

Kerstin Weuthen

Aufmerksamkeits- optionen aushandeln

Eine videobasierte Studie mit Lehrenden
und Lernenden im instrumentalen und
vokalen Einzelunterricht



WAXMANN

Perspektiven musikpädagogischer Forschung

herausgegeben von
Prof. Dr. Jens Knigge
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld
Prof. Dr. Anne Niessen
Prof. Dr. Christine Stöger

Band 21

Kerstin Weuthen

Aufmerksamkeitsoptionen aushandeln

Eine videobasierte Studie mit
Lehrenden und Lernenden im
instrumentalen und vokalen Einzelunterricht



Waxmann 2025

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 21

ISSN 2198-1973

Print-ISBN 978-3-8309-4929-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-9929-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagbild: © istockphoto.com/Antonio_Diaz
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Ein so umfangreiches Forschungsprojekt wie diese Dissertation entsteht zum großen Teil in zahllosen recht einsamen Stunden am Schreibtisch (oder in meinem Fall durchaus auch im Regionalexpress zwischen Mönchengladbach und Duisburg), und ist doch undenkbar ohne viele andere Menschen und ein großes unterstützendes Netzwerk. Dafür, dass ich mich mit meinen Ideen, Gedanken und Fragen nie alleine gefühlt habe, und für die Unterstützung, die ich im Verlauf der Arbeit an meinem Dissertationsprojekt erfahren habe, möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken. Dieser Dank gilt im Besonderen:

- Den Lehrenden und Lernenden, die an dieser Studie teilgenommen haben und mir vertrauensvoll Einblick in ihren Unterricht und ihre Gedankenwelt gaben.
- Meiner Betreuerin Prof. Dr. Natalia Ardila-Mantilla, die schon an dieses Projekt glaubte, bevor ich es selbst vollständig „sehen“ konnte, und durch wertvolle Impulse großen Anteil an seiner Entstehung, Entwicklung und Fertigstellung hatte, und Prof. Dr. Wolfgang Lessing für seine Bereitschaft, die Arbeit zu begutachten, und unseren inspirierenden Austausch in der finalen Phase der Dissertation.
- Dem Kollegium und vor allem dem Leitungsteam der MKS Duisburg, die mir als ihrer Schulleiterin in den Phasen der Datenerhebung und -auswertung trotz Coronapandemie und Jubiläumsjahr immer wieder den Rücken freihielten, damit ich forschen und schreiben konnte.
- Meinen „Doktorgeschwistern“ Sophie Reiland, Yeo-Jin Park, Sabine Anni Schmid und Julian Schunter, mit denen ich in engem Austausch alles besprechen konnte, was ich auf dem Herzen hatte, und die mich immer wieder angeregt, motiviert und aufgeheitert haben.
- Meinen Freundinnen und Freunden – ganz besonders Eva, Karoline, Angelika, Sebastian, Anne, Yvonne und Bruno –, die sich mit mir über mein Projekt und meinen Weg gefreut und mich immer unterstützt haben.
- Meinen Studierenden und Kolleg:innen in Köln und Düsseldorf, mit denen ich Fragestellungen diskutieren konnte und deren Rückmeldungen mich auch in schwierigeren Phasen bestärkten, das Projekt weiterzuverfolgen und relevante Anknüpfungspunkte herauszuarbeiten.
- Meinen Geigen- und Bratschenschüler:innen – namentlich Charlotte, Frieda, Johanna, Carolin, Anna D., Anna W., Paul, Maria, Gloria, Elena, Julian, Eva, Justin, Clara, Henry, Rory, Donya, Catharina und Laura –, die ich in den vielen Jahren meiner Unterrichtspraxis begleiten und mit denen ich Aufmerksamkeitsoptionen aushandeln darf und durfte.

- Meiner Familie: Meinen Eltern Claudia und Johannes, meiner Schwester Stefanie, meiner Tante Gitta und meiner Cousine Melanie, die mich auf ganz unterschiedliche Weisen persönlich unterstützten: durch sonntägliche Abendessen, Entspannungstage in der Wellness-Therme, Schreibwerkstätten auf der Terrasse inkl. Redigierschleifen und das „Bereitstellen“ meines Schreib-Refugiums im Bergkloster Bestwig.

Inhalt

1	Einleitung	11
I	Das Forschungsprojekt	
2	Theoretische Verortung des Forschungsprojekts	17
2.1	Aufmerksamkeit: Annäherung an Begriffe und Konzepte	17
2.1.1	Philosophisch-phänomenologische Konzepte von Aufmerksamkeit	18
2.1.2	Psychologische Konzepte von Aufmerksamkeit	24
2.1.3	Synthese: das Konzept der attentionalen Horizonte	35
2.1.4	Definition der zentralen Begriffe dieser Arbeit	37
2.2	Der instrumentalpädagogische Diskurs zu Aufmerksamkeit im deutschsprachigen Raum	38
2.2.1	Verschiedene Modi der Aufmerksamkeit in Musizier- und Übeprozessen	38
2.2.2	Aufmerksamkeit in Methoden der Körperarbeit	44
2.2.3	Zwischenfazit	45
2.3	Forschungsstand: empirische Studien zum Aufmerksamkeitsfokus bei Musiker:innen und auf Aufmerksamkeit bezogene Interaktion in Unterrichtssettings	46
2.3.1	Der Aufmerksamkeitsfokus bei Musiker:innen	46
2.3.2	Auf Aufmerksamkeit bezogene Interaktionsprozesse von Lehrenden und Lernenden in verschiedenen Unterrichtssettings	50
2.3.3	Forschungslücke	58
2.4	Forschungsziele	59
2.4.1	Untersuchungsgegenstand	59
2.4.2	Forschungsleitende Fragen	60
3	Methodologie	61
3.1	Forschungsstil und Forschungshaltung	61
3.1.1	Forschen im Stil der Grounded Theory Methodology (GTM)	61
3.1.2	GTM als methodologischer Rahmen dieser empirischen Untersuchung	67
3.2	Die Datenerhebung	70
3.2.1	Video-Stimulated Recall Interviews	70
3.2.2	Planung und Durchführung der videobasierten Interviewstudie	72
3.3	Die Datenauswertung	79
3.3.1	Codierverfahren der GTM	79
3.3.2	Das Verfassen von Memos	87
3.3.3	Theoriebildung	89
3.3.4	Daten und Codes im Schreibprozess	91
3.4	Selbstreflexivität im Forschungsprozess	92

II Die Studienergebnisse

4	Aufmerksamkeitsoptionen der Schüler:innen	97
4.1	„Wo kommen die Finger hin?": Vielfältige Aufmerksamkeitsoptionen im instrumentalen und vokalen Einzelunterricht	97
4.1.1	Begriffsfindung im Forschungsprozess	99
4.1.2	Der Begriff und seine Dimensionen	100
4.2	Aufmerksamkeitsoptionen: worauf Schüler:innen aufmerksam werden	108
4.2.1	Intrapersonale Aufmerksamkeitsoptionen: mentale und sensomotorische Prozesse	111
4.2.2	Interpersonale Aufmerksamkeitsoption: die Lehrperson	127
4.2.3	Extrapersonale Aufmerksamkeitsoptionen: Aspekte und Objekte des Unterrichts	134
4.2.4	Aufmerksamkeitsoptionen jenseits der Unterrichtseinheit	143
4.2.5	Zwischenfazit	148
4.3	Aufmerksamkeitsoptionen fokussieren: wie und warum Schüler:innen aufmerksam werden	149
4.3.1	Aufmerksamkeitsfokus	150
4.3.2	Aufmerksamkeitsmagnete und ihre Wirkungen	158
4.4	Aufmerksamkeitsoptionen signalisieren: wie Schüler:innen aufmerksam machen	175
4.5	Aufmerksamkeitsoptionen filtern: wie die musikalischen Selbstkonzepte der Schüler:innen Aufmerksamkeitszuwendung beeinflussen	177
4.6	„Ich weiß nicht mehr, wie man Gitarre spielt": Aufmerksamkeitskonflikte der Schüler:innen	183
4.6.1	Ursachen und Auswirkungen	183
4.6.2	Umgang und Strategien	188
4.7	Diskussion I: die Lernendenperspektive im Spiegel des wissenschaftlichen Diskurses	192
4.7.1	Zentrale Aufmerksamkeitsoptionen und ihre Affordanz für die Schüler:innen	192
4.7.2	Aufmerksamkeitskonflikte als Bruchstellen der Erfahrung	201
4.8	Zusammenfassung	205
5	Handlungsmuster der Lehrer:innen im Umgang mit Aufmerksamkeitsoptionen der Unterrichtseinheit	207
5.1	Auf Aufmerksamkeitsoptionen reagieren: wie Lehrer:innen Aufmerksamkeitsoptionen ihrer Schüler:innen wahrnehmen und damit umgehen	208
5.1.1	Aufmerksamkeitsoptionen deuten	208
5.1.2	Aufmerksamkeitsoptionen aufgreifen	212
5.2	Aufmerksamkeitsoptionen beeinflussen: wie Lehrer:innen Aufmerksamkeitsoptionen der Unterrichtseinheit gestalten und ausschalten	215
5.2.1	Aufmerksamkeitsoptionen kreieren	215

