

## Aleksandr Romanovič Lurija

### Nachwort<sup>1</sup>

#### I.

*Denken und Sprechen* ist zweifellos eines der Hauptwerke Vygotskijs. Die den Wechselbeziehungen von Denken und Sprechen gewidmete Arbeit entwickelt die Hauptthesen jener allgemeinen Theorie, die Vygotskij geschaffen hat, und gibt zugleich eine kritische Analyse der bekanntesten Versuche zur Lösung dieser Frage, die in den 20er und Anfang der 30er Jahre in der westeuropäischen Psychologie dominierten.

Bekanntlich stießen bei der Lösung des Problems des Denkens und seiner Wechselbeziehungen mit dem Sprechen zwei Hauptrichtungen der Psychologie aufeinander. Der Assoziationismus, der im 19. Jahrhundert seine Blüte hatte, zerlegte das Denken in Hauptelemente, die Vorstellungen (insbesondere solche, die hinter isolierten Wörtern standen), und versuchte zu zeigen, dass sich das Denken auf Verbindungen zwischen diesen Elementen reduziere. Diesen Zugang zum Denkproblem konnte man in der überwiegenden Mehrheit der Lehr- und Handbücher antreffen, nach denen Generationen von Psychologen ausgebildet wurden. Durch Aufdeckung der Elemente konnten die Vertreter des Assoziationismus natürlich das Denken nicht als ganzheitlichen Prozess beschreiben, und die für die intellektuelle Tätigkeit des Menschen kennzeichnenden Besonderheiten fielen heraus.

Anfang des 20. Jahrhunderts traf die assoziationalistische Konzeption des Denkens erstmalig auf entschiedenen Widerstand. Vertreter der sogenannten Würzburger Schule (O. Külpe, N. Ach, K. Bühler u. a.) machten das Denken zum Gegenstand ihrer Forschung und kamen zu Aussagen, die denen entgegengesetzt waren, welche die Assoziationisten über viele Jahre vertreten hatten. Nach ihren Auffassungen ist *Denken ein ganz besonderer Prozess*, der sich wesentlich von Vorstellungsverbindungen (Assoziationen) unterscheidet. Das Denken schließe ganz andere psychische Prozesse ein, nämlich die Intention oder Gerichtetheit auf das Lösen eines Problems, bestehe in der primären Erfassung von Beziehungen und beinhalte nicht unbedingt anschauliche Abbilder (Vorstellungen) und Elemente des Sprechens (Wörter).

Das unzweifelhafte Verdienst der Würzburger Schule besteht darin, dass die Vertreter dieser Richtung das Denken als eine ganz besondere Art psychischer Tätigkeit zu erfassen suchten. Aber auch ihre Lösung fand berechtigten Widerstand. Mit subjektiver,

---

<sup>1</sup> [Das Nachwort wurde dem Band 2 der Gesammelten Werke Vygotskijs, Moskau 1982, S. 466-479 entnommen. Der Band enthält außer *Denken und Sprechen* Vygotskijs *Vorlesungen zur Psychologie* (dt. 1996). Die auf letztere bezogenen Passagen des Nachworts wurden hier nicht übernommen.]

phänomenologischer Methode (Beschreibung des beim Denkkakt entstehenden Erlebens) beschrieben sie den Denkkakt in den allgemeinsten, abstrakten Termini. Sie lehnten es von vornherein ab, das Denken als eine konkrete psychische Tätigkeit des Menschen anzugehen und trennten es völlig von allen anderen Prozessen des psychischen Lebens (darunter auch von der praktischen Erfahrung und vom Sprechen). Sie beschränkten sich ganz auf die subjektiven, phänomenologischen Beschreibungen und stellten selbstverständlich nicht einmal die Frage nach der Möglichkeit, an die historischen Wurzeln der Denkentwicklung heranzukommen.

Eine von ganz anderen Thesen ausgehende, aber doch ähnliche Position nahmen die Vertreter der deutschen Gestaltpsychologie (M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka) ein. Sie untersuchten die Prozesse der Wahrnehmung als ganzheitliche, weiter nicht zerlegbare Formen der psychischen Tätigkeit und übertrugen die Vorstellungen über diese ganzheitlichen Gesetze auf die Beschreibung auch des Denkens, dem nach ihrer Auffassung die Wahrnehmung von Beziehungen zugrunde lag. Indem diese Autoren den ganzheitlichen, nicht weiter zerlegbaren Prozess des Denkens interpretierten, identifizierten sie im Grunde seine Gesetzmäßigkeiten mit denen der ganzheitlichen Wahrnehmung, und dies brachte die Gestaltpsychologen unweigerlich zu genau so abstrakten Schemata wie auch die Würzburger Schule. Sie begaben sich dadurch der Möglichkeit, das Denken als konkrete psychische Tätigkeit zu betrachten, die ihre Geschichte und ihre eng mit Praxis und Sprache des Menschen zusammen hängenden Wurzeln hat.

In beiden Richtungen erschöpfte sich das Studium des Denkens in einer Reihe abstrakter Schemata, und eine reale Erforschung der Denktätigkeit und ihrer Geschichte wurde unmöglich. Es entstand eine tiefe Krise dieses Gebiets der Psychologie, deren Überwindung zur Hauptaufgabe Vygotskijs wurde.

Es gab zwei Wege, aus der Krise herauszukommen. Einerseits mussten jene realen Einheiten<sup>2</sup> ausgegliedert werden, aus denen sich der Denkprozess aufbaut, und an Stelle der simplifizierten Assoziationen oder abstrakten Schemata (vom Typus der Beziehungserfassung) die nicht weiter zerlegbaren Komponenten (oder Einheiten) zu finden, die alle das Denken kennzeichnenden Eigenschaften beibehalten. Diese Komponenten (oder

---

<sup>2</sup> [Im Russischen gibt es zwei Wörter, die *Einheit* bedeuten: *edinica* und *edinstvo*. Sie hängen semantisch eng zusammen, bedeuten aber durchaus Unterschiedliches: Im ersten Fall ist eine Maß- oder Analyseeinheit oder Maßzahl o. ä. gemeint, im zweiten Fall die Einheit im Sinne des unmittelbaren Miteinander-Verbundenseins. Im vorliegenden Kontext geht es um die erste Bedeutung, nämlich im Psychischen solche Teile oder Konstituenten zu bestimmen, die die Qualitäten des Ganzen – des Psychischen – bewahren und trotzdem seine differenzierte Analyse ermöglichen.]

