

## Lev Vygotskij

### **DIE BEDEUTUNG DER UMWELT FÜR DIE ENTWICKLUNG DES KINDES\***

Unser heutiges Thema ist das Problem, welche Rolle die Umwelt<sup>1</sup> in der Entwicklung des Kindes spielt. Hier steht die Sache im Prinzip genauso, wie wir es bereits von der Diskussion des Problems der ererbten Anlagen her kennen. Wir konnten sehen, dass die Pädologie<sup>2</sup> sich diesem Problem von ihrem eigenen besonderen Gesichtspunkt her annähert und keineswegs an den Gesetzen der Vererbung als solchen interessiert ist, sondern an der Rolle, welche die ererbten Anlagen in der Entwicklung des Kindes spielen. So interessiert sich denn die Pädologie auch nicht für die Umwelt als solche. Dies ist ein Untersuchungsgegenstand für andere Wissenschaften. Hier könnte man, um als Beispiel eine wissenschaftliche Disziplin herauszugreifen, die durchaus als der Pädologie am nächsten stehend angesehen werden kann, die Hygiene nennen – ein Forschungsgebiet, das sich mit der Umwelt in erster Linie unter dem Gesichtspunkt ihrer Beziehung zu Krankheiten und zur Gesundheitsfürsorge beschäftigt.

In genau derselben Weise, wie er die Vererbung untersucht, untersucht ein Pädologe nicht bloß die Umwelt und die Gesetze, die ihre „Anatomie“ bestimmen, sondern die Rolle, die Bedeutung und den Einfluss der Umwelt auf die kindliche Entwicklung. Aus diesem Grunde müssen wir, genauso wie dies beim Vererbungsproblem der Fall war, zuallererst einige der grundlegenden Gesetze und Begriffe klarstellen, welche die Bedeutung der Rolle der Umwelt in der kindlichen Entwicklung charakterisieren.

---

\* Bei dem nachfolgenden, von Peter Keiler (unter kontrollierendem Rückbezug auf eine ihm von R. van der Veer zur Verfügung gestellte Kopie des russischen Originals) aus dem Englischen übersetzten und mit Anmerkungen versehenen Text handelt es sich um das vierte Kapitel des 1935 in Leningrad in Typoskriptform erschienenen „Lehrbuches“ *Grundlagen der Pädologie*. Die Überschrift wurde in leichter Abwandlung einer bereits von R. van der Veer u. J. Valsiner für die Publikation des Textes in englischer Sprache verwendeten Variante (vgl. Vygotsky 1994) hinzugefügt (im Original sind die einzelnen Kapitel einfach nur nummeriert). Herausgegeben wurde die Leningrader Version der *Grundlagen der Pädologie* von Vygotskijs Schülerin und Mitarbeiterin M.A. Levina als Publikation des Lehrstuhls für Pädologie des Staatlichen Pädagogischen Instituts „A.I. Herzen“, an dem Vygotskij (auf Einladung des Inhabers des Lehrstuhls für Psychologie, S.L. Rubinštejn) in den letzten beiden Jahren seines Lebens unterrichtete. Dem Stil nach zu urteilen (der wesentlich ein Stil des mündlichen Vortrags ist), haben wir es dabei wahrscheinlich mit der Druckfassung der Mitschriften von (entweder im Studienjahr 1932/33 oder im Studienjahr 1933/34 gehaltenen) Vorlesungen Vygotskijs zu tun. Das Buch fand bis zur offiziellen Zerschlagung der Pädologie im Sommer 1936 (vgl. hierzu Textanmerkung 2) Verwendung bei der Ausbildung von Studierenden dieser Disziplin. (Vgl. zu alledem ausführlicher van der Veer & Valsiner 1991, 287, 384 sowie van der Veer & Valsiner 1994, 353 f.)

Ich möchte mit etwas beginnen, was wir bereits an anderer Stelle beiläufig angesprochen haben, nämlich dass es für ein richtiges Verständnis der Rolle, welche die Umwelt in der Entwicklung des Kindes spielt, stets notwendig ist, an die Umwelt nicht mit einem absoluten, sondern mit einem relativen Maßstab heranzugehen. Gleichzeitig sollte die Umwelt nicht als eine Entwicklungsbedingung angesehen werden, die dadurch, dass sie über bestimmte Qualitäten oder Merkmale verfügt, rein objektiv die Entwicklung des Kindes determiniert, sondern man sollte an die Umweltproblematik immer unter dem Gesichtspunkt der *Beziehung* herangehen, die zwischen dem Kind und seiner Umwelt auf einer gegebenen Stufe seiner Entwicklung besteht. Man kann es auch in die Form einer allgemeinen Regel bringen, die man jetzt häufig in der Pädologie antrifft und die besagt, dass man den Standpunkt der absoluten Umweltindikatoren zugunsten des Standpunktes von relativen Indikatoren aufgeben sollte. Das heißt, dass man zwar die Indikatoren selbst beibehalten kann, aber sie stets in Relation zum Kind sehen sollte.

Es gibt zwei Überlegungen, die mich in dem Glauben bestärken, dass wir berechtigt sind, diesen Gedanken zu verteidigen. Die erste ist, dass die Rolle jedes Umweltmoments zwischen verschiedenen Altersgruppen differiert. Um ein Beispiel zu geben: Die [gesprochene] Sprache<sup>3</sup> der es umgebenden Menschen kann absolut identisch sein, wenn ein Kind sechs Monate alt, wenn es achtzehn Monate alt oder wenn es dreieinhalb Jahre alt ist; das heißt, die Anzahl der Wörter, die das Kind hört, die charakteristischen Merkmale der gesprochenen Sprache unter dem Gesichtspunkt, wie kultiviert sie ist, der Umfang des Vokabulars, ihr korrekter Gebrauch und ihre korrekte Grammatik, die literarische Qualität des Stils, all dies kann gleich bleiben – aber es ist jedem klar, dass dieser Faktor, der an und für sich während des Entwicklungsverlaufs keinerlei Veränderung erfahren hat, eine jeweils unterschiedliche Bedeutung annimmt, je nachdem ob das Kind die Sprache schon völlig versteht oder ob es sie überhaupt noch nicht versteht oder ob es sich in einem Zwischenstadium befindet, wo es sie gerade zu verstehen beginnt. Dies zeigt deutlich, dass wir die Rolle der Umwelt in der Entwicklung des Kindes nur erklären können, wenn wir die *Beziehung* zwischen dem Kind und seiner Umwelt kennen.

Zunächst und vor allem: *Die Umwelt eines Kindes im strengen Sinne des Wortes verändert sich mit jedem Lebensabschnitt.* Einige Autoren sind sogar der Auffassung, dass die Entwicklung eines Kindes letztlich nur in einer graduellen Erweiterung seiner Umwelt besteht: Bevor es geboren wird, besteht die Umwelt eines Kindes aus dem Uterus seiner Mutter, und sobald es geboren ist, bleibt seine unmittelbare Umwelt zunächst auf einen eng begrenzten Raum beschränkt. Bekanntlich existiert die entferntere Umwelt für ein

Neugeborenes überhaupt nicht. Für das Neugeborene existiert nur die Welt, die in einer unmittelbaren Beziehung zu ihm steht, d.h. eine auf einen engen Raum begrenzte Welt, verknüpft mit Phänomenen, die mit seinem Körper und den Gegenständen um es herum verbunden sind. Dann beginnt sich nach und nach ein etwas größerer Bereich der es umgebenden Welt für das Kind herauszuschälen – aber, um es gleich zu sagen, diese Welt ist ebenfalls sehr klein, eine Welt, welche sich auf die Wohnung, den nahen Hinterhof und die Straße, in der es lebt, beschränkt. Wenn es selbständig umherzulaufen anfängt, weitet sich seine Umwelt aus, und es ergeben sich immer neue Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Mitmenschen. Darüber hinaus wechselt seine Umwelt entsprechend den verschiedenen Arten von Umgebung, die jedes Stadium seiner Erziehung offeriert: während seines Krippenalters die Kinderkrippe, während seiner Vorschuljahre der Kindergarten und während des Schulalters die Schule. Jedes Alter konfrontiert das Kind mit einer Umwelt, die in einer besonderen Weise organisiert ist, so dass die Umwelt im rein äußeren Sinne des Wortes sich jedesmal verändert, wenn das Kind von einem Lebensalter in ein anderes übergeht.

Aber dies ist keineswegs alles. Selbst wenn die Umwelt sich nur wenig verändert, führt allein schon die Tatsache, *dass sich das Kind selbst im Entwicklungsprozess verändert*, zu einer Situation, in welcher die Rolle und Bedeutung dieser Umweltmomente, die, objektiv betrachtet, augenscheinlich unverändert geblieben sind, *de facto* doch eine Veränderung durchmachen, und dieselben Umweltmomente, die während eines gegebenen Lebensalters eine bestimmte Bedeutung haben und eine gewisse Rolle spielen, beginnen zwei Jahre später eine andere Bedeutung zu haben und eine andere Rolle zu spielen, weil das Kind sich verändert hat; mit anderen Worten, die Beziehung des Kindes zu diesen spezifischen Umweltmomenten hat sich gewandelt.

Die Fall-Geschichten von uns untersuchter Kinder<sup>4</sup> versetzen uns in die Lage, in diesem Punkt noch exakter und präziser zu sein und zu sagen, dass die wesentlichen Momente, welche den Einfluss der Umwelt auf die psychische Entwicklung der Kinder und auf die Entwicklung ihrer bewussten Persönlichkeit erklären, durch ihr *Erleben*<sup>5</sup> konstituiert werden. Das Erleben, das aus irgendeiner Situation resultiert oder von irgendeinem Aspekt seiner Umwelt hervorgerufen wird, bestimmt, welche Art von Einfluss diese Situation oder diese Umwelt auf das Kind haben wird. Deshalb entscheidet kein Moment für sich genommen (d.h. außerhalb der Beziehung zum Kind betrachtet) darüber, wie die Umwelt den zukünftigen Verlauf der kindlichen Entwicklung beeinflusst, sondern jedes Moment, wie es durch das Prisma des Erlebens der Situation durch das Kind gebrochen wird. Lassen Sie uns nun einen solchen ganz normalen Fall aus unserer Klinik genauer betrachten.

Es handelt sich dabei um drei [männliche] Kinder aus ein und derselben Familie, die zu uns gebracht wurden. Die äußere Situation in dieser Familie ist für alle drei Kinder die gleiche. Die wesentlichen Umstände liegen offen zutage. Die Mutter ist Alkoholikerin und leidet infolgedessen ganz offensichtlich unter verschiedenen nervösen und psychischen Störungen. Die Kinder befinden sich in einer sehr schwierigen Situation: Einmal, als sie betrunken war und sich im Delirium befand, hat die Mutter versucht, eines von ihnen aus dem Fenster zu werfen; sie schlägt die Kinder regelmäßig oder wirft sie zu Boden. Mit einem Wort: Sie leben infolge dieser Umstände unter Bedingungen der Angst und des Schreckens.

Die drei Kinder werden in unsere Klinik gebracht, aber jedes von ihnen bietet ein völlig anderes Bild einer gestörten Entwicklung, bedingt durch dieselbe äußere Situation. Dieselben Umstände resultieren in einem gänzlich anderen Erscheinungsbild der drei Kinder.

Was den Jüngsten anbelangt, so bietet er uns das Bild, das gewöhnlich in solchen Fällen in der jüngeren Altersgruppe anzutreffen ist. Er reagiert auf die Situation, indem er eine Anzahl neurotischer Symptome entwickelt, und zwar Symptome defensiver Natur. Er ist schlicht überwältigt durch das Entsetzen über das, was ihm widerfährt. Als Folge davon zeigt er Anfälle von Angst, Einnässen und Stottern und ist manchmal überhaupt unfähig zu sprechen, weil ihm die Stimme versagt. Mit anderen Worten: Die Reaktion dieses Kindes läuft auf einen Zustand kompletter Bedrücktheit und Hilflosigkeit gegenüber der Situation hinaus.

