

## Norris Minick

### Die Entwicklung von Vygotskijs Denken: eine Einführung<sup>1</sup>

#### 1. Einleitung

Der erste Teil dieses Bandes enthält Vygotskijs klassische Monographie *Denken und Sprechen*<sup>2</sup>, zuerst veröffentlicht in russischer Sprache im Jahr 1934.<sup>3</sup> Der zweite Teil enthält eine Reihe von Vorlesungen, die Vygotskij 1932 in Leningrad hielt.<sup>4</sup> Abgesehen von Unterschieden in Inhalt und Stil trennt diese beiden Werke ein konzeptioneller Wechsel in Vygotskijs Denken, der in den Jahren 1932 und 1933 einsetzte. Da verschiedene Kapitel von *Denken und Sprechen* vor 1933 geschrieben wurden, erstrecken sich die Texte dieses Bandes tatsächlich über diesen konzeptionellen Wechsel in der Entwicklung von Vygotskijs Denken. Wenn wir daher diese Arbeiten, ihr Verhältnis zueinander oder ihre Bedeutung als Teil des Vygotskijschen Gesamtwerkes verstehen wollen, ist es entscheidend, die hauptsächlichen Veränderungen zu berücksichtigen, die in Vygotskijs Denken entstanden, als sich seine Perspektiven zwischen 1924 und 1934 entwickelten.<sup>5</sup>

Man kann drei Hauptphasen in der Entwicklung des Vygotskijschen Denkens identifizieren, wenn man sich auf die Konstrukte konzentriert, die ihm als analytische Einheiten und Erklärungsprinzipien dienten. Die beiden ersten Phasen wurden von verschiedenen sowjetischen Wissenschaftlern bereits diskutiert,<sup>6</sup> die dritte Phase ist jedoch noch nicht diskutiert worden, teilweise vielleicht weil viele der Texte aus jener Periode in dieser vorliegenden Ausgabe zum ersten Mal veröffentlicht werden.

Zwischen 1925 und 1930 konzentrierte sich Vygotskij auf eine analytische Einheit, die er als „instrumentellen Akt“ bezeichnete – eine Einheit der durch Zeichen vermittelten Tätigkeit, die als Werkzeug oder Instrument gebraucht werden, um das Verhalten zu beherrschen. Während dieser Phase seiner Karriere war für Vygotskijs Theorie die Annahme grundlegend, dass die stimulus-response-Einheit eine gemeinsame Begründung für das Lernen und das Verhalten sowohl der Menschen als auch der Tiere liefere. Er behauptete jedoch, dass das Sprechen und andere historisch entwickelte Zeichensysteme die Menschen mit einer einzigartigen Form von Stimuli ausstatten, die sie benutzten, um ihr eigenes Verhalten zu beeinflussen oder zu beherrschen. Er betrachtete den Zeichengebrauch in der Vermittlung des Verhaltens als die Grundlage der Entwicklung von volitionalen Formen des Verhaltens, die mit den

---

<sup>1</sup> [The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1, Problems of General Psychology. Edited by Robert W. Rieber and Aaron S. Carton. Plenum Press, New York and London 1987, S. 17 – 36. Übersetzung aus dem Amerikanischen von Georg Rückriem]

<sup>2</sup> [Minick: Thinking and Speech!]

<sup>3</sup> [Deutsch: Lev Semenovič Vygotskij, Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Mit einem Nachwort von Alexandre Métraux. Beltz Verlag Weinheim und Basel 2002. Beltz Taschenbuch 125.]

<sup>4</sup> [Deutsch: Lev Semenovič Vygotskij, Vorlesungen über Psychologie. Marburg: BdWi-Verlag 1996.]

<sup>5</sup> Vygotskij entwickelte sich zu einer bemerkenswerten Kraft in der sowjetischen Psychologie nach seinem Umzug nach Moskau im Jahr 1924. Er starb an Tuberkulose im Frühjahr 1934. Vgl. die übersetzte Bibliographie seiner Werke in Vygotskij 1978a, S. 141-151. Die Fußnoten in dieser Einleitung stammen von mir. N. M. [Zur deutschen Übersetzung der Bibliographie vgl. Gita L. Vygodskaja/Tamara M. Lifanova, Lev Semjonovič Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit. Herausgegeben von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2000, S. 352-377.]

<sup>6</sup> Božovič 1977, El'konin 1984, Leont'ev 1982a, Radzichovskij 1979

stimulus-response-Regeln nicht vollständig verstanden werden können. Entsprechend der Beobachtung, dass die ursprüngliche Funktion von Zeichen Kommunikation ist, suchte Vygotskij die Erklärung der phylogenetischen, historischen und ontogenetischen Entwicklung dieser Verhaltensformen in sprachlich vermittelten sozialen Interaktionen.

Im Rahmen einer Vorlesung vom Oktober 1930 verschob Vygotskij den Fokus seiner Forschung auf eine analytische Einheit, die er als „psychisches System“<sup>7</sup> bezeichnete. In dieser Vorlesung erklärt Vygotskij, dass psychologische Forschung sich nicht auf die Entwicklung individueller mentaler Funktionen richtet solle, sondern auf die Entwicklung eines neuen Verhältnisses zwischen den mentalen Funktionen, auf die Entwicklung psychischer Systeme, die zwei oder mehr verschiedene Funktionen vereinigen. Während also Vygotskij früher erklärt hatte, dass der Wortgebrauch als Zeichenstimulus die Grundlage für eine entwickeltere, vermittelte Form des Gedächtnisses liefere, erklärte er jetzt, dass dieser Wortgebrauch die Bildung eines neuen funktionellen Verhältnisses zwischen dem Gedächtnis und dem Sprechen, die Bildung eines neuen psychischen Systems konstituiere. Auffälligerweise jedoch fehlte in Vygotskijs Arbeiten der Jahre 1930 bis 1932 jeder systematische Erklärungsversuch, wie oder warum sich neue psychische Systeme entwickeln.

Eine dritte Phase in der Entwicklung von Vygotskijs Denken widerspiegeln seine Aufsätze und Vorlesungen, die in den Jahren 1933 und 1934 verfaßt wurde. Die offensichtlichste Veränderung in Vygotskijs konzeptionellem System während dieser Periode war jedoch nicht mit der Analyseeinheit, sondern mit seinem Erklärungsprinzip verbunden. Während dieser Periode versuchte Vygotskij, die psychische Entwicklung mit Begriffen der Differenzierung und Entwicklung sozialer Systeme der Interaktion und Handlung zu erklären, an denen das Individuum teilnimmt. Parallel zu dieser Veränderung des Erklärungsprinzips reduzierte Vygotskij seine Hervorhebung des Verhältnisses zwischen bestimmten mentalen Funktionen<sup>8</sup> in psychischen Systemen. Er begann vielmehr, ein System mentaler Konstrukte zu entwickeln, die die Analyse psychischer Prozesse in Verbindung mit den konkreten Handlungen und Interaktionen des Individuums erleichtern sollten.

Es ist wichtig, von Anfang an hervorzuheben, dass zwischen diesen drei Phasen in der Entwicklung von Vygotskijs Theoriesystem eine sehr große Kontinuität besteht. Erstens, wie wir noch sehen werden, war der Versuch, die Entwicklung des Bewusstseins in Verbindung mit der Entwicklung des Verhaltens zu studieren, für nahezu alle Arbeiten Vygotskijs grundlegend. Zweitens hob Vygotskij durchweg verschiedene Begriffe hervor, eingeschlossen die Bedeutung der Vermitteltheit psychischer Prozesse durch das Sprechen und die sozialhistorische Natur bestimmter psychischer Prozesse beim Menschen.<sup>9</sup> Tatsächlich gab Vygotskij selten Begriffe preis, die für seine Arbeit zentral gewesen waren, als sich sein Denken entwickelte. Vielmehr neigte er dazu, nützliche Begriffe umzudefinieren und in das allgemeinere und stärkere Begriffssystem zu integrieren, das er gerade entwickelte.

## 2. Vermittlung und die Höheren mentalen Funktionen (1925 – 1930)

Wie Davydov und Radzichovskij (1985) dargelegt haben, existierten in der Sowjetunion drei Hauptrichtungen unter den Psychologen, als Vygotskij Anfang der 20er seine Arbeit begann: 1. eine kleine einflusslose Gruppe, die von Celpanov geleitet wurde, der die traditionelle Fokussierung auf das Bewusstsein als Objekt der psychologischen Forschung fortsetzte; 2. eine erheblich größere und deutlich dominante Gruppe, die von Pavlov und Bechterev geleitet wurde, die die Untersuchung subjektiver Phänomene vermieden und Psychologie als Wissenschaft des Verhaltens, der Reflexe oder Reaktionen definierten; 3. eine von Kornilov geführte Gruppe, die für eine Synthese dieser beiden Perspektiven eintrat.<sup>10</sup> Vygotskijs Ablehnung aller drei Auffassungen widerspiegeln

---

<sup>7</sup> [Minick macht hier und im Folgenden keinen Unterschied zwischen psychisch und psychologisch. Wir übersetzen sinngemäß mit „psychisch“.]

<sup>8</sup> [Minick benutzt den Terminus „mental“ statt „psychisch“ ganz bewußt. Vgl zu seiner Begründung Anmerkung 12.]

<sup>9</sup> Wertsch 1981, 1985

<sup>10</sup> Eine nützliche Diskussion der frühen Entwicklung in der sowjetischen Psychologie findet man bei A. Kozulin, *Psychology in Utopia. Toward a social history of Soviet psychology*. Cambridge, Mass.: MIT 1984.

seine Arbeiten der Jahre 1924 und 1925, mit denen sein Aufstieg zu nationaler Prominenz als Psychologe in der Sowjetunion begann.<sup>11</sup>

Der zentrale Vorstoß des in diesen Texten entwickelten Gedankens war ganz einfach. Vygotskij erklärte, dass die begriffliche Trennung von Geist und Bewusstsein vom Verhalten, die für die von Celpanov verteidigte Traditionelle introspektive Psychologie charakteristisch war, zu einer falschen Definition des Gegenstandes der psychologischen Forschung geführt habe. Das Studium des Verhaltens – und für Vygotskij war menschliches Verhalten von Natur aus sozial und kulturell – war grundlegend für die Entwicklung jeder adäquaten psychologischen Theorie. Vygotskij, weit entfernt davon, die Neudefinierung des Gegenstandes der psychologischen Forschung, die der amerikanische Behaviorismus oder seine sowjetischen Ebenbilder anboten, zu akzeptieren, erklärte, dass auch diese Richtungen die begriffliche Trennung von Geist und Verhalten beibehalten, jedoch faktisch die begrifflichen Grenzen der traditionellen Psychologie auf das Studium des Verhaltens ausgedehnt hätten. (Vygotskij 1982 b, 1982 c) Mit Bezug auf die behavioristischen Methoden schrieb er:

Die ist die andere Hälfte desselben Dualismus. Früher hatten wir Geist ohne Verhalten. Jetzt haben wir Verhalten ohne Geist. In beiden Fällen haben wir ein Verständnis von „Geist“ und „Verhalten“ als zwei unabhängige und getrennte Phänomene.(1982 c, S. 81)

Der letzte Satz dieses Satzes war für Vygotskij äußerst wichtig. Ebenso wie die von Kornilov geleitete Gruppe sowjetischer Psychologen hatte Vygotskij darauf bestanden, dass Bewusstsein und Verhalten beide eigenständige Gegenstände der psychologischen Forschung seien. Vygotskij unterschied sich jedoch auch von Kornilov und seinen Kollegen dadurch, dass er die Vorstellung zurückwies, dass eine vereinheitlichte Psychologie durch Integration der subjektivistischen und der behavioristischen Theorien und Konstrukte geschaffen werden könnte. In Vygotskijs Sicht hatte die begriffliche Trennung von Bewusstsein und Verhalten, die von den Subjektivisten begonnen und von den Behavioristen fortgeführt worden war, zu einem fundamentalen Fehlverständnis sowohl des Bewusstseins als auch des Verhaltens geführt. Um zu einer wirklich einheitlichen psychologischen Wissenschaft zu kommen, müsse, so beharrte er, ein neues System von Begriffen und Theorien entwickelt werden, das die begriffliche Trennung von Verhalten und Bewusstsein überwinden würde, die für die existierenden theoretischen Systeme so fundamental war. In seinen Texten der Jahre 1924 und 1925 wies er darauf hin, dass das Bewusstsein „ein Problem der Struktur des Verhaltens“ sei, „eine Eigenschaft der menschlichen Arbeitstätigkeit“. Allgemeiner, er erklärte, dass die Entwicklung einer ihrem Gegenstand adäquaten psychologischen Theorie die Entwicklung psychologischer Konstrukte benötige, die es erlaubten, Bewusstsein und Verhalten als Aspekte eines einheitlichen Ganzen zu begreifen.