Einheiten) waren aus der konkreten praktischen Tätigkeit des Kindes abzuleiten. Andererseits entstand die dringende Notwendigkeit, an die Denkprozesse im Lichte ihrer Entwicklung und unter Berücksichtigung der bekannten Formel von Marx heranzugehen *Wir kennen nur eine einzige Wissenschaft – die Geschichtswissenschaft* (Marx & Engels, Bd. 3, 16 russ.). Jene realen Etappen, die das sich herausbildende Denken des Erwachsenen durchläuft, sollten verfolgt werden.

Bei der Lösung dieser Probleme musste Vygotskij natürlich von den zu seiner Zeit existierenden Theorien ausgehen, die von ihnen beschriebenen konkreten Sachverhalte beibehalten und ihrer falschen Interpretation einen konsequent materialistischen Zugang entgegenstellen.

Es gab in den 20er Jahren nicht viele psychologische Versuche, an die realen Anfänge des Denkens heranzukommen und sie mit der Tätigkeit des Kindes einerseits und mit der Entwicklung seines Sprechens andererseits in Beziehung zu setzen. Aus diesen wenigen Versuchen ragten einerseits die frühen Arbeiten J. Piagets über die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kind und andererseits die Arbeiten des deutschen Psychologen W. Stern über die Entwicklungspsychologie des Kindes heraus, die im Verlauf von zwei Jahrzehnten eine dominierende Stellung in der Psychologie einnahmen. Beide waren bemüht, eine möglichst differenzierte Beschreibung jener Welt zu geben, in der das Kind lebt; beide bemühten sich zugleich, die Struktur seines Sprechens und dessen Wechselbeziehungen mit dem Denken zu erfassen.

Als Vygotskij begann, die Beziehungen von Denken und Sprechen zu untersuchen, konnte er natürlich an diesen Arbeiten nicht vorbeigehen.

Für Piaget war der ganze Entwicklungsprozess des Kindes der Prozess allmählicher Sozialisation eines Wesens, das zunächst die äußere Welt nicht von seinem eigenen Erleben trennt und gewissermaßen in einem Autismus-Kreis eingeschlossen ist. Und deshalb trägt das Sprechen des Kindes, wie Piaget dachte, von Anfang an einen egozentrischen, nicht an den Erwachsenen gerichteten Charakter.

L. S. Vygotskij ging von entgegengesetzten Positionen aus. Für ihn war der ebenfalls physisch und biologisch von der Mutter nicht getrennte Säugling von Anfang an ein soziales Wesen, und seine Tätigkeit war von Anfang an von der Zuwendung zum Erwachsenen, vom Verkehr mit ihm durchdrungen. Bereits diese These zwang Vygotskij, daran zu zweifeln, dass das immer die Wirklichkeit abbildende und als Verkehrs- und Widerspiegelungsform dienende Sprechen des Kindes auf den ersten Entwicklungsstufen egozentrisch und eher ein Mittel autistischen Erlebens als ein Mittel der Widerspiegelung der realen Welt und des

Verkehrs sein sollte. Dies zwang Vygotskij, sich gerade den frühen Entwicklungsstadien zuzuwenden und sich die Frage zu stellen, welche reale Funktion jenes Sprechen ausübt, das Piaget als egozentrisch bezeichnet hatte.

Die von Vygotskij durchgeführten experimentellen Untersuchungen gestatteten ihm, die Frage nach der Funktion des egozentrischen Sprechens zu lösen und Tatsachen größter Bedeutung zu gewinnen. Seine Daten sind dauerhaft in die psychologische Literatur eingegangen. Es erwies sich, dass egozentrisches Sprechen eine reale, wirksame Funktion hat und diese dann in Erscheinung tritt, wenn das Kind auf eine Schwierigkeit trifft, die es nur mit Hilfe des Erwachsenen bewältigen kann. Was Piaget als egozentrisches Sprechen bezeichnet hatte, erwies sich in Wirklichkeit als unmittelbar in praktisches Probieren des Kindes eingeschlossene Sprechhandlungsversuche, die objektiv ihre Rolle spielten, indem sie dem Kind halfen, die Situation abzubilden und „abzutasten“, sie zunächst zu analysieren und dann eine künftige Handlung zu planen. Eben deshalb war die kritische Analyse von Piagets Konzeption, mit der Vygotskij seine Arbeit *Denken und Sprechen* beginnt, in gleichem Maße „experimentelle Philosophie“ wie experimentelle Forschung, nur mit der Besonderheit, dass Vygotskijs Ansatz das Sprechen vom scheinbaren Egozentrismus trennte und faktisch der erste Versuch war, die Stellung zu zeigen, die das frühe Sprechen in der praktischen Tätigkeit des Kindes einnimmt.

Erst im Weiteren geht dieses äußere, entfaltete, quasi-egozentrische Sprechen nach Vygotskijs Beobachtungen in verkürztes, flüsterndes und schließlich inneres Sprechen über und wird zu einem der wichtigsten Mittel menschlichen Denkens.

Seit der Publikation dieses Werks sind etwa 50 Jahre vergangen, aber die Ideen über den primär handlungsbezogenen, sozialen Charakter kindlichen Sprechens und über den Prozess seiner nachfolgenden Interiorisierung, die zu den kompliziertesten Mechanismen verbalen Denkens führt, bleiben sehr aktuell und werden von vielen sowjetischen Psychologen weiter ausgearbeitet.

Standen hinter Piagets Theorie des egozentrischen Sprechens die Ideen der Tiefenpsychologie, des Autismus und letztendlich der Psychoanalyse, so ging W. Stern, der ebenfalls das Problem der Entwicklung von Sprechen und Denken untersuchte, von völlig anderen Positionen aus. Hinter seinen Aussagen über den Charakter des kindlichen Sprechens standen die Ideen des idealistischen Personalismus, die jeglichen genetischen Zugang zur Analyse der Entwicklungswege kindlichen Sprechens und seiner Rolle im Denken zunichte machten. Gemäß seiner Konzeption kam Stern zu der Behauptung, im Alter zwischen einem und zwei Jahren mache das Kind die größte Entdeckung seines Lebens, die darin bestehe,

dass jedes Ding seinen Namen hat. Auf diese Weise werde das Kind in die Welt fester Bedeutungen eingeführt und es eröffne sich ihm sofort der Weg zur Beherrschung intellektueller Operationen. Sterns grundlegender Fehler bestand nach Vygotskij in Folgendem: Er *make the Problem the Postulate* und, statt nach der realen Entwicklung der Wortbedeutung zu fragen, äußere er eine wenig wahrscheinliche Vermutung, wonach das Kind die fertige Bedeutungswelt mit einem Mal entdecke.

Die Analyse von Piagets und Sterns Konzeptionen wird zum Ausgangspunkt aller weiteren Überlegungen in Vygotskij's vorliegender Arbeit. Indem er es ablehnt, die Idee des egozentrischen Sprechens wie auch die über die Entdeckung der Wortbedeutung zu akzeptieren, stellt sich Vygotskij als Hauptaufgabe, die genetischen Wurzeln von Denken und Sprechen zu verfolgen und dem Psychologen experimentelle Methoden für die Untersuchung an die Hand zu geben, wie sich diese Prozesse entwickeln.