Das zweite [etwas ältere] Kind entwickelt eine extrem qualvolle Haltung, einen Zustand des inneren Konflikts, wie er häufig in bestimmten Fällen beobachtet wird, wo kontrastierende emotionale Haltungen gegenüber der Mutter auftreten ein Zustand, den wir bereits anlässlich eines früher erörterten Beispiels als ambivalente Haltung bezeichnet haben: Einerseits ist die Mutter für den Jungen ein Objekt schmerzhafter Zuneigung und andererseits stellt sie für ihn eine Quelle aller Arten des Entsetzens und schrecklicher emotionaler Erfahrungen dar. Die deutschen Autoren nennen diese Art des emotionalen Komplexes, den das Kind durchlebt, einen *Mutter-Hexe-Komplex*<sup>6</sup>, womit gesagt sein soll, dass in ihm die Liebe zur Mutter und das Entsetzen vor der Hexe koexistieren. Der zweite Junge wurde zu uns gebracht mit eben dieser Art eines tief ausgeprägten Konflikts und einem scharf zugespitzten inneren Widerstreit, der sich in einer gleichzeitig positiven und negativen Haltung gegenüber der Mutter äußerte: einer schreckensgeprägten emotionalen Bindung an sie und einem gleichfalls schrecklichen Hass gegen sie, und dies in Verbindung mit einem bemerkenswert widersprüchlichen Verhalten. So verlangte er einerseits, unverzüglich nach Hause gebracht zu werden, zeigte andererseits aber alle Anzeichen des Entsetzens, wenn ernsthaft das Thema seiner Rückkehr nach Hause angesprochen wurde.

Schließlich das dritte und älteste Kind, das uns auf den ersten Blick ein völlig unerwartetes Erscheinungsbild bot. Dieser Junge verfügte über sehr begrenzte geistige Fähigkeiten, zur gleichen Zeit aber ließ er Anzeichen einer gewissen frühzeitigen Reife, Ernsthaftigkeit und Besorgtheit erkennen. Er verstand bereits die Situation. Er verstand, dass die Mutter krank war und hatte Mitleid mit ihr. Andererseits konnte er klar erkennen, dass die jüngeren Kinder in Gefahr waren, wenn die Mutter einen ihrer Wahnsinnsanfälle hatte. Und so fiel ihm eine besondere Rolle zu: Er musste die Mutter beruhigen und sicher stellen, dass sie keine Möglichkeit hatte, den Kleinen etwas anzutun, und gleichzeitig musste er die beiden trösten. Schlicht gesagt war er das Familienoberhaupt geworden, derjenige, dem es zukam, sich um alle anderen zu kümmern. Als Folge hiervon machte der gesamte Verlauf seiner Entwicklung eine schlagende Veränderung durch. Dies war kein lebhaftes Kind mit normalen, lebhaften, einfachen und seinem Alter angemessenen Interessen, kein Kind mit einem lebhaften Aktivitätsniveau. Es war vielmehr ein Kind, dessen normaler Entwicklungsgang ernstlich durcheinander gebracht worden war, ein vom normalen Erscheinungsbild völlig abweichender Typ von Kind.

Wenn man ein solches Beispiel in Betracht zieht, und die Erfahrung eines jeden Forschers, der konkretes Material untersucht, ist voll von Beispielen dieser Art, kann man sehr leicht erkennen, dass die gleiche Umweltsituation und die gleichen Umweltereignisse die Entwicklung verschiedener Menschen in unterschiedlicher Weise beeinflussen können, abhängig davon, in welchem Alter sie wirksam werden.

Wie lässt sich erklären, warum genau dieselben Umweltbedingungen drei verschiedene Typen des Einflusses auf diese drei verschiedenen Kinder ausüben? Es kann damit erklärt werden, dass jedes der Kinder eine unterschiedliche Einstellung zu der Situation hat. Oder, wie wir sagen können, jedes der Kinder erlebte die Situation in unterschiedlicher Weise. Das erste erlebte sie als einen unerklärlichen, unverständlichen Schrecken, der es in einen Zustand der Wehrlosigkeit versetzte. Das zweite erlebte die Situation bewusst, als einen Widerstreit zwischen seiner starken Zuneigung und seinem nicht weniger starken Gefühl der Furcht, des Hasses und der Feindseligkeit. Und das dritte Kind erlebte sie, in dem Maße, wie es für einen 10-11jährigen Jungen möglich ist, als ein Unglück, von dem die Familie betroffen war, und das von ihm forderte, alles andere beiseite zu lassen und irgendwie zu versuchen, das Unglück abzumildern und beiden Seiten zu helfen: sowohl der kranken Mutter als den Kindern. So kommt es, dass, in Abhängigkeit von der Tatsache, dass dieselbe Situation von den drei Kindern in drei unterschiedlichen Weisen erlebt worden war, der Einfluss, den die Situation auf ihre Entwicklung ausübte, sich ebenfalls als unterschiedlich herausstellt.

Ich habe dieses Beispiel nur gewählt, weil ich den Gedanken klarer herausarbeiten wollte, dass die Pädologie, im Unterschied zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen, nicht die Umwelt als solche, ohne Rücksicht auf das Kind untersucht, vielmehr die Rolle und den Einfluss der Umwelt im Verlauf der Entwicklung im Blick hat. Sie sollte daher immer in der Lage sein, das besondere Prisma zu finden, durch welches der Einfluss der Umwelt auf das Kind gebrochen wird. Das heißt, *sie muss in der Lage sein, die Beziehung, die zwischen dem Kind und seiner Umwelt besteht, sein Erleben zu erschließen*, mit anderen Worten, herauszufinden, wie das Kind eines bestimmten Ereignisses gewahr wird, es interpretiert und sich emotional dazu verhält. Dies ist ein solches Prisma, das die Rolle der Umwelt und ihren Einfluss auf die Entwicklung etwa des kindlichen Charakters, auf seine psychische Entwicklung überhaupt determiniert.

In Verbindung mit diesem Beispiel möchte ich Ihre Aufmerksamkeit auf ein weiteres Moment lenken. Sie werden sich daran erinnern, wie ich, als wir die Methoden diskutierten, die wir in unserer Wissenschaft anwenden, den Gedanken zu verteidigen bestrebt war, dass in der Naturwissenschaft die analytische Zerlegung in Elemente durch eine Analyse ersetzt werden muss, welche eine komplexe Einheit<sup>7</sup>, ein komplexes Ganzes auf seine grundlegenden Einheiten zurückführt. Wir haben gesagt, dass, anders als die Elemente, diese grundlegenden Einheiten insofern Analyse-Produkte einer besonderen Art sind, als sie keine einzige der Eigenschaften verloren haben, die für das Ganze charakteristisch sind, sondern immer noch, wengleich in der elementarsten Weise, die dem Ganzen inhärenten Eigenschaften aufweisen.

Heute will ich Ihnen, indem ich mich auf ein konkretes Beispiel der Theorie über die Umwelt stütze, einige solcher Einheiten vorstellen, mit denen in der psychologischen Forschung operiert wird. Ein Beispiel einer solchen Einheit ist das Erleben. *Das Erleben ist eine Einheit, in welcher einerseits als nicht herauslösbares Moment die Umwelt repräsentiert ist, das heißt das, was erlebt wird – das Erleben bezieht sich stets auf etwas, das sich außerhalb des Menschen befindet. Und andererseits wird darin das Wie, die Art und Weise, wie ich das, was außer mir existiert, auffasse, repräsentiert.* Das heißt, all die Persönlichkeitscharakteristika und all die Umweltcharakteristika sind in ein und demselben Erleben repräsentiert; alles, was aus der Umwelt ausgegliedert worden ist, und alle Momente, die mit unserer Persönlichkeit in Beziehung stehen und aus der Persönlichkeit ausgegliedert worden sind; all die Merkmale ihres Charakters, ihre konstitutionellen Elemente, die mit dem in Frage stehenden Ereignis in Beziehung stehen. *So handelt es sich beim Erleben stets um eine untrennbare Einheit von personalen Charakteristika und situationalen Charakteristika, die darin repräsentiert sind.* Von daher erscheint es unter methodologischen Gesichtspunkten

zweckdienlich, eine Analyse durchzuführen, wenn wir die Rolle untersuchen, welche die Umwelt in der Entwicklung eines Kindes spielt, und zwar eine Analyse unter dem Gesichtspunkt des Erlebens des Kindes, weil, wie ich bereits sagte, all die personalen Charakteristika des Kindes, die daran beteiligt waren, seine Haltung gegenüber einer gegebenen Situation zu determinieren, sich in seiner Erfassung der Situation niederschlagen. Zum Beispiel: Sind alle charakteristischen Elemente meiner personalen Konstitution, gleich welchen Typs, vollständig und auf gleicher Grundlage beteiligt? Gewiss nicht. In der einen Situation spielen einige meiner konstitutionellen Charakteristika eine erstrangige Rolle, aber in einer anderen Situation können andere Charakteristika diese Rolle spielen, Charakteristika, die im ersten Fall nicht einmal in Erscheinung getreten sein mögen. Es ist für uns nicht wesentlich zu wissen, wie es um die konstitutionellen Charakteristika des Kindes *an sich* bestellt ist; *wichtig ist für uns vielmehr, herauszufinden, welche dieser konstitutionellen Charakteristika eine entscheidende Rolle in der Determination der Beziehung des Kindes zu einer gegebenen Situation gespielt haben*, wobei in einer anderen Situation sehr wohl andere konstitutionelle Charakteristika eine Rolle gespielt haben mögen.

In dieser Weise hilft uns die Analyse des Erlebens auch, jene Charakteristika auszugliedern, welche eine Rolle in der Determination der Haltung gegenüber einer gegebenen Situation gespielt haben. Angenommen, ich besitze bestimmte konstitutionelle Charakteristika – zweifellos werde ich diese Situation in einer bestimmten Weise auffassen; und wenn ich andere Charakteristika besitze, ist es ebenso klar, dass ich sie in einer völlig anderen Weise auffassen werde. Dies ist der Grund, warum die konstitutionellen Charakteristika von Menschen in Betracht gezogen werden müssen, wenn man zwischen denen, die reizempfindlich, soziabel, lebhaft und aktiv sind, und anderen, die emotional träge, gehemmt und schwer von Begriff sind, unterscheidet. Es liegt daher auf der Hand, dass, wenn wir zwei Menschen mit zwei entgegengesetzten Typen konstitutioneller Charakteristika haben, ein und dasselbe Ereignis in jedem von ihnen ein anderes Erleben hervorrufen wird. Folgerichtig werden die konstitutionellen Charakteristika der Persönlichkeit und allgemein die Persönlichkeitsmerkmale von Kindern durch ein gegebenes Erleben sozusagen mobilisiert, manifestiert und kristallisieren<sup>8</sup> sich zugleich in eben diesem Erleben; zur gleichen Zeit repräsentiert aber dieses Erleben nicht bloß ein Aggregat der Persönlichkeitsmerkmale des Kindes, die bestimmen, wie das Kind dieses spezielle Ereignis erfasst hat, sondern verschiedene Ereignisse rufen auch ein verschiedenes Erleben beim Kind hervor. Ob es sich um eine betrunkene oder geistesgestörte Mutter oder ein geistesgestörtes Kindermädchen handelt, läuft auf dasselbe hinaus, aber es bedeutet nicht dasselbe wie ein

betrunkener Vater oder ein betrunkenen Nachbar. Was heißt, dass die Umwelt, die in diesem Fall durch eine spezifische konkrete Situation repräsentiert war, auch in dem jeweiligen Erleben repräsentiert ist. Deshalb sind wir berechtigt, das Erleben einer Situation als eine Einheit von Umwelt- und Persönlichkeitsmomenten anzusehen. Und aus eben diesem Grund ist das Erleben ein Konzept, das es uns erlaubt, im Rahmen der Analyse der Gesetze der Entwicklung auch die Rolle und den Einfluss der Umwelt auf die psychische Entwicklung des Kindes zu untersuchen.<sup>9</sup>

Nehmen wir ein weiteres Beispiel, das uns helfen soll, die konkrete Weise zu klären, in der die Pädologie die Rolle erforscht, welche die Umwelt in der kindlichen Entwicklung spielt, indem sie die Beziehungen untersucht, die zwischen einem Kind und seiner Umwelt existieren.