In diesen Texten formulierte Vygotskij jedoch ein Problem, für das er selbst noch keine klar entwickelte Lösung hatte. Im wesentlichen muss die gesamte Geschichte der Vygotskij-Schule inclusive der gegenwärtigen Entwicklung der sogenannten „Tätigkeitstheorie“ (Leont’ev 1978, Minick 1985, Wertsch 1981, 1985) als ein Versuch verstanden werden, die begrifflichen Probleme zu lösen, die Vygotskij in diesen Aufsätzen entworfen hat. Und dennoch, obwohl Vygotskij dieses Problem in jenen frühen Arbeiten nicht löste, führte er doch verschiedene Begriffe ein, die für die von der Vygotskij-Schule zwischen 1925 und 1930 durchgeführten Forschungen grundlegend waren.

Wie viele seiner Zeitgenossen unterschied Vygotskij Menschen und Tiere durch die Erklärung, dass Bewusstsein und Denken nur für Menschen charakteristisch sei. Indem er mehr den Erklärungsbedarf betonte und weniger die psychischen Prozesse beschrieb, die für den Menschen spezifisch sind, legte Vygotskij dar, dass sie ihren Ursprung nicht in biologischen Strukturen oder im Lernen des isolierten Individuums, sondern in der geschichtlich entwickelten soziokulturellen Erfahrung haben. Er wies darauf hin, dass die Steuerungsmechanismen der Entwicklung des angeborenen Verhaltens von Darwin und die Steuerungsmechanismen des individuellen Lernens von Pavlov erkannt worden seien, und er betonte den Bedarf, den

---

<sup>11</sup> Vygotskij 1982b, 1982c.

Mechanismus zu erkennen, der die Entwicklung der psychischen Prozesse im Individuum durch die Aneignung der sozialen und kulturellen Erfahrung ermöglicht. In diese frühen Aufsätzen bezeichnete er das Sprechen und die es vermittelnde soziale Interaktion als den Schlüssel zu diesem Problem und erklärte, dass das Sprechen der Mechanismus sei, der beiden, dem sozialen Verhalten und den psychischen Prozessen, die für den Menschen spezifisch sind, gemeinsam sei.

In diesen frühen Beiträgen lieferte Vygotskij keine klare Definition der Seiten des Bewusstseins, des Denkens oder des Geistes, die den Menschen vom Tier unterscheiden, noch auch hat er die Mechanismen spezifiziert, mit deren Hilfe Sprechen und soziale Interaktion zu ihrer Entwicklung beitragen. Nichtsdestoweniger sind diese Beiträge für jeden Versuch grundlegend, die spätere Entwicklung des Vygotskijschen Paradigmas zu verstehen, denn sie bezeichnen eine wichtige Motivation für Vygotskijs Beschäftigung mit dem Verhältnis zwischen der verbal vermittelten sozialen Interaktion und der Entwicklung der psychischen Funktionen. Insbesondere hier hat Vygotskij zunächst das Potential für ein System theoretischer Konstrukte gesehen, das es ihm erlaubte, die Verbindung zwischen der Organisation des Verhaltens (noch einmal: für Vygotskij hieß das immer sozial und kulturell definiertes Verhalten) und der Organisation des Geistes zu beizubehalten, das er in den bestehenden psychologischen Theorien vermisste.

Vygotskij und seine Mitarbeiter konzentrierten sich in ihrer zwischen 1926 und 1930 durchgeführten Forschungsarbeit auf einen relativ engen Bereich psychischer Prozesse und entwickelten ein recht anspruchsvolles theoretisches System mit ihrem Versuch, zu demonstrieren, dass Sprechen und soziale Interaktion der Entwicklung dieser Prozesse zugrunde liegen. Während dieser Periode fokussierte sich die Forschung der Vygotskij-Schule auf die sogenannten höheren geistigen Funktionen wie z.B. die willkürliche Aufmerksamkeit, das willkürliche Gedächtnis und das rationale, willentliche, zielgerichtete Denken. Vygotskij erklärte, dass die hauptsächliche Differenz zwischen den geistigen Prozessen bei Mensch und Tier in der Existenz dieser willkürlichen höheren mentalen Funktionen beim Menschen liege. Nachdem er den Gedanken akzeptiert hatte, dass die stimulus-response-Einheit die gemeinsame Grundlage für die psychische Entwicklung wie die mentalen Funktionen sowohl beim Menschen als auch beim Tier sei, sah sich Vygotskij mit dem zentralen Problem konfrontiert, den Ursprung dieser willkürlichen Prozesse zu erklären.

Vygotskijs Erklärung des Ursprungs der höheren mentalen Funktionen umfasste zwei Teile. Erstens, er erklärte, dass die höheren mentalen Funktionen sich auf die Vermittlung des Verhaltens durch Zeichen und Zeichensysteme stützen, deren wichtigstes das Sprechen sei. Vygotskij betrachtete Zeichen als einen spezifischen Typ von Stimuli, die als „psychische Werkzeuge“ gebraucht werden, welche „auf die Beherrschung oder Steuerung der Verhaltensprozesse – entweder anderer oder der eigenen – gerichtet sind, gerade so wie technische Mittel auf die Steuerung der Natur gerichtet sind.“ (1981 a, S. 137) Mit seiner Einbeziehung in das Verhalten ändert das psychische Werkzeug den gesamten Strom und die Struktur der mentalen Funktionen ... durch die Bestimmung des neuen instrumentellen Aktes, ebenso wie ein technisches Werkzeug den Prozess der natürlichen Anpassung durch die Bestimmung der Form der Arbeitsoperationen verändert.“ (1981 a, S. 137) Vygotskij beschrieb den psychischen Mechanismus, der die Basis für die Umstrukturierung des Verhaltens durch psychische Werkzeuge lieferte, folgendermaßen:

Im natürlichen Gedächtnis besteht die direkte assoziative Verbindung (der konditionierte Reflex) A – B zwischen zwei Stimuli A und B. Im künstlichen mnemotechnischen Gedächtnis ... bestehen zwei neue Verbindungen A – X und B – X mit Hilfe des psychischen Werkzeuges X (z.B. ein Knoten im Taschentuch, ein Bindfaden um den Finger, ein mnemonisches Schema). Ebenso wie die Verbindung A – B basiert jede dieser neuen Verbindungen auf dem natürlichen konditionierten Response-Prozess und ist hervorgebracht durch die Eigenarten des Gehirns. Das Neue, Künstliche und Instrumentelle an dieser neuen Verbindung ist der Umstand, ... dass dem natürlichen Prozess mit Hilfe eines Instruments eine künstliche Richtung gegeben wird. (1981 a, S. 138)

Vygotskij nannte seine Basiseinheit der höheren mentalen Funktionen den „instrumentellen Akt“. Zweitens, um die historische und ontogenetische Entwicklung der vermittelten oder instrumentellen Formen des Verhaltens zu erklären, wandte sich Vygotskij der primären Funktion des Sprechens als einem Mittel der sozialen Interaktion und Kommunikation zu. Vygotskij erklärte, dass die höheren willentlichen Formen des menschlichen Verhaltens ihre Wurzeln in der sozialen Interaktion, in der Teilnahme des Individuums am sozialen Verhalten haben, das durch Sprechen vermittelt ist. In dieser sozialen Interaktion, also in einem Verhalten, das von mehr als einem Individuum ausgeführt wird, fungieren Zeichen zuerst im Verhalten als psychische Werkzeuge. Das Individuum partizipiert an der sprachlich vermittelten sozialen Tätigkeit durch psychische Werkzeuge, die andere nutzen, um sein Verhalten zu beeinflussen, und die es nutzt, um das Verhalten der anderen zu beeinflussen. In der Folge „beginnt das Individuum, auf sich selbst dieselben Formen des Verhaltens anzuwenden, die ursprünglich von anderen auf es angewendet wurden.“ (Vygotskij 1960 a, S. 192)<sup>12</sup> Auf diese Weise werden sowohl die Organisation als auch die Mittel der sozialen Tätigkeit beide von dem Individuum vollständig übernommen und schließlich internalisiert und führen zur Entwicklung der vermittelten, willentlichen, historisch entwickelten mentalen Funktionen, die auf den stimulus-response-Komponenten basieren, aber nicht auf diese reduziert werden können. Es waren diese psychischen Prozesse, auf die sich Vygotskij als die „höheren mentalen Funktionen“ bezog. Vygotskij formulierte das der Entwicklung der höheren psychischen mentalen unterliegende allgemeine Prinzip folgendermaßen:

Eine jede mentale Funktion war extern [und] sozial, ehe sie intern war. Sie war zunächst eine soziale Beziehung zwischen zwei Menschen. ... Wir können das allgemeine genetische Gesetz der kulturellen Entwicklung auf folgende Weise formulieren: Jede Funktion in der kulturellen Entwicklung des Kindes erscheint zweimal oder auf zwei Ebenen. ... Sie erscheint zuerst zwischen Menschen als eine intermentale Kategorie und dann im Kind als eine intramentale Kategorie.<sup>13</sup> Dies gilt gleichermaßen für die willkürliche Aufmerksamkeit, das logische Gedächtnis, die Begriffsbildung und die Entwicklung des Willens. (1960 a, S. 197 – 198)

Vygotskij betrachtete die höheren mentalen Funktionen also in zweifacher Hinsicht als sozial. Erstens ist ihre Entwicklung wie andere Aspekte der Kultur Teil der Entwicklung des soziokulturellen Systems, und ihre Existenz hängt ab von Übertragung von einer Generation zur anderen durch Lernen. Zweiten sind sie nichts anderes als Organisation und Mittel des *wirklichen sozialen Verhaltens*, das durch das Individuum übernommen und internalisiert<sup>14</sup> worden ist (1960 a, S. 198).

