



Vygotskij

Denken und Sprechen

Psychologische Untersuchungen

BELTZ

Vygotskij

Denken und Sprechen

Über dieses Buch

Bislang lag »Denken und Sprechen«, das Hauptwerk des russischen Psychologen L. S. Vygotskij, das in Deutschland immerhin 7 Auflagen erlebte und nun seit länger als einem Jahrzehnt vergriffen ist, in einer teilweise irreführenden und fehlerhaften Version vor. Die deutsche Übersetzung basierte auf einer sowjetischen Neupublikation aus dem Jahre 1956, die den authentischen Text geradezu zerstörte, was dem Übersetzer allerdings nicht vorzuwerfen ist: Die Originalausgabe wurde in den Zeiten des »Kalten Krieges« und unter den Nachwirkungen des Stalin'schen Erbes in der Sowjetunion unter Verschluss gehalten. Jetzt ist sie wieder verfügbar und fast 70 Jahre nach Erscheinen des Originals war es den Herausgebern und Übersetzern Georg Rückriem und Joachim Lompscher möglich, den Weg des ursprünglichen Manuskripts genauer zu verfolgen und eine Ausgabe von »Denken und Sprechen« vorzulegen, die sowohl den Intentionen des Autors wie auch dem internationalen Stand der Editionspraxis entspricht. Eine wissenschaftliche Sensation, die dem deutschen Lesepublikum das erste Mal den »echten« Text Vygotskij's zur Verfügung stellt.

Der Autor

Lev Semënovič Vygotskij, 1896 in Orša geboren, studierte an der Universität Moskau und eignete sich in kürzester Zeit ein wahrhaft enzyklopädisches Wissen auf den Gebieten der Soziologie, Psychologie, Philosophie, Linguistik, Kunst- und Literaturwissenschaften an. Er starb 1934 in Moskau an Tuberkulose. Die von ihm begründete kulturhistorische Theorie des Menschen und seiner Entwicklung macht ihn bis heute zu einem der größten Psychologen unserer Zeit und hat auch außerhalb der Psychologie eine Reihe von wissenschaftlichen Disziplinen beeinflusst.

Die Herausgeber

Dr. Joachim Lompscher ist Professor emeritus an der Universität Potsdam und war davor Professor für pädagogische Psychologie an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

Dr. Georg Rückriem ist Professor emeritus an der Universität der Künste in Berlin.

Lev Semënovič 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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-621-28621-3 Print
ISBN 978-3-621-28645-9 E-Book (PDF)

© 2002 Beltz Verlag, Weinheim und Basel

3., neu ausgestattete Auflage 2017
Programm PVU Psychologie Verlags Union
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Einbandgestaltung/Umschlaggestaltung: Lelia Rehm
Umschlagbild: L. S. Vygotskij, 1925 in Berlin
Herstellung: Lelia Rehm
Satz: Mediapartner Satz und Repro GmbH, 69502 Hemsbach
Gesamtherstellung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen
und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial

7

Vorwort des Verfassers

37

Erstes Kapitel

Problemstellung und Untersuchungsmethode

41

Zweites Kapitel

Das Problem von Sprechen und Denken beim Kinde in der Theorie
von J. Piaget. Eine kritische Untersuchung

57

Drittes Kapitel

Das Problem der Entwicklung des Sprechens in der Theorie W. Sterns

124

Viertes Kapitel

Die genetischen Wurzeln von Denken und Sprechen

136

Fünftes Kapitel

Die experimentelle Untersuchung der Begriffsentwicklung

172

Sechstes Kapitel

Untersuchung der Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe
im Kindesalter

251

Siebttes Kapitel
Gedanke und Wort
387

Anmerkungen
467

Nachwort
Alexandre Métraux: Nachlese zu Lev S. Vygotskijs
kulturhistorischer Psychologie des denkenden und
sprechenden Handelns
525

