien gerecht. Noch lässt sich damit erfassen, dass Sprachbedeutungen eben nicht nur interaktiv transferiert werden, sondern auch als *intrapyschische Denkmittel* wirksam sind.

Um historische und psychische Dimensionen sprachlichen Genderings in das Konzept alltäglicher Vergeschlechtlichung hereinzuholen, greife ich im Folgenden noch einmal zwei zentrale Thesen Vygotskijs auf:

1. Die These von der *Interfunktionalität der psychischen Funktionen*, die besagt, dass sich mit der Sprachentwicklung nicht nur das Denken, sondern auch die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis und der Affekt transformieren.
2. Die These von der *Entwicklung des Individuellen aus dem Sozialen*, aus der sich u.a. die orientierungsleitende Funktion der Sprache erklärt.

7.1 Interfunktionale Reorganisation des Bewusstseins

Vygotskij (2002; 1987) zufolge werden Kinder mit dem Erwerb der Sprache nicht nur in kulturelle Gebräuche, Ordnungsschemata und Wertungen eingeführt. Es verändern sich mit der Sprachentwicklung auch die Arbeitsweise und das Zusammenspiel der psychischen Funktionen Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Denken und Affekt. Eine zentrale psychologische Bedeutung misst Vygotskij der *Verallgemeinerung* bei, durch die sich die naturgeschichtlich entwickelte Form von situationsgebundener affektiver Wahrnehmung und Handlung in den kulturellen Typus sinnerfassender vorausschauender Orientierung wandelt. Die „Verallgemeinerung“, schreibt er, „ist das *Prisma*, durch das *alle* Formen des Bewußtseins gebrochen werden“ (Vygotskij 1987, 235, Hvh. I.A.).

Er konkretisiert diese Ansicht in den *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Vygotskij 1987), wo er sich mit dem Übergang vom Kleinkindalter zum Vorschulalter auseinandersetzt. Ich referiere die wichtigsten Aussagen zum Einfluss der Sprache auf diese Entwicklung:

Das *Kleinkindalter* fasst Vygotskij (1987) als Phase des Laufenlernens und beginnenden Spracherwerbs, in der sich das Kind körperlich von der Mutter zu lösen beginnt, aber psychisch noch an sie gebunden ist. Im Anschluss an Kurt Lewin und Jean Piaget sieht er in der *sinnlichen Wahrnehmung* die dominante psychische Funktion dieser Entwicklungsphase. Verbunden durch den Affekt schließt sich die Wahrnehmung in diesem Stadium noch eng mit motorischen Aktivitäten zusammen. Ähnlich wie Piaget spricht Vygotskij (1987, 203) deshalb von der „Einheit sensorischer und motorischer Funktionen“ im Kleinkindalter, der andere Bewusstseinsfunktionen wie Gedächtnis und Aufmerksamkeit noch untergeordnet sind. Aufmerksamkeit und Handeln des Kleinkindes seien, sofern nicht von sozialen Bezugspersonen gelenkt, von situativen sensorischen Reizkonstellationen determiniert. Das Gedächtnis bilde hier noch die „Fortsetzung“ des Wahrnehmungsaktes, realisiere sich als „Wiedererkennen“ (ebd. 238) und ermögliche noch kein Zurückerinnern. Auch Affekte seien noch unmittelbar an die Wahrnehmung äußerer Gegebenheiten oder innerer Zustände gebunden. Das „Denken“ des Kleinkindes beurteilt Vygotskij (ebd. 238) als „anschaulich-praktisches Umstrukturieren der Situation“. Als charakteristisch für das Verhalten des Kleinkindes führt er (ebd. 200) nach Lewin die „Situationsge-

bundenheit“ und „Feldmäßigkeit“ des Handelns an. Das heißt, Kleinkinder orientieren sich an der situativen und räumlichen Struktur konkreter Handlungsfelder.

Das ändert sich mit dem Spracherwerb, genauer mit dem Wechsel von der autonomen Kindersprache zur Anwendung kultureller Wortbedeutungen und ihrer syntagmatischen Verbindungen ab dem dritten Lebensjahr.