Wertsch hat nach meiner Auffassung einen außerordentlich wichtigen Beitrag für unser Verständnis des Vygotskijschen Denkens geleistet, indem er die Bedeutung dieses zweiten Punktes betonte (1985, Kapitel 3). Psychologen neigen häufig dazu, Gesellschaft und Kultur als Makrovariablen darzustellen, die eher mit einer Veränderung in der Menge verschiedener Arten der für individuelles Lernen verfügbaren Erfahrung verbunden sind als mit qualitativ einzigartigen Lernmechanismen oder psychischen Prozessen. Im Gegensatz dazu beruhen Forschungstraditionen wie die Theorie des sozialen Lernens oder der kognitiven Anthropologie auf der Auffassung, dass es wichtige Mechanismen des Lernens und der Entwicklung gibt, die schon an sich sozial sind. Vygotskij führte diese Auffassung einen Schritt weiter, indem er das Soziale nicht nur mit den einzigartigen Mechanismen der psychischen Entwicklung wie etwa die soziale Interaktion und Internalisierung<sup>15</sup> verband, sondern

---

<sup>12</sup> Vygotskij führt diesen allgemeinen Begriff auf Janet zurück.

<sup>13</sup> Wie Wertsch festgestellt hat (1985, S. 235), werden diese Termini üblicherweise als inter-/intrapyschisch und nicht wörtlich als inter-/intramental übersetzt. Ich benutze in diesem Band die wörtliche Übersetzung, weil dies Vygotskijs Auffassung verdeutlichen kann, dass die mentale Tätigkeit auf zwei oder mehr Menschen zurückgeführt werden kann, die kooperativ handeln, und dass Organisation und Mittel seiner mentalen Tätigkeit mit derjenigen des Individuums vergleichbar sind, das alleine handelt.

<sup>14</sup> [Minick: internalized.]

<sup>15</sup> [Minick: internalization.]

mit Typen des psychischen Prozesses, die selbst von sich aus sozial sind, insbesondere mit höheren mentalen Funktionen.

Diese Ausrichtung auf die höheren mentalen Funktionen stattete Vygotskij mit einer begrifflichen Verbindung zwischen einem wichtigen Aspekt des menschlichen Bewusstseins und einem wichtigen Aspekt des menschlichen Sozialverhaltens aus. Durch die Anwendung der Vermittlungsmittel und der Organisationsweisen, die mit der Ausführung bestimmter Handlungen auf einer sozialen oder „intermental“ Ebene verknüpft sind, und ihren Gebrauch, um Tätigkeit zu vermitteln, entwickelt das Individuum nicht nur neue Mittel zur Ausführung bestimmter Handlungen, sondern qualitativ neue Arten von mentalen Funktionen. Bezeichnenderweise werden diese mentalen Funktionen so gesehen, dass sie sich nicht lediglich durch die individuelle Erfahrung in sozialen Interaktionen, sondern durch die Transformation des sozialen Verhaltens von der intermental zur intramental Ebene entwickeln. Wie sich in Vygotskij's Gebrauch der Termini „intermental“ und „intramental“ widerspiegelt, ermöglichte diese Darstellung der psychischen Entwicklung Vygotskij, die begriffliche Trennung von Verhalten und Bewusstsein zu überwinden, die er bereits früher zurückgewiesen hatte. Auf diese Weise fand Vygotskij in diesen Konstrukten ein Mittel zur Rekonzeptualisierung von Bewusstsein und Verhalten als Seiten eines einheitlichen Systems.

Zwischen 1926 und 1930 führten Vygotskij und seine Mitarbeiter zwei Arten von Forschungsarbeiten durch. Erstens sammelten sie Material zum Gebrauch elementarer äußerer Zeichensysteme bei der Vermittlung des Verhaltens. So untersuchten sie z.B. den Gebrauch von Knoten oder Kewrbstöcken bei der Einprägung, den Gebrauch der Finger und anderer äußerer Kunstgriffe beim Rechnen und den Gebrauch von Praktiken wie das Ziehen von Strohhalmen oder Werfen von Würfeln beim Entscheiden (1960 c) Vygotskij betrachtete diese elementaren Zeichen-Mittel als Beweis für den historischen Übergang von natürlichen zu vermittelten Formen des Verhaltens, in denen „der Mensch selbst sein Verhalten mit Hilfe eines künstlich geschaffenen Mittler-Stimulus“ bestimmt. (1960 a, S. 101) Zweitens führten Vygotskij und seine Mitarbeiter umfangreiche experimentelle Forschungen durch, mit denen sie versuchten zu zeigen, wie das kindliche Verhalten durch die Einführung äußerer Zeichen-Mittel restrukturiert wird, und zu erforschen, wie dieses Verhalten internalisiert wird. (Vygotskij 1929, 1981 b; Leont'ev 1931)

Bemerkenswerterweise fehlt in dieser Arbeit jeder Versuch, die Entwicklung psychischer Prozesse in der sozialen Interaktion empirisch zu erforschen.<sup>16</sup> Zwei Gründe könnten dafür verantwortlich sein.

Erstens, es ist wichtig, zur Kenntnis zu nehmen, dass der Hauptzweck dieser Forschung in dem Nachweis bestand, dass Struktur und Ursprung der höheren mentalen Funktionen sich von denjenigen des Verhaltens unterscheiden, das auf dem Instinkt und den konditionierten Reflexen basiert. Ebenso wie Pavlov einfache Experimente zum Speichelfluss benutzt hatte, um die einzigartigen Charakteristika des konditionierten Reflexes zu beweisen, war die von Vygotskij und seinen Mitarbeitern während dieser Periode durchgeführte historische und empirische Forschung ein Versuch, die gesellschaftlich-historischen Wurzeln der höheren mentalen Funktionen sowie die Unterschiede zwischen diesen Funktionen und dem instinktiven oder konditionierten Reflexverhalten zu beweisen.

Ein zweiter Faktor sollte hier jedoch erwähnt werden, wenn wir die Gründe verstehen wollen, die zu den späteren Entwicklungen in Vygotskij's Denken führten. Vygotskij war an Semiotik, Semantik und der Rolle des Sprechens in der sozialen Interaktion interessiert, lange ehe seine Karriere als professioneller Psychologe begann. Er war längst vertraut mit dem am weitesten fortgeschrittenen Denken in diesen Fragen sowohl innerhalb wie außerhalb der Sowjetunion (Radzichovskij 1979; Wertsch 1985, Kapitel 1). Während einfache Zeichen-Mittel, wie z.B. ein als Erinnerungshilfe benutzter Kerbstock, innerhalb eines Systems analysiert werden konnten, in welchem Zeichen als „Stimuli“ verstanden werden konnten, würde der Versuch, Sprechen auf diese Weise zu verstehen, auf die Art simplifizierender Vorstellungen hinauslaufen, die für Watsons Versuch charakteristisch sind, sich mit der Rolle des Sprechens im menschlichen Verhalten zu beschäftigen.

---

<sup>16</sup> Studien dieses Typs werden jetzt im Westen durchgeführt (siehe Wertsch 1985, Rogoff und Wertsch 1984).

Um sein profundes Verständnis von Sprechen und Kommunikation auf die Analyse psychischer Prozesse und ihrer Entwicklung anzuwenden, musste Vygotskij die Vorstellung preisgeben, dass Sprechen im menschlichen Verhalten wie ein simpler Stimulus funktioniert. Das machte die Ablehnung der Annahme erforderlich, dass die stimulus-response-Einheit der Grundbaustein des Verhaltens ist.

### 3. Interfunktionelle Beziehungen und die Entwicklung der Wortbedeutung (1930 – 1932)

Um 1929 hatte Vygotskij angefangen, diese Annahme aufzugeben. Diese Veränderung in Vygotskijs Sicht und einige ihrer unmittelbaren Implikationen werden deutlich in Vygotskijs Text von 1929 „Die genetischen Wurzeln von Denken und Sprechen“ (Kapitel 4 von *Denken und Sprechen*).

Ein nützlicher Hinweis auf die während dieser Periode in Vygotskijs Denken einsetzende Veränderung sind seine Zitate von Köhlers Forschungen zur Intelligenz von Primaten. Während frühere Bezüge auf diese Forschungen den Werkzeuggebrauch von Schimpansen als eine embryonale Form vermittelten Verhaltens hervorhoben (Vygotskij 1929, 1960 b), begann Vygotskij in diesem Text darauf hinzuweisen, dass

Köhlers Experimente klar beweisen, dass die Anfangsgründe des Intellekts oder Denkens bei Tieren unabhängig von der Entwicklung des Sprechens und absolut unverbunden mit dem Niveau der Sprechentwicklung erscheinen. Die ‚Erfindungen‘ der Primaten, ihre Herstellung und ihr Gebrauch indirekter Problemlösungsstrategien bilden deutlich eine anfängliche vorsprachliche Phase in der Entwicklung des Denkens, eine vorsprachliche Phase seiner Entwicklung.“ (Kapitel 4 von *Denken und Sprechen*, S. 101)

Mit Beginn des Jahres 1929 widerspiegeln Vygotskijs Schriften nicht länger die Annahme, dass das tierische Verhalten insgesamt auf Systeme beschränkt ist, die auf der Basis von stimulus-response-Einheiten aufbauen. Er begann vielmehr darzulegen, dass bestimmte Formen von Intellekt bei Tieren und kleinen Kindern unabhängig von jeder funktionellen Verbindung mit dem Sprechen gefunden werden können.

Vygotskij gab jedoch nicht die Auffassung auf, dass das funktionelle Verhältnis zwischen Sprechen und Denken einen äußerst wichtigen Faktor in der psychischen Entwicklung des Menschen darstellt. Vielmehr erklärte er, dass Sprechen – wie der Intellekt – bei Primaten und sehr kleinen Kindern genetische Wurzeln habe, die unabhängig vom Intellekt seien und zitiert in diesem Zusammenhang die Zeigegeesten und emotionalen Ausdrucksformen (z.B. Mittel der Kommunikation, die das Benennen von Objekten oder Ereignissen bzw. das Herstellen von Beziehungen zwischen Wort und Objekt nicht einschließen.). Aber, mit ausdrücklichem Bezug auf Bühlers Erkenntnis, dass es in der kindlichen Entwicklung einen Zeitpunkt gibt, in dem das Kind „entdeckt, dass jedes Ding seinen Namen hat“, erklärt er, dass die unabhängigen Entwicklungswege von Intellekt und Sprechen sich hier und an anderen Stellen im Entwicklungsprozess „überschneiden“ und zur Entstehung von „verbalem Denken“ und „bedeutungsvollem Sprechen“ führen. Vygotskij betrachtete diese Formen als qualitativ neue Typen von mentalen Funktionen, die eine Entwicklungsdynamik und psychische Charakteristik besitzen, die in keinem ihrer Vorläufer existieren.

Die neue Sicht auf das Verhältnis zwischen Denken und Sprechen, die entstand, als Vygotskij die Auffassung aufgab, dass komplexe Verhaltensformen auf der Grundlage von stimulus-response-Einheiten aufbauen, befreite Vygotskij von der Notwendigkeit zu zeigen, wie komplexe und willkürliche mentale Funktionen auf der Basis der Vermittlung des Verhaltens durch Zeichen entstehen. Es erlaubte ihm darüber hinaus, sein Wissen um Semiotik und Kommunikation vollständiger in seine Analyse der psychischen Entwicklung einzubauen. Ebenso bedeutsam war jedoch das allgemeinere Verständnis von psychischer Entwicklung, das sich aus dieser neuen Sicht auf das genetische Verhältnis

zwischen den von Vygotskij jetzt als unabhängig vorgestellten Funktionen des Denkens und Sprechens ergab.