Das Kapitel *Genetische Wurzeln von Denken und Sprechen* hat zentrale Bedeutung. In zahlreichen Untersuchungen war vermutet worden, die genetischen Wurzeln des Denkens seien eng mit dem Sprechen verbunden, das Wort sei immer Träger des dem Denken zugrunde liegenden Begriffs, prinzipiell seien die Beziehungen zwischen Denken und Sprechen auf den folgenden Entwicklungsetappen unveränderlich.

Vygotskij wies diese These mit aller Entschiedenheit zurück und zeigte, dass das entwickelte Denken des Menschen zwei unabhängige Wurzeln hat, deren eine in die Tiefen des praktischen Handelns des Tiers zurückreicht und deren andere in der Anwendung des Sprechens als Verkehrsmittel besteht. Zu diesem Schluss berechtigten Vygotskij jene Daten vollauf, die zu jener Zeit in der Psychologie akkumuliert worden waren. Schon zu Beginn der 20er Jahre hatte man festgestellt, dass die von Köhler beobachteten Menschenaffen ziemlich komplizierte intelligenzähnliche Handlungen ausführen konnten: Sie analysierten eine anschauliche Situation, erfassten ihre anschaulichen Zusammenhänge und waren imstande, relativ einfache Handlungsaufgaben zu lösen. In den emotionalen Zustand der Tiere (Zufriedenheit und Unzufriedenheit, Einschüchterung und Bitte) wiedergebenden Lauten konnte man jedoch keinerlei Hinweis auf die Bezeichnung einzelner Gegenstände finden; die affektiven Laute der Anthropoiden hatten eine völlig andere Funktion im Vergleich zu den Wörtern der menschlichen Sprache, von denen jedes einen Gegenstand bezeichnet und seine Verbindungen und Zusammenhänge widerspiegelt.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Versuche mit Menschenaffen zur Bildung von Lauten oder Darstellungen, die eine gewisse Bedeutung gewinnen und einen Gegenstand bezeichnen, gingen nicht über künstliche Experimente hinaus und rechtfertigten nicht die von den Autoren geäußerte Auffassung.

Es gibt also, worauf Vygotskij verwies, vorsprachliche Formen des anschaulich-praktischen Intellekts wie es affektive vorintellektuelle Formen jener Lautreaktionen gibt, die noch keine intellektuellen Funktionen ausüben.

Dies führte Vygotskij zu Aussagen mit einem Doppelcharakter. Einerseits wurde ihm klar, die Wurzeln des Intellekts müsse man nicht in abstrakten logischen Operationen suchen, die ihren Ausdruck in der Sprache finden, sondern in der realen Tätigkeit des Tiers, und die das Verhalten von Tieren kennzeichnenden Laute hätten eine ganz andere funktionale Bedeutung und seien Bestandteil eines ganz anderen Systems als das der intellektuellen Handlung. Andererseits wurde ihm klar, dass neben den in „reinen Linien,, verlaufenden Entwicklungsformen (die das Reifen einer Anlage gewährleisten) auch in „Mischlinien,, verlaufende Entwicklungsformen existieren, und dies zwingt, jene Periode zu suchen, in der das Denken sprachlich wird und das Sprechen sich in das praktische Aufgabenlösen einschaltet und auf diese Weise neue Funktionen erhält.

Bereits hier kommt Vygotskij zu einer These, die er nicht müde wird zu wiederholen. Schlag Goethe vor, das biblische *Am Anfang war das Wort* durch *Am Anfang war die Tat* zu ersetzen, so schlägt Vygotskij vor, den Akzent im Satz zu ändern und das erste Wort hervorzuheben: Am Anfang war die Tat. Dies zwingt, danach zu suchen, wie die Vereinigung von *Tat* und *Wort* die Entstehung jener höheren Formen sprachlichen Denkens gewährleistet, die der menschlichen *Tat* prinzipiell neue Züge hinzufügen, es weit über die Grenzen der anschaulich wahrnehmbaren Situation hinausführen und den Menschen aus einem *Sklassen des visuellen Felds* in dessen Herrn verwandeln.

All dies treibt Vygotskij zum nächsten Schritt: einer genaueren Untersuchung des Wegs, den die Wortbedeutung durchläuft – dieser von ihm so bezeichnete *Mikrokosmos menschlichen Bewusstseins* und zugleich das elementarste Mittel der Abbildung der Wirklichkeit. Dieser Schritt führt Vygotskij zu den entscheidenden Versuchen, deren Ergebnisse dem Autor im Weiteren weltweite Bekanntheit brachten.

Wenn, wie eine Reihe von Forschern gezeigt hatte, die praktische Handlung des Tieres und die elementare Handlung des Kindes mit Hilfe von Werkzeugen (Werkzeugdenken<sup>4</sup>) ihre Geschichte, ihre Etappen der Herausbildung und ihre sich ändernde psychische Struktur haben, so sollte es vielleicht möglich sein, den analogen Prozess mit dem Wort zu verfolgen, jener Grundeinheit der Sprache, die im reifen Zustand den Begriff ausdrückt, und damit neue

---

<sup>4</sup> [Im Original deutsch.]

Grundlagen für die Entwicklung des Denkens zu schaffen. Diese Frage beleuchtet Vygotskij im Kapitel *Experimentelle Untersuchung der Begriffsentwicklung*.

Seit langem ist bekannt, dass als Einheit des Sprechens das Wort fungiert, es bezeichnet einen Gegenstand und drückt auf höheren Entwicklungsstufen einen abstrakten Begriff aus. Trotz der erheblichen Zahl von Untersuchungen zu dieser Frage blieb jedoch der Entwicklungsprozess der Wortbedeutung unbeachtet. Man vermutete, die Wortbedeutung bliebe ständig gleich (es schien ja offensichtlich, dass das Wort *Stuhl* oder das Wort *Apfel* für Kind und Erwachsenen das gleiche Ding bedeutet) und der ganze Entwicklungsprozess des Sprechens hänge nur mit der Anreicherung und Erweiterung des Wortschatzes und dem Erwerb neuer abstrakter Wörter, die gewisse Begriffe ausdrücken, zusammen.