Anhang
549

L.S. Vygotskij: Denken und Sprechen. Thesen
550

L.S. Wygotski: Die genetischen Wurzeln des Denkens
und der Sprache
552

Kurzbiographien
556

Personenregister
610

Sachregister
615

Literatur
628

Editorial

Warum wird Vygotskijs Werk aus dem Jahr 1934 – zugegebenermaßen ein Klassiker der Psychologie –, das aber doch immerhin seit 1964 in deutscher Sprache vorliegt¹ und bis 1979 weitere sieben Auflagen erreichte², fast 70 Jahre später neu übersetzt? Die Tatsache, dass das Interesse an Vygotskijs Werk insgesamt³ und an diesem Buch insbesondere auch in Deutschland in bemerkenswerter Weise zugenommen hat,⁴ würde, weil das Buch schon lange vergriffen ist und seit 1979 auch nicht mehr aufgelegt wurde, sicherlich eine Neuauflage rechtfertigen, aber nicht unbedingt auch eine Neuübersetzung nahe legen. Verschiedene Gründe haben uns veranlasst, die sich anbietende Lösung, die noch existierenden Druckplatten des Fischerverlags für einen weiteren Nachdruck zu nutzen, nicht zu unterstützen und stattdessen den Text neu zu übersetzen.

1. Die Übersetzung von Gerhard Sewekow aus dem Jahr 1964 entspricht insgesamt nicht mehr dem Stand des Wissens. Zwar kommt Sewekow das unbestreitbare Verdienst zu, als erster Übersetzer überhaupt – lange vor der amerikanischen Übersetzung von 1982 – bereits den korrekten und heute allgemein üblichen⁵ Titel »Denken und Sprechen« verwendet zu haben. Jedoch kann dies die Tatsache nicht ausgleichen, dass die Übersetzung selbst, wie Ingrid Rissom bereits 1981 im Einzelnen feststellt, insgesamt ohne »jeden tieferen Einblick in die Gedankengänge Vygotskijs« bleibt, folglich teilweise inkorrekt, irreführend und fehlerhaft arbeitet, Namen in grotesker Weise⁶ falsch transkribiert, einheitliche Begriffe variantenreich und schwammig überträgt, ganze Passagen und Zitate kompiliert oder auslässt und Einschübe vornimmt (Rissom 1981, S. 220). Obwohl die von Sewekow gewählte sprachliche Form dem deutschen Leser sehr entgegenkommt, spricht vieles eher für die Annahme, dass sie mit ihrer fehlenden begrifflichen Eindeutigkeit und theoretischen Konsistenz, die die ohnehin vorhandenen Un-

klarheiten des Textes selbst oft noch verstärken, die deutsche Rezeption des Buches von sich aus wenig befördert hat. Erschwerend kommt hinzu, dass die Übersetzung auch in den 15 Jahren bis zu ihrer letzten Auflage nicht revidiert worden ist, so dass auch die vielen fehlenden Nachweise oder unklaren Bezüge auf Personen, Literatur, theoretische Richtungen oder Diskussionen, deren redaktionelle Bearbeitung Vygotskij nicht mehr möglich war, bis heute nicht geklärt werden konnten, was Lektüre und Verständnis des Textes nicht gerade erleichtert.