5.2.2	Aufmerksamkeitsoptionen reduzieren	217
5.3	Aufmerksamkeitsoptionen zeigen: wie Lehrer:innen aufmerksam machen	219
5.3.1	Der Zeigebegriff im theoretischen Diskurs	220
5.3.2	Praktiken des Zeigens im Datenmaterial	223
5.3.3	Nicht-Zeigen als didaktische Entscheidung	241
5.4	Berufsbezogene Überzeugungen der Lehrer:innen als Filter eingebrachter und gezeigter Aufmerksamkeitsoptionen	244
5.4.1	Zielvorstellungen	246
5.4.2	Unterrichtsmethodische Präferenzen	250
5.4.3	Epistemologische Überzeugungen	252
5.4.4	Selbstbezogene Überzeugungen	255
5.4.5	Zwischenfazit	257
5.5	„Fehler sind mir nicht so wichtig“: wie Lehrer:innen Aufmerksamkeitsmagnete beeinflussen und mit Aufmerksamkeitskonflikten umgehen	257
5.5.1	Fehler	258
5.5.2	Komplexität	262
5.5.3	Notentext/Liedtext	264
5.5.4	Aufmerksamkeitskonflikte	267
5.5.5	Zwischenfazit	271
5.6	Diskussion II: die Lehrendenperspektive im Spiegel des wissenschaftlichen Diskurses	271
5.6.1	Facetten des Zeigens im instrumentalen und vokalen Einzelunterricht	271
5.6.2	Der Einfluss von Lehrer:innen auf Affordanzen der Unterrichtseinheit	290
5.7	Zusammenfassung	291
6	Aufmerksamkeitsoptionen in der Interaktion: Bedingungen und Wirkungen	296
6.1	„Irgendwo müssen wir uns verständigen“: wie und warum Lehrende und Lernende Aufmerksamkeitsoptionen aushandeln und miteinander teilen	296
6.1.1	Aushandlungsprozesse in zwei Mikroanalysen	297
6.1.2	Gemeinsamer Hintergrund und die Koordination von Perspektiven nach Tomasello	308
6.1.3	Perspektivenprobleme als Kennzeichen von und Anlass für Aushandlung	310
6.1.4	Das Konzept pädagogischer Interattentionalität nach Brinkmann	315
6.1.5	Gemeinsame Aufmerksamkeit als Zielperspektive von Aushandlungsprozessen	317
6.2	Typisierte Interaktionsmuster des Teilens von Aufmerksamkeitsoptionen	320
6.2.1	Kontinuierlich geteilte Aufmerksamkeitsoptionen	320
6.2.2	Intermittierend geteilte Aufmerksamkeitsoptionen	327
6.2.3	Fragmentarisch geteilte Aufmerksamkeitsoptionen	332
6.2.4	Vermeintlich geteilte Aufmerksamkeitsoptionen	335
6.2.5	Zwischenfazit	337
6.3	Die pädagogische Beziehung als Filter des individuellen und interaktionalen Umgangs mit Aufmerksamkeitsoptionen	339

6.4	Diskussion III: die Lehr-Lern-Dynamik der Unterrichtseinheiten im Spiegel des wissenschaftlichen Diskurses	347
6.4.1	Affordanzen im Unterrichtsgeschehen	347
6.4.2	Interattentionalität als Zielperspektive von Interaktion und Aushandlung ...	353
6.4.3	Die Lehr-Lern-Dynamik der Unterrichtseinheiten aus performativer Perspektive	354
6.5	Zusammenfassung	361

III **Synthese und Ertrag**

7	Aufmerksamkeitsoptionen aushandeln: eine gegenstandsbezogene Theorie über Aufmerksamkeitszuwendung im instrumentalen und vokalen Einzelunterricht	367
7.1	Das Theoriemodell: zentrale Thesen und Erläuterung	367
7.2	Aufmerksamkeitsoptionen aushandeln: Veranschaulichung der Theorie an Fallbeispielen	371
7.2.1	Gabriel und Frau Gerads	372
7.2.2	Clemens und Frau Conrads	381
7.3	Der Aufmerksamkeitsbegriff der gegenstandsbezogenen Theorie: Aufmerksamkeit als dynamisches und oszillierendes Zwischengeschehen ...	391
8	Reflexion und Perspektiven	397
8.1	Generalisierbarkeit und Limitationen des Forschungsprojektes	397
8.2	Perspektiven der Arbeit für die Instrumental- und Gesangspädagogik in Praxis, Lehre und Forschung	398
8.2.1	Der Aufmerksamkeitsoptionsbegriff in seiner Bedeutung für die Instrumental- und Gesangspädagogik	399
8.2.2	Videoreflexion und ihr Potenzial für Weiterbildung und kollegiale Beratung ..	400
8.2.3	Aufmerksamkeitskonflikte als transformative Lernanlässe	401
8.2.4	Fehlerkultur im instrumentalen und vokalen Einzelunterricht	402
8.2.5	Die Praktiken des Zeigens als Gegenentwurf zur klassischen Lernfeld-Didaktik	403
8.2.6	Das pädagogische Ideal von (gemeinsamer) Aufmerksamkeit auf dem Prüfstand	405
8.2.7	Die Integration der Lernendenperspektive als Schlüssel für eine veränderte Betrachtung instrumental-/vokalpädagogischen Handelns	407
	Literatur	409
	Abbildungen	427
	Anhang: Interviewleitfaden	429

1 Einleitung

Mehr als alles andere ist Aufmerksamkeit ein Akt des sich Verbindens.

Julia Margaret Cameron (1815–1879)

Man kann nur sehen, worauf man seine Aufmerksamkeit richtet, und man richtet seine Aufmerksamkeit nur auf Dinge, die bereits einen Platz im Bewusstsein einnehmen.

Alphonse Bertillon (1853–1914)

Aufmerksamkeit scheint im Trend der Zeit zu liegen, bezeichnet es doch ein Phänomen, das in unserem postdigitalen Zeitalter mit seinem Informations- und Reizüberfluss oft beschrieben, ersehnt und gefordert wird. Gibt man den Begriff ‚Aufmerksamkeit‘ in eine Online-Suchmaschine ein, erhält man in 0,33 Sekunden 66.400.000 Ergebnisse. Die Treffer zeigen eine weite thematische Streuung und reichen von globalen bis hin zu sehr persönlichen Phänomenen: Vom Einfluss digitaler Medien auf die menschliche Aufmerksamkeit bis hin zu subtilen Verschiebungen in persönlichen Interaktionen, die von Aufmerksamkeit beeinflusst werden und ihrerseits Aufmerksamkeit beeinflussen.

Auch als Instrumentallehrerin in der Praxis begegnet einem das Phänomen Aufmerksamkeit im Alltag in vielen Facetten: Während sich in der ersten Unterrichtsstunde eines Tages zwei 12-jährige Schülerinnen konzentriert der Erarbeitung einer schwierigen Passage ihres derzeitigen Lieblingsstückes widmen, wirkt der 14-Jährige in der zweiten Stunde abgelenkt, geht auf konstruktive Hinweise wenig ein und kann Verbesserungsvorschläge kaum umsetzen. Subjektive und intersubjektive Aufmerksamkeit scheint das Unterrichtsgeschehen erheblich zu beeinflussen und wiederum von diesem geprägt zu werden.

So scheint es folgerichtig, dass die Aufmerksamkeitsfokussierung von Instrumental- und Gesangsschüler:innen auch in der Musik- und Instrumentalpädagogik als relevanter Faktor für ihr musikalisches und instrumentales Lernen angesehen wird, wie verschiedene Publikationen und Studien zeigen: Insbesondere die Kommunikation und Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden (Hellberg, 2019; Kranefeld & Heberle, 2020; Göllner & Niessen, 2018), die Intensität ästhetischer Erfahrungen (Rolle, 2016; Heß, Oberhaus & Rolle, 2018), die Entwicklung technischer Fertigkeiten und des motorischen Lernens (Wulf & Mornell, 2008; Williams, 2019; Widmaier, 2016) und die Vermittlung einer konstruktiven Überoutine (Williams, 2019; Lessing, 2016) werden eng mit Aufmerksamkeitsprozessen verbunden. Trotzdem ist das Konzept von Aufmerksamkeit und seine Relevanz für das Lehren und Lernen im Instrumen-

tal- und Gesangsunterricht bislang noch nicht eingehend untersucht worden und auch im musik- und instrumentalpädagogischen Fachdiskurs findet sich kein einheitlicher und konsenzfähiger Aufmerksamkeitsbegriff.

Auch jenseits von Musik- und Instrumentalpädagogik begegnen wir Aufmerksamkeit in ihrer Relevanz und in epistemologischer Vielfalt: Seit der Jahrtausendwende erfährt Aufmerksamkeit in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ein erneutes und gesteigertes Interesse. Unter anderem beleuchtet die Kulturwissenschaft (Crary, 2002), die Psychologie und Neurowissenschaft (Calvert et al., 2005; Breyer, 2011), die Anthropologie (Tomasello, 2017 & 2020), die Philosophie (Waldenfels, 2004, 2009 & 2016; Blumenberg, 2002; Wehrle, 2014) und nicht zuletzt die Bildungswissenschaft (Reh et al., 2015; Brinkmann, 2016, 2019 & 2020; Dinkelaker, 2015) Aufmerksamkeit als ein in all diesen Kontexten relevantes, aber auch ambivalentes und Dichotomien unterworfenes Konzept (Müller et al., 2016, 15; Peng, 2022, 3–5). Begriff und Konzept scheinen zwar allgegenwärtig, aber in ihrer Verwendung sehr vielfältig und nicht eindeutig definierbar bzw. aus verschiedenen Perspektiven sehr unterschiedlich definiert.

Sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in wissenschaftlicher Terminologie zeigt der Aufmerksamkeitsbegriff in seiner Anwendung eine breite Spanne. Im alltäglichen Gebrauch bezieht sich Aufmerksamkeit oft auf die Fähigkeit, sich auf etwas zu konzentrieren oder etwas wahrzunehmen. Damit kann die Fokussierung auf eine Person, eine Tätigkeit, ein Objekt oder ein Ereignis gemeint sein. In diesem Sinne wird Aufmerksamkeit als eine Art von mentaler Energie betrachtet, die es Personen ermöglicht, sich bewusst auf spezifische Dinge zu konzentrieren und andere Aspekte auszublenden. Jedoch ist diese alltägliche Vorstellung von Aufmerksamkeit nur ein Aspekt des Begriffs. In wissenschaftlicher Terminologie wird Aufmerksamkeit als komplexes Phänomen betrachtet, das aus verschiedenen Komponenten besteht. Es gibt unterschiedliche Modelle und Theorien, die versuchen, die Vielschichtigkeit der Aufmerksamkeit zu erfassen. Diese Modelle berücksichtigen die kognitiven, neurobiologischen und psychologischen Prozesse, die mit Aufmerksamkeit verbunden sind und umfassen bspw. Phänomene wie selektive Aufmerksamkeit (Wehrle & Breyer, 2015, 373–374), gemeinsame Aufmerksamkeit (Tomasello, 2021, 11; Waldenfels, 2004, 54; Brinkmann, 2015, 202) sowie Aufmerksamkeit als ‚Embodied Cognition‘ und ‚Enactive Cognition‘ (Rietveld et al., 2018, 40–44; Schwarzfischer, 2021, 186).

Die Grenzen des Aufmerksamkeitsbegriffs liegen dabei genau in seiner Vielseitigkeit und seinem abstrakten Charakter. Aufmerksamkeit ist nicht einfach als ein einheitliches Konzept zu verstehen, sondern als ein Zusammenspiel verschiedener kognitiver Prozesse und Mechanismen.

Will man sich, wie es die vorliegende Arbeit anstrebt, mit Aufmerksamkeit aus empirischer, pädagogischer und musikalischer Perspektive beschäftigen, muss man sich einigen daraus resultierenden Herausforderungen stellen: Aufmerksamkeit ist ein mentaler Prozess und als solcher als eine ‚Black Box‘ zu verstehen (Deschauer et al., 2014), die mit empirischen Methoden schwer erforscht werden kann. Betrachtet man aber Komplexität und Individualität des Konzepts Aufmerksamkeit, scheint es

ohnehin vielversprechender und ertragreicher, subjektive Perspektiven auf und Reflexionen zu Aufmerksamkeit von Personen mit qualitativen Methoden zu untersuchen, anstatt das Phänomen aus einer übergeordneten Perspektive in den Blick zu nehmen. Dies ist ein Ansatz, der in der vorliegenden Arbeit verfolgt werden soll: Aus individueller Beschreibung, Reflexion und Einordnung von Aufmerksamkeitsprozessen durch Lernende und Lehrende können subjektive, aber auch generalisierbare Prinzipien und Wirkungen von Aufmerksamkeit im instrumentalen und vokalen Einzelunterricht analysiert und ausgearbeitet werden.

Vor dem Hintergrund der formulierten Feststellungen wird in dieser Arbeit mithilfe empirischer Forschungsmethoden den Fragen nachgegangen, wie Lernende und Lehrende aus ihrer jeweiligen Perspektive Aufmerksamkeitsprozesse der Schüler:innen reflektieren und was diese für ihr individuelles Erleben, Lernen, Musizieren und Vermitteln sowie für ihre Interaktion im instrumentalen und vokalen Einzelunterricht bedeuten. Die Unterrichtsform des Einzelunterrichts ist im deutschsprachigen Raum in vergangenen Studien verglichen mit instrumentalem Gruppenunterricht wenig berücksichtigt worden, bietet aber in der Einzigartigkeit dieser Lehr- und Lernsituation viele interessante Aspekte, mit denen sich diese Studie näher auseinandersetzt.

Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in drei zentrale Teile gegliedert. Der erste Teil stellt das qualitative Forschungsprojekt mit seinem Hintergrund, seinen Zielen und seiner Methodologie vor. Die Darstellung ausgewählter Begriffe und Konzepte zum weit gefassten und stark erforschten Thema Aufmerksamkeit dient einer generellen Kontextualisierung und einer Hinführung zum Forschungsthema, bevor der Forschungsbereich dieser Arbeit auf Reflexionen von Lernenden und Lehrenden zu Aufmerksamkeitsprozessen eingegrenzt wird. Empirische Studien zu Aufmerksamkeit in musikalischen sowie in Lehr-Lern-Kontexten bilden den bisherigen Forschungsstand ab. Die forschungsleitenden Fragen sowie die Forschungsziele und die thematischen Grenzen der empirischen Untersuchung werden aus den vorhergehenden Überlegungen entwickelt und dargestellt (→ 2). Im darauffolgenden Kapitel werden die Grounded-Theory-Methodologie nach Anselm Strauss und Juliet Corbin als methodologischer Rahmen dieser Arbeit und Video-Stimulated Recall Interviews als Erhebungsmethode vorgestellt. Forschungsstil und Forschungshaltung werden prinzipiell und in ihren spezifischen Auswirkungen auf die empirische Untersuchung erläutert, bevor die genauen Vorgehensweisen bei Datenerhebung und Datenauswertung reflektiert und an konkreten Beispielen aus dem Forschungsprozess veranschaulicht werden (→ 3).

Der zweite Teil dokumentiert und präsentiert die Studienergebnisse. Er gliedert sich in drei zentrale Kapitel: Zunächst wird die Perspektive der Schüler:innen auf ihre Aufmerksamkeitszuwendung im instrumentalen und vokalen Einzelunterricht beleuchtet, indem den Fragen nachgegangen wird, worauf die Schüler:innen ihre Aufmerksamkeit in der Unterrichtseinheit auf welche Weise lenkten und warum sie auf bestimmte Aspekte aufmerksam werden (→ 4). Anschließend werden die Hand-

lungsmuster der Lehrer:innen im Umgang mit der Aufmerksamkeit ihrer Schüler:innen vorgestellt (→ 5), bevor die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf die Aufmerksamkeit der Lernenden beleuchtet und die sie bedingende Faktoren und potenzielle Auswirkungen in den Blick genommen werden (→ 6). Am Ende jedes Kapitels werden die zentralen Ergebnisse zur Perspektive der Lernenden (→ 4), der Lehrenden (→ 5) und zur Lehr-Lern-Dynamik (→ 6) im Spiegel des wissenschaftlichen Diskurses diskutiert und reflektiert. Die Verortung dieser Abschnitte am Ende jedes Kapitels anstelle einer Diskussion aller Ergebnisse zum Abschluss der Arbeit ermöglicht eine direktere Reflexion der einzelnen Perspektiven und spiegelt die Logik des sich aus den drei betrachteten Perspektiven sukzessive aufbauenden Theoriemodells.

Der dritte Teil der Arbeit stellt das Theoriemodell vor, erläutert es durch zentrale Thesen, veranschaulicht es durch zwei Fallbeispiele und stellt einen Aufmerksamkeitsbegriff vor, der Aufmerksamkeit für den instrumentalen und vokalen Einzelunterricht als oszillierendes und dynamisches Zwischengeschehen versteht (→ 7). Auf dieser Grundlage werden die Generalisierbarkeit und die Limitationen der empirischen Untersuchung reflektiert. Als weiterführende Perspektiven der Arbeit werden abschließend forschungsbasierte Implikationen und Desiderate für die Instrumental- und Gesangspädagogik in Praxis, Lehre und Forschung formuliert (→ 8).

I

Das Forschungsprojekt

2 Theoretische Verortung des Forschungsprojekts

Das folgende Kapitel verortet das Forschungsprojekt theoretisch, indem es sich Begriffen und Konzepten von Aufmerksamkeit aus philosophischen und psychologischen Perspektiven nähert und die zentralen Begriffe dieser Arbeit definiert, den instrumentalpädagogischen Diskurs im deutschsprachigen Raum, in dem Aufmerksamkeit thematisiert wird, nachzeichnet und den für das Projekt relevanten Forschungsstand zusammenfasst und reflektiert. Auf dieser Grundlage wird die Forschungslücke ausgemacht, die die dieser Arbeit zugrunde liegende empirische Untersuchung betrachten, erforschen und schließen soll. Abschließend werden die Forschungsziele, die forschungsleitenden Fragen und die Grenzen der Studie formuliert.

2.1 Aufmerksamkeit: Annäherung an Begriffe und Konzepte

In diesem Unterkapitel wird danach gefragt, in welchem theoretischen Kontext die vorliegende Arbeit steht und welche Begrifflichkeiten mit diesem einhergehen. Auch wenn in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit nicht die Aufmerksamkeit selbst, sondern die Reflexionen der am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen zur Aufmerksamkeit den Forschungsbereich darstellen, ist es für den weiteren Verlauf der Arbeit wichtig, Aufmerksamkeitsbegriffe zu sichten, zu klären und zu definieren, um einen Überblick darüber zu schaffen, was in diesem Zusammenhang in den Blick genommen werden soll.