Diese Sichtweise entwarf Vygotskij in einer Vorlesung, die er vor Studenten und Mitarbeitern im Oktober 1930 unter dem Titel „Über psychische Systeme“ (1982 a) hielt. In dieser Vorlesung erklärte Vygotskij:

Was sich in der Entwicklung und insbesondere in der historischen Entwicklung des Verhaltens ändert, sind nicht so sehr die Funktionen, so wie wir sie früher untersucht haben (das war unser Fehler) – nicht so sehr ihre Struktur oder die Dynamik ihrer Entwicklung – als vielmehr die Beziehungen und Verbindungen zwischen ihnen. In der Entwicklung entstehen Gruppierungen von psychischen Funktionen, die in früheren Stadien unbekannt waren. (1982 a, S. 110)

Damit dehnte Vygotskij in dieser Vorlesung seine Auffassung von der Entstehung des verbalen Denkens auf der Basis der unabhängigen Funktionen des Denkens und Sprechens aus auf die psychische Entwicklung als ganze und erklärte, dass der Schlüssel zum Verständnis der psychischen Entwicklung im Studium der sich verändernden „interfunktionellen Beziehungen“ zwischen den mentalen Funktionen, im Studium der Entstehung und Entwicklung der neuen „psychischen Systeme“ liege.

1930 schließlich gab Vygotskij den „instrumentellen Akt“ und die „höheren mentalen Funktionen“ als Einheit und Gegenstand seiner Analyse auf und richtete seine Aufmerksamkeit auf die Veränderungen der interfunktionellen Beziehungen bzw. auf die Entstehung und Entwicklung der – wie er sie nannte – „psychischen Systeme“.

Noch einmal, dies bedeutet nicht, dass Vygotskij sein Interesse an der Rolle des Sprechens für die psychische Entwicklung aufgab. Sein Interesse an der Beziehung zwischen Denken und Sprechen wird widerspiegelt in Arbeiten zur Entwicklung des verbalen Denkens, insbesondere in Untersuchungen der Entwicklung von Wortbedeutungen (d.h. verbaler Begriffe) und der Rolle des egozentrischen und inneren Sprechens in der Vermittlung des Denkens. Ganz ähnlich spiegelt sich sein Interesse an der verbalen Vermittlung der Gedächtnisprozesse in Erörterungen zur Entstehung des logischen Gedächtnisses wider. Zur selben Zeit konnte Vygotskij jedoch seine Analysen der psychischen Entwicklung über die kognitiven Prozesse hinaus ausdehnen und die Untersuchung von Motivation und Affekt einbeziehen.

Jedoch, obwohl diese Verschiebung in Vygotskijs Definition seines analytischen Gegenstandes in vielerlei Hinsicht einen positiven Schritt in der Entwicklung seines Denkens bedeutete, versäumte er es, sein Erklärungssystem an dieses neue Verständnis der mentalen Funktionen und ihrer Entwicklung anzupassen. Der Versuch, die psychische Entwicklung vom Standpunkt der Teilnahme des Individuums an der sozialen Interaktion zu erklären, war im wesentlichen aufgegeben. In verschiedenen Zusammenhängen erörterte Vygotskij tatsächlich Zusammenhänge zwischen sozialen Variablen und der Entwicklung psychischer Systeme. Er beobachtete, dass das Träumen in einigen Gesellschaften eine wichtige Rolle in Entscheidungsprozessen spielt, in anderen Gesellschaften jedoch nicht. Er zitierte Piagets Behauptung, dass die Schlussfolgerung Grundlage der Entwicklung der Logik sei. Er wies darauf hin, dass die Phantasie ihre Wurzeln im Spiel habe. Nirgends jedoch versuchte er ernsthaft, diese Gedanken zu einem kohärenten Erklärungssystem zu verallgemeinern.

Letztlich stand Vygotskij ohne allgemeines Erklärungssystem und ohne Erklärungsprinzip da. Er erklärte die Entstehung neuer psychischer Systeme als Entwicklung neuer funktioneller Beziehungen zwischen mentalen Prozessen. Insgesamt machte er jedoch nur halbherzige Versuche zu erklären, wie oder warum diese neuen funktionellen Beziehungen entstehen. Während seiner ganzen Karriere hat Vygotskij psychologische Paradigmata kritisiert, die die Natur und Entwicklung mentaler Funktionen lediglich beschreiben, ohne ihre Erklärung zu versuchen. Mit derselben Konsequenz kritisierte er Paradigmata, die nicht in der Lage waren, das Biologische und das Soziale in der psychischen Entwicklung zu unterscheiden. Weil er aber selber nicht in der Lage war, seine Erklärungsprinzipien seinem neuen

Verständnis der psychischen Entwicklung anzupassen, waren Vygotskijs Schriften während dieser Periode selber eben dieser Kritik ausgeliefert.

Nirgends zeigt sich das deutlicher als in seinen Versuchen, die Entwicklung der Wortbedeutung zu analysieren. Unter Vygotskijs Leitung hatte L. Sacharov eine Serie von Experimenten durchgeführt, die zur Feststellung mehrerer Stufen in der Entwicklung der Wortbedeutung führten (z.B. Komplexe, Pseudobegriffe und Begriffe. Kapitel 5 von *Denken und Sprechen*.) In einer wichtigen Hinsicht widerspiegeln Anlage und Analyse dieser Experimente Grundzüge von Vygotskijs Verständnis psychischer Systeme, das die zweite Phase in der Entwicklung seines Denkens von der ersten trennt, aber mit der dritten verbindet. Vygotskij betont nachdrücklich, dass die Analyse der Begriffsentwicklung nicht getrennt werden kann von der Entwicklung der Wortbedeutung und er beharrt darauf, dass die Begriffsentwicklung nicht die Entwicklung des Denkens selbst ist, sondern die Entwicklung des Worts, die Entwicklung der funktionellen Beziehung zwischen dem Gedanken und dem Sprechen im verbalen Denken. Auffallenderweise fehlt in dieser Arbeit jedoch jede Erklärung dazu, wie und warum diese Entwicklung auftritt.

Beides, die Stärke und die Schwäche von Vygotskijs sich entwickelnder Sichtweise, spiegelt sich deutlich wider in den psychologischen Konstrukten, die Vygotskij während dieser zweiten Phase in der Entwicklung seines theoretischen Systems benutzte. Zunächst, mit Begriffen wie „psychisches System“, „verbales Denken“ und „Wortbedeutung“ beschreibt Vygotskij Konstrukte auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus, was es ihm ermöglichte, die Entwicklung psychischer Systeme als Ganze zu analysieren und die begriffliche Trennung der mentalen Funktionen zu vermeiden, die für sein Verständnis der „höheren mentalen Funktionen“ charakteristisch ist. Auf der anderen Seite erlaubten diese Konstrukte Vygotskij nicht, die psychische Entwicklung mit der Entwicklung des sozialen Verhaltens [hier eine mir unverständliche Redewendung!] Für die dritte und letzte Phase in Vygotskijs Werk war der Versuch zur Entwicklung eines Erklärungssystems und eines Systems von Konstrukten grundlegend, die eine Analyse der Entwicklung psychischer Systeme in Verbindung mit der Entwicklung des sozialen Verhaltens erlauben würden.

#### 4. Funktionelle Unterscheidung und Analyse nach Einheiten (1933-1934)

In ungefähr demselben Sinne, wie Vygotskijs Text von 1929 über die genetischen Wurzeln von Denken und Sprechen (Kapitel 4 von *Denken und Sprechen*) der Dreh- und Angelpunkt für den Übergang von der ersten zur zweiten Phase in der Entwicklung seiner Theorie war, so stellt seine Kritik von 1932 an Piagets Arbeit über das egozentrische Sprechen (Kapitel 2 von *Denken und Sprechen*) einen wichtigen ersten Schritt zur Entstehung des Erklärungs- und Begriffssystems dar, das die dritte und letzte Phase seiner Arbeit begründet. Schon 1929 hatte Vygotskij Piagets Arbeit über egozentrisches Sprechen zitiert und erklärt, dass das nichtkommunikative Sprechen, mit dem kleine Kinder oft ihre ablaufende Tätigkeit begleiten, eine Übergangsphase zwischen der intermentalen und der intramentalen Ebene, eine Übergangsphase zwischen dem Sprechen, das als Vermittlung des sozialen Verhaltens fungiert, darstellt. (Kapitel 4 von *Denken und Sprechen*, S. 113 – 114; 1984 g, S. 16 – 23).

In seiner Kritik von 1932 an Piaget jedoch wird Vygotskijs Erörterung des Übergangs vom sozialen zum inneren Sprechen in bezeichnender Weise reformuliert, mit einem sich entwickelnden Fokus auf „funktionelle Differenzierung“, wie er es nannte. In diesem Text ging Vygotskij über die simple Behauptung hinaus, dass das egozentrische Sprechen eine Übergangsstufe zwischen dem sozialen und dem inneren Sprechen darstelle, und erklärte, dass die für das egozentrische und innere Sprechen einzigartigen Charakteristika aus der Sicht ihrer sich verändernden Funktion in der Tätigkeit des Individuums verstanden werden können.

Insbesondere erklärte er, dass die phonetischen und grammatischen Verkürzungen des inneren Sprechens wie auch sein nicht vokalisierter [tonloser?] Charakter in Verbindung mit einem Wandel in der Funktion des Sprechens von der Vermittlung des sozialen Verhaltens zur Vermittlung des individuellen Verhaltens entstehe. Im selben Sinne legte er dar, dass die vokalisierte Qualität des egozentrischen Sprechens eine Widerspiegelung ihrer adäquaten Differenzierung als Form des „Sprechens für sich selbst“ vom kommunikativen Sprechen ist.<sup>17</sup>

Der Erklärungsrahmen, der sich in Vygotskijs Werk in den Jahren 1933 und 1934 herausbildet, war eine direkte Erweiterung seiner Erkenntnis der funktionellen Trennung. Grundlegend für alle Arbeiten Vygotskijs während dieser Periode war die Erkenntnis, dass psychologische Prozesse sich in Verbindung mit Transformationen im Verhalten entwickeln, sei es dass diese Transformationen Ergebnis biologischer Reifung (wie z.B. die Herausbildung der Bewegungsfähigkeit beim Kind) oder die innere Entwicklung der eigenen Tätigkeit des Kindes (wie z.B. die Trennung des inneren Sprechens vom kommunikativen Sprechen oder die frühen Stufen in der Entwicklung des Spiels) oder die Einbeziehung des Kindes in neue Formen der sozialen Interaktion und sozialer Praxis sind (z.B. die Entwicklung der „wissenschaftlichen Begriffe“ in der Schule oder die Entwicklung des schriftlichen Sprechens). Seine Kritik an Piagets Arbeit abschließend, schrieb Vygotskij: „Was also in Piagets Sicht fehlt, ist Realität und die Beziehung des Kindes zu dieser Realität. Was fehlt, ist die praktische Tätigkeit des Kindes. Dies ist die Hauptsache.“ (Kapitel 2 von *Denken und Sprechen*, S. 87) Und er fährt fort:

Auf diese Weise verstanden, ist Entwicklung keine Selbstbewegung, sondern eine Logik willkürlicher Umstände. Und wo es keine Selbstbewegung gibt, da ist auch kein Platz für die Entwicklung im genauen Sinne des Wortes. Hier [d.h. in Piagets Theorie, Norris Minick] ersetzt ein Phänomen das andere, aber es entsteht nichts aus dem anderen.“ (ebd. S. 29)

Im Gegensatz zu seiner Wahrnehmung von Piagets Auffassung versuchte Vygotskij, in der letzten Phase seiner Arbeit das, was er die innere Entwicklung der Tätigkeit oder Praxis des Kindes nannte, zu analysieren, indem er sich darauf konzentrierte, wie die eine Form der Praxis aus der anderen entsteht und wie neue „psychische Bildungen“ in Verbindung mit diesen gerade erst entstandenen Praxisformen sich entwickeln.