2. Der internationale Stand der Editionspraxis, der heute nach unserer Auffassung nicht mehr unterschritten werden kann, ist – was an dieser Stelle vorweggenommen wird – spätestens durch die italienische Übersetzung von 1990 vorgegeben.⁷ Luciano Mecacci hat als erster Herausgeber mit einer systematischen Kollationierung der bis dahin vorliegenden russischen Ausgaben im Vergleich zum Original von 1934 begonnen und viele Kürzungen, Kompilationen, Auslassungen, Auswechslungen von Termini, Abschwächungen von Einschätzungen oder Urteilen in den russischen Ausgaben von 1956 (auf die sich auch die deutsche Übersetzung von 1964 stützt) und 1982 nachgewiesen.⁸ Er ist allerdings keineswegs der Einzige, der sich um die Authentizität der Übersetzung von Vygotskij-Texten bemüht. René van der Veer registriert eine Reihe von Wissenschaftlern, die sich um die Klärung von Entstellungen durch unzureichende Übersetzungen bemühen.⁹ Nach diesen Vorarbeiten sollte unstrittig sein, dass eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Übersetzung heute nur noch nach streng philologischen Kriterien, d.h. zumindest auf der Basis der Originalausgabe von 1934 vertretbar ist, wie auch van der Veer ausdrücklich fordert.¹⁰
3. Ein letzter Grund ergibt sich daraus, dass in der Zwischenzeit – also seit 1964 – zahlreiche Texte Vygotskijs in deutscher Sprache erschienen oder in anderen Übersetzungen zugänglich gemacht worden sind, und dass seither viele wichtige Fortschritte in unserer Kenntnis der biographischen, bibliographischen und wissenschaftsgeschichtlichen Situation der Entstehungszeit des Buches vorliegen, die geeignet sind, verbliebene Unklarheiten des Textes aufzuhellen und das Verständnis des Textes erheblich zu verbessern. Sie dürfen nach unserer Meinung bei einer Neuauflage des Buches nicht länger vernachlässigt werden. Dies betrifft vor allem

die deutschen Editionen¹¹ sowie die zahlreichen inzwischen erschienenen Monographien¹² und vor allem Doris Mangotts und A.A. Leont'evs Arbeiten zur Ideengeschichte Vygotskijs.¹³

Angesichts dieser Gründe halten wir es für leichtfertig, auf die beschriebenen Möglichkeiten für eine nicht bloß revidierte, sondern dem Stand der internationalen Entwicklung entsprechende neue Übersetzung zu verzichten. Wir legen unserer Übersetzung daher – wie vor uns Kozulin 1986,¹⁴ Mecacci 1990¹⁵ und F. Sève 1997¹⁶ – die Originalausgabe von 1934 zu Grunde. Jedoch, so leicht uns diese Entscheidung fiel, so schwer hatten wir an ihren Konsequenzen zu tragen. Zunächst waren einige schwer wiegende Fragen möglichst exakt zu prüfen: Weichen die späteren Ausgaben wirklich so gravierend von der Originalausgabe ab, wie behauptet wird? Ist die ja auch nur posthum erschienene Ausgabe von 1934 selbst eine unumstrittene Grundlage? Also wirklich authentisch und frei von jedem Verdacht der Manipulation und Veränderung? Wir mussten uns wohl oder übel so intensiv mit der Editions-geschichte des Buches und der einzelnen Kapitel, aus denen es Vygotskij zusammengesetzt hat, beschäftigen, dass wir sicher sein konnten, den mit unserem Programm verbundenen Anspruch auch erfüllen zu können.¹⁷

Bekanntlich diktierte Vygotskij – in fieberhafter Eile, wie seine Tochter berichtet – die fehlenden Kapitel des Buches auf dem Krankenbett. Er starb am 11.6.1934. Bereits am 27.8.1934 wurde das Manuskript zum Druck abgegeben. Knapp 5 Monate nach Vygotskijs Tod, am 7.12.1934, erschien das Buch mit einer Auflage von 10.000 Exemplaren in Moskau und Leningrad. An der ungewöhnlich schnellen Fertigstellung waren außer Vygotskijs Frau Roza Smechova seine Mitarbeiter Žosefina I. Šif und Leonid V. Zankov beteiligt. Aber nicht die Mitarbeiter, sondern V.N. Kolbanovskij, damals Direktor des Instituts für Psychologie der Moskauer Universität und insofern Vygotskijs Vorgesetzter, zeichnete als Herausgeber. Er fügte dem Buch eine ausführliche und insgesamt sehr positive Würdigung bei,¹⁸ die man geradezu als einen Versuch ansehen kann, »Vygotskijs Buch den Parteiideologen schmackhafter und seine Veröffentlichung dadurch möglich zu machen« (Van der Veer/Valsiner 1991, S. 383), und er scheint darüber hinaus sogar, wie jedenfalls van der Veer/Valsiner bestätigen, »Vygotskij auf Parteiveranstaltungen verteidigt zu haben« (ebd.).¹⁹