Laut Vygotskij (1987, 215) beginnt die konventionelle Sprache alsbald „die sensomotorische Einheit zu zerstören und die Bindung des Kindes an die Situation zu lösen“. Der Gebrauch wortinduzierter Verallgemeinerungen zeugt von einer sich verändernden Beziehung und Arbeitsweise der Bewusstseinsfunktionen, was er folgendermaßen beschreibt:

Wahrnehmung und Aufmerksamkeit werden zunehmend durch Bedeutungsbezug strukturiert. Unterschiedliche lokomotionsbedingte Hinsichten (zum Beispiel auf einen Tisch, der sich aus verschiedenen Perspektiven anders darstellt) sowie Besonderheiten (etwa des Wohnzimmer- oder Küchentisches) werden zu allgemeinen Schemata vereinheitlicht. Es entsteht „konstante Wahrnehmung“ (ebd. 229) und die abstrahierende Wahrnehmung eines Dinges als Exempel wird möglich. Mit dem schnell anwachsenden Gebrauch kultureller Worte erweitert sich die Fähigkeit zur situationsübergreifenden Kommunikation. Das Kind kann immer mehr Beziehungen zwischen allgemeinen Vorstellungen herstellen und sich aus dem praktischen Denkhandeln lösen. Das *wortgestützte Gedächtnis* wirkt als *Korrektiv* der unmittelbaren Wahrnehmung und wird beim Vorschulkind zur *dominierenden Orientierungsfunktion*, die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit lenkt.

Indem sich die zunehmend sprachlich strukturierte Wahrnehmung aus der engen affektiven Bindung an die Motorik löst, verändert sich Vygotskij zufolge auch die *Umsetzung und Struktur der Affekte*: Es wandelt sich, wie er (ebd. 263/264) es ausdrückt, der „Charakter der Interessen und Bedürfnisse“, die „nicht mehr allein durch die Situation“ determiniert sind, sondern durch den „Sinn der jeweiligen Situation“. Das heißt, kulturelle Wortbedeutungen mit ihren hervorgehobenen Sinnaspekten beeinflussen nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch den Affekt, indem sich die Bedeutung gewissermaßen *zwischen* die sensorische Wahrnehmung und den handlungsauslösenden Affekt schiebt. Die anfänglich impulsive Affekthandlung transformiert sich allmählich in vor- und rückschauendes interessensgeleitetes

Handeln. Weil nunmehr die Orientierung „vom Gedanken zur Situation“ und nicht mehr „von der Situation zum Gedanken“ verläuft (Vygotskij 1987, 264), erlangt das etwa dreijährige Kind die Fähigkeit zur Idee, Phantasie und eigenen Willensbildung. Folglich verändert sich auch der Charakter der Tätigkeit, die – wie zur „egozentrischen“ Sprache gezeigt – zunehmend konstruktive und willkürliche Züge annimmt. Nicht zuletzt wirkt sich die wortinduzierte Verallgemeinerung auf das *Selbstbewusstsein* des Kindes aus. Mittels der aktiven Anwendung kultureller Wortbedeutungen vermag es immer mehr, sich von seinem unmittelbaren Erleben zu distanzieren. Es entwickelt die Fähigkeit, sein eigenes Empfinden und Handeln sprachlich einzuordnen und sein *Ich* anhand sozialer Kategorien zu signifizieren.

7.2 Vom sozialen zum individuellen Gendering

Angesichts der Wirkung, den der Erwerb der Kultursprache auf die kindliche Psyche entfaltet, fragt sich nun, welche entwicklungspsychologische Bedeutung dem Gebrauch *geschlechtlicher Kategorien* beizumessen ist.

Da Geschlechtsdeutungen in gebräuchliche Kategoriensysteme eingelasen sind, die Menschen für intersubjektive und intrapsychische Zuordnungsprozesse heranziehen, kann man annehmen, dass Kinder von Geburt an mit geschlechtsgerichtetem Interaktionsverhalten konfrontiert sind. Gemäß Vygotskijs These der Interiorisierung der Sprache als Denkmittel ab dem dritten, vierten Lebensjahr, ist zudem davon auszugehen, dass Kinder spätestens mit Einsetzen der „egozentrischen“ Sprache geschlechtliche Kategorien zur selbstständigen Ausrichtung ihrer Orientierung verwenden. Was das für die kindliche Identitäts- und Interessenentwicklung heißt, möchte ich anhand einiger Befunde der mikrosoziologischen Genderforschung diskutieren.¹⁴ Ich greife dazu auf die (inzwischen etwas angejahrten) Stu-

¹⁴ Die mikrosoziologische Genderforschung steht in der Tradition der sozialkonstruktivistisch ausgerichteten angloamerikanischen Transsexuellen- und Interaktionsforschung. Ihre Besonderheit besteht in der minutiösen Beobachtung und Deutung geschlechtsgerichteter Interaktionsprozesse, die wegweisend war für die Hinwendung zur soziokulturellen Erklärung von Geschlechtsidentität. Aufschlussreiche Hinweise auf die *Wirkung* interaktiven Genderings gaben die Befunde zur kontextuellen Abhängigkeit geschlechtlicher Identitäts- und Interessensentwicklung. Ein Beispiel ist der von Fennema/ Sherman und vielen Folgestudien ermittelte Befund, dass gegengeschlechtlich gewertete

dien zur geschlechtsspezifischen Eltern-Kind-Interaktion zurück, die ich kurz referiere, um sie dann anhand Vygotskijs *These der Entwicklung des Individuellen aus dem Sozialen* zu interpretieren.