Vygotskijs Arbeit an der Entwicklung des Wortbedeutung zwischen 1933 und 1934 enthält eine nützliche Illustration dieses entstehenden Erklärungsrahmens. In vielerlei Hinsicht die sie von ihm in dieser Arbeit zitierten empirischen Daten identisch mit denen, die er 1931 in seiner Erörterung der Vygotskij-Sacharov-Untersuchungen über Begriffsbildung zitiert hatte (Kapitel 5 von *Denken und Sprechen*). Vygotskij benutzte in diesen Erörterungen viele derselben Beispiele, um die Natur des kindlichen Sprechens an verschiedenen Stellen seiner Entwicklung zu illustrieren. Methodologisch und begrifflich jedoch war seine Auffassung 1933-1934 ganz anders als 1931.

Die zentrale Voraussetzung seiner neuen Auffassung war, dass die Analyse der Entwicklung der Wortbedeutung in Verbindung mit der Analyse der Entwicklung der Funktion des Wortes in der Kommunikation durchgeführt werden müsse. Grundlegend für den experimentellen Entwurf der Vygotskij-Sacharov-Untersuchungen war die von Vygotskij in der Erörterung dieser Arbeit erläuterte Annahme, dass die „Funktion“ der Wortbedeutung die Abstraktion und Verallgemeinerung sei (Kapitel 5 von *Denken und Sprechen*). Im Gegensatz dazu begann Vygotskij 1933 und 1934, die zentrale Funktion der Wortbedeutung als Mittel der Kommunikation als entscheidender Bestandteil der sozialen Praxis wieder hervorzuheben.

---

<sup>17</sup> Diese Gedanken wurden mit sehr viel mehr Einzelheiten im 7. Kapitel von *Denken und Sprechen* (verfaßt 1933-34) entwickelt, wo Vygotskij seine Erörterung der Trennung der Sprechfunktionen auf das schriftliche und das poetische Sprechen ausdehnt.

Diese sich herausbildende Sichtweise Vygotskijs wurde im ersten Kapitel von *Denken und Sprechen* dargelegt, wo er schrieb:

Es mag angemessen sein, die Wortbedeutung nicht nur als eine Einheit von Denken und Sprechen, sondern als eine Einheit von Verallgemeinerung und sozialer Interaktion, eine Einheit von Denken und Kommunikation zu betrachten.

Diese Darstellung des Problems hat enorme Bedeutung für alle Fragen, die sich auf die Genese von Denken und Sprechen beziehen (...) und enthüllt das tatsächliche Potential für eine kausalgeneetische Analyse von Denken und Sprechen. Nur wenn wir lernen, Verallgemeinerung und soziale Interaktion als Einheit zu sehen, beginnen wir die tatsächliche Verbindung zu verstehen, die zwischen der Kognition und der sozialen Entwicklung des Kindes besteht. (S. 49)

Hier erklärt Vygotskij, dass man die Entwicklung der Wortbedeutung nicht verstehen kann, wenn man mit der Trennung der „kommunikativen Funktion des Sprechens von seiner intellektuellen Funktion“ beginnt (Kapitel 1 von *Denken und Sprechen*, S. 48). Ähnlich kritisierte Vygotskij an anderer Stelle Bühler und Koffka für ihr Versäumnis zuerkennen, dass der Akt des Benennens keine bloß mentale Tätigkeit ist, sondern ein Mittel der sozialen Interaktion.

Das Sprechen des Kindes ist nicht die persönliche Tätigkeit des Kindes (...) Nur die Betrachtung des individuellen Sprechens als Teil des Dialoges, der Kooperation und sozialen Interaktion liefert den Schlüssel für das Verständnis seiner Veränderungen. (1984 b, S. 356)

Im Gegensatz zu seiner Auffassung in der früheren Arbeit mit Sacharow begann Vygotskij in den Jahren 1933 und 1934 nachdrücklich daran festzuhalten, dass die Analyse der Entwicklung der Wortbedeutung mit der Analyse der Funktion des Wortes bei der Vermittlung spezieller Typen der sozialen Interaktion und Kommunikation, bei der Vermittlung spezieller Formen der sozialen Praxis beginnen müsse.

Die einzige empirische Arbeit zur Entwicklung der Wortbedeutung, die Vygotskij und seine Kollegen innerhalb dieses Begriffsrahmens noch vor Vygotskijs Tod im Jahr 1934 abschließen konnten, war die Forschungsarbeit von Z. I. Sif zur Entwicklung der wissenschaftlichen Begriffe im Kontext des Schulunterrichts. (Sif 1935; Vygotskij 1935, Kapitel 6 von *Denken und Sprechen*). In der Erörterung dieser Forschungsarbeit (Kapitel 6 von *Denken und Sprechen*) erklärt Vygotskij, dass der wissenschaftliche Fachunterricht in der Schule<sup>18</sup> eine einzigartige Kommunikationsform einschließt, in der das Wort eine Funktion annimmt, die sich von der Charakteristik anderer Kommunikationsformen sehr unterscheidet. Insbesondere erklärte er: 1) dass das Kind Wortbedeutungen in bestimmten Formen des Schulunterrichts nicht als Mittel der Kommunikation lernt, sondern als Teil eines Wissenssystems, und 2) dass dieses Lernen nicht aufgrund direkter Erfahrung mit Dingen oder Phänomenen erfolgt, sondern aufgrund anderer Wörter. So wie es in diesem kommunikativen Kontext gebraucht wird, beginnt das Wort nicht nur als ein Mittel der Kommunikation, sondern als Gegenstand der kommunikativen Tätigkeit zu fungieren, zusammen mit einer ausdrücklichen Ausrichtung der Aufmerksamkeit des Kindes auf die Wortbedeutungen und ihre Beziehungen. In Übereinstimmung mit seinem entstehenden theoretischen System erklärte Vygotskij, dass diese neue Funktion des Wortes in der Tätigkeit des Kindes zur Entwicklung eines neuen Typs von Wortbedeutung oder Begriff führt, den er den „wissenschaftlichen“ oder „wahren“ Begriff nannte. Während er in seinen früheren Arbeiten lediglich die Entstehung eines neuen Begriffstyps notierte (Kapitel 5 von *Denken und Sprechen*), verband er jetzt die Entstehung eines neuen Typs der Wortbedeutung mit der Teilnahme des Kindes an einer neuen Form sozialer Praxis.

Dieser neue Zugang zur Analyse der Entwicklung der Wortbedeutung wird darüber hinaus durch Vygotskijs Erörterung der Wortbedeutungen im von ihm so genannten „autonomen Sprechen“ (1984 f) erläutert. Meistens sind die Merkmale, die Vygotskij den Wortbedeutungen in dieser Form des Sprechens zuschreibt, identisch mit denen, die er den „Komplexen“

---

<sup>18</sup> [Minick: the instruction of the child in systems of scientific knowledge in school.]

in seinen früheren Erörterungen der Vygotskij-Sacharov-Untersuchungen (Kapitel 5 von *Denken und Sprechen*) beigelegt hatte. Tatsächlich benutzte er in beiden Kontexten viele derselben Beispiele, um die Natur des kindlichen Sprechens zu erläutern.<sup>19</sup> Noch einmal jedoch: Das Begriffs- und Erklärungssystem unterscheiden sich wesentlich.

In zahlreichen Kontexten hatte Vygotskij die Entstehung der Zeigegeste in der Interaktion von Kind und Erwachsenem erörtert (1981 b, 1960 b). Wenn das Kind schreit oder nach einem Gegenstand greift, dann – so erklärt er – legt der Erwachsene diesem Verhalten Bedeutung bei. Obwohl das Kind keinerlei kommunikative Absicht verfolgt, fungieren diese Akte jedoch so, dass sie die Bedürfnisse des Kindes seinem Versorger mitteilen. In diesem Versuch des Erwachsenen, mit dem Kind zu interagieren, ist das Kind in eine kommunikative soziale Tätigkeit eingeschlossen, ehe es die Fähigkeit besitzt, kommunikative Muster zu gebrauchen oder adäquat darauf zu reagieren. Vygotskij erklärte, dass dies die Grundlage liefere für die Transformation des kindlichen Verhaltens in die intentionale Zeigegeste.

In seiner Erörterung des autonomen Sprechens erklärte Vygotskij, dass die Anfangsstadien in der Entwicklung der Wortbedeutung ein Übergangsstadium zwischen diesen Zeigegesten und der wirklichen, echten Wortbedeutung darstellen. Für Vygotskij gebraucht das Kind im autonomen Sprechen Wörter, nicht um sich auf einen einzelnen Typ oder eine Klasse von Gegenständen zu beziehen, sondern auf etwas, das Erwachsene als verschiedene Arten von Gegenständen in verschiedenen Situationen betrachten würden. Im Gegensatz zu seiner früheren Behauptung, dass der Begriff für das Kind in diesem Stadium der Entwicklung nur einen diffusen oder inkonsistenten Inhalt hat (Kapitel 5 von *Denken und Sprechen*) beginnt Vygotskij jetzt zu erklären, dass das Wort im autonomen Sprechen des Kindes – wie die Zeigegeste – außerhalb des konkreten Kontextes, in dem es gebraucht wird, keine Bedeutung hat. Auf dieser Stufe seiner Entwicklung besteht die Funktion des Wortes darin, einen Aspekt einer Situation zu bezeichnen oder von anderen zu isolieren. Auf diese Weise hat das Wort eine Zeige-, aber keine Bedeutungsfunktion. Auf dieser Stufe der Entwicklung des kindlichen Sprechens ist das Wort lediglich eine, in Vygotskijs Worten, „orale Zeigegeste“ (1984 f, S. 332-337). In Übereinstimmung mit seinem sich herausbildenden Erklärungsrahmen behauptet Vygotskij dann, dass das Charakteristikum der Wortbedeutung auf dieser Stufe – das er früher in seiner Erörterung der Komplexe als Instabilität der Wortbedeutung bezeichnet hatte – ein Produkt der eigentümlichen Funktion des Wortes in der kindlichen Entwicklung der Kommunikationstätigkeit sei.

Es gibt keinen Anlass, darüber zu spekulieren, wie Vygotskij andere Stadien in der Entwicklung der Wortbedeutung im Rahmen dieses neuen Erklärungssystems behandelt hätte. Die Logik der Auffassung ist klar. Das Charakteristikum der Wortbedeutung widerspiegelt die Eigentümlichkeit der Kommunikationstätigkeit, in welcher sie sich entwickelt. Das Charakteristikum des Wortes als Verallgemeinerung oder Abstraktion ist eine Widerspiegelung des kindlichen Gebrauchs des Wortes als Mittel der Kommunikation und der sozialen Interaktion, eine Widerspiegelung seiner Funktion in der sozialen Praxis.