Dies und der kurze Abstand bis zur Drucklegung ist insofern erwähnenswert, als in der damaligen Sowjetunion die ideologischen Auseinandersetzungen der Stalinzeit bereits seit spätestens 1931 harte und für viele Menschen lebensbedrohende Formen angenommen hatten. Auch Vygotskij und seine Theorie der kulturhistorischen Psychologie waren scharfen Anwürfen und politisch-ideologischen Polemiken ausgesetzt gewesen,²⁰ die sich auch gegen seine Schüler und Mitarbeiter richteten.²¹ Diese Anklagen bezogen sich im Wesentlichen auf den fehlenden Klassenstandpunkt der Theorie – was sicherlich zutrifft –, insofern auch auf sein Marxismusverständnis, das mit dem ökonomistischen bzw. Vulgärmarxismus in der Tat nicht zusammenpasste, sowie auf seine – persönlichen oder literarischen – Beziehungen zu inzwischen offiziell verurteilten Politikern (wie Trotzki), Philosophen (wie Deborin), Ökonomen (wie Bucharin), Psychologen (wie Blonskij) oder Literaten (wie Mandel'stam oder Gumil'ëv). (Vgl. Van der Veer/Valsiner 1991, S. 360ff.) Ganz besonders argwöhnisch wurde die Tatsache betrachtet, dass Vygotskij in so ausgedehntem Maße »westliche« Literatur und deren »idealistische« Konzepte heranzog – so die Psychoanalyse Freuds, den Behaviorismus Watsons, die Gestalttheorie Köhlers, den Personalismus Sterns und die Sprachtheorie Bühlers – und selbst den »bourgeoisien« Theorien des »Klassenfeindes« positive Aspekte abgewinnen konnte, wie seine zahlreichen Übersetzungen, Einleitungen und Rezensionen – Freud (1925), Koffka (1926, 1934), Thorndike (1926), Rühle (1926), Hall (1927), Köhler (1929, 1930), Clara und William Stern (1929), K. Bühler (1929), Bühler/Hetzer/Tudor (1930), Gesell (1932) und Piaget (1932) – belegen. Van derVeer/Valsiner, denen wir die bisher detaillierteste Darstellung der Anfeindungen in diesen Jahren verdanken, zitieren aus Briefen Vygotskij's an Lurija, die bestätigen, dass sich beide intensiv auf ein bevorstehendes Parteitribunal vorbereiteten, gleichzeitig aber belegen, dass die Veranstaltung so abließ, dass die Delinquenten, wie Vygotskij schreibt, »geschlagen, aber nicht erschlagen« werden sollten (vgl. Van der Veer/Valsiner 1991, S. 378 und van der Veer 2000). Seine Tochter vermutet, dass ihn in dieser Zeit die Tatsache zu schützen vermochte, dass er in zahlreichen und bis dahin noch unangefochtenen gesellschaftlichen Einrichtungen intensiv tätig war und immer noch großes Ansehen genoss.²² Dass das Buch aber nach seinem Tod überhaupt erscheinen konnte, ist keineswegs selbstverständ-

lich. Möglicherweise war dafür die Herausgeberschaft des Institutsdirektor Kolbanovskij sogar notwendig, der sich für Vygotskij einsetzte, obwohl er selbst schon nicht mehr unangefochten war und seine Stelle auch bald verlieren sollte.