Interaktive Geschlechtszuweisung

Zur *wahrnehmungsleitenden Wirkung* geschlechtlicher Deutungen dokumentierten Untersuchungen von Lake und Rubin/Provenzan/Luria (vgl. Keller 1978), dass Eltern schon nach der Geburt eines Kindes geschlechtliche Schemata mobilisierten, indem sie Mädchen signifikant häufiger als „schwach und feingliedrig“ und Jungen als „stark, munter, gut koordiniert“ beschrieben.

Dass geschlechtliche Interpretationen *differentielles Zuwendungsverhalten* nach sich ziehen, zeigten weitere Arbeiten, denen zufolge Mädchen im ersten Lebensjahr stärker durch Sprache und Mimik, Jungen eher durch Berührung und Bewegung stimuliert werden (zusfass. Keller 1978).

Weiterhin dokumentierten verschiedene Baby-X-Studien, dass sich geschlechtliche Vorannahmen selbst angesichts *desselben* Verhaltens mit *divergenten Deutungen* verbinden. Beispielsweise erbrachte das Experiment von Condry & Condry (vgl. Keller 1978), die Studierenden einen Film über ein neun Monate altes schreiendes Kind vorführten, dass diejenigen ProbandInnen, die das Kind für ein Mädchen hielten, überwiegend ein ängstlich erschrockenes und jene, die von einem Jungen ausgingen, ein ärgerliches Baby zu sehen glaubten.

Auf den *unbewussten* und *ungewollten* Charakter solcher Deutung wiesen Experimente wie das von Will/Self/Datan (vgl. Keller 1978) hin. Hier griffen Mütter, die angaben, bei ihren eigenen Söhnen und Töchtern *keine* Erziehungsunterschiede zu machen, bei der Beschäftigung eines jeweils als Junge oder Mädchen vorgestellten unbekanntes Kleinkindes auf geschlechtstypisches Spielzeug zurück.

Kompetenzen wie mathematische Leistungen von Mädchen in deutlicher Abhängigkeit zu familiären Einstellungen stehen (vgl. Hagemann-White 1984). Hatte man in den 1970er und 80er Jahren besonders familiäres Erziehungsverhalten fokussiert, konzentriert sich diese Forschung heute eher auf schulische Interaktion und Gender.

Unbewusstes Gendering weisen bis heute die Studien zum Schulalltag nach (u.a. Faulstich-Wieland 2004; Budde 2008). Diesen zufolge ist geschlechtsgerichtetes Interaktionsverhalten von Lehrkräften noch immer eine relevante Größe, das sich bei Schülerinnen und Schülern in geschlechtsspezifischen Fähigkeitskonzepten mit weitreichenden Folgen für deren Schulleistungen niederschlägt.

Intrapsychische Geschlechtseinordnung

Um nun Vygotskijs Theorie auf diese Befunde anzuwenden, rufe ich die These der *Entwicklung des Individuellen aus dem Sozialen* in Erinnerung: Sie geht von der anfänglich vollständigen sozialen Abhängigkeit des Kindes und *intersubjektiven* Steuerung der kindlichen Psyche durch Erwachsene aus. Die Bezüge des Säuglings zur Außenwelt wie auch die affektive Sensorik des Kleinkindes sind durch das „Prisma der sozialen Beziehungen“ (Vygotskij 1987, 108) gebrochen. Denken vollzieht sich noch im „äußeren“ situationsabhängigen Handeln und sozialen Kommunizieren. Aus dem sympraktisch-sozialen Erwerb der Kultursprache erwächst die Fähigkeit zur erfahrungs- und situationsüberschreitenden gedanklichen Operation. Denn mit der Verinnerlichung der Sprache wird, so Vygotskij (2002) die Hereinnahme ursprünglich *intersubjektiver* Orientierungsleistungen in den *intrapsychischen* Bereich möglich. Die Sprache wird zum individuellen Denkmittel, mit dem das Kind seine Aufmerksamkeit, Affektation und Handlung nunmehr selbst entlang kultureller Bedeutungen reguliert.