Bei einer Recherche zu Aufmerksamkeit als einem übergeordneten Phänomen, einem theoretischen Konzept oder dem Gegenstand wissenschaftlicher Forschung fällt auf, dass Aufmerksamkeit ein facettenreiches, historisch verwurzelt und dynamisches Konzept ist, das je nach Fachgebiet, theoretischer Ausrichtung und Zeitperiode vielseitig interpretiert und in unterschiedlichen Konzepten und Situationen beschrieben und vermittelt wird. Aufmerksamkeit war schon früh Gegenstand wissenschaftlichen Forschens und Nachdenkens: Der Begriff der Aufmerksamkeit hat eine lange geschichtliche Entwicklung durchlaufen. Bereits in der Antike und im frühen christlichen Kontext wurde Aufmerksamkeit in philosophischen Schriften erwähnt (s. Crary, 2002, 25), wobei sie in der Spätantike und im Mittelalter eine bedeutende Rolle in Fragen der ethischen und religiösen Lebensführung spielte. Augustinus prägte primär das Verständnis von Aufmerksamkeit als „Willensausrichtung“, was wiederum spätere Forschungen zur Aufmerksamkeit stark beeinflusste (Waldenfels, 2004, 19). Im 18. Jahrhundert wurde die Aufmerksamkeit zu einem zentralen Thema in Bereichen wie Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Sie wurde als ein rationales

Vermögen betrachtet und galt als eine zu kultivierende bürgerliche Tugend. In der Pädagogik wurde sie als Grundlage für Bildung, Disziplinierung und als eine Aufgabe der Erziehung verstanden (Ehrenspeck-Kolasa, 2015, 26–27; Peng, 2022, 4). Mit dem Fortschritt der empirischen Psychologie im 19. und 20. Jahrhundert änderte sich das Verständnis von Aufmerksamkeit: Sie wurde als Willenshandlung oder geistige Fähigkeit mit selektiver Funktion betrachtet und als begrenzte kognitive Ressource innerhalb der Kapazitätstheorie definiert. Unaufmerksamkeit hingegen wurde oft als Gegenphänomen der Aufmerksamkeit betrachtet, als Willensschwäche oder sogar als kognitive Störung pathologisiert (Blumenberg, 2002, 199; Ehrenspeck-Kolasa, 2015, 27; Brinkmann, 2016, 136). Das Konzept und der Begriff von Aufmerksamkeit haben sich also im Laufe der Zeit deutlich verändert und scheinen zwischen verschiedenen und sogar innerhalb einzelner Wissenschaftstraditionen divers und komplex.

Henry Taylor thematisiert diesen Befund in seinem 2023 erschienenen Beitrag im „European Journal for Philosophy of Science“. Er spricht von Aufmerksamkeit als einem Patchwork-Concept, das sich aus verschiedenen Konzepten und Subkonzepten zusammensetzt und je nach wissenschaftlichem Kontext unterschiedliche Bedeutungen haben kann (ebd., 1). Dies bedeutet aus seiner Sicht aber nicht, dass ein Konzept von Aufmerksamkeit in wissenschaftlicher Forschung aufgrund seiner Uneinheitlichkeit nicht sinnvoll nutzbar sei, wie einige Forscher:innen postulieren (ebd., 4). Aufmerksamkeit ist nach Taylors Auffassung vielmehr eine Argumentationsstrategie, die Wissenschaftler:innen dabei unterstützt, ihre Ergebnisse einzuordnen und in einer bestimmten Tradition zu interpretieren. Sie ist darüber hinaus essenziell für die Entwicklung verschiedener Subkonzepte von Aufmerksamkeit, die nur so zusammengeführt und miteinander verglichen werden können (ebd., 17–18).

Auf der Grundlage dieser Argumentation werden für dieses Kapitel aus dem „Patchwork-Konzept“ Aufmerksamkeit begründet Diskurse, Konzepte und Theorien herausgegriffen, da es unmöglich und für Rahmung und Verständnis dieser Arbeit auch nicht sinnvoll wäre, den Versuch zu unternehmen, die komplette (Forschungs-) Geschichte von Aufmerksamkeit nachzuzeichnen und sie als Konzept zu klären. In diesem Unterkapitel werden daher vor allem wissenschaftliche Quellen betrachtet, die einen Beitrag zu der Definition der zentralen Begriffe dieser Arbeit und ihrem theoretischen Rahmen leisten. So kommt es zu einer themenbasierten Auswahl von Texten, in denen Aufmerksamkeit in Philosophie und Psychologie betrachtet wird, wobei besonders die philosophischen und psychologischen Theorien und Konzepte für diese Arbeit relevant sind, die einen deutlichen Bezug zu pädagogischen Fragestellungen zeigen.

2.1.1 Philosophisch-phänomenologische Konzepte von Aufmerksamkeit

Eine zentrale Rolle in der Betrachtung von und dem Nachdenken über Aufmerksamkeit spielen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts philosophische Überlegungen und Konzepte, die der Phänomenologie zugeordnet werden. Die Überlegungen von Edmund Husserl zu Bewusstsein, Erfahrung und der Rolle von Aufmerksamkeit wur-

den von Maurice Merleau-Ponty, Bernhard Waldenfels, Käthe Meyer-Drawe, Malte Brinkmann und anderen Wissenschaftler:innen aufgegriffen, weitergedacht und auf pädagogische Kontexte übertragen. Sie werden in der zentralen aktuellen Literatur der Aufmerksamkeitsforschung prominent thematisiert und zitiert (s. Reh et al., 2015; Müller et al., 2016) und sollen in den folgenden Abschnitten dieser Arbeit anhand ihrer thematischen Schwerpunkte vorgestellt werden.

2.1.1.1 *Aufmerksamkeit als Intentionalität des Bewusstseins*

Der Bewusstseinsbegriff wird Ende des 19. Jahrhunderts ausgehend von den Arbeiten von Franz Brentano zum zentralen Begriff der Phänomenologie Edmund Husserls (s. Krings et al., 2013, 436) und wird von ihm eng mit Aufmerksamkeit verbunden. Husserl betont die Kontinuität des Bewusstseinsstroms und beschreibt, wie unsere Aufmerksamkeit in diesem Strom von Bewusstseinsinhalten fließt. Seinen Thesen nach führt die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Inhalte zu der Heraushebung dieser Inhalte aus dem Bewusstseinsstrom (2002/1922, 229). Dabei postuliert Husserl, dass alle Erlebnisse eines Individuums Teil dieses Bewusstseinsstroms seien und kommt folglich zu der These: „Alle Erlebnisse sind bewusst.“ (ebd.).

Intentionalität der Aufmerksamkeit

Husserl vertritt wie Brentano die These, dass sich alle bewussten geistigen Prozesse stets auf einen bestimmten Inhalt beziehen oder auf diesen gerichtet sind – er betont dabei das Kriterium der Intentionalität von Aufmerksamkeit (2002/1922, 61–64). Auch spätere phänomenologische Wissenschaftler:innen betonen, dass Aufmerksamkeit stets als eine „Gerichtetheit des Bewusstseins“ verstanden werden kann (Waldenfels, 2004, 145).

Husserl unterteilt das Phänomen der Aufmerksamkeit als gerichtete Intentionalität in zwei Komponenten: Einerseits in „noema“ als den Gegenstand (real oder mental), auf den sich die Aufmerksamkeit als Filter des Bewusstseins richtet und andererseits in „noesis“: das aktive Bewusstsein oder die intentionale Aktivität des Geistes, die auf etwas gerichtet ist. Aus der Kombination beider Komponenten entsteht laut Husserl erst die Möglichkeit, sich im Bewusstsein intentional auch auf nicht existente Gegenstände zu beziehen (2002/1922, 179–193). Dabei komme der Intentionalität eine integrierende Funktion zu, die Erlebnisstrom und Bewusstseinsstrom verbinden könne (ebd., 168). Husserl unterscheidet in seinem Verständnis von Erlebnis- und Bewusstseinsstrom zwischen passiver und aktiver Aufmerksamkeit. Passive Aufmerksamkeit bezieht sich auf die Rezeption von Sinneseindrücken, während aktive Aufmerksamkeit die gezielte Ausrichtung des Bewusstseins auf ein Objekt oder eine Idee ist (ebd., 64–76). Bernhard Waldenfels hingegen unterscheidet zwischen einer primär-kreativen und einer sekundär-repetitiven Form von Aufmerksamkeit: Während die erste Form als aktive Sinnstiftung verstanden werden könne, in der „die Erfahrung über sich selbst hinauswächst“ und „eine Form der Ermöglichung, die anderes und

weiteres möglich macht und nicht lediglich verwirklicht, was bereits angelegt ist“, verwirklicht die zweite Form im Modus einer passiven Sinnggebung, was bereits angelegt und vorgezeichnet ist (2004, 117).

Maurice Merleau-Ponty erweitert das Konzept der Intentionalität um eine weitere Facette: Aufmerksamkeit kann seiner Ansicht nach in ihrer aktiven Form als zunächst noch „leere Intention“ verstanden werden, die von bestimmten subjektiven Erwartungen geweckt wird: Menschen denken, dass etwas für sie interessant und relevant sein wird, und richten ihre Aufmerksamkeit deshalb intentional darauf aus. Wenn sie dabei bereits wüssten, was genau sich ereignen und ob ihre Erwartung erfüllt wird, wäre dies für sie nicht mehr interessant und würde ihre Aufmerksamkeit nicht mehr erregen. Die aufmerksamkeitszeugende Spannung, die auf die Intentionalität wirkt, entsteht laut Merleau-Ponty nämlich gerade dadurch, dass die Aufmerksamkeit einerseits weiß, was sie sucht, und es gleichzeitig eben gerade nicht weiß (Merleau-Ponty, 1966, 47; nach: D'Angelo, 2016, 54).