Dieser Zugang zur Psychologie des Wortes schien Vygotskij unbegründet und die Behauptung nicht überzeugend, das Kind *wachse einfach in die Kultur hinein*, indem es sich immer neue Wörter aneignet. Vygotskij hielt es für unerlässlich, sowohl dem assoziationalistischen Ansatz der Ausbildung verallgemeinerter Wortbedeutungen durch Versuch und Irrtum als auch der offensichtlich idealistischen Vorstellung, die abstrakte Wortbedeutung werde dem Heranwachsenden direkt gegeben, einen prinzipiell neuen Ansatz entgegenzusetzen, der den dramatischen Entwicklungsprozess des Begriffs widerspiegelt. Vygotskij hielt es für die wichtigste Aufgabe, jenen realen psychischen Prozess zu verfolgen, in dessen Ergebnis das Wort den diffusen subjektiven Charakter verliert und ein echtes Mittel zur Abbildung aller komplizierten Verbindungen und Zusammenhänge wird, in die die vom Wort bezeichneten Gegenstände treten können. Und wenn Vygotskij jetzt Anerkennung in der Weltliteratur gewonnen hat, so hängt das in erheblichem Maße damit zusammen, dass es ihm gelang, diese selbstgestellte Aufgabe zu lösen.

Sein erster Schritt besteht in einer klaren Abgrenzung der zwei grundlegenden Seiten oder Grundfunktionen des Wortes. einerseits weist das Wort immer auf einen einzelnen Gegenstand (eine Handlung oder eine Qualität) hin, ersetzt ihn oder – wie der bekannte russische Linguist A. A. Potebnja formulierte – dient als seine Präsentanz. Diese Funktion des Wortes nannte Vygotskij zu Recht Gegenstandsbezug. Die Tatsache, dass der Gegenstandsbezug eines Wortes bei Kind und Erwachsenem gleich ist (*Stuhl* ist immer ein Stuhl, *Fenster* ist immer ein Fenster), zeugt davon, dass es sich um eine der wichtigsten Funktionen des Wortes handelt; allerdings verdeckt diese Tatsache leicht die tiefgreifenden Veränderungen, die der Wortgehalt im Verlauf der Entwicklung des Kindes durchmacht.

Als zweite, wesentlich kompliziertere Funktion gliederte Vygotskij die Bedeutungsfunktion aus. Gerade sie ist es, die im Entwicklungsprozess des Sprechens beim

Kind außerordentlich starke Veränderungen erfährt. Unter Bedeutung verstand Vygotskij folgendes: Das Wort beschränkt sich nicht darauf, auf einen bestimmten Gegenstand hinzuweisen, sondern damit führt es den jeweiligen Gegenstand in ein System von Verbindungen und Zusammenhängen ein, analysiert und verallgemeinert ihn. *Tintenfass*<sup>5</sup> ist nicht nur ein direkter Hinweis auf einen auf dem Tisch stehenden Gegenstand; es ist der Hinweis darauf, dass dieser Gegenstand eine Beziehung zur Farbe (čern) hat, dass er zu Gegenständen gehört (il), die eine Mittelfunktion haben, und dass er ein Gefäß (n-ic) ist wie Zuckerdose oder Aschenbecher. Ein Wort weist also nicht nur auf einen Gegenstand hin, sondern führt auch eine komplizierte Analyse dieses Gegenstands durch, die im Prozess der gesellschaftlichen Geschichte in den Codes der jeweiligen Sprache ausgebildet worden ist.

Andererseits führt das Wort den Gegenstand in ein bestimmtes System von Verbindungen ein; *ogorod* [Gemüsegarten] ruft unweigerlich solche Verbindungen auf wie *Erde, Beet, Gurken* usw., manchmal wird es auch auf ein System abstrakterer Kategorien bezogen wie *Landwirtschaft, vegetarische Nahrung, Warenwert* usw.

Schließlich verallgemeinert bereits jedes Wort, wie Lenin<sup>6</sup> vermerkte: Sagen wir *Tisch*, so haben wir einen beliebigen Tisch im Auge; sagen wir *Uhr*, so meinen wir eine beliebige Uhr usw.

Die Ausgliederung der Bedeutung des Wortes als jenes Systems von Verbindungen, die sich hinter ihm verbergen und durch es aufgerufen werden, ist ein außerordentlich wichtiger Schritt der Linguistik, der Psychologie und der Psycholinguistik. Vygotskij gelang es, das Wichtigste festzustellen: Während der Gegenstandsbezug des Wortes auf verschiedenen Etappen der psychischen Entwicklung identisch bleiben kann, entwickelt sich die Wortbedeutung (d. h. die innere semantische Struktur). Um die Entwicklung der Wortbedeutung nachzuweisen, bediente sich Vygotskij einer originellen, gemeinsam mit L. S. Sacharov entwickelten Methode, die es gestattete, sowohl das hinter dem Wort stehende System von Verbindungen aufzudecken als auch den Prozess der Begriffsbildung zu verfolgen. Die Methode bestand darin, künstliche, bedeutungslose Wörter Gegenständen mit einem Merkmalskomplex zuzuordnen (z. B. bedeutet RAS kleine und flache Gegenstände, GAZUN große und hohe). Die Versuchsperson erhält aus Karton ausgeschnittene Figuren, auf deren Unterseite das entsprechende Wort steht. Eine Figur wird aufgedeckt und das Kind gebeten, alle Figuren auszuwählen, die genau so heißen. Ist die Wahl fehlerhaft, wird dem

---

<sup>5</sup> [Im Russischen černil'nica – bestehend aus čern = schwarz, Suffix (von Vygotskij als Teilchen bezeichnet) il = Hinweis auf Mittel, Suffix nic = Hinweis auf Gefäß. Zuckerdose = sacharnica, Aschenbecher = pepel'nica. Lurijas Analyse entspricht der Struktur des Russischen und läßt sich nicht direkt ins Deutsche übersetzen.]



Kind vorgeschlagen zu raten, welche Figuren noch mit dem gleichen Kunstwort bezeichnet sein könnten.