Wie immer die Form der sozialen Interaktion, so wird die Natur der Verallgemeinerung sein. Soziale Interaktion und Verallgemeinerung sind innerlich verbunden. (Vygotskij 1982 d, S. 166)

Die Analyse der Entwicklung verbaler Begriffe und des verbalen Denkens muß mit der Analyse der Formen der sozialen Interaktion und Kommunikation beginnen, die das Wort vermittelt.

In Anbetracht seiner Konzentration auf die soziale Interaktion und die kognitive Entwicklung in der ersten Phase seiner Arbeit sowie seiner nachdrücklichen Betonung der Wichtigkeit der Sprache während der zweiten Phase ist es wichtig hervorzuheben, dass Vygotskij seinen Erklärungsrahmen in dieser dritten Phase seiner Theorie über die soziale Interaktion und die Zeichensysteme hinaus ausdehnt.

---

<sup>19</sup> In seiner Erörterung des autonomen Sprechens erwähnt er jedoch weder Sacharovs Forschung noch das Schema der Begriffsbildung, das auf der Grundlage dieser Forschung erarbeitet worden war.

Obwohl in vielfacher Hinsicht bereits in seiner Kritik an Piaget von 1932 (Kapitel 2 von *Denken und Sprechen*) unausgesprochen enthalten, wird dieser Versuch vielleicht am deutlichsten widergespiegelt in einem Text von 1933 über die Entwicklung der Vorstellungskraft im Spiel (Vygotskij 1966), 1978 c) sowie in einer Reihe von Vorlesungen über die Entwicklung des Kindes, die 1933 und 1934 verfaßt wurden (Vygotskij 1984 d). Vygotskij's Text über Vorstellungskraft und Spiel enthält eine besonders gute Erläuterung der Veränderung, die den Wechsel von der zweiten zur dritten Phase in der Entwicklung seines Denkens charakterisiert. In einer Vielzahl von Texten, die in der Zeit von 1931 und 1932 entstanden (Vygotskij 1983, S. 325; 1984 g, S. 14-15; 1984 b, S. 347-350) hatte Vygotskij Spiel und Vorstellungskraft als Produkt der Kraft des Sprechens, Verhalten und Denken von der Beherrschung durch das unmittelbare Wahrnehmungsfeld zu befreien, vorgestellt. In seinem Text über das Spiel von 1933<sup>20</sup> begann Vygotskij fast wie in seinen früheren Texten, indem er erklärte, dass das Kleinkind an das Wahrnehmungsfeld gefesselt ist. Weit entfernt jedoch davon, Sprache als die Kraft zu beschwören, die das Kind von seinem Wahrnehmungsfeld freisetzt, erklärt Vygotskij hier, dass Wortbedeutungen für das Kind auf ähnliche Weise an ihre Gegenstände gebunden sind, wobei Wort und Ding im Bewusstsein des Kindes verschmelzen. Sein früheres Argument umkehrend, bleibt Vygotskij in diesem Text dabei, dass es die Spieltätigkeit des Kindes sei, die Denken und Bedeutungen von ihrem Ursprung im Wahrnehmungsfeld befreien, indem sie für die weitere Entwicklung des Sprechens und seiner Rolle in den fortgeschrittenen Formen des Denkens und der Vorstellungskraft die Grundlage liefert.

Die frühesten Formen des Spiels, so erklärte Vygotskij, sind Versuche des Kindes, eine Situation oder Handlung zu reproduzieren, die es tatsächlich erfahren hat. Im Spiel mit Puppen z.B. reproduziert das Kind die Handlungen seines Erziehers.<sup>21</sup> Vygotskij betrachtete diese ursprüngliche Form des Spiels „mehr als Gedächtnis in Aktion denn als eine neuartige vorgestellte Situation“ (1978 c, S. 103) und stellte sie als eine Durchgangsstufe zwischen dem auf Gedächtnis beruhenden Verhalten und dem eine entwickelte Vorstellungskraft einschließenden Verhalten dar. Um zu erklären, wie entwickeltere Formen des Spiels aus diesen ursprünglicheren Formen entstehen können, benötigte Vygotskij einen Mechanismus, der dem Kind die Trennung der Bedeutung vom Gegenstand oder von der Handlung erleichtern würde.

Vygotskij erklärte, dass ein solcher Mechanismus in einem von ihm als Dreh- und Angelpunkt bezeichneten Gegenstand gefunden werden könne, der benutzt wurde, um in der Spielsituation als ein anderer Gegenstand zu fungieren. Natur und Funktion dieses Angelpunktes stellte er folgendermaßen dar:

Denken ist vom Ding getrennt, weil ein Stück Holz beginnt, die Rolle einer Puppe zu spielen, ein Stock wird zum Pferd; regelmäßige Handlung beginnt, mehr als die Dinge selbst vom Denken definiert zu werden. (...) Das Kind tut dies nicht plötzlich. Das Denken (die Wortbedeutung) vom Ding abreißen, ist für das Kind eine schrecklich schwere Aufgabe. Spiel ist eine Übergangsform. In dem Augenblick, in dem der Stock (d.h. das Ding) zum Angelpunkt für das Abreißen der Bedeutung vom realen Pferd wird, (...) ist eine der grundlegenden psychischen Strukturen, die die Beziehung des Kindes zur Realität definieren, verändert.

Das Kind kann den Gedanken noch nicht vom Ding losreißen. Es muss einen Angelpunkt in einem anderen Ding haben. (...) Um an das Pferd zu denken, muss es seine Handlung durch dieses Pferd in dem Stock oder Angelpunkt bestimmen. (...) Ich würde sagen, dass das Kind im Spiel der Bedeutung gemäß operiert, die von Dingen losgerissen ist, aber von realen Handlungen mit realen Gegenständen. (...) Dies ist der Übergangscharakter des Spiels. Dies ist es, was es zu einem mittleren Glied zwischen der rein situativen Verbundenheit der frühen Kindheit und dem Denken macht, das von der realen Situation getrennt ist. (1978 c, S. 69-71).

Für Vygotskij war die anfängliche Substitution eines Pferdes durch einen Stock beim Kind kein Ausdruck symbolischer oder imaginativer Fähigkeiten. Auf diesen frühen Stufen in der

---

<sup>20</sup> Das Folgende beruht auf der original russischen Version dieses Artikels (Vygotskij 1966). Diese Aspekte seiner Erörterung von Spiel und Vorstellungskraft kommen in der veröffentlichten englischen Übersetzung (Vygotskij 1978 c) weniger klar zu Ausdruck.

<sup>21</sup> [Minick: caretaker.]

Entwicklung der Vorstellungskraft kann das Kind noch nicht einen Gegenstand anstelle eines anderen behandeln, so wie Erwachsene in der symbolischen Tätigkeit. Für das kleine Kind muß der Gegenstand, der an die Stelle des Pferdes tritt, Charakteristika aufweisen, die es ihm erlauben, in der Spieltätigkeit als funktioneller Ersatz für das Pferd aufzutreten. Nur in der Spieltätigkeit kann das Kind in dieser Weise einen Gegenstand durch einen anderen ersetzen; nur in der Spieltätigkeit beginnt es, die Bedeutung eines Gegenstandes vom Gegenstand selbst zu trennen, indem es einen anderen Gegenstand als Angelpunkt<sup>22</sup> nutzt. Kurz, Vygotskij hielt damals die Entwicklung der Spieltätigkeit des Kindes für die Grundlage der Entstehung neuer Verhaltensformen und der Entwicklung von Formen der Vorstellungskraft und des abstrakten Denkens, die mit ihnen verbunden sind.

Ebenso, wie er erklärt hatte, dass sich die Wortbedeutung in Verbindung mit der Entwicklung der Kommunikation und der sozialen Interaktion entwickelt oder dass sich das innere Sprechen durch die funktionelle Trennung vom sozialen Sprechen entwickelt, erklärte Vygotskij hier, dass sich die Vorstellungskraft in Verbindung mit der Entwicklung des Spiels und anderer Formen der sozial organisierten Handlung und Interaktion entwickelt. Einen Satz Vygotskijs aus seiner Analyse der Entwicklung der Wortbedeutung (Kapitel 1 von *Denken und Sprechen*) paraphrasierend, könnte man sagen, dass es die zentrale Voraussetzung seiner Arbeit über das Spiel war, dass „nur wenn wir lernen, die Einheit von Vorstellungskraft und Spiel zu sehen, wir die tatsächliche Verbindung zu verstehen beginnen, die zwischen der kognitiven Entwicklung des Kindes und seiner sozialen Entwicklung besteht.“ Ebenso wie die neuen psychologischen Charakteristika der Wortbedeutung mit Arten der Kommunikation verbunden sind, die insbesondere in der Schule vorherrschen, sah Vygotskij auch die Anfänge der Vorstellungskraft sich in Verbindung mit speziellen Formen des Spiels mit Gegenständen herausbilden. Tatsächlich betrachtete Vygotskij an bestimmten Stellen der Entwicklung die psychologische Charakteristik der Vorstellungskraft als genauso untrennbar vom Spiel wie die psychologische Charakteristik des wissenschaftlichen Begriffs von der Art und Weise, in der das Wort in bestimmten Typen der verbal vermittelten sozialen Tätigkeit gebraucht wird.

Wie ich bereits früher andeutete, ist Vygotskij in seinen Ausführungen über die Entwicklung der Vorstellungskraft im Spiel ganz bewusst über einen Erklärungsrahmen hinausgegangen, in dem Sprechen und soziale Interaktion als einzige motivierende Kraft angesehen wurden, die der psychischen Entwicklung zugrunde liegt. In einer Reihe von in den Jahren 1933 und 1934 verfassten Texten und Vorlesungen versuchte Vygotskij, dieses allgemeinere Erklärungssystem darzulegen.

In diesen Texten bezeichnete Vygotskij zwei Aufgaben als grundlegend für die Analyse der psychischen Entwicklung des Kindes: 1) die Analyse der sozialen Situation, die das Leben des Kindes bestimmt, und 2) die Analyse der psychischen Strukturen, die sich in Verbindung mit dieser Art des Lebens entwickeln.

Die für jedes Alter spezifische soziale Situation der Entwicklung bestimmt streng die gesamte Lebensweise des Kindes, seine soziale Existenz. (...) Wenn wir die soziale Situation der Entwicklung geklärt haben, die sich zu Beginn eines gegebenen Alters herstellt und die Beziehungen zwischen dem Kind und der Umgebung bestimmt, dann müssen wir klären, wie die für dieses Alter charakteristischen neuen Bildungen aus dem Leben des Kindes in dieser sozialen Situation mit Notwendigkeit entstehen und sich entwickeln. (1984 d, S. 259)<sup>23</sup>

In diesen Texten applizierte Vygotskij dieses allgemeine Begriffssystem auf einen weiten Bereich von Fragen. In seiner Analyse des Säuglingsalters hob er die Abhängigkeit des Säuglings vom Erwachsenen hervor und erklärte, dass die Entwicklung früherer Formen des Sprechens und der Beweglichkeit im er

---

<sup>22</sup> [Minick: pivot.]