Ich glaube, Sie werden mir zustimmen, wenn ich sage, dass jedes Ereignis oder jede Situation in der Umwelt eines Kindes einen anderen Effekt haben wird, je nachdem wie weit das Kind den Sinn und die Bedeutung dieses Ereignisses oder dieser Situation versteht. Wenn Sie sich zum Beispiel die Situation vorstellen, dass in einer Familie gerade jemand gestorben ist, so ist klar, dass ein Kind, das die Bedeutung des Todes bereits versteht, auf dieses Ereignis anders reagieren wird als ein Kind, das überhaupt nicht versteht, was vorgefallen ist. Oder, in einer Familie beschließen die Eltern, sich zu trennen. Sehr häufig führt ein solches Ereignis zu Familien mit schwierigen Kindern. Auch hier wird ein Kind in dem Fall, wo es versteht, was vor sich geht, und die wahre Bedeutung davon erfasst, darauf anders reagieren als ein Kind, dem dies nicht gelingt.

Um es knapper und einfacher zu formulieren, könnte man sagen, dass *der Einfluss der Umwelt auf die kindliche Entwicklung, neben anderen Arten des Einflusses, auch nach dem Grad des Verständnisses, der Bewusstheit und Einsicht in das, was in der Umwelt vorgeht, veranschlagt werden muss*. Wenn Kinder verschiedene Niveaus der Bewusstheit haben, heißt dies, dass ein und dasselbe Ereignis völlig unterschiedliche Bedeutung für sie haben wird. So wissen wir, dass häufig unglückliche Ereignisse für ein Kind, das die Tragweite des betreffenden Ereignisses selbst nicht erfasst, eine glückliche Bedeutung haben können, vor allem unter dem Gesichtspunkt, dass ihm jetzt erlaubt wird, was ihm normalerweise verboten ist: Um es ruhig zu halten und zu verhindern, dass es den anderen auf die Nerven geht, wird man ihm etwa Süßigkeiten geben, und als Folge hiervon könnte das Kind am Ende die gefährliche Krankheit seiner Mutter als ein Ereignis erleben, das für es selbst erfreulich ist und ihm Spaß bringt, und wenn man es anschaut, könnte man es für ein Geburtstagskind halten. Der springende Punkt bei alledem ist, dass, wie immer die Situation auch beschaffen

sein mag, ihr Einfluss nicht nur von ihrer eigenen Natur abhängt, sondern auch von dem Ausmaß, in dem das Kind sich der Situation bewusst ist und sie versteht.

In Fällen, wo es sich um geistig behinderte, insbesondere um schwer geistig behinderte Kinder handelt, haben wir oft den Eindruck, dass sie kein hinreichendes Verständnis für das haben, was vor sich geht, und dass sie aus diesem Grund häufig Situationen unbeschadet überstehen, unter denen ein normales Kind seelisch schwer leiden würde. Jeder kennt die Situation, in der sich häufig körperlich missgestaltete Kinder befinden. Kürzlich hatten wir ein solches schwer missgestaltetes Kind in unserer Klinik. Die anderen Kinder hänselten es, und das Kind selbst, seiner Verunstaltung bewusst, sprach darüber. Für ein Kind mit normalem Intellekt könnte eine solche Situation die Quelle eines nicht endenden Traumas sein, wird es doch überall, wohin es auch kommt, an seine Verunstaltung erinnert, an die Tatsache, dass es nicht so ist wie die anderen Kinder, dass jeder über es lacht, es hänselt, es herabsetzt und dass niemand mit ihm spielen will. Die fortwährende Demütigung, der das Kind ausgesetzt ist, resultiert häufig in extrem unangenehmen emotionalen Erlebnissen, und diese wiederum führen zu Neurosen sowie funktionalen und anderen psychogenen Störungen. Aber nichts dergleichen geschah mit dem Kind, von dem ich gesprochen habe. Auch dieser Junge wird ja gehänselt und gedemütigt, auch er befindet sich *de facto* in einer extrem schwierigen Situation – aber von ihm perlt das alles ab wie Wasser vom Gefieder einer Ente, weil er nicht in der Lage ist, eine allgemeine Vorstellung von dem zu entwickeln, was mit ihm geschieht. Jedesmal, wenn er gehänselt wird, missfällt ihm das, aber es ist jedesmal für ihn ein singuläres Ereignis ohne allgemeine Bedeutung, und als Folge hiervon hat er niemals das Stadium erreicht, in das jedes geistig normale Kind irgendwann einmal gelangt, indem es ein durchgehendes Gefühl der Minderwertigkeit, der Demütigung und der zerstörten Selbstachtung entwickelt. Eben dies tritt nicht ein, weil der Junge nicht vollständig den Sinn und die Bedeutung dessen erfasst, was ihm zustößt.

Es ist dies ein besonders schlagendes Beispiel dafür, wie eine inadäquate Interpretation eines Ereignisses oder einer Situation, wie wir sie in Verbindung mit geistig behinderten Kindern antreffen, diese oft vor Krankheiten, vor pathologischen Reaktionen und vor Entwicklungsstörungen schützt, denen andere Kinder unterworfen sind.

Was genau geschieht hier eigentlich? Wir finden in der Umwelt eine Situation vor, die bei einem geistig normalen Kind ein Trauma verursachen und zur Herausbildung einer Störung führen würde. Aber dies geschieht im Fall unseres Jungen nicht. Wie kommt das? Es ist dies der Tatsache geschuldet, dass sich das Kind seiner Situation nicht vollständig bewusst ist. Und dieser Fall, den ich hier als Beispiel, als einen pathologischen Fall angeführt habe, tritt in

Wirklichkeit in allen Alterstufen auf. Ein und dieselbe Situation wird eine unterschiedliche Bedeutung haben, je nachdem ob sie eintritt, wenn ein Kind ein Jahr oder drei Jahre, wenn es sieben oder dreizehn Jahre alt ist. *Ein und dasselbe in verschiedenen Lebensaltern des Kindes stattfindende Ereignis wird in seinem Bewusstsein in völlig unterschiedlicher Weise widerspiegelt und hat eine gänzlich unterschiedliche Bedeutung für das Kind.*

In Verbindung hiermit ist noch ein anderes Konzept von erheblichem Interesse – ein ziemlich kompliziertes Konzept, das aber sehr wichtig für unser Verständnis dafür ist, wie die Umwelt die Entwicklung beeinflusst. Dieses Konzept steht mit unserer Hauptfragestellung insofern in einer direkten Beziehung, als es die Bedeutung unserer Wörter betrifft. Wie sie wissen, kommunizieren wir mit den uns umgebenden Menschen<sup>10</sup> hauptsächlich mittels der gesprochenen Sprache<sup>11</sup>. Sie ist eines der grundlegenden Mittel, mit denen ein Kind die psychische Verbindung<sup>12</sup> mit seinen Mitmenschen herstellt. Die Sprachforschung hat nachgewiesen, dass die kindliche Wortbedeutung nicht mit unserer [i.e. der Erwachsenen] Wortbedeutung übereinstimmt, das heißt, die Wortbedeutung hat auf den verschiedenen Altersstufen eine unterschiedliche Struktur. Ich will im Folgenden versuchen, dies mit Hilfe eines Beispiels zu erläutern.

Fragen wir uns zunächst, was genau die Bedeutung eines Wortes ist. Ich glaube, dass Sie mir zustimmen werden, wenn ich sage, dass die Bedeutung eines Wortes, vom psychologischen Standpunkt aus gesehen, immer eine Verallgemeinerung darstellt. Nehmen wir solche Wörter wie „Straße“, „Mensch“ oder „Wetter“. Diese Wörter beziehen sich nicht bloß auf ein einziges Objekt, sondern auf eine bestimmte Klasse und eine bestimmte Gruppe von Objekten. Unter psychologischen Gesichtspunkten stellt die Bedeutung eines jeden Wortes immer eine Verallgemeinerung dar. Dies ist klar, und dies ist der erste Hauptpunkt.

Diese Verallgemeinerungen werden vom Kind gewöhnlich in einer anderen Weise gebildet, als wir dies tun. Sicher, ein Kind erfindet nicht eine eigene Sprache<sup>13</sup> für sich, sondern findet die Wörter in einem fertigen Zustand vor, fest verknüpft mit vorhandenen Dingen, und es eignet sich unsere Sprache<sup>14</sup> und die Bedeutung an, welche die Wörter in unserer Sprache haben. Das heißt, dass ein Kind diese Wörter denselben Objekten beilegt, denen wir sie beilegen. Wenn ein Kind „Wetter“ oder „Mensch“ sagt, meint es damit dieselben Dinge, dieselben Objekte wie wir alle, aber es verallgemeinert diese Dinge in einer anderen Weise, indem es sich dabei auf einen anderen geistigen Akt stützt. *Es mangelt ihm noch an solchen Verallgemeinerungen einer höheren Art, die wir Begriffe nennen – seine Verallgemeinerungen haben einen mehr konkreten, mehr anschaulichen Charakter.* Dabei kann man sagen, dass diese Verallgemeinerungen, die Kinder in frühen Stadien ihrer

Entwicklung bilden, einen Anklang an jene Verallgemeinerungen haben, die wir in unseren Familiennamen exemplifiziert finden. Auch für uns repräsentiert der Familienname keine einzelne Person, sondern eine Gruppe von Menschen. Aber wie wird diese Gruppe von Menschen unter der Chiffre eines Familiennamens verallgemeinert? Die Verallgemeinerung findet hier auf der Grundlage einer faktischen Verwandtschaftsbeziehung statt; nicht auf der Grundlage logischer Beziehungen als eine besondere Kategorie, sondern auf der Grundlage einer faktischen Blutsverwandtschaft zwischen diesen Menschen. Es ist unmöglich, nur aus dem Anblick eines Mannes zu erkennen, ob es sich bei ihm um einen Petrov oder einen Ivanov handelt. Aber sobald ich erfahre, dass er Petrovs Sohn oder Ivanovs Sohn ist, das heißt, wenn ich sein wirkliches Verhältnis zu anderen Menschen herausfinde, wird mir auch seine Zuordnung zu einem der Familiennamen leichter fallen. In der gleichen Weise, wie wir die Verallgemeinerungen von Familiennamen bilden, so bilden – wie entsprechende Untersuchungen gezeigt haben – Vorschulkinder Verallgemeinerungen von allen Arten von Objekten. Anders gesagt: Das Kind ordnet die Wörter denselben Objekten zu wie wir, aber es verallgemeinert diese Objekte in einer anderen, *mehr konkreten, mehr visuellen und mehr sachgebundenen Weise*.

Infolgedessen unterscheiden sich die kindlichen Verallgemeinerungen von den unsrigen, und dies wiederum führt zu der wohlbekanntem Tatsache, dass ein Kind die Wirklichkeit nicht in der völlig gleichen Weise wie wir interpretiert, dass es die Ereignisse um es herum anders auffasst als wir. Der Erwachsene ist nicht immer fähig, einem Kind die volle Bedeutung irgendeines Ereignisses mitzuteilen. Das Kind versteht einen Teil davon, aber nicht das Ereignis als ganzes; es versteht wohl eine Seite der Sache, aber nicht die andere; es versteht die Angelegenheit, aber es versteht sie auf seine Weise, indem es sie umarbeitet und umformt, wie sie ihm passt, und indem es nur bestimmte Teile von dem auswählt, was ihm erklärt worden ist. Im Endeffekt *verfügen daher Kinder in verschiedenen Stadien ihrer Entwicklung über kein mit dem der Erwachsenen hinreichend kompatibles System der Kommunikation*<sup>15</sup>. Das bedeutet, dass ein Kind in verschiedenen Stadien seiner Entwicklung nicht in gleichem Umfang verallgemeinert und folglich die es umgebende Wirklichkeit in unterschiedlicher Weise interpretiert und imaginiert. Deshalb ist die Entwicklung der kindlichen Verallgemeinerungen, überhaupt die Entwicklung des Denkens bei Kindern ebenfalls mit der Weise verknüpft, in der die Umwelt das Kind beeinflusst.