Diese Methode führte zu außerordentlich wichtigen Ergebnissen. Es wurde gezeigt, dass die Bedeutung eines Kunstwortes in den aufeinander folgenden Entwicklungsetappen des Kindes unterschiedlich konstruiert wird und in völlig unterschiedliche psychische Systeme eingeht. Auf frühen Etappen ignorierte das Kind das mitgeteilte Wort und wählte Gegenstände nach einem Zufallsmerkmal, womit es zeigte, dass das Wort entweder für es keine wesentliche Bedeutung hat oder diese Bedeutung synkret und diffus ist. Auf der nächsten Entwicklungsetappe gewann das Wort bereits seine funktionale Bedeutung, war aber noch lange kein abstrakter Begriff. Zu einem entsprechend bezeichneten großen, grünen Dreieck suchte das Kind entweder alle grünen oder alle dreieckigen oder alle großen Figuren heraus. Es entstand der Eindruck, um das Kunstwort GAZUN bilde sich eine ganze Familie, deren Mitglieder auf jeweils eigenen Grundlagen in die Gruppe eingehen (das grüne Quadrat nach dem Merkmal Farbe, das blaue Dreieck nach dem Merkmal Form – genau so, wie Ivan Mitglied der Familie als Peters Bruder ist, Olga als Peters Frau und Nikolaj als Peters Sohn usw.). Manchmal nahm dieser Komplex Kettencharakter an, wobei jedes folgende Glied aufgrund dieses oder jenes Merkmals die Verbindung nur zur vorhergehenden Figur beibehielt und die zur Ausgangsfigur verlor. Auf den weiteren Entwicklungsetappen änderte sich das Bild, und das Kind begann, ein Hauptmerkmal des Gegenstands auszugliedern und unter eine bestimmte Kategorie zu subsumieren. Vygotskij nannte dies das Stadium der Pseudobegriffe, da die Ergebnisse ein leichtes Abrutschen auf nebensächliche Merkmale kenntlich machten. Relativ spät, bereits im Schulalter veränderte der ganze Klassifikationsprozess sich schließlich prinzipiell und bestand nun in der Ausgliederung eines Merkmals und der Schaffung einer hypothetischen Kategorie, die ihre lexikalische Bestimmung hatte und zu echtem sprachlichen (verbal-logischen) Denken führte.

Vygotskijs Versuche zeigten nicht nur, dass die Wortbedeutung sich entwickelt, sondern gestatteten auch, den Prozess der Begriffsbildung zu verfolgen, der zunächst auf der unmittelbaren Ebene ablief und dann begann, sich auf die abstrakte, kategoriale Wortbedeutung zu stützen.

Der Entwicklungsweg der Wortbedeutung vom Diffusen zum Anschaulichen (Situationsbezogenen) und weiter zum Kategorialen (Verbal-Logischen) wurde nach Vygotskijs Tod von vielen Forschern hinsichtlich des Denkens sowohl bei Kindern als auch

---

<sup>6</sup> Bd. 38, S. 269, 4. Aufl. russ.

bei Erwachsenen auf verschiedenen Stufen der kulturellen Entwicklung untersucht. Es ist deutlich gezeigt worden, wie sich die Bedeutung des Wortes – dieses grundlegenden Instruments der Abbildung der Wirklichkeit – sukzessive herausbildet.

## II.

Das besprochene Kapitel von *Denken und Sprechen* hat somit erstmalig die These begründet, die Wortbedeutung entwickle sich, und uns unmittelbar an die Charakteristik der Hauptetappen der Begriffsentwicklung herangeführt. Das nächste und umfangreichste Kapitel *Untersuchung der Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe im Kindesalter* analysiert eine speziellere Frage (die Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe), erweitert aber damit den Kontext der ganzen Arbeit sehr wesentlich, indem es sich damit beschäftigt, was die höchste Form der Begriffe in das Bewusstsein des Kindes einbringt und welche Beziehungen zwischen den Hauptfaktoren der Begriffsbildung – Entwicklung und Unterricht – bestehen. Dies gestattet es zu behaupten, in diesem Kapitel würden Vygotskijs grundlegende philosophisch-psychologische und praktische Auffassungen in großer Breite offengelegt.

Bekanntlich neigten die Psychologen noch vor Vygotskijs Arbeiten dazu, zwei Arten von Begriffen zu unterscheiden, die sich im Entwicklungsprozess des Kindes herausbilden. Die einen – oft als spontane bezeichnet (Vygotskij bevorzugte die Bezeichnung Alltagsbegriffe) – entstehen in der unmittelbaren praktischen Tätigkeit des Kindes noch im Vorschulalter. Dazu gehören solche Begriffe wie *Haus, Hund, Bruder* usw. Die anderen Begriffe wurden oft als nichtspontane bezeichnet (Vygotskij bevorzugte die Bezeichnung wissenschaftliche Begriffe). Sie entstehen nur im Unterrichtsprozess im Schulalter. Dazu gehören *Gerade, Gesetz des Archimedes, Klassenkampf* usw.

Folgende Fragen entstanden: Entwickeln sich diese Begriffsarten nach den gleichen Gesetzen? Haben sie die gleiche psychische Struktur? Spielen sie in der weiteren psychischen Entwicklung des Kindes die gleiche Rolle?

Als Vygotskij *Denken und Sprechen* schrieb, gab es in der Psychologie keine eindeutige Antwort auf diese Fragen. Die Einen meinten, Alltags- und wissenschaftliche Begriffe entwickelten sich nach den gleichen Gesetzen, wissenschaftliche würden dann angeeignet, wenn ihre Alltagsäquivalente ausreichend herangereift sind, und ihre weitere Aneignung verlaufe nach den gleichen Gesetzen. Die Unterschiede in der psychischen Struktur von Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen waren noch nicht analysiert worden, und die Frage nach ihrer Rolle in der weiteren psychischen Entwicklung des Kindes wurde noch nicht einmal gestellt.

Man kann mit Gewissheit sagen, Vygotskijs Werk *Denken und Sprechen*, wie auch die *Entwicklung der höheren psychischen Funktionen*, die im dritten Band der Gesammelten Werke veröffentlicht wurde<sup>7</sup>, sei der erste Versuch gewesen, hinreichend tiefgründig und prinzipiell an die Lösung dieser Fragen heranzugehen.

Schon eine erste Annäherung an die Analyse beider Begriffsarten zeigt, wie groß ihre Unterschiede hinsichtlich der Genese, psychischen Struktur und Funktion sind. Alltagsbegriffe entstehen im Ergebnis unmittelbarer, individueller, anschaulicher Erfahrung des Kindes, hinter der die anschaulich gegebene Wirklichkeit steht. Wissenschaftliche Begriffe werden von der Schule, vom Lehrer vermittelt, und dahinter steht in der Regel durchaus keine anschauliche, individuelle Erfahrung des Schülers.

Alltagsbegriffe sind dem Kind gut bekannt (es weiß, was *Haus, Hund, Bruder* bedeutet), und es kann sie praktisch gut nutzen; wie Beobachtungen zeigen, ist es jedoch noch nicht in der Lage, sie sprachlich zu bestimmen. Alltagsbegriffe gehen keineswegs sofort in seine bewusste Praxis ein. Wissenschaftliche Begriffe sind durch entgegengesetzte Merkmale gekennzeichnet: Sie werden selbst dann vom Lehrer eingeführt, wenn der Schüler noch nicht über die dahinter stehende konkrete Erfahrung verfügt. Der Schüler kann deshalb zwar einen wissenschaftlichen Begriff leicht verbal formulieren, was jedoch noch nicht bedeutet, dass er ihn adäquat beherrscht.