2.1.1.2 *Inkorporierte Aufmerksamkeit*

Merleau-Ponty führte das Konzept der „inkorporierten Aufmerksamkeit“ ein, in dem beschrieben wird, dass menschliche Wahrnehmung und Aufmerksamkeit nicht getrennt vom Körper ablaufen können, sondern sich in körperlichen Handlungen und Bewegungen manifestieren und eng mit kinästhetischen Erfahrungen verbunden sind (Merleau-Ponty, 1966, 31–33). Dabei betonte er die Idee der leiblichen Präsenz im Raum. Menschliche Aufmerksamkeit sei in einem bestimmten räumlichen Kontext verankert und werde durch die körperliche Position und Bewegungen geprägt. Dies beeinflusse, auf welche Aspekte der Umwelt Menschen ihre Aufmerksamkeit lenken (Merleau-Ponty, 1976, 103). Aufmerksamkeit ist in diesem Verständnis „so etwas wie der Aggregatzustand der Wahrnehmung“ (Blumenberg, 2002, 101).

Auch Waldenfels betont die Bedeutung des Körpers und seiner leiblichen Präsenz für die Aufmerksamkeit. Er argumentiert, dass unsere Aufmerksamkeit nicht nur geistig, sondern auch körperlich verankert ist und dass der Körper eine wesentliche Rolle bei der Wahrnehmung und Ausrichtung der Aufmerksamkeit spielt. Hier müsse in der wissenschaftlichen Betrachtung von Aufmerksamkeit der Dualismus von Leib und Seele, der sich in der Dichotomie von psychischer Innenwelt und geistiger Außenwelt ausdrücke und aus der eine „Überschätzung des Geistes und eine Missachtung des Leiblichen“ resultiere, überwunden werden (Waldenfels, 2004, 17).

Denn Waldenfels zufolge bleibt Aufmerksamkeit immer angewiesen auf den Körper als Zwischeninstanz, die Erfahrung und Wahrnehmung ermöglicht. Der menschliche „Leibkörper“, der zugleich „technischer Apparat“ und „ursprüngliches Medium“ sei, wird als die Modalität verstanden, in der Aufmerksamkeit entstehen und sich manifestieren kann (Waldenfels, 2004, 137). Dabei wird der „Leibkörper“ selbst wiederum als ein Inbegriff von Modalitäten betrachtet, was sich in der „Art und Weise, wie uns dies und jenes in der Welt, an uns selbst und bei anderen begegnet“ ausdrückt (ebd., 138). So fungiert der Leibkörper als Medium des Bezugs zur Welt,

zu Anderen und zu sich selbst. Verkörperte Aufmerksamkeit scheint hier gleichsam die Verbindung und auch der Spiegel sowohl zwischen mentalen und körperlichen Prozessen wie auch der Beziehung zwischen dem Selbst und der Welt zu sein. Erst die verkörperte Aufmerksamkeit kann das Fremde und das Bekannte, denen ein Mensch in seinen Erfahrungen begegnet, innerhalb des eigenen Selbst- und Weltbild koordinieren und dort integrieren (ebd., 137–142). So wird die leibliche Dimension von Aufmerksamkeit als besonders relevant erachtet: Menschliche Aufmerksamkeit wird nicht mehr im Rahmen des reinen Bewusstseins gedacht, sondern sie manifestiert sich nach Merleau-Ponty und Waldenfels wie dargestellt darüber hinaus im körperlichen Erleben des Menschen und wird durch dieses wiederum stark beeinflusst (Merleau-Ponty, 1966, 31–33; Waldenfels, 2004, 17).

2.1.1.3 *Auffallen und Aufmerken als Kernstück der Erfahrung*

Um subjektive und auch intersubjektive Dynamiken von Aufmerksamkeit zu verstehen und zu beschreiben, widmet sich phänomenologisches Nachdenken besonders den Komponenten des Auffallens und Aufmerkens. Zwischen diesen beiden Polen sei die Aufmerksamkeit ein „Doppel- oder Zwischenereignis“ und „im Herzen der Erfahrung situiert“ (Waldenfels, 2016, 29).

Was uns dagegen vorschwebt, ist eine starke Form der Erfahrung, die im Zuge der Aufmerksamkeit von dem ausgeht, was uns auffällt oder einfällt; in einer solchen Erfahrung verändert sich die Welt, und auch wir selbst verändern uns. Das Auffallen und Aufmerken ist gewissermaßen der springende Punkt der Erfahrung. Es ist gewiss nicht so, dass unsere Erfahrung aus lauter Höhepunkten und Festtagen besteht, doch wenn wir von Erfahrung sprechen, sollten wir sie an ihren stärksten Möglichkeiten messen. Dies sind Augenblicke, wo etwas aufleuchtet, sich einprägt, sich einbrennt und auf diese Weise eine Geschichte in Gang setzt. (ebd., 27)

Dabei besteht nach Merleau-Ponty und Waldenfels ein direkter Zusammenhang zwischen Auffallen und Aufmerken, der in zwei aufeinanderfolgenden Teilen verstanden werden kann: Im Auffallen widerfährt oder geschieht dem Menschen etwas oder etwas trifft oder berührt ihn. Dies ist ein Ereignis, das ihm zunächst passiv widerfährt. Darauf folgt der aktive Teil des Aufmerksamkeitsgeschehens, der aus der Antwort, die der aufmerkende Mensch auf das Ereignis gibt oder seiner Reaktion auf dieses besteht. Im Aufmerken lässt der Mensch sich auf das ein, was ihm aufgefallen ist und vollzieht so einen Wechsel von einem passiven Modus in einen aktiven Modus (ebd., 29). Käthe Meyer-Drawe formuliert diesen Zusammenhang folgendermaßen:

Aufmerksamkeit bedeutet die Artikulation von Erfahrung, und zwar als eine Erfahrung, die in der Hinsicht von Erfahrung verstanden wird. In dieser Perspektive entspricht dem Aufmerken ein Auffallen, dem Aufmerksamkeit Schenken ein Aufmerksamkeit Erregen. Damit Aufmerksamkeit gefesselt werden kann, muss sie geweckt werden, ein fragiler Akt ohne Netz und doppelten Boden. (2015, 123)

Bezüglich des Bezugspunktes des Auffallens und Aufmerkens formuliert Blumenberg eine Frage: Ist das, was Aufmerksamkeit weckt, eine Qualität oder Eigenschaft der Gegenstände an sich oder liegt das Aufmerken am subjektiven Hintergrund und den individuellen Interessen des Menschen, der darauf aufmerksam wird? (2002, 191)

Laut Diego D'Angelo sieht Merleau-Ponty diese Frage nicht als einen dilemmatischen Widerspruch, sondern versteht die aufmerksamkeitsweckende Qualität der Dinge als mit den individuellen Interessen des aufmerkenden Menschen in einer engen Wechselbeziehung und untrennbar miteinander verknüpft.

Aufmerksamkeit ist Antwort auf die und Erforschung der Welt zugleich. Sie ist vielschichtig und zirkulär: Die Dinge sprechen uns an, denn so erwecken sie Aufmerksamkeit; aber die Dinge können uns nur ansprechen, weil unser Blick, unser Leib in sie schon unsere Geschichte hineingebracht hat. (D'Angelo, 2016, 58)

Merleau-Ponty argumentierte, dass die Welt als ein Hintergrund für unsere Aufmerksamkeit fungiert. Wenn Menschen auf eine Sache oder eine Aufgabe achten, bleibt der Rest der Welt im Hintergrund präsent und kann in ihre Wahrnehmung eintreten, wenn er relevant wird. Das Auffallen der Dinge sei damit nicht punktuell und selektiv, sondern immer in den Verweiszusammenhang der Wahrnehmung eingebettet (Merleau-Ponty, 1976, 103). Explizit wenden sich Merleau-Ponty und Waldenfels gegen Konzepte, die der Aufmerksamkeit eine hohe Selektivität zuschreiben und sie mit einem Scheinwerfer oder einem Filter vergleichen. Merleau-Ponty bemerkt, dass es beim Aufmerken keine „unpersönlichen Kräfte“ gebe, die „aus dem potenziellen sensorischen Feld die Objekte herausschneide[n]“ (ebd., 189–190). Stattdessen spricht er von „melodische[n] Einheiten, bedeutsame[n] Ganzheiten, die unterschiedslos als Handlungspole und Erkenntniskerne erlebt werden“ (ebd.). Waldenfels beschreibt ausgehend von dieser These ein „Beachtungsrelief“, das Menschen durch die Zuwendung ihrer Aufmerksamkeit ausbilden und richtet sich ebenfalls gegen Bilder, die die Selektivität der Aufmerksamkeit seiner Meinung nach überbetonen.