So beginnt das Kind im Laufe der Zeit mehr und mehr zu begreifen. Nun ist es in der Lage, Dinge zu verstehen, die es früher nicht verstehen konnte. Bedeutet dies, dass nun einige in der Familie auftretende Ereignisse das Kind in einer anderen Weise berühren werden?

Zweifellos. In der Vergangenheit mögen sie einen neutralen Charakter gehabt haben, jetzt werden sie zu grundlegenden Momenten in der Entwicklung des Kindes. Das heißt, die Entwicklung des Denkens bei den Kindern, die Entwicklung der Bedeutung ihrer Wörter ist genau das, was die neue Beziehung determiniert, die zwischen der Umwelt und den verschiedenen Entwicklungsprozessen besteht.

Wollten wir alles bisher Gesagte verallgemeinernd zusammenfassen, so könnten wir es ungefähr folgendermaßen formulieren: Die Pädologie untersucht nicht so sehr die Umwelt als solche, indem sie deren absolute Indikatoren zugrunde legt, sondern die Rolle und den Einfluss der Umwelt auf die kindliche Entwicklung. Dabei kommt bei der Untersuchung der Rolle, welche die Umwelt in der Entwicklung des Kindes spielt, der *Beziehung* zwischen einer gegebenen Umweltsituation und dem Kind eine erstrangige Bedeutung zu, und diese Beziehung kann mit Hilfe verschiedener konkreter Beispiele erhellt werden. Wie ich an einem dieser Beispiele deutlich gemacht habe, kann ein und dieselbe familiäre Situation in drei unterschiedlichen Typen des Einflusses auf die Entwicklung der betroffenen Kinder resultieren. In Abhängigkeit von seinem Alter übt die Umwelt diesen oder jenen Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes aus, weil das Kind selbst sich verändert und sich sein Verhältnis zu der betreffenden Situation verändert. Die Umwelt übt diesen Einfluss, wie wir gesehen haben, über das Erleben des Kindes aus, d.h. in Abhängigkeit von der inneren Einstellung, die das Kind gegenüber den verschiedenartigen Aspekten der ihm in der Umwelt begegnenden verschiedenen Situationen ausgebildet hat. Die Umwelt determiniert den Typ der Entwicklung in Abhängigkeit davon, welchen Grad der Bewusstheit über diese Umwelt das Kind erreicht hat. Und wir konnten eine Reihe weiterer Beispiele anführen, die gezeigt haben, dass buchstäblich jeder einzelne Aspekt der Entwicklung darüber bestimmt, in welcher Weise die Umwelt die Entwicklung beeinflussen wird; das heißt, es wird niemals auf die Umwelt für sich genommen oder das Kind für sich genommen ankommen, sondern von zentraler Bedeutung wird stets die *Beziehung* zwischen der Umwelt und dem Kind sein.

Wir sind damit zu der Schlussfolgerung gelangt, dass die Umwelt nicht als eine statische und dabei in Beziehung zur Entwicklung zugleich periphere Entität betrachtet werden darf, sondern als dynamisch und veränderbar angesehen werden muss. Hier haben wir die Umwelt, eine Situation, die das Kind in der einen oder anderen Weise beeinflusst und seine Entwicklung steuert. Aber das Kind verändert sich fortlaufend, macht eine Entwicklung durch, wird anders. Und es ist nicht bloß das Kind, das sich verändert; denn die Beziehung zwischen ihm und seiner Umwelt verändert sich ebenfalls, und dieselbe Umwelt beginnt nun, einen anderen Einfluss auf das Kind zu haben. Diese *dynamische und relative Interpretation*

*der Umwelt* ist die wichtigste Informationsquelle für die Pädologie, wann immer die Umwelt zur Diskussion steht. Aber dies ist für sich genommen noch wenig konkret. Man mag wohl damit einverstanden sein, dass es wichtig ist, die Beziehung zur Umwelt zu untersuchen, und gern zugestehen, dass, wenn diese Beziehung eine andere ist, auch die Umwelt ihren Einfluss in anderer Weise ausübt. Indes ist damit das Wichtigste immer noch nicht gesagt worden: *worin* denn nämlich die grundlegende Rolle der Umwelt in Hinblick auf die kindliche Entwicklung besteht. Nachfolgend werde ich versuchen, auf eben diese Frage eine Antwort zu geben.

Zunächst einmal treffen wir wieder auf dasselbe methodische Problem, mit dem wir bereits konfrontiert waren, als wir uns mit der Vererbungsproblematik auseinandersetzten. Sie werden sich daran erinnern, dass wir seinerzeit gesagt haben, dass es keine umfassende Definition des Einflusses der ererbten Anlagen auf jeden Aspekt der Entwicklung gibt noch geben kann und dass, wenn wir nicht einfach nur die Gesetze der Vererbung studieren wollen, die ja in der gesamten Natur im Grunde genommen einförmig sind, sondern es uns um den Einfluss der Vererbung auf die Entwicklung geht, wir dann zwischen den Auswirkungen der Vererbung auf verschiedene Aspekte der Entwicklung unterscheiden müssen. Sie werden sich auch erinnern, dass ich darzulegen versucht habe, wie die in einer Studie über Zwillinge gewonnenen Ergebnisse<sup>16</sup> den bemerkenswerten Sachverhalt aufgedeckt haben, dass die Vererbung in Hinblick auf die höheren psychischen Funktionen nicht dieselbe Rolle spielt wie in Hinblick auf die elementaren psychischen Funktionen, woraus folgt, dass man die Auswirkung der Vererbung hinsichtlich verschiedener Aspekte der Entwicklung differenzieren muss.

Und genau dies lässt sich vollständig auf das Problem der Umwelt übertragen, zum Beispiel auf die Frage des Einflusses der Umwelt auf solche Entwicklungsprozesse wie das Wachstum und die Herausbildung des logischen Denkens der Kinder. Es ist unwahrscheinlich, dass, abgesehen von dem allgemeinen Prinzip, das weiterhin in Kraft bleibt, die Beziehung zwischen der Umwelt und einem gegebenen Entwicklungsaspekt sich überall in gleichem Maße auswirkt. Abgesehen von dem allgemeinen Prinzip ist es unwahrscheinlich, dass die Umwelt überall den gleichen Einfluss hat und dass sie ihren Einfluss in genau derselben Weise in Beziehung auf alle Aspekte der Entwicklung ausübt. Dies ist nicht so. Im Zusammenhang mit einer dynamischen Interpretation der Umwelt beginnen wir zu verstehen, dass die verschiedenen Aspekte der Entwicklung verschiedene Beziehungen zur Umwelt haben. Aus diesem Grund müssen wir die verschiedenen Umwelteinflüsse differentiell untersuchen, wie zum Beispiel den Einfluss der Umwelt auf das

Wachstum des Kindes, ihren Einfluss auf das Wachstumsmuster individueller Teile und Systeme im Organismus und, sagen wir, ihren Einfluss auf die Entwicklung der sensorischen und motorischen Funktionen bei Kindern, den Einfluss, den sie auf die Entwicklung von psychischen Funktionen ausübt, etc., etc.

Wenn man die Theorie der Umwelt vorantreiben will, wäre es wohl am einfachsten, wenn man, anstatt sich mit irgendeinem engen Aspekt der Entwicklung zu beschäftigen, das anpackte, was zentral und von wesentlicher Wichtigkeit ist, wenn man sich also genau *die* Seite des Entwicklungsprozesses aussuchen würde, wo der Einfluss der Umwelt sich mit größter Kraft auswirkt. Betrachten wir daher die Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes, seines Bewusstseins und seiner Beziehung zu der es umgebenden Wirklichkeit, und prüfen wir, worin die spezifische Rolle der Umwelt in der Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes, seines Bewusstseins und seiner Beziehung zur Wirklichkeit besteht.

Wenn wir all die spezifisch menschlichen Persönlichkeitsmerkmale in Betracht ziehen, die sich in der Periode der historischen Entwicklung der Menschheit herausgebildet haben, kommen wir mit Sicherheit zu einer extrem einfachen Schlussfolgerung, nämlich der, dass die Beziehungen, die zwischen der Umwelt und der kindlichen Entwicklung bestehen, allein für die Kindheitsentwicklung charakteristisch sind und für keinen anderen allgemeinen Entwicklungstyp.

Worin besteht nun diese spezifische Beziehung zwischen Umwelt und Entwicklung, wenn wir über die Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes und ihrer spezifisch menschlichen Charakteristika sprechen? Es scheint mir, dass diese Eigentümlichkeit in Folgendem besteht: *Das, was in der kindlichen Entwicklung am Ende und als Ergebnis des Entwicklungsprozesses erreicht werden kann, ist in der Umwelt von Anfang an schon vorhanden.* Und es ist nicht nur einfach von Anbeginn in der Umwelt gegenwärtig, sondern es macht auch bereits auf den allerersten Stufen der kindlichen Entwicklung seinen Einfluss geltend. Lassen Sie mich dies anhand des folgenden Beispiels erläutern.

Wir haben ein Kind, das gerade erst zu sprechen angefangen hat und einzelne Wörter ausspricht, wie Kinder dies zu tun pflegen, die eben erst die Anfangsgründe des Sprechens beherrschen. Aber ist denn nicht die voll entwickelte Sprache<sup>17</sup>, die das Kind erst am Ende dieser Entwicklungsperiode meistern kann, schon in der Umwelt des Kindes vorhanden? In der Tat. Das Kind spricht in Ein-Wort-Sätzen, aber die Mutter redet mit ihm in einer Sprache<sup>18</sup>, die bereits grammatikalisch und syntaktisch ausgeformt ist und ein großes Vokabular aufweist, auch wenn dies alles zugunsten des Kindes „zurückgefahren“ wird. Gleichwohl, sie spricht mit ihm, indem sie die entwickelte Form der Sprache<sup>19</sup> verwendet.

Diese entwickelte Form, von der wir annehmen, dass sie am Ende der kindlichen Entwicklung in Erscheinung treten wird, wollen wir, wie dies in der zeitgenössischen Pädologie üblich ist, die Final- oder Idealform<sup>20</sup> nennen – ideal in dem Sinne, dass sie als Leitbild für das fungiert, was am Ende der Entwicklungsperiode erreicht sein sollte; und final in dem Sinne, dass sie das repräsentiert, was vom Kind als Endresultat seiner Entwicklung erwartet wird. Die kindliche Form der Sprache<sup>21</sup> hingegen wollen wir die primäre oder rudimentäre Form nennen. Das wohl am meisten charakteristische Merkmal der kindlichen Entwicklung besteht darin, dass diese Entwicklung unter speziellen Bedingungen der Wechselwirkung mit der Umwelt abläuft, indem nämlich die Ideal- und Finalform (eben jene Form, die erst am Ende des Entwicklungsprozesses in Erscheinung treten wird) nicht nur einfach schon in der Umwelt vorhanden ist und von Anfang an mit dem Kind in Kontakt steht, sondern tatsächlich bereits auf der ersten Stufe der Entwicklung einen realen Einfluss auf die primäre Form ausübt. *Etwas, das erst ganz am Ende der kindlichen Entwicklung vorhanden sein soll, beeinflusst irgendwie die ersten Schritte dieser Entwicklung.*

Das Gleiche gilt praktisch für alle anderen Bereiche, so etwa auch für die Art und Weise, wie sich bei Kindern der Zahlbegriff, ihr arithmetisches Denken, entwickelt. Bekanntlich hat ein Kind am Anfang, d.h. im Vorschulalter, noch eine sehr begrenzte und vage Mengen-Vorstellung. Indes, diese primären Formen des kindlichen arithmetischen Denkens werden in die Wechselwirkung mit dem bereits etablierten arithmetischen Denken der Erwachsenen einbezogen, das heißt, wiederum ist die Finalform, die sich als Resultat des gesamten Verlaufs der kindlichen Entwicklung ergeben soll, nicht nur schon vorhanden, sondern determiniert und leitet tatsächlich die ersten Schritte, die das Kind auf der Entwicklungsstraße dieser Form tut.