In der Praxis vom Kind genutzte Alltagsbegriffe können unwillkürlich bleiben (der Begriff *Hund* entsteht durchaus nicht im Ergebnis einer speziellen Tätigkeit und kann verwendet werden, ohne dass seine sprachliche Bedeutung bewusst wird). Durch die Schule eingeführte wissenschaftliche Begriffe sind unbedingt nicht nur bewusst, sondern auch willkürlich; sie sind immer Gegenstand einer bestimmten theoretischen Tätigkeit, Produkt spezieller Arbeit an ihnen (Bestimmung, Gegenüberstellung usw.).

Schließlich gibt es noch ein, wohl das wichtigste Merkmal, das beide Begriffsarten trennt. Der Alltagsbegriff fügt den jeweils abgebildeten Gegenstand in eine bestimmte anschauliche Lebenssituation ein, aber durchaus nicht unbedingt in ein bestimmtes logisches System. Umgekehrt besteht das Hauptmerkmal eines wissenschaftlichen Begriffs darin, dass der von ihm bezeichnete Gegenstand unbedingt in ein System logischer Kategorien und Gegenüberstellungen eingeordnet ist: Die Gerade steht der Kurve gegenüber, der Kapitalismus dem Sozialismus usw.

---

<sup>7</sup> [Ein Teil dieser Arbeit wurde auf der Grundlage einer Publikation von 1960 in deutscher Übersetzung publiziert: Vygotskij, L. S.: *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster/Hamburg: Lit, 1992]

All das besagt, Alltags- und wissenschaftliche Begriffe unterscheiden sich nicht nur nach ihrer Herkunft, sondern auch nach ihrer psychischen Struktur. Praktische Alltagsbegriffe bilden die Wirklichkeit ab, das System der dahinter stehenden Verbindungen kann jedoch unbewusst bleiben. Wissenschaftliche Begriffe als Zellen eines bestimmten Systems werden nicht nur durch ihre sprachliche Bestimmung gebildet, sondern stellen auch immer ein bewusstes System von Verbindungen und Beziehungen dar, in das sie einbezogen sind.

Die Gegenüberstellung von Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen ist nicht auf die angeführten Beispiele beschränkt, sie dehnt sich erheblich weiter aus.

Das mündliche Sprechen ist eine praktische Lebenstätigkeit des Kindes, sie spiegelt Gegenstand, Wunsch und Erleben wider. Indem das Kind spricht, wird es sich durchaus nicht unbedingt der Struktur des Sprechens und seiner Komponenten bewusst. (Gerade deshalb antwortet das Kind auf die Frage, wie viel Wörter der Satz *Im Zimmer sind zwölf Stühle* hat, ohne zu stocken mit *Zwölf*.) Im Unterschied zum mündlichen hat das schriftliche Sprechen (die Schriftsprache) eine ganz andere Struktur: Sein Gegenstand sind zuerst isolierte Laute (deren sich das Kind beim mündlichen Sprechen überhaupt nicht bewusst ist), die durch Buchstaben wiedergegeben werden, dann Silben und Morpheme und danach erst Lexeme und Syntagmen. Alle diese beim Sprechen nicht bewussten Komponenten werden beim Schreiben bewusst und willkürlich angewandt. Gleiches gilt für das Rechnen. Während das Kind das Alltagsrechnen praktisch beherrscht, ist es sich der Regeln noch nicht bewusst und beschränkt sich auf konkrete Gegenstände. Beim Übergang zur Algebra treten diese konkreten Gegenstände zurück und die grundlegenden formalen Gesetze der Rechenoperationen werden Gegenstand des Bewusstseins und der willkürlichen Tätigkeit.

Man hat allen Grund zu sagen, bei allen ursprünglichen Formen der erwähnten Tätigkeitsarten haben wir es mit praktischen Handlungen zu tun, bei allen späteren mit theoretischen Handlungen, die einen ganz anderen Gegenstand und eine ganz andere psychische Struktur haben.

Die Gegenüberstellung von Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen, die Vygotskij in dem Kapitel so ausführlich behandelt, ist nur ein spezielles Modell, an dem die Gegenüberstellung von Spontanem und Willkürlichem, Unbewusstem und Bewusstem, Nicht-Systemhaftem und Systemhaftem in der psychischen Tätigkeit besonders deutlich hervortritt. Es bleibt noch eine weitere Frage, der Vygotskij besondere Aufmerksamkeit widmete: die nach der Dynamik (genauer: nach der Dialektik) der Entwicklung von Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen. Wie schon gesagt, wurde diese Frage von den Psychologen unterschiedlich beantwortet. Während die Einen meinten, die spontane Entwicklung des Kindes müsse eine bestimmte

Reife erreichen, damit die Aneignung wissenschaftlicher Begriffe möglich wird (ein Vorschulkind wird man kaum Algebra lehren können), und der Unterricht müsse der Entwicklung folgen, hinter ihr herlaufen, meinten andere Forscher, beide Prozesse verliefen parallel und wirkten nur aufeinander ein.

Der wesentliche Beitrag, den Vygotskij zur Lösung dieser Frage leistete, besteht in Folgendem: Es gibt keine einheitliche und stabile Beziehung zwischen Entwicklung und Unterricht und kann es nicht geben; natürlich macht die spontane Entwicklung von Alltagsbegriffen das Kind bereit, sich wissenschaftliche Begriffe anzueignen, aber auch das Studium wissenschaftlicher Begriffe leistet einen großen Beitrag zur weiteren psychischen Entwicklung des Kindes, indem es die Abbildung der Wirklichkeit in gewisse Systeme einbezieht und die Prozesse seiner geistigen Tätigkeit bewusst und willkürlich macht. Diesem Aspekt – dem vorauseilenden Einfluss der wissenschaftlichen auf die Alltagsbegriffe – wurde vor Vygotskij ungenügende Aufmerksamkeit gewidmet. Und es ist Vygotskij, dem das Verdienst gebührt, den rationalen Kern in der formalen Bildung aufgedeckt und auf den Einfluss hingewiesen zu haben, den die formale<sup>8</sup> Aneignung wissenschaftlicher Begriffe auf die bereits vorhandenen Alltagsvorstellungen ausübt, darauf, dass die Abbildung der Wirklichkeit grundlegend umgestaltet wird und psychische Neubildungen geschaffen werden, zu denen die spontane Entwicklung des Kindes nie geführt hätte. Was das Kind heute mit Hilfe des Lehrers leisten kann, kann es morgen allein, wie Vygotskij sagte. Die in dieser Arbeit formulierte Idee von der Zone der nächsten Entwicklung ist eine der produktivsten Ideen des Verfassers.