<sup>23</sup> Vygotskij stellt sein Verständnis von der „sozialen Situation der Entwicklung“ dem Begriff der „objektiven Umgebung“, d.h. der getrennt vom Verhalten und von den psychischen Eigentümlichkeiten des Kindes verstandenen Umgebung, gegenüber. Für Vygotskij ändert sich die soziale Situation der Entwicklung des Kindes, wenn der Säugling lernt zu kriechen, und das kleine Kind lernt zu sprechen. Vygotskij definiert die soziale Situation der Entwicklung als „das System der Beziehungen zwischen dem Kind eines bestimmten Alters und der sozialen Realität“. (1984 d, S. 260)

Lebensjahr die Lebensweise des Kindes und seine Fähigkeit zur sozialen Interaktion radikal verändert, und dass die Entwicklung neuer Kommunikationsfähigkeiten sowie neuer Bedürfnisse und Motive im Folgejahr zu ständigen Veränderungen in der sozialen Situation der Entwicklung des Kindes führen. Zur selben Zeit, als er sich auf die sich von Seiten der sozialen Umgebung ergebenden Veränderungen konzentrierte, erforschte Vygotskij auch die Art und Weise, wie die Einführung des Kindes in organisierte Spiele, in die öffentliche Schule oder die Arbeitstätigkeit seine Lebensweise verändert. In allen diesen Fällen versuchte er zu zeigen, wie in Verbindung mit der sich entwickelnden sozialen Situation der Entwicklung neue psychische Bildungen entstehen, indem er die Beziehungsarten zwischen der Entwicklung des sozialen Verhaltens und der Entwicklung psychischer Systeme erforschte, die er in seiner Arbeit über egozentrisches Sprechen, wissenschaftliche Begriffe und Spiel untersucht hatte. Grundlegend für Vygotskij's Anstrengungen bei der Entwicklung dieses Erklärungsrahmens waren seine Versuche, Kriterien für die Bestimmung psychologischer Konstrukte einzuführen. In den beiden ersten Phasen seiner Arbeit hatte Vygotskij Systeme neuartiger theoretischer Konstrukte entwickelt, die es ihm ermöglichten, seine Theorie und seine Forschung auszubauen. In jeder Phase definierte er sorgfältig ein Konstrukt, das seinen allgemeinen analytischen Gegenstand repräsentierte (z.B. die „höheren mentalen Funktionen“ oder der „instrumentelle Akt“ in der ersten Phase und das „psychische System“ in der zweiten). In dieser dritten Phase der Entwicklung seines Denkens identifizierte er keinen vergleichbaren analytischen Gegenstand, wohl aber begann er mit intensiver Anstrengung zu beschreiben, wie psychologische Konstrukte konzeptualisiert und definiert werden müssten, wenn sie das Studium der psychischen Entwicklung in Verbindung mit der sozialen Interaktion und der sozialen Praxis erleichtern sollten.<sup>24</sup>

Eine der Anstrengungen, die sich dieser Frage widmen, findet man in Vygotskij's Erörterung der von ihm so bezeichneten „Analyse nach Einheiten“ im ersten Kapitel von *Denken und Sprechen*. Diese Erörterung ist extrem wichtig für jedes Verständnis der Natur des theoretischen Systems von Vygotskij während dieser dritten und letzten Phase in der Entwicklung seines Denkens, obwohl man unbedingt festhalten muss, dass Vygotskij diesem speziellen Versuch, sich dem Problem einer angemessenen Definition analytischer Konstrukte zu widmen, zwei unterschiedliche Fragen mit einander verschmilzt.

Der erste Aspekt dieser Erörterung, der für unsere gegenwärtige Beschäftigung nicht unbedingt besonders relevant ist, behandelt die Bezeichnung von Konstrukten, die für das Studium mentaler Funktionen angemessen sind, da sie mit psychischen Systemen funktionell verwandt sind. Mit Bezug auf das Problem der funktionellen Beziehung zwischen Denken und Sprechen erklärte Vygotskij, dass es unmöglich sei, diese Beziehung zu verstehen, wenn man zunächst die Eigentümlichkeit von Sprechen und Denken in begrifflicher Trennung von einander untersucht und dann versucht, ihre funktionelle Beziehung oder Interaktion zu analysieren. Wie schon in früheren Texten erklärte Vygotskij, dass verbales Denken von jenem Sprechen und jenem Intellekt qualitativ verschieden sei, die seine Vorläufer sind und dass es ein einzigartiges psychisches System mit einer eigenen funktionellen und Entwicklungs-Dynamik sei. Er bestand darauf, dass man, um diese Einheit zu untersuchen, eine Analyse-Einheit bezeichnen müsse, die die Merkmale des Ganzen bewahrt. Vygotskij fand diese Einheit in der „Wortbedeutung“, einem Bestandteil des verbalen Denkens, das Denken (z.B. die Verallgemeinerung) und Sprechen in funktioneller Bezogenheit umfasst.<sup>25</sup>

Der zweite Aspekt dieser Erörterung der „Analyse nach Einheiten“ ist wichtiger für die gegenwärtige Diskussion, die [??] sich tatsächlich auf die Beziehung zwischen psychischen Prozessen und sozialer Interaktion konzentriert. Vygotskij erklärte, dass es „angemessen sein kann,

---

<sup>24</sup> Vgl. Davydov/Radzichovskij (1985) und Zinçenko (1985) zu interessanten Erörterungen über Vygotskij's Kriterien für „Analyseeinheiten“.

<sup>25</sup> Um diesen allgemeinen Begriff zu erläutern, legte Vygotskij dar, dass die dem Wasser eigentümliche Analyse-Einheit nicht das Wasserstoff- oder Sauerstoffatom sei, sondern das Wassermolekül, weil das, was wir von Wasserstoff und Sauerstoff wissen, uns nur durch die Analyse der Beziehung dieser Atome im Molekül helfen kann, die Eigentümlichkeit des Wassers zu verstehen, die wir in keinem seiner einzelnen Bestandteile finden.

die Wortbedeutung nicht nur als eine *Einheit für Denken und Sprechen* zu betrachten, sondern auch als eine *Einheit für Verallgemeinerung und soziale Interaktion, für Denken und Kommunikation*“ (Kapitel 1 von *Denken und Sprechen*, S. 49). Dieses Verständnis von „Wortbedeutung“ als einer Einheit sowohl für Denken als auch für soziale Interaktion liefert die Grundlage für Vygotskijs Analyse der Entwicklung der Wortbedeutung während dieser Phase seiner Karriere, sowie das Potential für eine – in der Vygotskij-Sacharov-Untersuchung fehlende – kausalgenetische Analyse der Entwicklung der Wortbedeutung, die im Kapitel 5 von *Denken und Sprechen* und allgemeiner in allen Werken Vygotskijs diskutiert wurde, die mit dem Zusammenhang „psychisches System“ arbeiteten.

In der letzten Serie der in den Jahren 1933 und 1934 gehaltenen Vorlesungen trug Vygotskij ein Argument vor, das sich mit der „Analyse nach Einheiten“ befasste und das er der „Wortbedeutung“ gleichsetzte (1984 c, S. 376-385) Mit Fokus auf der Beziehung zwischen Individuum und Umgebung legte Vygotskij das Problem folgendermaßen dar:

Wir haben die innere Beziehung des Kindes zu den es umgebenden Menschen unangemessen untersucht. (...) Wir haben verbal anerkannt, dass wir die Persönlichkeit des Kindes und seine Umwelt als eine Einheit untersuchen müssen. Es ist jedoch inkorrekt, das Problem so darzustellen, als gäbe es auf der einen Seite den Einfluss der Persönlichkeit und auf der anderen Seite den Einfluss der Umwelt. Obwohl das Problem häufig genauso dargestellt wird, ist es inkorrekt, die beiden als äußere Kräfte darzustellen, die auf einander einwirken. In dem Versuch, die Einheit zu untersuchen, sind beide ursprünglich auseinandergerissen worden. Der Versuch richtet sich dann darauf, sie zu vereinen. (1984 c, S. 380)

Vygotskij erklärte, dass die grundsätzliche Unangemessenheit der meisten Versuche, den Einfluss der Umwelt auf die Entwicklung des Kindes zu untersuchen, in der üblichen Verfahrensweise liegt, die Umwelt in Form von „absoluten Kennziffern“ zu beschreiben. Mit anderen Worten, das Problem liegt darin, dass die Umwelt in Absonderung vom Kind begriffen wird, statt zu untersuchen, „was sie für das Kind bedeutet“, „wie die Beziehungen des Kindes zu den verschiedenen Seiten dieser Umwelt aussehen“. (1984 c, S. 381)

In einer seinem Verständnis der Umwelt als „soziale Situation der Entwicklung“ vergleichbaren Weise erklärte Vygotskij, dass der Schlüssel in der Bezeichnung einer Analyse-Einheit liege, die das Individuum in der Individuum-Umwelt-Beziehung darstellt und die die funktionelle Beziehung zwischen dem Individuum und der Umgebung aufrechterhält. Er schlug in diesem Kontext das „Erlebnis“ als angemessenes psychologisches Konstrukt vor und erklärte:

Das Erlebnis des Kindes ist die Art einfacher Einheit, von der man unmöglich sagen kann, dass sie der Einfluss der Umwelt auf das Kind oder eine Eigentümlichkeit des Kindes selbst ist. Das Erlebnis ist eine Einheit von Persönlichkeit und Umwelt, wie sie in der Entwicklung existiert. (...) Das Erlebnis muss verstanden werden als Beziehung des Kindes als Individuum zu einem bestimmten Aspekt der Wirklichkeit. (1984 c, S. 382)

Natürlich meint Vygotskij mit „Beziehung“ hier nicht die passive Beziehung der Wahrnehmung oder Bearbeitung eintreffender Stimuli, sondern eine Beziehung, die durch die Bedürfnisse und Ziele des Kindes, durch diejenigen Formen sozialer Praxis bestimmt ist, die das Kind auf die objektive Umgebung „beziehen“ und festlegen, was diese Umgebung für das Kind bedeutet. Hier wiederum sehen wir das Psychische von Natur aus an die Organisation der sozialen Praxis gebunden.

Diese nachdrücklichen Versuche, Analyse-Einheiten zu entwickeln, die seinem Begriffssystem gemäß sind, wurden von dem Gebrauch einer ganzen Reihe von Konstrukten begleitet, die die Verbindung zwischen Bewusstsein und sozialer Interaktion/Handlung beibehielten, die Vygotskij in seiner Erörterung der „Analyse-Einheiten“ gefordert hatte. Diese Verbindung wurde

wurde zum Beispiel beibehalten in Vygotskijs Behandlung der „Vorstellungskraft“ in seiner Arbeit über Vorstellungskraft und Spiel (Vygotskij 1966, 1978 c) und in seiner Definition des Begriffs der „sozialen Situation der Entwicklung“ in seinen Vorlesungen über die Entwicklung des Kindes (Vygotskij 1984 d). Sie wurde weiter ausgebaut und ausgearbeitet in anderen Schlüsselbegriffen, die Vygotskij auch in dieser Periode entwickelte – einer der wichtigeren von ihnen war der Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Minick 1987; Rogoff/Wertsch 1984; Wertsch 1985).

Mit der Entwicklung dieser theoretischen Konstrukte, dieses allgemeinen Ansatzes zur Definition von Konstrukten in der psychologischen Theorie und des Erklärungssystems, das in seiner Arbeit während dieser Phase seiner Karriere entstand, machte Vygotskij einige wichtige Schritte zur Realisierung des Ziels, das er 1924 und 1925 aufgestellt hatte, das Ziel der Entwicklung einer theoretischen Sicht, die eine einheitliche Analyse von Verhalten und Bewusstsein ermöglicht, indem es die einzigartige sozialhistorische Natur des menschlichen Geistes begreift.