Damit Sie sich vollständig darüber klar werden, in welchem Ausmaß dies alles ganz besondere, unwiederholbare und einzigartige, d.h. nur der kindlichen Entwicklung inhärente Bedingungen schafft, will ich Ihnen eine Frage stellen: Können Sie sich vorstellen, wie die biologische Evolution abläuft? Wäre es möglich, sich vorzustellen, dass sie in der Weise funktioniert, dass die ideale, die höhere Form, die erst als ein Ergebnis der Entwicklung aufgetreten ist, schon während der Anfangsperiode existierte, als nur die niederen, ursprünglichsten Formen vorhanden waren, und dass sich diese niederen Formen unter ihrem direkten Einfluss weiterentwickelt haben? Natürlich kann man sich nichts dergleichen jemals vorstellen.

Oder was den Bereich der gesellschaftlich-historischen Entwicklung betrifft – könnte man sich jemals vorstellen, dass, als noch die ursprüngliche Form der menschlichen Ökonomie

und Gesellschaft existierte, eine höhere Form, etwa eine kommunistische Ökonomie und Gesellschaft, schon vorhanden war und diese ersten Schritte der historischen Entwicklung der Menschheit gelenkt hat? Es ist schier unmöglich, sich so etwas vorzustellen.

Könnte man sich, im Zusammenhang der menschlichen Gattungsentwicklung, vorstellen, dass, als auf der Erde gerade erst der Urmensch in Erscheinung getreten war, schon eine höhere Form existierte, sozusagen ein Mensch der Zukunft, und dass diese Idealform irgendwie direkt die ersten Entwicklungsschritte beeinflussen konnte, die der Urmensch unternahm? Man kann sich dies nicht vorstellen. Tatsächlich laufen die Dinge bei keinem der uns bekannten Typen der Entwicklung so ab, dass in dem Augenblick, wo die Urform Gestalt annimmt, gleichzeitig eine höhere, eine Idealform, die am Ende einer Entwicklungsperiode in Erscheinung tritt, vorhanden ist und dass sie, wie wir dies in der kindlichen Entwicklung sehen, in eine direkte Wechselwirkung mit den ersten Entwicklungsschritten dieser Urform tritt. Dass eben dies in der kindlichen Entwicklung geschieht, stellt die größte Besonderheit dieses Entwicklungstyps im Vergleich zu anderen Entwicklungstypen dar, wo wir niemals eine entsprechende Lage der Dinge antreffen.<sup>22</sup>

Was bedeutet dies alles? Ich glaube, man kann daraus eine sehr wichtige Schlussfolgerung ziehen, durch die uns unmittelbar die einzigartige Rolle klar wird, welche die Umwelt in der kindlichen Entwicklung spielt. Wie bildet sich die Ideal- oder Finalform, sagen wir, des Sprechens bei Kindern heraus? Wir haben gesehen, dass zu Beginn seiner Entwicklung ein Kind lediglich die primären Formen meistert, das heißt, im Bereich der Sprache<sup>23</sup> ist es beispielsweise nur fähig, einzelne Wörter auszusprechen. Aber diese einzelnen Wörter sind Bestandteil des kindlichen Dialogs mit der Mutter, die bereits die Idealform beherrscht, dieselbe Form, die das Kind am Ende seiner Entwicklung erreichen soll. Wird das Kind in der Lage sein, diese Idealform zu meistern, indem es sie einfach imitiert und sich im Verlauf von einem oder von anderthalb Jahren seines Lebens aneignet? Sicherlich nicht. Aber kann, anders gefragt, ein Kind dieses Alters, indem es Schritt für Schritt vorankommt, seine primäre Form nach und nach der Finalform angleichen? Ja, entsprechende Untersuchungen haben gezeigt, dass genau dies geschieht.

Aus alledem folgt, dass die Umwelt ein wichtiger Faktor für die Entwicklung der Persönlichkeit und ihre spezifisch menschlichen Züge ist, und ihre Rolle besteht darin, als Quelle dieser Entwicklung zu wirken; das heißt, die Umwelt ist die Quelle der Entwicklung und nicht bloß ihr äußerer Schauplatz.

Was heißt das? Zunächst einmal wird dadurch ein sehr einfacher Sachverhalt angezeigt, nämlich dass, wenn in der Umwelt keine geeignete Idealform vorhanden ist und die

Entwicklung des Kindes, aus welchen Gründen auch immer, außerhalb dieser spezifischen (früher beschriebenen) Bedingungen ablaufen muss, d.h. ohne irgendeine Wechselwirkung mit der Finalform, sich dann beim Kind diese „etatmäßige“ Form auch nicht angemessen entwickeln wird.

Versuchen Sie, sich ein Kind vorzustellen, das zwischen tauben [gehörlosen] Menschen aufwächst und von taubstummen Eltern und taubstummen Kindern seines eigenen Alters umgeben ist. Wird es in der Lage sein, Sprache<sup>24</sup> zu entwickeln? Nein – aber es wird ein unartikulierte Stammeln entwickeln, wozu sogar taubstumme Kinder in der Lage sind. Das bedeutet, dass das Stammeln zu jenen Funktionen gehört, die mehr oder weniger Bestandteil der grundlegendsten vererbten Instinkte sind. Aber das Sprechen wird sich bei einem solchen Kind auf keinen Fall entwickeln. Damit sich Sprechen herausbilden kann, ist es notwendig, dass die besagte Idealform in der Umwelt vorhanden ist und mit der rudimentären Sprachform des Kindes in Wechselwirkung tritt; nur unter dieser Voraussetzung kann es zu einer Sprachentwicklung kommen.

Also erstens bedeutet dies, dass die so verstandene Umwelt eine Quelle aller spezifisch menschlichen Züge des Kindes bildet und dass, wenn die geeignete Idealform in der Umwelt nicht vorhanden ist, sich beim Kind auch die entsprechende Tätigkeit, das entsprechende Charakteristikum, das entsprechende Persönlichkeitsmerkmal nicht herausbilden kann.

Zweitens: Versuchen Sie sich vorzustellen, dass diese Idealform sich nicht in der Umwelt des Kindes vorfindet, dass seine Entwicklung nicht dem Gesetz unterworfen ist, das ich gerade beschrieben habe, dass also die Finalform auch nicht mit der rudimentären Form in Wechselwirkung treten kann, sondern dass sich das Kind inmitten anderer Kindern entwickelt, das heißt, dass seine Umwelt aus Kindern seines eigenen Alters besteht, die sich alle auf der Entwicklungsstufe der niederen, rudimentären Form befinden. Werden sich in einer solchen Situation bei diesem Kind angemessene Tätigkeitsformen und angemessene Persönlichkeitsmerkmale herausbilden? Untersuchungen zeigen, dass dies tatsächlich geschieht, aber in einer sehr eigentümlichen Manier. Sie werden sich stets sehr langsam und in einer unüblichen Weise entwickeln, und sie werden niemals das Niveau erreichen, das sie erreichen, wenn die geeignete Idealform in der Umwelt vorhanden ist.

Betrachten wir zwei Beispiele. Wenn man ein taubstummes Kind beobachtet, dann stellt sich heraus, dass seine Sprachentwicklung auf zwei voneinander getrennten Linien verläuft, abhängig davon, ob dieses taubstumme Kind das einzige Kind in der Familie ist oder ob es zusammen mit anderen taubstummen Kindern aufwächst. Einschlägige Forschungen haben gezeigt, dass taubstumme Kinder unter sich ihre eigene besondere Sprache<sup>25</sup> schaffen, ein

System nachahmender Gebärden und eine sehr reich entwickelte Zeichensprache<sup>26</sup>. Ein solches Kind entwickelt seine eigene [von der gewöhnlichen] verschiedene, persönliche Sprache<sup>27</sup>. Und die Kinder bilden diese Sprache<sup>28</sup> auf dem Wege der Kooperation, in Gesellschaft aus. Aber kann man die Entwicklung dieser Zeichensprache mit der Sprachentwicklung<sup>29</sup> von Kindern vergleichen, welche die Möglichkeit haben, mit der Idealform in Wechselwirkung zu treten? Natürlich nicht. Allgemein betrachtet, bedeutet dies also, dass, wenn wir es mit einer Situation zu tun haben, wo diese Idealform in der Umwelt nicht vorhanden ist und nur eine Wechselwirkung zwischen verschiedenen rudimentären Formen vorliegt, die daraus resultierende Entwicklung von äußerst begrenztem, reduziertem und ärmlichem Charakter ist.

Gehen wir nun zum zweiten Beispiel über. Sie haben wahrscheinlich gehört, dass Kinder, die einen Ganztags-Kindergarten besuchen, gegenüber Kindern, die in der Familie großgezogen werden, eine Reihe von Erziehungsvorsprüngen haben: Schon in einem sehr frühen Alter lernen sie, unabhängig zu sein, für ihre eigenen Angelegenheiten selbst zu sorgen [bzw. sich allein zu beschäftigen] und Disziplin zu halten. Aber zugleich hat es auch einige negative Aspekte, in einem Ganztags-Kindergarten erzogen zu werden und nicht zu Hause, und einer dieser negativen Aspekte, der allen Menschen, die mit dieser Altersgruppe arbeiten, ernsthafte Sorgen bereitet, ist die verzögerte Sprachentwicklung. In der Regel entwickelt ein im Kindergartenalter befindliches Kind, das zu Hause erzogen wird, Sprache<sup>30</sup> früher und erreicht ein höheres und geistig anspruchsvolleres Niveau als ein Kind, das seine entsprechende Erziehung in einem Ganztags-Kindergarten erhält. Der Grund hierfür ist sehr einfach: Zu Hause hat ein Kind seine Mutter oder auch eine andere Person, etwa ein Kindermädchen, die es permanent in direkter Weise mit ihm sprechen hört, was auf einen kontinuierlichen Wechselwirkungsprozess mit der idealen Sprachform<sup>31</sup> hinausläuft.

Aber im Kindergarten, wo es womöglich nur eine einzige Betreuerin für verschiedene Kinder oder eine ganze Gruppe von Kindern gibt, hat das einzelne Kind viel geringere Chancen zu einer direkten Wechselwirkung mit dieser Idealform. Was stattdessen geschieht, ist, dass diese Kinder die Möglichkeit haben, miteinander zu sprechen. Aber sie sprechen nicht sehr gut und auch nicht sehr viel, so dass diese Gespräche ihnen nicht als eine Quelle irgendeiner signifikanten Entwicklung dienen können. Es zeigt sich also, dass notwendigerweise die ideale Finalform quasi die kindliche Entwicklung von Anfang an steuern muss, damit es überhaupt zu einer irgendwie günstigen und erfolgreichen Entwicklung der höheren, spezifisch menschlichen Merkmale kommen kann.<sup>32</sup>

Dies ist also die Erklärung dafür, warum die Sprachentwicklung eines Kindes begrenzt bleibt, wenn es in einer Gruppe mit anderen Kindern, etwa in einem Ganztags-Kindergarten, aufwächst. Und wie steht es, wenn man große Anzahlen miteinander vergleicht? Nehmen Sie eine [statistisch relevante] Anzahl dreijähriger Kinder, die körperlich fit sind und unter günstigen Bedingungen aufwachsen, und vergleichen Sie innerhalb dieser Gruppe diejenigen, die in einem Ganztags-Kindergarten aufwachsen mit denen, die zu Hause bleiben. Sie werden sehen, dass, unter dem Gesichtspunkt der Sprachentwicklung, diejenigen Kinder, die zu Hause bleiben, durchschnittlich höhere Werte erzielen als die Kindergarten-Kinder, aber gleichzeitig werden die Kindergarten-Kinder unter anderen Gesichtspunkten, wie etwa Unabhängigkeit, Disziplin und Selbständigkeit in der Erledigung der eigenen Angelegenheiten, im Durchschnitt beträchtlich höher liegen.

Ein anderes einfaches, hypothetisches Beispiel: Stellen Sie sich ein Kind vor, das seinen Zahlbegriff, sein arithmetisches Denken nur inmitten anderer Kinder entwickelt, auf sich selbst gestellt in einer Umwelt, in der keine entwickelte Form des arithmetischen Denkens existiert, d.h. ohne irgendeine Wechselwirkung mit der Idealform der Erwachsenen. Was glauben Sie, werden solche Kinder in der Entwicklung ihres arithmetischen Denkens sehr weit kommen? Nein, keines von ihnen, nicht einmal die mathematisch begabten unter ihnen. Ihre Entwicklung wird äußerst begrenzt bleiben, mit einem sehr engen Gesichtskreis.