Die Bedeutung des besprochenen Kapitels beschränkt sich nicht auf den Rahmen rein theoretischer Überlegungen. Hier wurde das Fundament für die wissenschaftlich begründete Umgestaltung des Unterrichts, für die Übergabe vieler vom Lehrer vermittelten Begriffe an den Kindergarten, für die damals neue Idee gelegt, den Unterricht in der Schule nicht mit dem Konkretesten, sondern mit dem Allgemeinsten und Abstraktesten zu beginnen – nur das kann Alltagsbegriffe umgestalten und den Weg freimachen für die Aneignung theoretischer Tätigkeit und die Entwicklung komplizierter Formen kategorialen Denkens.

In den Jahren, die seit Vygotskijs Tod vergangen sind, haben viele seiner Nachfolger ins Leben umgesetzt, was er vorgezeichnet hat, und überzeugend gezeigt, zu welchen großen Folgen Vygotskijs Ideen für eine rationale Umgestaltung der pädagogischen Wissenschaft und Praxis führen.

---

<sup>8</sup> [Hier im Sinne der formalen Bildung gemeint.]

### III.

Das besprochene Kapitel stellt die Aufgabe, das Problem der Wortbedeutung – verstanden als Verallgemeinerung und als Etappenfolge des Aufsteigens von der Verallgemeinerung einer anschaulichen Situation bis hin zu einem System logischer Bedeutungen unterschiedlichen Allgemeinheitsgrads, die die Bewegungsfreiheit des Denkens gewährleisten – genauer auszuarbeiten. Die Analyse der Wortbedeutung unter genetischem Aspekt bringt uns der genetischen Logik näher oder – wie der Verfasser sagt – der experimentellen Philosophie jener aufeinander folgenden Etappen, die das Wort, das die äußere Wirklichkeit verallgemeinert, durchläuft.

Eine andere Richtung hat das letzte Kapitel, das Vygotskij *Gedanke und Wort* genannt hat. Das Kapitel wendet sich den inneren Mechanismen der Ausbildung der Wortbedeutung zu, vor allem der damals völlig unerforschten Frage der Beziehung von Bedeutung und Sinn. Vygotskij lehnte gleichermaßen die Vorstellung des Assoziationismus, wonach der Gedanke nichts Anderes als eine Kette anschaulicher oder verbaler Assoziationen ist, und die auf Plato zurückgehende Vorstellung des reinen Gedankens ab, der nur im Wort verkörpert wird, eine sprachliche Form annimmt, ähnlich einem Menschen, der einen Mantel überzieht. Demgegenüber schlug Vygotskij vor, von einer wesentlich komplizierteren Vorstellung auszugehen. Nach Vygotskij ist der Gedanke nur ein vorläufiger, manchmal noch ungenügend klarer Plan, der eine allgemeine Tendenz des Subjekts abbildet und im Wort nicht verkörpert wird, sondern sich in ihm vollzieht und ausgeformt wird. Damit wird dem Wort eine neue, früher nicht beschriebene Funktion zugeordnet, und der Prozess der Erzeugung eines Gedanken als sprachlicher Äußerung gewinnt einen ungleich komplizierteren, dynamischeren und veränderlichen Charakter. Der psychologischen Analyse dieses Prozesses wendet sich Vygotskij nun zu.

Indem Vygotskij konstatierte, Gedanke und Wort verliefen in entgegengesetzten Richtungen – der Gedanke vom Allgemeinen zum Besonderen, das Wort vom Besonderen zum Allgemeinen – und grammatisches Subjekt und Prädikat deckten sich nicht mit der internen Struktur der Äußerung, war er gezwungen, in den Prozess der Gedankenbildung in einer entfalteten Aussage eine neue Komponente einzuführen, die hier zentrale Bedeutung erlangt. Diese Komponente ist das innere Sprechen oder innere Wort, das hinsichtlich der Struktur noch verkürzt und amorph, hinsichtlich der Funktion prädikativ ist, aber bereits alle Möglichkeiten in sich trägt, den Gedanken zu präzisieren, ihn zu materialisieren und zu einer vollständigen Aussage zu entfalten.

Geboren im äußeren, dann im egozentrischen Sprechen und dabei alle Kommunikationsfunktionen bewahrend, bildet das innere Sprechen ab, was das Subjekt äußern möchte, hebt in der potenziellen Aussage zugleich ihre zentralen Glieder hervor und wird zu einem starken Mittel, entfaltetes Sprechen auszubilden. Egozentrisches Sprechen mit seinem sukzessiven Übergang in inneres Sprechen bedeutet nach Vygotskij nicht Absterben, sondern Geburt einer neuen Form des Sprechens, die die notwendigen Bedingungen für die weiter entfaltete Aussage schafft.

Die differenzierte Analyse dieses völlig neuen, bis dahin unbekanntes Gebildes, des inneren Wortes, mit all seinen morphologischen und funktionalen Merkmalen ist eines der bedeutendsten Verdienste Vygotskijs. Es sei angemerkt, dass die moderne Psycholinguistik erst einige Jahrzehnte nach seinem Tod begonnen hat, sich dieser außerordentlich wichtigen Neubildung vorsichtig zu nähern.

Von dem dargestellten Standpunkt aus werden die Beziehungen zwischen schriftlichem (am weitesten entfaltetem und vollständigen) und mündlichem (Auslassungen ermöglichenden) Sprechen sowie zwischen monologischem und dialogischem Sprechen sehr viel klarer, und es werden auch die Veränderungen in der prädikativen Struktur allmählich klarer, die der Zentralpunkt der Aussage ist und die Vygotskij wesentlich vollständiger beleuchtete als die unabhängig von ihm arbeitenden Linguisten.

Wir müssen uns auch der letzten These Vygotskijs zuwenden, die bei ihm eine besonders wichtige Stellung einnimmt. Bisher sprachen wir von zwei Komponenten des Wortes bzw. der Aussage – vom Gegenstandsbezug und von der Bedeutung (wobei unter letzterer ein System von auf einer bestimmten Entwicklungsstufe gebildeten anschaulichen, situationsbezogenen oder abstrakten, kategorialen Verbindungen verstanden wird, die die Funktion der Verallgemeinerung ausüben und dadurch den Verkehr der Menschen miteinander ermöglichen). Es gibt jedoch noch einen dritten funktionalen Aspekt, der nicht weniger wichtig ist. Damit ist der Sinn des Wortes gemeint, anders gesagt jene interne Bedeutung, die das Wort für den Sprecher selbst hat und die den Subtext der Aussage ausmacht. Die Worte *Einen Wagen für mich, einen Wagen!*, mit denen A. S. Gribojedovs<sup>9</sup> Komödie *Verstand schafft Leiden* endet, bedeuten durchaus nicht nur, dass Šackij auf einen Wagen weist und darum bittet, ihn vorzufahren. Der innere Sinn dieser Aussage besteht darin, dass Šackij mit der für ihn inakzeptablen Gesellschaft bricht, dass sein Ausruf nicht ein

---

<sup>9</sup> [Aleksandr Sergejevič Gribojedov (15. 1. 1795 – 11. 2. 1829), russischer Dramatiker, Offizier und Diplomat. Gribojedov fiel in Teheran, wo er als russischer Gesandter wirkte, einem Attentat zum Opfer. Die oben erwähnte Komödie ist eine Satire auf die Borniertheit und Heuchelei der „besseren“ Moskauer Gesellschaft seiner Zeit.]

konkretes Ereignis wiedergibt, sondern einen dahinter stehenden *verdichteten Sinn*. Inneres Sprechen ist demnach nicht nur eine Stufe zwischen ursprünglichem Plan und entfalteter sprachlicher Aussage, sondern auch ein den Sinn bildendes Idiom, und die Aufgabe des Schriftstellers oder Bühnenkünstlers besteht vor allem darin, dem Leser oder Hörer eben diesen tiefen Sinn der Aussage nahe zu bringen.