## 5. Schluss

Vygotskij hatte einen enormen Einfluss auf die Entwicklung der sowjetischen Psychologie, in erster Linie zusammen mit einem von Vygotskijs Studenten und Mitarbeitern entwickelten psychologischen Paradigma, das üblicherweise als „Tätigkeitstheorie“ oder „Tätigkeitsansatz“ bezeichnet wird (Wertsch 1981, 1985; Minick 1985; Leont’ev 1978, 1982b). In den späten 30ern und frühen 40ern baute eine von A. N. Leont’ev geleitete Gruppe weiter aus, was sie für das zentrale Konzept in Vygotskijs späteren Werk hielten, und entwickelte eine Reihe von theoretischen Konstrukten, die auf der Auffassung basierten, dass die phylogenetische, historische und ontogenetische Entwicklung der psychischen Prozesse sowohl bei Tieren wie bei Menschen eng verbunden ist mit der Entwicklung der Handlungen und der Tätigkeiten, durch die der Organismus mit der äußeren Welt verbunden ist. In den letzten 50 Jahren ist dieses Forschungsparadigma, das sich auf dieser Grundlage entwickelte, zum einflussreichsten in der sowjetischen Psychologie geworden. Bezeichnenderweise ist es ihm jedoch nicht gelungen, einige der zentralen Ideen Vygotskijs weiterzuentwickeln, wie z.B. diejenigen, die mit der Bedeutung<sup>26</sup> der sozialen Interaktion und der Entwicklung der Wortbedeutung in der Ontogenese verbunden sind. Die Publikation der Gesammelten Werke Vygotskijs verbindet sich mit einer Bewegung innerhalb dieser Forschungstradition, um diese Aspekte in Vygotskijs Denken zu entwickeln.

Vygotskijs Einfluss auf die Entwicklung der Psychologie außerhalb der Sowjetunion ist sehr viel schwerer zu charakterisieren (Cole & Wertsch 1986). Bis vor kurzem war der Zugang zu Vygotskijs Arbeiten im West äußerst eingeschränkt, sowohl aufgrund der begrenzten Menge an übersetztem Material als auch wegen des mangelhaften Verständnisses des Zusammenhangs zwischen diesem Material und dem allgemeinen System von Theorie, Problem und Forschung, das sie repräsentiert. Durch die Anstrengungen von Wissenschaftlern wie Cole<sup>27</sup> und Wertsch (1981, 1985) in den Vereinigten Staaten und ihren Partnern in Europa haben wir im letzten Jahrzehnt einen Zugang zu einer breiteren Auswahl von Übersetzungen erhalten, die die Werke Vygotskijs und der Vygotskij-Schule repräsentieren, und haben begonnen, ein viel besseres Verständnis des allgemeinen Theorierahmens entwickelt, den diese Arbeiten repräsentieren. Natürlich unterscheiden sich Psychologen und Sozialwissenschaftler im Westen, die jetzt Ansätze, die auf den Arbeiten der Vygotskij-Schule basieren, in ihre eigene Forschung integrieren, erheblich in ihrer Interpretation und Anwendung dieser Ansätze. Was sie jedoch eint, ist die gemeinsame Überzeugung, dass Vygotskij und seine geistigen Nachfolger in der Sowjetunion

---

<sup>26</sup> [Minick: significance.]

<sup>27</sup> Zusätzlich zu ausgedehnter Forschung, die durch das Vygotskische Paradigma beeinflusst ist (z.B. Cole&Scribner 1974, und Scribner&Cole 1981) hat Cole eine führende Rolle bei der Erleichterung der Übersetzung von Schlüsselwerken der Vygotskij-Schule gespielt durch seine Herausgeberschaft der Übersetzungszeitschrift „Soviet Psychology“ und zahlreicher wichtiger Bücher (z.B. Lurija 1976, 1979; Vygotskij 1978a).

einen theoretischen Rahmen entwickelt haben, der viele Begrenzungen anderer Versuche überwindet, die Beziehung zwischen dem Sozialen und dem Individuellen in der psychischen Entwicklung darzustellen. Es ist eine Regel, dass die Veröffentlichung und Übersetzung der Werke von Wissenschaftlern wie z.B. Vygotskij, die vor fast einem halben Jahrhundert lebten und arbeiteten, realisiert werden, weil ihre Ideen als „vor ihrer Zeit“ wahrgenommen werden oder weil sie einen bemerkenswerten Einfluss auf die folgende Entwicklung der Wissenschaft hatten. Die sowjetische Veröffentlichung der gesammelten Werke Vygotskijs und unsere Übersetzung sind durch verschiedene Interessen motiviert. Sie sind auch motiviert durch die Überzeugung von Vygotskijs Schülern in der Sowjetunion und im Westen, dass seine Ideen und Einsichten in verschiedener Hinsicht bemerkenswerterweise jenseits unserer Zeit sind, durch die Überzeugung, dass sein Einfluss auf die Entwicklung der Psychologie und die Sozialwissenschaften nicht annähernd so erheblich ist, wie er sein sollte.

### **Literaturverzeichnis**

Bozhovich, L. I. (1977). The concept of the cultural-historical development of mind and its prospects. *Soviet Psychology*, 16, 5-22.

Cole, Michael & Sylvia Scribner (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. New York: John Wiley & Sons.

Cole, Michael & James V. Wertsch (1986). Preliminary remarks on the Soviet socio-cultural approach to mind and psychological research in the United States. Paper presented at the First International Congress on the Theory of Activity, Berlin October, 1986.

Davydov, V. V. & L. A. Radzikhovskii (1985j). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In James V. Wertsch (ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 35-65). New York: Cambridge University Press.

El'konin, D.B. (1984). Posleslovie [Afterword]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Detskaia psikhologija* (Tom 4) [Collected works: Child psychology (Vol. 4)]. Moscow: Pedagogika.

Kozulin, Alex (1984). *Psychology in utopia: Toward a social history of Soviet psychology*. Cambridge, Mass.: MIT.

Leont'ev, A. N. (1931). *Razvitie pamiaty: Eksperimental'noe issledovanie vysshykh psikhologicheskikh funktsii* [The development of memory: An experimental study of the higher psychological functions]. Moscow: Uchpedgiz.

Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Leont'ev, A. N. (1982a). Vystupitel'naja stat'ia [Introductory article]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Voprosy teorii i istorii psikhologii* (Tom 1) [Collected works: Problems of the theory and history of psychology (Vol. 1)]. Moscow: Pedagogika.

Leont'ev, A. N. (1982b). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress Publishers.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Luria, A. R. (1979). *The making of mind: A personal account of Soviet psychology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Minick, Norris (1985). *L. S. Vygotsky and Soviet activity theory: New perspectives on the relationship between mind and society*. Ph.D. Dissertation. Northwestern University, Evanston, Illinois.

Minick, Norris (1987). *The zone of proximal development and dynamic assessment*. In Carol S. Lidz (ed.), *Dynamic assessment*. New York: Guilford Press.

Radzikhovskii, L.A. (1979). *Osnovnye etapy nauchnogo tvorchestva L.S. Vygotskogo* [The basic stages in the scientific creativity of L.S. Vygotsky]. Candidate's Dissertation. Moscow Federal University, Moscow, USSR.

Rogoff, Barbara & James V. Wertsch (eds.) (1984). *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass.

Scribner, Sylvia & Michael Cole (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Shif, Zh. I. (1935). *Razvitie zHITEISKIKH i nauchnykh poniatii* [The development of everyday and scientific concepts]. Moscow: Uchpedgiz.

Vygotsky, L. S. (1929). *The problem of the cultural development of the child*. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-432.

Vygotsky, L. S. (1935). *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniia* [The mental development of the child in the process of instruction]. Moscow-Leningrad: Uchpedgiz.

Vygotsky, L. S. (1960a). *Razvitie vysshikh: psikhicheskikh funktsii* [The development of the higher mental functions]. Moscow: APN.

Vygotsky, L. S. (1960b). *Istoriia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii* [The history of the development of the higher mental functions]. In L. S. Vygotsky, *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [The development of the higher mental functions]. Moscow: APN.

Vygotsky, L. S. (1960c). *Povedenie zhivotnykh i cheloveka* [The Behavior of Animals and Man]. In L. S. Vygotsky, *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [The development of the higher mental functions]. Moscow: APN.

Vygotsky, L. S. (1966). *Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiu rebenka* [Play and its role in the mental development of the child]. *Voprosy Psikhologii*, No. 6, 62-76.

Vygotsky, L. S. (1978a). *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978b) *Problems of method*. In L. S. Vygotsky, *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978c). The role of play in development. In L. S. Vygotsky, *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1981a). The instrumental method in psychology. In James V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: M. E. Sharpe.

Vygotsky, L. S. (1981b). The development of the higher forms of attention in childhood. In James V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: M. E. Sharpe.

Vygotsky, L. S. (1982a). O psikhologicheskikh sistemakh [On psychological systems]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Voprosy teorii i istorii psikhologii (Tom 1)* [Collected works: Problems of the theory and history of psychology (Vol. 1)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1982b). Metodika refleksologicheskogo i psikhologicheskogo issledovaniia [Methods of reflexological and psychological research]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Voprosy teorii i istorii psikhologii (Tom 1)* [Collected works: Problems of the theory and history of psychology (Vol. 1)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1982c). Soznanie kak problema psikhologii povedeniia [Consciousness as a problem of the psychology of behavior]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Voprosy teorii i istorii psikhologii (Tom 1)* [Collected works: Problems of the theory and history of psychology (Vol. 1)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1982d). Problema soznaniia [The problem of consciousness]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Voprosy teorii i istorii psikhologii (Tom 1)* [Collected works: Problems of the theory and history of psychology (Vol. 1)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1982e). *Sobranie sochinenie: Voprosy teorii i istorii psikhologii (Tom 1)* [Collected works: Problems of the theory and history of psychology (Vol. 1)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1983). *Sobranie sochinenie: Problemy razvitiia psikhiki (Tom 3)* [Collected works: Problems of the development of mind (Vol. 3)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1984a). Pedologiia podrostka [The pedagogy of teenagers]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Detskaia psikhologiia (Tom 4)* [Collected works: Child psychology (Vol. 4)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1984b) Ranee detstvo [Early childhood]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Detskaia psikhologiia (Tom 4)* [Collected works: Child psychology (Vol. 4)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1984c). Krizis semi let [The crisis of seven years]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Detskaia psikhologiia (Tom 4)* [Collected works: Child psychology (Vol. 4)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1984d). Problema vozrasta [The problem of ages]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie Sochinenie: Detskaia psikhologiia (Tom 4)* [Collected works: Child psychology (Vol. 4)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1984e). *Sobranie sochinenie: Detskaia psikhologiia (Tom 4)* [Collected works: Child psychology (Vol. 4)]. Moscow: Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1984f). Krizis pervogo goda zhizni [The crisis of the first year of life]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Detskaia psikhologiya* (Tom 4) [Collected works: Child psychology (Vol. 4)]. Moscow Pedagogika.

Vygotsky, L. S. (1984g). Orudie i znak v razvitii rebenka [Tool and sign in the development of the child]. In L. S. Vygotsky, *Sobranie sochinenie: Nauchnoe nasledstvo* (Tom 6) [Collected works: Scientific archives (Vol. 6)]. Moscow Pedagogika.

Wertsch, James V. (ed.) (1981). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: M. E. Sharpe.

Wertsch, James V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. [Deutsch: *Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewusstseins*, hrsg. von Georg Rückriem, Marburg/L.: BdWi-Verlag 1996]

Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In: James V. Wertsch (ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.