Das bedeutet, dass wir aus all diesen Beispielen eine Schlussfolgerung ziehen können, die auf den Gedanken hinausläuft, dass in solchen Fällen, wo aus den unterschiedlichsten äußeren und inneren Gründen die Wechselwirkung zwischen der in der Umwelt vorhandenen Finalform und der rudimentären Form des Kindes unterbrochen wird, die Entwicklung des Kindes nur in engen Bahnen verlaufen kann und dass das Resultat zwangsläufig in einem mehr oder weniger unterentwickelten Zustand der dem Kind eigenen Tätigkeitsformen und Merkmale bestehen wird.

Es gibt viele verschiedene Gründe, warum diese Wechselwirkung unterbrochen sein kann. Dies können äußere Umstände sein: Das Kind kann hören, aber es lebt bei taubstummen Eltern. Oder innere Gründe: Es lebt bei Eltern, die sprechen, ist aber selbst taub. In beiden Fällen wird das Ergebnis dasselbe sein, nämlich dass das Kind aus jedweder Wechselwirkung zwischen der rudimentären und der Idealform ausgeschlossen ist und dass so in seiner ganzen Entwicklung ein Bruch eintritt.

Ich glaube, dass die Theorie der Wechselwirkung zwischen Idealformen und rudimentären Formen und die von mir angeführten Beispiele recht gut den Gedanken erläutern, den ich eingangs äußerte: *dass nämlich die Rolle der Umwelt in der Entwicklung der höheren,*

*spezifisch menschlichen Charakteristika und Tätigkeitsformen darin besteht, dass sie eine Quelle der Entwicklung bildet, das heißt, dass es gerade diese Wechselwirkung mit der Umwelt ist, die zur Quelle der betreffenden Merkmale bei den Kindern wird. Und wenn diese Wechselwirkung mit der Umwelt unterbrochen ist, werden die betreffenden Merkmale niemals auftreten, da die ererbten Instinkte des Kindes keine hinreichende Grundlage für ihre Ausbildung sind.*

Ich will nun versuchen, in wenigen Worten die theoretische Tragweite von alledem zu würdigen und diese Theorie noch weiter zu verdeutlichen, die ja nicht bloß vom Standpunkt der Pädologie aus hinreichend überzeugend und klar erscheinen soll, sondern auch dann, wenn zu ihrer Erklärung lediglich das zugrunde gelegt wird, was man im allgemeinen über die menschliche Entwicklung und die menschliche Natur weiß.

Worin besteht die Bedeutung dieses Prinzips, das ich Ihnen gerade erläutert habe? Es bezeichnet eine sehr einfache Tatsache, nämlich, dass *der Mensch ein soziales Wesen<sup>33</sup> ist, dass er außerhalb der Unterstützung seitens der Gesellschaft aus sich selbst niemals auch nur irgendeines der Attribute und Charakteristika entwickeln kann, die sich als ein Ergebnis der historischen<sup>34</sup> Entwicklung der Menschheit herausgebildet haben.*

Wie haben Sie und ich unser Sprachvermögen<sup>35</sup> entwickelt? Fest steht auf alle Fälle, dass wir die von uns verwendete Sprache<sup>36</sup> nicht aus uns selbst geschaffen haben. Vielmehr ist sie von der Menschheit während des gesamten Verlaufs ihrer geschichtlichen Entwicklung geschaffen worden. Meine eigene Sprachentwicklung bestand darin, dass ich im Verlauf meiner Ontogenese das Sprechen gemeistert habe, indem ich den historischen Gesetzen der Entwicklung gefolgt bin, und durch den Wechselwirkungsprozess mit der Idealform. Aber können Sie sich vorstellen, was geschehen wäre, wenn ich mich in denselben Umständen befunden hätte wie ein taubes Kind, wo ich meine eigene Sprache<sup>37</sup> hätte schaffen müssen? Ich wäre nicht fähig gewesen, mich auf die Form zu stützen, die im Verlauf der Entwicklung der Menschheit ausgestaltet worden ist. Ich wäre nicht sehr weit gekommen. Ich hätte eine Sprache<sup>38</sup> hervorgebracht, die von ihren Dimensionen her sehr primitiv, elementar und eingeschränkt gewesen wäre. Allgemein betrachtet, haben wir es mit der schlichten Tatsache zu tun, dass jeder Mensch seiner ureigenen Natur nach ein soziales Wesen<sup>39</sup> ist, dessen Entwicklung unter anderem darin besteht, dass es sich bestimmte Tätigkeits- und Bewusstseinsformen aneignet, die von der Menschheit während des Prozesses der historischen Entwicklung erarbeitet worden sind, und diese Tatsache bildet im wesentlichen die Grundlage für die Wechselwirkung zwischen der Idealform und der rudimentären Form.

Die Umwelt ist die Quelle der Entwicklung der spezifisch menschlichen Züge und Attribute des Kindes, und zwar im wesentlichen deshalb, weil diese historisch entstandenen Merkmale der menschlichen Persönlichkeit, die jedes menschliche Wesen auf der Grundlage seiner ererbten organischen Ausstattung auszubilden in der Lage ist, in der Umwelt vorhanden sind. Aber zu Merkmalen jedes einzelnen Menschen können sie allein kraft der Tatsache werden, dass dieser Mensch Mitglied einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe<sup>40</sup> ist und dass er eine bestimmte historische Einheit<sup>41</sup> repräsentiert, also in einer bestimmten historischen Periode und unter bestimmten historischen Verhältnissen lebt. Infolgedessen manifestieren sich diese spezifisch menschlichen Charakteristika und Attribute in der kindlichen Entwicklung auch in einer anderen Art und Weise, als dies bei jenen Merkmalen und Attributen der Fall ist, die mehr oder weniger direkt durch den Verlauf der Menschheitsgeschichte voraufgehenden [stammesgeschichtlichen] Entwicklung bedingt sind. In der Umwelt sind die Idealformen vorhanden, die durch die Menschheit verfeinert und perfektioniert worden sind und die am Ende des Prozesses der kindlichen Entwicklung in Erscheinung treten sollten. Diese Idealformen beeinflussen die Kinder von ihrem frühesten Lebensalter an, als Teilmoment des Prozesses der Beherrschung der rudimentären Form. Und im Verlauf ihrer Entwicklung erwerben die Kinder dann das als ihre persönliche Eigenschaft, was ursprünglich nur eine Form ihrer äußeren Wechselwirkung mit der Umwelt darstellte.

Ich möchte zum Abschluss noch etwas genauer den inneren Gehalt des zuletzt genannten Grundsatzes darlegen, der für das Verständnis des Einflusses der Umwelt auf die kindliche Entwicklung maßgebend ist und aus dem deutlich hervorgeht, was ich im Sinn habe, wenn ich von der Umwelt als einer Quelle der Entwicklung spreche. Wenn ein Forscher den Verlauf der kindlichen Entwicklung verfolgt (die ausführlich zu betrachten die Intention unserer Erörterung der psychischen Entwicklung von Kindern ist), dann wird er mit einem grundlegenden Prinzip konfrontiert, das ich hier nur in einer sehr allgemeinen Weise zu formulieren und auch mit nur einem einzigen Beispiel zu verdeutlichen versuchen werde.

Dieses Prinzip besteht in der Tatsache, dass *die höheren psychischen Funktionen des Kindes, d.h. diejenigen seiner Eigenschaften, die für den Menschen spezifisch sind, sich ursprünglich als Formen des Kollektiv-Verhaltens<sup>42</sup> des Kindes manifestieren, als Form der Kooperation mit anderen Menschen, und dass sie erst im Nachhinein zu inneren individuellen Funktionen des Kindes selbst werden.*

Ich will nur ein einziges Beispiel nennen, das Ihnen dies alles klarmachen wird. Wie Sie wissen, tritt die Sprache<sup>43</sup> zuerst als ein Mittel der Kommunikation<sup>44</sup> mit anderen Menschen auf. Mittels der Sprache kann sich ein Kind mit anderen Menschen in seiner Umgebung

unterhalten, und diese können ihrerseits mit ihm reden. Aber nehmen wir uns selbst. Sie wissen, dass jeder von uns über die sogenannte innere Sprache verfügt und dass diese innere Sprache, d.h. die Tatsache, dass wir fähig sind, für uns selbst lautlos in Worte gekleidete Gedanken zu formulieren, eine bedeutende Rolle in unserem Denken spielt. Diese Rolle ist so bedeutend, dass einige Forscher sogar, wenn auch fälschlicherweise, diesen [inneren] Sprachprozess mit dem Prozess des Denkens selbst identifiziert haben. Tatsache ist jedenfalls, dass für jeden von uns diese innere Sprache eine der wichtigsten Funktionen ist, die uns zur Verfügung stehen. Wenn bei Menschen diese Funktion infolge irgendeiner Erkrankung gestört wird, kann dies zu einer höchst ernsthaften Störung des gesamten Denkprozesses führen.

Wie haben sich nun diese Prozesse der inneren Sprache in jedem von uns herausgebildet? Einschlägige Forschungen haben gezeigt, dass *die Entstehung des inneren Sprechens auf dem äußeren Sprechen basiert. Ursprünglich stellt die Sprache für ein Kind ein Mittel der Verständigung [Mittel des Umgangs]<sup>45</sup> zwischen den Menschen dar, sie manifestiert sich als eine soziale Funktion, in ihrer sozialen Rolle. Aber nach und nach lernt das Kind, wie es sich das Sprechen für seine eigenen Zwecke, für seine inneren Prozesse nutzbar machen kann. Nun ist es nicht mehr nur ein Mittel der Verständigung [Mittel des Umgangs]<sup>46</sup> mit anderen Menschen, sondern auch ein Mittel für die eigenen inneren Denkprozesse des Kindes. Jetzt repräsentiert es nicht mehr jene Sprache, die wir lauttönend gebrauchen, wenn wir miteinander umgehen, sondern es wird zu einem inneren, stillen, lautlosen Sprechen. Woraus also hat sich die Sprache als Mittel des Denkens entwickelt? Aus der Sprache als einem Kommunikationsmittel<sup>47</sup>. Aus der äußeren Tätigkeit, in die das Kind gemeinsam mit den es umgebenden Menschen involviert war, geht eine der wichtigsten inneren Funktionen hervor, ohne die der eigentliche menschliche Denkprozess nicht zustande kommen könnte.*

Dieses Beispiel illustriert den allgemeinen Lehrsatz, der unser Verständnis der Umwelt als einer Quelle der Entwicklung betrifft: In der Umwelt findet sich eine Ideal- oder Finalform vor, und diese steht mit der rudimentären Form in Wechselwirkung, die wir bei den Kindern finden, und was daraus resultiert, ist eine bestimmte [zunächst äußere] Tätigkeitsform, die dann zu einem inneren Vermögen des Kindes, einer Eigenschaft und Funktion seiner Persönlichkeit wird.