Dies alles führt Vygotskij zur letzten These seines Werks. Hinter dem Wort steht nicht nur der Gedanke. Er ist nicht die letzte Instanz in diesem ganzen Prozess. Hinter dem Wort stehen Ziel und Motiv der Aussage, Affekt und Emotion. Ohne die Beziehung des Worts zu Motiv, Emotion und Persönlichkeit zu erforschen bleibt die Untersuchung des Problems von *Denken und Sprechen* unvollendet.

Dem Verfasser war es nicht vergönnt, seinen Plan zu Ende zu führen, aber die Wechselbeziehungen von Bedeutung und Sinn, Intellekt und Affekt gehören nach wie vor zu den zentralen psychologischen Problemen.

Soweit unsere *Denken und Sprechen* gewidmeten Anmerkungen. Wir können nun kurz resümieren, was dieses Werk uns lehrt.

Indem Vygotskij behauptet, die Wortbedeutung entwickle sich, das Wort gliedere sich relativ spät aus der praktischen Tätigkeit aus, gewinne dann Selbständigkeit und führe den Menschen in ein ganz neues System von Verbindungen und Beziehungen ein, gestattet er uns, Goethes These *Am Anfang war die Tat* als Gegenüberstellung zur Bibel mit ihrem *Am Anfang war das Wort* ganz anders zu lesen. Vygotskij wiederholt das Wort des Dichters, betont es aber anders und gibt ihm dadurch einen neuen Sinn: Am Anfang war die Tat. Damit ist gemeint, dass das Wort, aus der Praxis geboren, diese umgestaltet: *Das Wort steht am Ende, es krönt die Tat*.

Und eine zweite, genau so wichtige These. Wie das Wort auch strukturiert sei und auf welcher Entwicklungsetappe es auch stehen möge, immer bildet es die Wirklichkeit ab. Diese Abbildung der Wirklichkeit ist jedoch auf den einzelnen Entwicklungsetappen völlig unterschiedlich. Die Wirklichkeit wird durch das Wort interpretiert, das Wort wird zum wichtigsten Faktor, der die Wirklichkeit bricht<sup>10</sup>, die Abbildung der Wirklichkeit vermittelt. Und eben dies gibt Vygotskij Grund, den letzten Satz zu sagen, mit dem er seine Arbeit beendet: *Das sinnerfüllte Wort ist der Mikrokosmos des menschlichen Bewusstseins*.

---

<sup>10</sup> [In dem Sinne, wie Wasser das Licht bricht.]



Zum Abschluss möchten wir das wesentliche Allgemeine hervorheben, das sich wie ein roter Faden durch alle Arbeiten des Bandes zieht und sie verbindet. Wir meinen Vygotskijs Methodologie, jene neue Sicht auf psychische Erscheinungen, die er in die wissenschaftliche Psychologie einbrachte. In dieser Methodologie kann man zwei Hauptzüge hervorheben (und Vygotskij tat dies selbst mehrfach), die so eng verbunden sind, dass im Grunde jeder die jeweils andere Seite darstellt. Es handelt sich um Ganzheitlichkeit und Historismus. Die Ganzheitlichkeit bedeutete für Vygotskij die Notwendigkeit, die kompliziert strukturierten Einheiten<sup>12</sup> der psychischen Tätigkeit zu suchen, wobei die Struktur durch den ganzen Verlauf ihrer Herausbildung in der Onto- und Phylogenese bestimmt ist. Der Historismus bedeutete für Vygotskij, die Geschichte der Herausbildung der Ausgangszellen oder Einheiten der Psyche aufzudecken.

L. S. Vygotskij hinterließ keinen universellen Algorithmus für die Suche nach Einheiten der Psyche – was wohl auch im Prinzip kaum möglich sein dürfte. Er hinterließ nur einen außerordentlich wichtigen Hinweis: Solche Einheiten müssen *entgegengesetzte* Momente in dialektischer Einheit enthalten. Er hinterließ außerdem sehr wichtige Beispiele für die Suche und Bestimmung solcher Einheiten (so gewann er bei der Diagnostik des geistig behinderten Kindes prinzipiell neue Ergebnisse vor allem deshalb, weil er neue Analyseeinheiten suchte, in denen intellektuelle und affektive Aspekte in eins verschmolzen sind). Vygotskij hinterließ auch kein universelles Rezept für die Anwendung der historischen Methode in der Psychologie, aber sein ganzes Schaffen kann als Beispiel einer solchen Anwendung gelten. Indem er die historische Methode auf das Problem der Begriffsbildung anwandte, schuf er eine neue Begriffstypologie und löste eine Reihe von Kardinalproblemen der Denk- und der Unterrichtspsychologie; indem er die historische Methode auf das Lokalisationsproblem anwandte, gelangte er zu den Anfängen eines neuen Wissenschaftszweigs, der Neuropsychologie usw. Das Allerwichtigste vom Standpunkt der inneren Logik und Homogenität von Vygotskijs Schaffen ist: Auf jeder Etappe der Anwendung der historischen Methode suchte er unverändert nach neuen Einheiten des Psychischen.

Vygotskijs Methodologie, die Ganzheitlichkeit und der Historismus seines Ansatzes als Ecksteine seines Schaffens stellen für uns auch heute unübertroffene Beispiele dar. In ihnen liegt die Gewähr für die Aktualität und Konstruktivität seiner Ideen.

---

<sup>11</sup> [Abschnitt IV ist den *Vorlesungen zur Psychologie* (s.o.) gewidmet.]

<sup>12</sup> [Es sei hier noch einmal daran erinnert, dass das Wort *Einheit* für zwei verschiedene Wörter im Russischen steht: *edinstvo* und *edinica*. Hier steht im Original das zweite Wort und meint Analyse-Einheit.]