Schaut man sich unter diesem Fokus das Säuglings- und Kleinkindalter an, heißt „brechen“ der kindlichen Realitätsbezüge durch das „Prisma der sozialen Beziehungen“ (Vygotskij 1987, 235), dass innerhalb der *arbeitsteilig-sozialen* Organisation der frühkindlichen Psyche nicht nur die *zwischenmenschlichen* Beziehungserfahrungen des Kindes sozial vermittelt sind, sondern auch seine *sachlichen Erfahrungen* und *Selbstrepräsentationen*. Aufgrund der Befunde über geschlechtsspezifische Eltern-Kind-Interaktion ist anzunehmen, dass *was* dem Kind *wie* zur Verfügung gestellt wird, *welche* Dinge und Spielzeuge ihm mit *welchen* elterlichen Kommentaren gereicht werden, von kulturellen Geschlechtsdeutungen geprägt ist. Zugleich ist die Art, *wie* Bezugspersonen auf den Körper des Kindes, seine mimischen und lautlichen Äußerungen reagieren, eine erste Spiegelung seines Selbst.

Somit bilden Kinder ihre ersten sozialen, sachlichen und propriozeptiven Schemata in Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen aus, von denen man annehmen kann, dass sie sich bewusst oder unbewusst an geschlechtlichen Interpretationsmustern orientieren. Auch wenn Erwachsene oft spontan auf Kinder reagieren und es – den Beobachtungen des Säuglingsforschers Daniel Stern (1979) zufolge – so etwas wie kleinkindevoziertes Erwachsenenverhalten gibt, ist anzunehmen, dass selbst die *spontane* Zuwendung Erwachsener über ein kulturelles Begriffsrepertoire vermittelt ist, das deren Wahrnehmung zugunsten kategorialer Sinnerfassung korrigiert. Da dieses Begriffsrepertoire geschlechtliche Muster bereit hält, die *differenzielle* Bedürfnisinterpretationen, Stimulationsschemata etc. evozieren, leitet sich die These ab, dass geschlechtliche Kategorien von Anfang an in die *intersubjektive Regulation* der kindlichen Psyche eingehen. Was bedeutet, dass in Verschränkung mit den *sozialen Erfahrungen* auch die *sachlichen* Perspektiven einschließlich der *affektiven gegenständlichen* Gerichtetheiten des Kindes beeinflussen.

Das aber heißt, dass sprachlich übermittelte Geschlechtdeutungen schon im Säuglings- und Kleinkindalter *geschlechtlich selektierte Erfahrungen und affektive Gerichtetheiten* organisieren, die die Interessensentwicklung von Kindern mindestens prädisponieren. Mit Vygotskij ist außerdem zu folgern, dass der kindliche Geschlechtsbegriff, der sich im Wege einer so spezifizierten Sympraxis entwickelt, aufs Engste mit dem Selbstbild verbunden ist.

Die *These der Entwicklung vom Sozialen zum Individuellen* besagt weiter, dass Kinder mit dem Auftauchen der „egozentrischen“ Sprache im dritten, vierten Lebensjahr anfangen, ihre Aufmerksamkeit und ihr Handeln *selbstständig* mittel der Sprache zu steuern. Das impliziert, dass sie auch ihr Selbstkonzept immer eigenständiger anhand sprachlicher Bedeutungen strukturieren. Bedenkt man, dass die Vergegenwärtigung der eigenen Wünsche und des eigenen Vermögens unerlässlich ist für das Abwägen von Handlungsschritten, ist sinnfällig, dass sprachlich strukturierte Orientierung unter In-Beziehung-Setzen der „äußeren“ Handlungsumstände mit den eigenen Absichten, Kompetenzen und Chancen erfolgt.

Gemäß Vygotskijs Beobachtungen zur „egozentrischen“ Sprache dürften Kleinkinder also nicht nur Bedeutungen ihrer Umwelt, sondern auch den *Begriff ihrer Selbst* im Abgleich mit praktischen Erfahrungen und sozialen

Anweisungen erarbeiten. Indem sich dann mit dem Erlernen der Sprache die sozialen Kontakte der Kinder erweitern und sie spätestens mit dem Besuch des Kindergartens veranlasst sind, ihr Sprachverständnis konventionsangemessen auszubauen, reichern sie ihren im häuslichen Umfeld erarbeiteten Geschlechtsbegriff immer mehr um konventionelle Bedeutungsaspekte an.