## **Literatur**

- Bielfeldt, H.H. (1988). *Russisch-deutsches Wörterbuch*. 15., unveränderte Auflage. Berlin (DDR).
- Chrisman, O. (1896): *Paidologie*. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes. Jena.
- Elkonin, D.B. (1987): Einleitung. In: Lew Wygotski. *Ausgewählte Schriften*. Band 2 (Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit). In deutscher Sprache herausgegeben von J. Lompscher. Berlin (DDR)/Köln.
- Lewin, K. (1932): *Environmental Forces in Child Behavior and Development*. In: C. Murchison (Hrg.), *A Handbook of Child Psychology*. Worcester, Mass./London.
- Luria, A.R. (1930): Bassov, M. *General Principles of Pedology* (Rezension). In: *Journal of Genetic Psychology*, 37, 176-178.
- Luria, A.R. (1936/37): *The Development of Mental Functions in Twins*. In: *Character and Personality*, 5, 35-47.
- Über die pädologischen Entstellungen in den Volkskommissariaten für Bildungswesen. Beschluss des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der Sowjetunion vom 4. Juli 1936. [www.ich-sciences.de](http://www.ich-sciences.de).
- Uexküll, J. von (1909, <sup>2</sup>1921): *Umwelt und Innenwelt der Tiere*. Berlin.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991): *Understanding Vygotsky. A Quest for Synthesis*. Oxford UK/Cambridge USA.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (Hrg.)(1994): *The Vygotsky Reader*. Oxford UK/ Cambridge USA.
- Vygotskaya, G.L. & Lifanova, T.M. (2000): *Lev Semjonovič Vygotskij: Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit*. Hamburg.
- Vygotskij, L.S. (1989): *Konkrete Psychologie des Menschen*. Ein nicht veröffentlichtes Manuskript. In: M. Holodynski & W. Jantzen (Hrg.): *Studien zur Tätigkeitstheorie V. Persönlicher Sinn als gesellschaftliches Problem*. Bielefeld.
- Vygotskij, L.S. (2002): *Denken und Sprechen*. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von J. Lompscher und G. Rückriem. Weinheim/Basel.
- Vygotsky, L. (1994): *The Problem of the Environment*. In: R. van der Veer & J. Valsiner (Hrg.), *The Vygotsky Reader*. Oxford UK/ Cambridge USA.
- Wahrig, G. (Hrg.)(1970): *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh.
- Wygotski, L. (1987): *Ausgewählte Schriften*. Bd. 2 (Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit). In deutscher Sprache herausgegeben von J. Lompscher. Berlin (DDR)/Köln. (Reprografischer Nachdruck Berlin 2003).

### Abstract

In dieser, im Rahmen eines Vorlesungszyklus über die *Grundlagen der Pädologie* gehaltenen Vorlesung expliziert Vygotskij in der Behandlung einer Reihe von (eher assoziativ als systematisch miteinander verknüpften) Teilproblematiken den Gedanken, dass es für ein richtiges Verständnis der Rolle, welche die Umwelt in der psychischen Entwicklung des

Kindes spielt, stets notwendig ist, an die Umwelt nicht mit einem absoluten, sondern mit einem relativen Maßstab heranzugehen, das heißt die Umweltproblematik immer unter dem Gesichtspunkt der *Beziehung* zu behandeln, die zwischen dem Kind und seiner Umwelt auf einer gegebenen Stufe seiner Entwicklung besteht. Als wesentliches Moment und zentrale Analyseeinheit dieser Beziehung erweist sich dabei das *Erleben* (*pereživanie*) der jeweiligen Situation durch das Kind, in welchem auf untrennbare Weise die personalen Charakteristika des Kindes und die situationalen Charakteristika repräsentiert sind und das als ein „*Prisma*“ fungiert, „durch welches der Einfluss der Umwelt auf das Kind gebrochen wird“. Im Rekurs auf dieses „*Prisma*“ wird in der Erörterung eines eindrucksvollen realen Fallbeispiels unmittelbar verständlich, warum dasselbe familiäre Milieu sich auf die Persönlichkeitsentwicklung selbst von Geschwistern des gleichen Geschlechts ganz unterschiedlich auswirken kann. Der „dynamische“ Charakter der Beziehung zwischen Kind und Umwelt zeigt sich auch darin, dass ein und dasselbe Umweltereignis in Abhängigkeit vom intellektuellen Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes eine ganz unterschiedliche *Bedeutung* (bzw. einen ganz unterschiedlichen *Sinn*) hat, wobei diese Bedeutung (bzw. dieser Sinn) bisweilen erheblich von der Bedeutung (bzw. dem Sinn) abweicht, die das betreffende Ereignis für die Erwachsenen hat (was von Vygotskij am Beispiel von Krankheit und Tod erläutert wird). Als zwar mit dem Problem der *Situationsbedeutungen* in direktem Zusammenhang stehend, aber nicht identisch mit ihm erweist sich dann das Problem der *Wortbedeutungen*, präziser: der Sachverhalt, dass die Wortbedeutungen auf den verschiedenen Altersstufen eine unterschiedliche Struktur haben, so dass Kinder, obwohl sie die Wörter denselben Dingen beilegen wie die Erwachsenen, in verschiedenen Stadien ihrer Entwicklung über kein mit dem der Erwachsenen hinreichend kompatibles System der Kommunikation verfügen. Ein weiteres Thema der Vorlesung ist die Spezifik der kindlichen Entwicklung im Unterschied zu anderen Entwicklungstypen, in welchem Zusammenhang auch die Frage erörtert wird, inwiefern die Umwelt als „Quelle der Entwicklung der spezifisch menschlichen Züge und Attribute des Kindes“ anzusehen ist. Hier ist für Vygotskij der Gedanke zentral, dass, repräsentiert im Verhalten der das Kind umgebenden Erwachsenen, in der Umwelt jene Formen der äußeren und inneren Tätigkeit vorhanden sind, die dann auch am Ende der kindlichen Entwicklung in Erscheinung treten – Formen der Tätigkeit, die Vygotskij, in direkter Übernahme der Terminologie der zeitgenössischen Pädologie, als „*Final- oder Idealformen*“ bezeichnet, und zwar „ideal“ in dem Sinne, dass sie als „Leitbild“ für das fungieren, „was am Ende der Entwicklungsperiode erreicht“ sein sollte; und „final“ in dem Sinne, dass sie das repräsentieren, „was vom Kind als Endresultat seiner Entwicklung erwartet wird“. Im Unterschied hierzu werden die Formen der äußeren und inneren Tätigkeit (als Beispiel der Letzteren führt Vygotskij das arithmetische Denken an), die das Kind selbst in den Entwicklungsprozess einbringt, von Vygotskij als „*primäre oder rudimentäre*“ *Formen* bezeichnet. Danach besteht dann „das wohl am meisten charakteristische Merkmal der kindlichen Entwicklung“ darin, „dass diese Entwicklung unter speziellen Bedingungen der Wechselwirkung mit der Umwelt abläuft, indem nämlich die Ideal- und Finalform (eben jene Form, die erst am Ende des Entwicklungsprozesses in Erscheinung treten wird) nicht nur einfach schon in der Umwelt vorhanden ist und von

Anfang an mit dem Kind in Kontakt steht, sondern tatsächlich bereits auf der ersten Stufe der Entwicklung einen realen Einfluss auf die primäre Form ausübt“. Dabei ist die Grundlage dieser die kindliche Entwicklung durchgehend bestimmenden „Wechselwirkung zwischen Idealformen und rudimentären Formen“ in dem allgemeineren Prinzip zu suchen, „dass der Mensch ein soziales Wesen ist, dass er außerhalb der Unterstützung seitens der Gesellschaft aus sich selbst niemals auch nur irgendeines der Attribute und Charakteristika entwickeln kann, die sich als ein Ergebnis der historischen Entwicklung der Menschheit herausgebildet haben“ (was von Vygotskij anhand von Negativbeispielen, d.h. Beispielen kindlicher Entwicklung außerhalb der „Wechselwirkung zwischen Idealformen und rudimentären Formen“ erläutert wird). Dieses allgemeinere Prinzip findet dann auch seinen Ausdruck in der (von Vygotskij bereits in anderen Textzusammenhängen wiederholt thematisierten) „Tatsache, dass die höheren psychischen Funktionen des Kindes, d.h. diejenigen seiner Eigenschaften, die für den Menschen spezifisch sind, sich ursprünglich als Formen des Kollektiv-Verhaltens des Kindes manifestieren, als Form der Kooperation mit anderen Menschen, und dass sie erst im Nachhinein zu inneren individuellen Funktionen des Kindes selbst werden“ (wofür als Beispiel wiederum die Herausbildung der *inneren Sprache* angeführt wird).

### **Personenregister**

Chrisman, O.  
 El'konin (Elkonin), D.B.  
 Keiler, P.  
 Krupskaja, N.K.  
 Levina, M.A.  
 Lewin, K.  
 Lifanova, T.M.  
 Lurija (Luria), A.R.  
 Rubinštejn, S.L.  
 Uexküll, J. von  
 Valsiner, J.  
 Van der Veer, R.  
 Vygodskaja, G.L.  
 Vygotskij (Vygotsky, Wygotski), L.S.

### **Schlagwortregister**

Bedeutungsproblematik (Bedeutung einer Situation; Wortbedeutung)  
 Diskrepanz der Wortbedeutungen bei Kindern und Erwachsenen  
 Dynamische Umweltkonzeption  
 Erleben als Analyseinheit  
 Grundprinzip der Herausbildung der höheren psychischen Funktionen  
 Idealformen  
 Innere Sprache

Mensch (jeder) seiner ureigenen Natur nach ein soziales Wesen  
 Pädologie (Gegenstand und Aufgaben der)  
 „Pädologie-Dekret“  
 Prismen-Metapher  
 Rudimentäre (primäre) Formen  
 Spezifik der kindlichen Entwicklung  
 Sprache als Mittel der Verständigung (der Kommunikation, des Umgangs)  
 Sprache als Mittel des Denkens  
 Sprachentwicklung tauber (gehörloser) Kinder  
 Sprachentwicklung (verzögerte) im Ganztags-Kindergarten  
 Theorie der Wechselwirkung zwischen Idealformen und rudimentären Formen  
 Umwelt als Quelle der Entwicklung

---

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Im russischen Original: „sreda“.

<sup>2</sup> Im Sinne eines bereits Ende des 19. Jahrhunderts von O. Chrisman (vgl. Chrisman 1896) formulierten Gedankens hat man sich unter der „Pädologie“ ein interdisziplinäres Unternehmen vorzustellen, das als die umfassende „Wissenschaft vom Kinde“ in sich die Gegenstandsbereiche und Untersuchungsmethoden so verschiedener Wissenschaften wie Soziologie, Pädagogik, Medizin, Kinderpsychologie, Neurophysiologie usw. zu vereinigen sucht. Während Chrismans Vorschläge weder in den pädagogischen Kreisen Deutschlands noch denen anderer westlicher Länder merkliche Resonanz fanden, erlebte das Projekt einer interdisziplinären und dabei doch „ganzheitlichen Wissenschaft vom Kind“ in der Sowjetunion Mitte der 20er bis Anfang der 30er Jahre einen regelrechten „Boom“ und erfreute sich der Unterstützung höchster Funktionäre des Erziehungswesens (darunter auch der Lenin-Witwe N.K. Krupskaja). Dabei herrschte allgemein die Auffassung vor, dass zwar die Pädologie eine Erfindung der bürgerlichen Reformpädagogik sei, dass aber die in ihr liegenden Möglichkeiten erst unter den gesellschaftlichen Bedingungen des Sozialismus und auf der Grundlage des dialektischen und historischen Materialismus voll zur Entfaltung kommen könnten. Und so weist denn auch das Gesamtwerk Vygotskij's eine ganze Reihe von Arbeiten auf, in denen er sich mit den theoretisch-methodologischen Problemen der Pädologie auseinandersetzt oder psychologische Fragestellungen unter dem Vorzeichen der Pädologie behandelt. Zu berücksichtigen ist hierbei freilich, dass sich Vygotskij in seiner Haltung zur Pädologie an deren *Idealentwurf* orientierte und von diesem Verständnis her trotz seiner grundsätzlichen Bejahung ihrer positiven Möglichkeiten zugleich zu den entschiedensten Kritikern der methodischen Schwächen der faktisch existierenden Pädologie sowie der von ihren führenden Vertretern entwickelten Konzeptionen zählte (vgl. hierzu ausführlicher Vygotskaja & Lifanova 2000, 305-308).

Abgesehen davon, dass bei den 1931 einsetzenden öffentlichen Kontroversen um die Pädologie auch immer machtpolitische Interessen auf höchster Ebene eine Rolle spielten, so ist ein wesentlicher Grund für ihr letztendliches Scheitern als „synthetischer, komplexer Wissenschaft vom Kind, welche die Untersuchung der anatomisch-physiologischen, sozialen und psychologischen Eigentümlichkeiten der Kindheit einschließt“ (Luria 1930), in ihrem disjunktiven Konkurrenzverhältnis zur *Pädagogik* im traditionellen Sinne zu sehen – ein Konkurrenzverhältnis, das nicht nur in wissenschaftsinternen Diskussionen über die Funktion und Existenzberechtigung von Schule und Lehrerschaft zum Ausdruck kam, sondern auch personelle Konsequenzen hatte. Je deutlicher dann Anspruch und Wirklichkeit der Pädologie auseinander traten, umso lauter wurde die Forderung nach der „Rückkehr zu Bewährtem“, so dass in den Augen insbesondere derjenigen, die sich

vorwiegend mit den *praktischen* Problemen der Erziehung auseinandersetzen, das am 4. Juli 1936 vom ZK der KPdSU(B) verabschiedete und einen Tag später in der *Pravda* veröffentlichte „Pädologie-Dekret“ (das zu einer faktischen Auflösung der Pädologie führte) in der Tat nichts anderes bedeutete, als „die Pädagogik und die Pädagogen wieder in ihre Rechte einzusetzen“ (vgl. „Über die pädologischen Einstellungen in den Volkskommissariaten für Bildungswesen“, 5).