Doch diese Redeweise ist höchst missverständlich. Sie erweckt den Eindruck, als würde lediglich einiges ausgesondert, anderes weggelassen, einiges eingelassen, anderes ausgesperrt und als bestünde das Aufmerksamkeitsfeld aus einem Repertoire katalogisierter Daten, aus dem man sich je nach Bedarf bedient. Doch eine Aufmerksamkeit, in der die Erfahrung sich organisiert, in der Neues entsteht und in der nicht nur Erfahrungsbestände verwaltet werden, leistet mehr und anderes. Sie sorgt dafür, daß in der Ausbildung eines „Beachtungsreliefs“ einiges *hervortritt*, anderes *zurücktritt* [...]. Auf diese Weise wird etwas zum *Thema*. Was hervortritt, tritt nicht nur aus der Fläche heraus, es bildet auch den Mittelpunkt eines *thematischen Feldes*, das nach Nähe und Ferne zum thematischen Kern gestaffelt ist. Was nicht zum Thema gehört, tritt an den *Rand*. (Waldenfels, 2004, 102; Hervorhebungen im Original)

Laut Meyer-Drawe öffnet sich die Aufmerksamkeit dabei im Aufmerken „Brüchen der Erfahrung“ und kann somit als Ausgangspunkt für Lernen, Umlernen und transformative Bildungserfahrungen verstanden werden (s. Reh et al., 2015, 13).

Vor dem Hintergrund der kontinuierlich ablaufenden Prozesse von Auffallen und Aufmerken wird Unaufmerksamkeit im phänomenologischen Verständnis nicht als mangelnde Aufmerksamkeit, sondern als Aufmerksamkeit, die auf etwas anderes gerichtet ist, verstanden (Peng, 2022, 105; Waldenfels, 2004, 66; Meyer-Drawe, 2015, 123).

2.1.1.4 *Intersubjektivität und Interattentionalität*

Für Waldenfels kann sich Aufmerksamkeit auch als ein Zwischenereignis zwischen Menschen, die eine Erfahrung miteinander teilen und somit „kollektive Widerfahrnisse“ erleben, manifestieren (Waldenfels, 2004, 54). Mit diesem Gedanken knüpft er an Thesen an, die bereits Husserl formuliert hat: Aufmerksamkeit habe auch eine intersubjektive Qualität, die sich zunächst in einer Bewegung vom Selbst zum Gegenüber konstituiere:

Wahrnehmung und aufmerkende Wahrnehmung ist in dieser Perspektive ohne die Öffnung zur Welt und die Möglichkeit, in dieser Öffnung sich von den Dingen und den Anderen primordial (Husserl) affizieren zu lassen, nicht möglich. Aufmerksamkeitspraxis ist daher aktiv und passiv zugleich. Ich kann nur aufmerksam auf etwas sein, das mich angeht und affiziert, und auf das ich mich richte. Aufmerken geschieht daher im Modus der Intentionalität weg vom Selbst hin auf etwas oder jemand anderes. (Brinkmann, 2015, 202).

Darauf kann das Einnehmen einer intersubjektiven Perspektive folgen, in der miteinander agierende Personen ihre Aufmerksamkeit im Modus einer „Interattentionalität“ insofern miteinander teilen, als dass sie ihre Intentionalität sowohl auf den gleichen Bezugspunkt als auch intersubjektiv aufeinander und die Intentionalität des Gegenübers ausrichten (ebd.). Diese Ausrichtung der eigenen Aufmerksamkeit auf die (vermutete) Aufmerksamkeit und das Erleben des Gegenübers, beschrieb bereits Husserl, der von einem „Wechselerverständnis“ sprach, das Menschen mit und voneinander haben und dessen Voraussetzung er als gegenseitige „Einfühlung“ bezeichnete (2002/1922, 317). Diese Komponenten bedingen für ihn Intersubjektivität und Kommunikation (ebd.).

So versteht Waldenfels auch Aufmerksammachen und Aufmerksamwerden als zutiefst soziale Angelegenheiten und sieht in ihnen (analog zu Auffallen und Aufmerken) wieder ein responsives Doppelereignis: Der Erfolg des Aufmerksammachens hänge ganz entscheidend von der Antwort der Person ab, die aufmerksam wird (Waldenfels, 2016, 41). Als soziale Praxis sei die Aufmerksamkeitspraxis dabei vor allem in Lehr-Lern-Kontexten immer auch einer Machtdynamik unterworfen. Als soziale Einwirkung, die an Andere adressiert ist und auf eine Gegenmacht stoßen kann, sei lehrendes Aufmerksammachen unvermeidlich immer auch von Macht durchdrungen. Dabei seien Lehrende, wenn sie die Aufmerksamkeit ihrer Schüler:innen wecken, lenken oder wachhalten wollen, selbst „zutiefst in die Erfahrung verwickelt, die sie zeigend hervorrufen“ (ebd., 40–41).

2.1.1.5 Zwischenfazit

Aus phänomenologischer Perspektive wurde Aufmerksamkeit in diesem Abschnitt als ein komplexes und multidimensionales Phänomen dargestellt. Die phänomenologische Perspektive bietet Einblicke in die vielschichtige Natur der Aufmerksamkeit und ihre Bedeutung in verschiedenen Kontexten. Dabei wird besonders hervorgehoben, dass Aufmerksamkeit als intentionale Gerichtetheit des Bewusstseins neben ihren mentalen Anteilen immer auch auf leiblicher Wahrnehmung beruht und sich in einem Wechsel von Auffallen und Aufmerken zwischen passiver Sinngebung und aktiver Sinnstiftung in einer engen Verknüpfung von aufmerksamkeitsweckenden Qualitäten der Dinge und individuellen Interessen des aufmerkenden Menschen konstituiert. Dabei ist Aufmerksamkeit nicht nur untrennbar in das Erleben, Handeln und Kommunizieren von Menschen integriert, sondern manifestiert und zeigt sich auch in ihren Erlebnissen, ihren Handlungen und ihren Kommunikationsprozessen.

Die Phänomenologie wendet sich gegen ein zu stark formuliertes Verständnis von Aufmerksamkeit als selektive Instanz und betrachtet ihre Wirkung als in den Gesamtzusammenhang des Erlebens eingebettet. Nach einer ‚Einfühlung‘ in die Perspektive des:der Anderen, die die Aufmerksamkeit vom Selbst auf das Gegenüber lenkt, kann es an der Schnittstelle von zeigendem Aufmerksammachen und lernendem Aufmerksamwerden zu einer intersubjektiven Ausrichtung von Aufmerksamkeit kommen, die als Interattentionalität bezeichnet werden kann.

2.1.2 Psychologische Konzepte von Aufmerksamkeit

Nach der Betrachtung der phänomenologischen Perspektiven auf Aufmerksamkeit, sollen in diesem Unterkapitel zentrale psychologische Konzepte vorgestellt werden. Aufgrund der bereits in der Einleitung des gesamten Unterkapitels formulierten Argumente (→ 2.1) kann und soll dabei an dieser Stelle kein umfassender Überblick über die historische Entwicklung psychologischer Aufmerksamkeitsforschung erfolgen. Stattdessen werden zwei zentrale psychologische Konzepte von Aufmerksamkeit als Selektivität subjektiver Wahrnehmung (→ 2.1.2.1) und als intersubjektive Grundlage von Kooperation und Kommunikation (→ 2.1.2.2) vorgestellt, die im weiteren Verlauf der Arbeit relevant sein werden.¹ Wie die vorgestellten philosophischen Konzepte

1 Die Betonung der Selektivität der Wahrnehmung durch die in diesem Kapitel prominent vorgestellte psychologische Kapazitätstheorie steht im Widerspruch zu den im vorherigen Kapitel ausgeführten Standpunkten Merleau-Pontys und Waldenfelds. Dies ist – wie bereits in der Kapiteleinleitung angemerkt – ein Zeichen dafür, dass die verschiedenen Fachdisziplinen Aufmerksamkeit sehr unterschiedlich konzeptualisieren und auch innerhalb einzelner Fachdisziplinen – wie noch in diesem Kapitel innerhalb der Psychologie zu zeigen sein wird – unterschiedlich verstanden wird. Darüber hinaus deutet es auch darauf hin, dass zwischen den Vertreter:innen von Philosophie und Psychologie insofern Austausch besteht als sich die einen mit den Konzepten der anderen auseinandersetzen und sich davon distanzieren.

können auch die psychologischen Perspektiven eine Grundlage für die Definition der zentralen Begriffe dieser Arbeit bieten und helfen, sich dem Phänomen Aufmerksamkeit zu nähern.

2.1.2.1 *Aufmerksamkeit als Selektivität der Wahrnehmung*

Zunächst soll das Verhältnis von Wahrnehmung und Aufmerksamkeit in der Bewusstseins- und Kognitionspsychologie betrachtet werden. In den folgenden Abschnitten werden die in diesen Disziplinen entwickelten Konzepte und Theorien näher erläutert und in Bezug auf ihr Verständnis der Selektionsfunktion von Aufmerksamkeit für die menschliche Wahrnehmung vertieft.

2.1.2.1.1 *Bewusstseinspsychologie/Kognitionspsychologie*

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts führten die bereits dargestellten phänomenologischen Konzepte des Bewusstseins und der unmittelbaren menschlichen Erfahrung zur Etablierung der Psychologie als einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin. Wilhelm Wundt definierte im Jahr 1896 die Psychologie als die „Lehre von der unmittelbaren Erfahrung“, so wie diese sich im Bewusstsein darstelle² (Ansorge & Leder, 2011, 27). Die von Wundt vertretene Bewusstseinspsychologie war eine gewisse Zeit die dominierende Forschungsrichtung der Psychologie. Sie befasste sich mit der Untersuchung von Bewusstsein, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und anderen Aspekten des menschlichen Geistes. Im Zusammenhang mit Aufmerksamkeit erforschte die Bewusstseinspsychologie, wie Menschen ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Reize, Gedanken oder Empfindungen richten und wie diese Prozesse das menschliche Bewusstsein beeinflussen (ebd., 27–28).