Wenn nun aber Kinder, wie Vygotskij (2002, 160) sagt, die „Syntax des Sprechens früher als die Syntax des Denkens“ erlernen, dann werden sie durch konventionelle Wortbedeutungen auch in geschlechtliche Schemata eingeführt, die einschlägige Kompetenzzuweisungen, Handlungsanweisungen etc. systematisieren. So ist anzunehmen, dass sich spätestens mit der Entwicklung der inneren Sprache die Repräsentation des Selbstbildes in einem *verinnerlichten Geschlechtsbegriff* bricht.

Das wiederum bedeutet, dass neben oder besser: in Wechselwirkung mit begriffsgeleiteter sozialer Interaktion das eigene sprachliche Denken tritt, die *intrapsychische Begriffsanwendung*, mit der kulturelle geschlechtliche Schemata auch innerlich orientierungswirksam werden. Und ähnlich wie sich interpersonale Interaktion vielleicht nicht immer, aber oft mit geschlechtlich spezifizierten sozialen und sachlichen Verrichtungen, Aufforderungen und Darreichungen verbindet, kann man bezüglich *intrapsychisch* angewandter Geschlechtskategorien davon ausgehen, dass auch sie Mittel sind, *affektive Intentionen* kulturell zu regulieren und die *sozialen wie sachbezogenen Aufmerksamkeiten* selektiv zu strukturieren. Bei hinreichender Passung von inter- und intrapsychischem Begriffsgebrauch wird eine sich wechselseitig bestätigende kumulative Dynamik vorstellbar, deren alltags-taugliche Evidenz durch einschlägige Gegenstandssymboliken etc. zusätzlich validiert wird. Die Folgerung, dass daraus im *Selbstbild niedergelegte geschlechtsdifferente Erfahrungen und zu Interessen verdichtete emotionale Gerichtetheiten* erwachsen, bedarf keiner großen Fantasie.

Mögen vielleicht heute geschlechtliche Orientierungen nicht mehr in jeder Alltagssituation relevant sein. Weichenstellende biographische Entscheidungen wie Berufs- oder Studienwahl jedoch dürften sich großen Teils aus derart selektiv strukturierten biographischen Erfahrungen und Gerichtetheiten erklären. Ist doch anzunehmen, dass sich bei Prozessen wie der Berufsorientierung – wo es ja um die *bewusste gedankliche Reflexion und Pla-*

nung der eigenen *Identitätsentwicklung* geht – die Deutungen der eigenen Biographie und ihrer Passung zu beruflichen Strukturen in geschlechtlichen Kategorien bricht: Weil Berufswahl allenfalls punktuell durch praktische Exploration zu bewältigen ist und gedankliche Abwägungen erfordert, bei denen das *begriffliche* Erfassen der eigenen Fähigkeiten, Intentionen und Chancen ins Verhältnis zu setzen ist zu ebenfalls sprachlich zu reflektierenden Handlungsbedingungen, liegt außerdem nahe, dass zur Selbsteinordnung herangezogene Geschlechtskategorien mit genderförmigen Arbeitsbegriffen korrespondieren.

Vergegenwärtigt man sich den psychischen Stellenwert, der dem sprachlichen Denken für Prozesse der Klassifikation und Wertung zukommt, lässt sich der Einfluss ermessen, den unreflektierte geschlechtliche und andere soziale Kategorien gerade unter individualisierten Entscheidungsbedingungen gewinnen.

Indessen begreife ich dieses Modell inter- und intrasubjektiven Genderings nicht als unhintergehbare Dynamik. Zum einen geht der persönliche Begriff nie gänzlich in der kulturellen Bedeutung auf. Zum anderen transferiert die Kultursprache nicht nur traditionelle Bedeutungslogiken, sondern ist auch ein Mittel ihrer Reflexion. Die Auffassung von sprachlicher Bedeutungsentwicklung im Zusammenwirken von Praxis und Kommunikation impliziert außerdem, dass sprachliche Semantik durch subjektiven Gebrauch einer stetigen Modifikation unterliegt. Im Zusammenspiel mit persönlichen Erfahrungen sind Begriffe einer ständigen Prüfung unterzogen, werden modifiziert, angereichert oder bestätigt (Vygotskij 2002). Diskrepanzen zwischen konventionellen Sprachbedeutungen, praktischen Erfahrungen und persönlichem Sinn bergen immer die Chance der subjektiven Weiterentwicklung von Begriffen.

Allerdings sehe ich diese Chance deutlich stärker auf dem Niveau des verballogischen Denkens gegeben als auf dem Niveau der Komplexbildung, die Widersprüche eher integriert. Da die Fähigkeit zur Begriffsreflexion erst im Jugendalter möglich wird und mit der schulischen Bildung korrespondiert, ist sinnfällig, wie wichtig eine sprachlich reflektierten Pädagogik ist.