<sup>3</sup> Im russischen Original: „reč“, womit die Sprache als *aktueller Prozess*, d.h. als „Sprechen“, „Rede“, „Redeweise“, „Unterhaltung“, „Gespräch“ gemeint ist (vgl. Bielfeldt 1988, 831).

<sup>4</sup> „Das tiefe Interesse Wygotskij für Probleme der Kinderpsychologie“, schreibt D.B. El'konin, ein Mitarbeiter Wygotskij's aus der Leningrader Zeit, „kann man nur richtig verstehen, wenn man bedenkt, daß er Theoretiker und, was besonders wichtig ist, auch Praktiker auf dem Gebiet der anomalen psychischen Entwicklung war. Viele Jahre lang wurde unter seiner wissenschaftlichen Leitung im [Moskauer] Institut für experimentelle Defektologie eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt. Ebenso arbeitete er systematisch in der Kinderberatung; häufig führte er diese Untersuchungen selbst durch. In diesen Konsultationen erlebte er Hunderte von Kindern mit den unterschiedlichsten Abweichungen in der psychischen Entwicklung. Jeden Einzelfall dieser oder jener Art von Anomalie betrachtete Wygotski als konkreten Ausdruck irgendeines allgemeinen Problems.“ (Elkonin 1987, S. 13 - Einfüg. in eckig. Klammern P.K.).

<sup>5</sup> Im russischen Original: „pereživanie“. – Es handelt sich hierbei offenbar um einen von Wygotskij eingeführten, von dem Verb „perežit“ (erleben, durchmachen, erfahren) abgeleiteten Neologismus, der dem Lewin'schen Konzept des „Lebensraums“ korrespondiert (vgl. Lewin 1932), das seinerseits wiederum auf der von J. von Uexküll getroffenen Unterscheidung zwischen „Umgebung“ und „Umwelt“ basiert (vgl. v. Uexküll 1909 bzw. <sup>2</sup>1921) – eine Unterscheidung, die im Russischen terminologisch nicht möglich ist, wo es für „Umgebung“, „Milieu“, „Umwelt“, „Lebensraum“ nur das eine Wort „sreda“ gibt (vgl. Bielfeldt a.a.O., 938).

<sup>6</sup> So auch im russischen Original.

<sup>7</sup> Im russischen Original hier und im Folgenden: „edinica“, womit Einheit im Sinne von Maßeinheit, Analyseinheit gemeint ist (im Unterschied zu Einheit im Sinne von untrennbarem Zusammenhang = „edinstvo“).

<sup>8</sup> Im russischen Original: „kristallizujtsja“.

<sup>9</sup> Zum besseren Verständnis der vorangegangenen Absätze vgl. die parallelen Ausführungen Wygotskij's in seiner im Studienjahr 1933/34 am Leningrader Pädagogischen Institut „A.I. Herzen“ gehaltenen Vorlesung über die Krise der Siebenjährigen (Wygotski 1987, 278-282, 285 f.).

<sup>10</sup> Im russischen Original: „obščaemsja my s okružajuščimi“ (= „stehen wir in Verbindung mit den uns Umgebenden“).

<sup>11</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>12</sup> Im russ. Original: „psichologičeskoe obščenie“. – Mit seinem durch die Definienten „Verkehr“, „Umgang“, „Verbindung“ markierten lexikalischen Bedeutungsspektrum (vgl. Bielfeldt a.a.O., 496) deckt der Terminus „obščenie“ im realen Sprachgebrauch dasselbe semantische Feld ab, das im Deutschen traditionellerweise durch den Terminus „Kommunikation“ abgedeckt wird, für den sich in G. Wahrigs *Deutschem Wörterbuch* (1970, 2095) die Definition „Verbindung, Zusammenhang; Verkehr, Umgang, Verständigung (zwischen den Menschen)“ findet; insofern sind, je nach Kontext, unterschiedliche Übersetzungsvarianten angezeigt, wobei die richtige Wahl im Einzelfall Schwierigkeiten bereiten mag. (Vgl. hierzu auch die die Übersetzungsproblematik

betreffenden Erläuterungen im Editorial der Neuveröffentlichung von Vygotskijs *Denken und Sprechen* in deutscher Sprache [Vygotskij 2002, 29].)

<sup>13</sup> Im russischen Original: „jazyk“. – Im Unterschied zu „reč“ bezeichnet „jazyk“ die *den spezifischen aktuellen Prozess des Sprechens oder Schreibens überdauernde* (bzw. diesem Prozess vorausgesetzte) Sprache mit all ihren Facetten, etwa das gesamte für einen bestimmten Kulturkreis oder eine bestimmte Subkultur verbindliche, aber auch das ein bestimmtes Individuum kennzeichnende Sprachsystem (vgl. Bielfeldt a.a.O., 1117).

<sup>14</sup> Vgl. die vorangehende Anm.

<sup>15</sup> Im russischen Original: „obščenie“.

<sup>16</sup> Hier ist offenbar eine von A.R. Lurija durchgeführte Untersuchung angesprochen, die dieser dann später in der Zeitschrift *Character and Personality* publiziert hat (vgl. Luria 1936/37).

<sup>17</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>18</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>19</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>20</sup> Im russischen Original: „konečnoj ili ideal'noj formoj“. – Hier und im Nachfolgenden haben die Termini „Ideal“ (russ.: „ideal“) bzw. „ideal“ (russ.: „ideal'nyj“) die Bedeutung „Vorbild höchster Vollkommenheit, Leitbild“ bzw. „sehr gut, ausgezeichnet“ (vgl. Bielfeldt a.a.O., 248); mit der „Idealform“ bzw. „idealen Form“ einer beliebigen Tätigkeit ist also deren perfekte bzw. bestmögliche Ausführung gemeint. Von daher stellt es eine erhebliche Sinnverfälschung dar, wenn man, wie dies in der einschlägigen Literatur bisweilen geschieht, „ideal'nyj“ im Sinne von „idejnyj“ auffasst, was „eine bestimmte Idee ausdrückend, Ideen-, ideell“ bedeutet (vgl. ebd.).

<sup>21</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>22</sup> Zum besseren Verständnis, was es mit Konzept der „Idealformen“ bzw. „idealen Formen“ im Sinne Vygotskijs und der „Theorie der Wechselwirkung zwischen Idealformen und rudimentären Formen“ recht eigentlich auf sich hat bzw. welche Problematik Vygotskij damit zu bewältigen versucht, ist es hilfreich, eine Passage aus einem früheren (wahrscheinlich 1930/31 abgefassten) Text zur Kenntnis zu nehmen, der in der Literatur unter dem Titel „Konkrete Psychologie des Menschen“ überliefert ist. Bereits hier hatte Vygotskij nämlich notiert:

„Die kulturelle Entwicklung ist gesellschaftliche Entwicklung, doch *nicht im wörtlichen Sinn* (die Entwicklung impliziter und häufig auch sichtbarer Fähigkeiten; die Rolle der Konstruktion und des Implizitwerdens entwickelter Formen, vgl. die willkürliche Aufmerksamkeit, die Rolle der Exogenie in der Entwicklung). Vielmehr ist sie der Übergang einer Struktur von außen nach innen: Das Verhältnis von Onto- und Phylogenese ist anders als in der organischen Entwicklung: Dort ist die Phylogenese *als Potenz* einbezogen und wiederholt sich in der Ontogenese, hier dagegen gibt es eine *reale Wechselwirkung zwischen Phylo- und Ontogenese*: Der Mensch ist als Biotyp nicht notwendig: Damit sich im Mutterleib ein Menschenkind entwickelt, dazu muß der Embryo nicht mit dem reifen Biotyp interagieren. Aber *in der kulturellen Entwicklung ist diese Interaktion die Haupttriebkraft der gesamten Entwicklung* (die Arithmetik der Erwachsenen und die der Kinder, entsprechend bei der Sprache etc.).“ (zit. nach Vygotskij 1989, 295 f.)

<sup>23</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>24</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>25</sup> Im russischen Original: „reč“.

---

<sup>26</sup> Im russischen Original: „mimičeskij jazyk“.

<sup>27</sup> Im russischen Original: „sobstvennyj jazyk“.

<sup>28</sup> Im russischen Original: „jazyk“.

<sup>29</sup> Im russischen Original hier und im Nachfolgenden: „razvitie reči“.

<sup>30</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>31</sup> Im russischen Original: „s ideal'noj rečevoj formoj“.

<sup>32</sup> Eine knappe Zusammenfassung der im Vorgegangenen ausführlich dargelegten Gedanken findet sich in Vygotskijs Vorlesung über das Kleinkindalter, die er im Studienjahr 1933/34 am Leningrader Pädagogischen Institut „A.I. Herzen“ gehalten hat. Hier heißt es:

„Der neuen Analyse der Entwicklung der Kindersprache liegt folgendes Hauptprinzip zugrunde: Die Sprachentwicklung wird im Zusammenhang, vor dem Hintergrund und in engster Abhängigkeit von den Idealformen, also der entwickelten Erwachsenensprache, analysiert. Die alte Lehre von der Sprache untersuchte die Bedeutung des Wortes, ohne seine Funktion als Kommunikationsmittel zu berücksichtigen. Man betrachtete die Sprache außerhalb ihrer sozialen Funktion, als individuelle Tätigkeit des Kindes. [...] Die Kindersprache ist keine persönliche Tätigkeit des Kindes, und sie von den Idealformen (Erwachsenensprache) zu lösen ist ein sehr schwerer Fehler. Nur wenn man die individuelle Sprache als Teil des Dialogs, der Zusammenarbeit, der Kommunikation betrachtet, erhält man den Schlüssel zum Verständnis ihrer Veränderungen. Nicht eine einzige Frage (zur Grammatik, zu den Zweiwortsätzen u.ä.m.) kann geklärt werden, ohne daß man diesen Aspekt berücksichtigt. Jedes primitivste kindliche Wort ist Teil eines Ganzen, wo es in Wechselwirkung mit der Idealform steht. Die Idealform ist die Quelle der sprachlichen Entwicklung des Kindes. So sieht also die Genese der Entwicklung der Kindersprache aus. Wie wir sehen, ist die Quelle der Neubildung aufs engste verbunden mit den Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenen, mit ihrer Zusammenarbeit.“ (zit. nach Vygotski 1987, 224 f.)

<sup>33</sup> Im russischen Original: „social'noe suščestvo“.

<sup>34</sup> Im Original fälschlich „methodischen“ (russ.: „metodičeskogo“).

<sup>35</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>36</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>37</sup> Im russischen Original: „jazyk“.

<sup>38</sup> Im russischen Original: „reč“.

<sup>39</sup> Im russischen Original: „social'noe po svoej prirode suščestvo“.

<sup>40</sup> Im russischen Original: „člen izvestnoj obščestvennoj gruppy“.

<sup>41</sup> Im russischen Original: „edinica“, womit wiederum Einheit im Sinne von Maßeinheit, Analyseinheit gemeint ist.

<sup>42</sup> Im russischen Original: „formy kollektivnogo povedenija“.

<sup>43</sup> Im russischen Original hier und nachfolgend: „reč“.

<sup>44</sup> Im russischen Original: „sredstvo obščeniija“.

<sup>45</sup> Im russischen Original: „sredstvo obščeniija“.

<sup>46</sup> Im russischen Original: „sredstvo obščeniija“.

---

<sup>47</sup> Im russischen Original: „sredstvo obščeniija“.