So formulierte William James, einer der ersten Kognitionspsychologen, sein Verständnis von Aufmerksamkeit folgendermaßen:

Jeder weiß, was Aufmerksamkeit ist. Sie ist das Besitzergreifen durch den Verstand, in einer klaren und lebhaften Form, von Einem aus dem, was wie mehrere gleichzeitig mögliche Objekte oder Gedankengänge scheint. Bündelung, Konzentration des Bewusstseins sind das Wesentliche. Sie beinhaltet das Zurückziehen von einigen Dingen, um mit den anderen wirkungsvoll umgehen zu können. (James, 1890, 403–404)

Später wird in kognitionspsychologischer Forschung der enge Bezug dieser frühen Theorien zwischen Aufmerksamkeit und Bewusstsein kritisiert. In neueren Untersuchungen wird davon ausgegangen, dass Aufmerksamkeitsprozesse und vor allem die in den folgenden Abschnitten dieser Arbeit ausgeführten Filterprozesse und -funktionen der Aufmerksamkeit zu einem großen Teil auch unbewusst ablaufen (Anderson et al., 2007, 127).

2 Dies geschah auch als Gegenreaktion zu Sigmund Freuds Fokus auf das Unbewusste.

2.1.2.1.2 Kapazitätstheorie

Die Kapazitätstheorie ist eine Theorie aus der Kognitionspsychologie, die sich mit der Begrenztheit der menschlichen Aufmerksamkeitskapazität befasst. Sie besagt, dass die Fähigkeit zur Verarbeitung von Informationen begrenzt ist und dass Menschen nicht alle Informationen, die auf sie einwirken, gleichzeitig wahrnehmen können. Aufmerksamkeit wird als begrenzte Ressource betrachtet, da Personen nicht in der Lage seien, sich auf alle verfügbaren Reize gleichzeitig zu konzentrieren (s. Broadbent, 1958; Moray, 1967; Kahnemann, 1973). So wird in Forschung und Publikationen, die der Kapazitätstheorie zugeordnet werden, ebenfalls die Selektivitätsfunktion der Aufmerksamkeit betont: Individuen müssen ihre begrenzte Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Umwelt oder bestimmte Aufgaben lenken und zwischen Inhalten und Informationen wählen, sie priorisieren und fokussieren (Peng, 2022, 79).

Die Kapazitätstheorie legt den Fokus auf die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und betont, dass Menschen nicht in der Lage sind, unbegrenzte Mengen an Informationen gleichzeitig zu verarbeiten. Diese Theorie postuliert, dass die kognitive Leistung beeinträchtigt werden kann, wenn die zur Verfügung stehenden Ressourcen überschritten werden. So beschreibt George A. Miller 1956 in seinem viel rezipierten Artikel „The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information“ die Begrenztheit der menschlichen kognitiven Kapazität und stellt die Idee vor, dass Menschen ungefähr sieben (plus oder minus zwei) Informationsstücke gleichzeitig in ihrem Arbeitsgedächtnis halten können (Miller, 1956). Die Kapazitätstheorie besagt auch, dass die Verarbeitung von Informationen in unterschiedlichem Maße Ressourcen beansprucht. Zum Beispiel beanspruchen anspruchsvolle Aufgaben, die eine hohe kognitive Verarbeitung erfordern, mehr Aufmerksamkeitsressourcen als einfache Aufgaben (Ansorge & Leder, 2011, 20–23). Im Folgenden sollen drei prominente Modelle der Kapazitätstheorie vorgestellt werden: das Filter-Kanal-Modell nach Broadbent, das Spotlight-Modell nach Posner und die Cognitive Load Theory nach Sweller.

2.1.2.1.3 Das Filter-Kanal-Modell nach Broadbent

Das Filter-Kanal-Modell (auch als „Flaschenhals-Modell“ bekannt) wurde von Donald Broadbent in den 1950er Jahren entwickelt. Es ist ein grundlegender Ansatz, der die Verarbeitung von sensorischen Informationen und die selektive Aufmerksamkeit erklärt (Peng, 2022, 85). Das Modell geht davon aus, dass sensorische Informationen zunächst in einem rohen Zustand in sensorischen Kanälen (vor allem in visuellen und auditiven Kanälen) verarbeitet werden. Die Informationsverarbeitung geschieht dort in kurzer Zeit und mit begrenzter Kapazität. Um diese Kapazitätsbegrenzung zu bewältigen, postuliert Broadbent das Vorhandensein eines Filters. Dieser Filter dient dazu, bestimmte Informationen auszuwählen und andere zu blockieren. Broadbent verwendete das Beispiel des „dichotischen Hörens“, bei dem zwei unterschiedliche Tonreize gleichzeitig in beide Ohren gespielt werden, um seine Theorie zu illustrieren.

ren. Der Filter der Aufmerksamkeit wählt dann einen der beiden Reize aus. Während Broadbent davon ausgeht, dass die Personen anhand physikalischer Merkmale wie Stimmlage oder der festen Zuordnung zu einem bestimmten „stärkeren“ Ohr entscheiden, welchen der beiden Reize sie fokussieren, weist Moray in einer späteren Untersuchung nach, dass ein weiteres Entscheidungskriterium der semantische Gehalt der zu verarbeitenden Nachricht und die subjektive Relevanz³ ist, die die Personen damit verbinden (Anderson et al., 2007, 94). Broadbents Flaschenhalsmodell wurde später weiterentwickelt und modifiziert, da es einige Schwächen und Einschränkungen hatte. So konnte es bspw. nicht erklären, wie Menschen in bestimmten Fällen auf unerwartete Reize reagieren konnten (ebd.). Eine dieser modifizierten Varianten des Filter-Kanal-Modells ist Daniel Kahnemans energetisches Modell (s. Kahnemann, 1973). Kahnemann geht davon aus, dass psychische Energie eine unspezifische Ressource ist, die für alle zentralen psychischen Verarbeitungsprozesse benötigt wird. Die Begrenzung der Aufmerksamkeit resultiert aus dieser begrenzt verfügbaren Energie (Peng, 2022, 87).

2.1.2.1.4 Das Spotlight-Modell der Aufmerksamkeit nach Posner

Das Spotlight-Modell von Michael Posner, auch bekannt als „Attentional Spotlight Model“, ist ein Konzept aus der kognitiven Psychologie, welches sich mit der räumlichen Orientierung der Aufmerksamkeit befasst. Das Modell erklärt die Aufmerksamkeit als eine Art „Spotlight“, das auf einen bestimmten Bereich der Wahrnehmung gerichtet sein kann. Dieses Bild suggeriert analog zu Posners Forschung, dass die Aufmerksamkeit selektiv auf einen begrenzten Bereich gerichtet werden kann, während andere Bereiche in den Randbereichen des Spotlights weniger Aufmerksamkeit erhalten (Goldstein, 2015, 133). In einer klassischen Untersuchung nach dem Hinweisreizverfahren⁴ widmete sich

3 Moray stellte bspw. fest, dass Personen ihre Aufmerksamkeit verlagerten, wenn auf dem von ihnen gerade nicht fokussierten Ohr oder Kanal der eigene Name genannt wurde.

4 Das Hinweisreizverfahren, auch als Posner-Cueing-Paradigma bekannt, ist eine experimentelle Methode aus der Psychologie und Neurowissenschaften, die entwickelt wurde, um die Aufmerksamkeitssteuerung und die Reaktionszeiten zu untersuchen. Das Verfahren besteht aus drei Komponenten: einem Fixationspunkt, auf den die Aufmerksamkeit der Proband:innen gerichtet ist, einem Hinweisreiz (Cue) und einem Zielreiz (Target). Die Studienteilnehmer:innen fixieren einen Punkt auf einem Computerbildschirm oder einer anderen Anzeigevorrichtung. Dieser Punkt dient als zentraler Bezugspunkt für die Aufmerksamkeit. Ein visueller oder akustischer Reiz (der Hinweisreiz) erscheint, um die Aufmerksamkeit des:der Teilnehmer:in auf eine bestimmte Stelle im Sichtfeld zu lenken. Dieser Hinweisreiz kann entweder korrekt (zentriert auf den Ort, an dem das Ziel gleichzeitig erscheint) oder inkorrekt (an einem anderen Ort) sein. Nach einer kurzen Verzögerung erscheint das eigentliche Ziel (Target) an einer bestimmten Stelle auf dem Bildschirm. Die Aufgabe des:der Teilnehmer:in ist es, so schnell wie möglich auf das Ziel zu reagieren, bspw. durch Drücken einer Taste. Das Hinweisreizverfahren erlaubt es Forscher:innen, die Reaktionszeiten und Genauigkeit der Teilnehmer:innen

Posner mit Kollegen⁵ der Frage, ob die auf einen bestimmten Ort gerichtete Aufmerksamkeit die Fähigkeit einer Person verbessert, auf Reize, die genau an diesem Ort präsentiert werden, zu reagieren. Die Ergebnisse der durchgeführten Experimente zeigen, dass die Proband:innen sehr viel schneller auf visuelle Reize reagierten, wenn diese an einem Ort präsentiert wurden, auf den ihre subjektive Aufmerksamkeit bereits zuvor ausgerichtet war, als wenn sie ihre Aufmerksamkeit erst nach dem Auftreten des Reizes darauf ausrichteten (Posner, 1978). Dieser Befund und ähnliche Ergebnisse späterer Untersuchungen haben in psychologischer Wahrnehmungsforschung zu der Vorstellung geführt, dass gerichtete Aufmerksamkeit die Wahrnehmung und Informationsverarbeitung verbessert, wie ein Scheinwerfer oder eine Zoomlinse (Marino & Scholl, 2005, 1146–1149; Goldstein, 2015, 133).

Posner geht in seinem kontinuierlich weiterentwickelten Spotlight-Modell davon aus, dass die räumliche und visuelle Ausrichtung der Aufmerksamkeit flexibel ist und je nach den Anforderungen einer Aufgabe und den Interessen einer Person verschoben werden kann: So würden Personen ihre Augen besonders auf Objekte richten, an denen sie interessiert seien (Posner, 1980, 173). Er betont auch, dass Aufmerksamkeit nicht nur auf visuelle Reize gerichtet sein könne, sondern auch auf andere sensorische Modalitäten oder sogar auf kognitive Prozesse (Posner & Cohen, 1984, 552). Posners Modell ist ein psychologisch basierter Ansatz, zu erklären, wie Menschen in der Lage sind, aus der Flut von sensorischen Informationen diejenigen Aspekte auszuwählen, auf die sie sich konzentrieren möchten (Ansorge & Leder, 2011, 57). Dabei kann zwischen willentlicher und reizgesteuerter Aufmerksamkeitsverlagerung unterschieden werden: willentliche (endogene) Aufmerksamkeitsausrichtung kann durch einen plötzlich auftauchenden exogenen Reiz unterbrochen werden (zum Beispiel lautes Hupen oder ein auf die Straße rollender Ball). In diesem Fall würde die Aufmerksamkeit reizgesteuert auf das auslösende Ereignis gezogen und die willentlich gerichtete Aufmerksamkeit unterbrechen. Die Unterbrechung der willentlich kontrollierten Aufmerksamkeit durch den exogenen Reiz ermöglicht dem Organismus so, schnell auf neu auftretende und potenziell bedrohliche Umweltreize zu reagieren (Hagendorf et al., 2011, 186).

zu messen, wenn sie auf den Zielreiz reagieren. Es ermöglicht auch die Untersuchung, wie der Hinweisreiz die Aufmerksamkeit beeinflusst. Das Hinweisreizverfahren wird häufig verwendet, um die Mechanismen der räumlichen Aufmerksamkeitslenkung und die Funktionsweise des Aufmerksamkeitssystems im Gehirn zu erforschen. Es hat auch Anwendungen in der kognitiven Psychologie, der Neurowissenschaft und der klinischen Psychologie, um Aufmerksamkeitsstörungen zu untersuchen und zu verstehen (Ansorge & Leder, 2011, 56–58).

- 5 Wenn in dieser Arbeit für eine Gruppe von Menschen die maskuline Form verwendet wird, handelt es sich wie an dieser Stelle um eine ausschließlich männliche Personengruppe.

2.1.2.1.5 Die Cognitive Load Theory nach Sweller et al.

Die Cognitive Load Theory⁶ wurde von John Sweller und seinen Kollegen entwickelt und baut auf den Prinzipien der Kapazitätstheorie auf. Beide Theorien beschäftigen sich mit der Begrenztheit der menschlichen kognitiven Ressourcen und wie diese Ressourcen bei der Verarbeitung von Informationen effektiv genutzt werden können.

Die CLT befasst sich dabei speziell mit der Belastung des Arbeitsgedächtnisses während des Lernens und der Informationsverarbeitung. Sweller und seine Kollegen gingen der Frage nach, welche Rolle die kognitive Belastung der Schüler:innen für deren Lernprozesse spielt und welchen Effekt darauf das Handeln der Lehrkraft und insbesondere ihr Stellen der Aufgaben und das Bereitstellen von Lernmaterialien hat (Sweller, 2016, 11–13; Lovell, 2020, 15–16).

In ihrer Theorie beschreiben Sweller et al. die kognitive Architektur des menschlichen Gedächtnis und unterscheiden dabei besonders zwischen dem Langzeitgedächtnis, dessen Speicherkapazität nahezu unbegrenzt ist und in dem alle Erinnerungen an bereits gelernte Inhalte und gemachte Erfahrungen des Menschen gespeichert sind und dem Arbeitsgedächtnis, dessen Speicherkapazität sehr limitiert ist, weil in ihm das bewusste Denken und die Informationsverarbeitung der in diesem Moment relevanten Bewusstseinsinhalte stattfindet.

We are likely to be able to process far fewer items of information than we can store, depending on the nature of the processing. We suggest that no more than two to three items of novel information can be processed by working memory at a given time. If we are required to process any more items of novel information, our working memory processing system tends to break down. When processing novel information, the capacity of working memory is extremely limited. We suggest the reason for that limit is the combinatorial explosion that occurs with even small increases in the number of elements with which working memory must deal. (Sweller et al., 2011, 42)

Cognitive Load besteht unter der Einbeziehung der Thesen zum Arbeitsgedächtnis aus allen Inhalten und Aspekten, die Kapazität im Arbeitsgedächtnis beanspruchen. Bei einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses durch zu viele neue Informationen, können nach Sweller et al. nicht alle Aspekte verarbeitet und somit gelernt werden, einige Aspekte werden dann sofort wieder vergessen (2011, 42–44). Während unser Langzeitgedächtnis theoretisch unlimitiert viele neue Informationen speichern könne, bilde das Arbeitsgedächtnis den ‚Flaschenhals‘ unserer kognitiven Verarbeitung. Hier entscheide sich, ob und wie tief neue Inhalte gelernt und verarbeitet werden können (Lovell, 2020, 18–22). Beim Versuch, herauszufinden, wie das limitierte Arbeitsgedächtnis Informationen besonders effektiv verarbeiten und damit Lernen ermöglichen kann, haben die Forschenden entdeckt, dass es unterschiedliche Arten gibt, wie Aufgaben ‚geladen‘ sein können. Der ‚intrinsic Load‘ einer Aufgabe oder einer Aktivität resultiert laut Sweller et al. unmittelbar aus der Erfahrung, die bei ihrer

6 Im Folgenden durch CLT abgekürzt.

Ausführung gemacht werden kann oder dem zentralen Lernziel, das mit ihr erreicht werden soll. Dahingegen entstehe der ‚extrinsic Load‘ durch die Art und die Struktur, in der die Aufgabe den Schüler:innen präsentiert werde. Dies könne tendenziell dazu führen, dass die Schüler:innen bei einer sehr extrinsisch geladenen Aufgabe zu viel Aufmerksamkeitskapazität für Aspekte verwenden müssten, die nicht im direkten Zusammenhang mit der Kompetenz stehen, die sie eigentlich erwerben sollen (Sweller et al., 2011, 58–59). Die CLT betont, dass extrinsischer „Load“ reduziert werden sollte, um die effektive Verarbeitung von Informationen zu erleichtern, und formuliert Strategien, um das Lernen und die kognitive Verarbeitung zu optimieren (Lovell, 2020, 61–134).

Die Kapazitätstheorie wird bis heute viel rezipiert und auch in neuester Forschung aufgegriffen. So stellt Gloria Mark in ihren Studien zu Aufmerksamkeitsspanne und Multitasking, die sie aufbauend auf Erkenntnissen der Kapazitätstheorie und der Cognitive Load Theory durchgeführt hat, fest, dass sich die Aufmerksamkeit von Menschen in der heutigen digitalen und multimedialen Lebenswelt verändert habe. Sie konstatiert, dass ein Kampf um die limitierte kognitive Ressource Aufmerksamkeit beobachtet werden könne und Individuen in ihrer Aufmerksamkeitszuwendung und Aufmerksamkeitsspanne stark von Ablenkungen des Internets und der digitalen sozialen Welt beeinflusst seien (Mark, 2023, 31–65 & 133–243).

2.1.2.1.6 Nicht kapazitätsbezogenes Verständnis von Selektivität der Wahrnehmung

In nicht kapazitätsbezogenen Theorien wird die Beschränktheit des kognitiven Systems und die Funktionalität der Selektion auf eine völlig andere Weise interpretiert. Vertreter:innen dieser Theorien argumentieren, dass Selektivität nicht zwangsläufig auf begrenzte Kapazität zurückzuführen ist, sondern dass der Selektion eine grundlegende Funktion zur Steuerung von Handlungen zukommt. Die Ansätze, die dem Prinzip „selection-for-action“ folgen (Allport, 1987; Neumann, 1985; Van der Heijden, 1993), fassen Selektion und begrenzte Kapazität von Aufmerksamkeit nicht als Schwäche des Systems, sondern als seinen Vorteil auf. Aufmerksamkeit als Selektivität der Wahrnehmung dient dazu, wahrgenommene Informationen gezielt an die Handlungssteuerung zu koppeln. In diesen Ansätzen wird betont, dass Selektion nicht aufgrund begrenzter Verarbeitungskapazität erfolgt, sondern Personen ermöglicht, aus einer Vielzahl von Handlungsalternativen und Handlungsobjekten auszuwählen und somit zu einer koordinierten Handlung zu gelangen (Peters, 2003, 11–12).

2.1.2.2 Aufmerksamkeit als Grundlage von Kommunikation und Kooperation

Michael Tomasello ist Entwicklungspsychologe und Kognitionsforscher, der sich auf die Erforschung der menschlichen Kognition, sozialen Interaktionen und Kommunikation spezialisiert hat. Er entwickelt in seinen Publikationen ein Konzept von