Die Situation änderte sich schlagartig und vollständig mit dem berühmten Pädologie-Dekret vom 3.7.1936, in dem die KPdSU von höchster Stelle aus in den ideologischen »Kampf um die 3. Front« – das war im offiziellen Sprachgebrauch neben der »Kriegsfront« und der »Produktionsfront« die »Wissenschaftsfront« – eingriff.²³ Das Dekret liquidierte mit einem Federstrich eine ganze ausgedehnte und dringend benötigte gesellschaftliche Praxis – alle Einrichtungen, Institutionen, Organisationen, Zeitschriften und leitenden Wissenschaftler der gesamten pädologischen Bewegung –, letztlich weil sie nach Stalins Meinung geeignet waren, das Definitionsmonopol der Partei zu beeinträchtigen. Von da an gab es nicht einmal mehr Auseinandersetzungen. Der Name Vygotskijs verschwand für zwei Jahrzehnte aus der Literatur. Seine Bücher wurden vernichtet und sein Name aus den Herausgeberverzeichnissen von Zeitschriften, Kongressberichten und Sammelbänden getilgt.²⁴ Die Ausgabe von »Denken und Sprechen« war bald auch im Ausland nicht mehr greifbar. Als Françoise Sève Anfang der 80er-Jahre die erste französische Übersetzung plante, konnte sie in Frankreich kein Exemplar der Ausgabe von 1934 aufreiben. Wie sie berichtet, überließ ihr Leont'ev sein persönliches Handexemplar (F. Sève 1997, S. 36).

Erst zwei Jahrzehnte später konnten Leont'ev und Lurija eine erste und wenigstens teilweise Rehabilitierung Vygotskijs mit einer Neuauflage des Buches versuchen. Haupthindernis war jedoch nach wie vor das in dem Buch dokumentierte positive Verhältnis Vygotskijs zur »bürgerlichen« westeuropäischen Psychologie und vor allem zur Pädologie.²⁵ Die von Leont'ev und Lurija eingeleitete und in Zusammenarbeit mit Vygotskijs Tochter Gita L. Vygodskaja besorgte Neuauflage, die 1956 mit lediglich 4.000 sofort vergriffenen Exemplaren in Moskau erschien, spiegelt den Kompromiss deutlich wider, den die Herausgeber offensichtlich glauben eingehen zu müssen: entweder »anstößige« Stellen zu ändern bzw. ganz wegzulassen – Lurija war sogar bereit, auf das 4. Kapitel, das nach Meinung der Zensur der Lehre J.W. Stalins von der Sprache widersprach, ganz zu verzichten, nur damit das Buch überhaupt erscheinen konnte, was jedoch von Gi-

ta Vygodskaja nicht akzeptiert wurde (Vygodskaja/Lifanova, a.a.O., S. 311) – oder auf die Möglichkeit zu verzichten, Vygotskij in Erinnerung und wieder auf die Tagesordnung zu bringen.²⁶ Die Editionspraxis der Herausgeber ist jedoch seit Kozulin (1986) bis heute umstritten. So sieht man darin z.B. unverantwortliche, ideologisch motivierte Manipulationen, die den authentischen Sinn des Textes geradezu zerstören (wie Mecacci 1990), oder abzulehnende, weil von einer späteren theoretischen Position aus reformulierte Interpretationen (wie Kozulin 1984, 1986), oder man vermutet eher Gedankenlosigkeit, insofern unterstellt wird, dass die Herausgeber die vorgenommenen Anpassungen für unproblematisch gehalten haben könnten bzw. darin eine Möglichkeit sahen, Vygotskij als einen unverändert brillanten Theoretiker erscheinen zu lassen, indem man vermeintlich überholte Positionen strich (wie van der Veer 2000). Eine wirklich historisch-kritische Analyse unter ausdrücklicher Berücksichtigung der konkreten politisch-gesellschaftlichen Bedingungen in der UdSSR – sowohl der Ausgabe von 1934 als auch der Neuauflagen von 1956 (und 1982) – ist jedenfalls bisher unterblieben.

Das hatte zwei verhängnisvolle Konsequenzen: Fast 40 Jahre lang orientierten sich alle Übersetzungen an dieser russischen Neuausgabe und übernahmen deren Änderungen ungefragt. Dies betrifft die japanische (1962), amerikanische (1962), deutsche (1964), brasilianische (1964), italienische (1966), ungarische (1967), polnische, tschechische und dänische (1971), rumänische (1972), spanische (1977) und finnische Übersetzung (1982). Bis heute steht daher jeder Versuch einer Rezeptionsgeschichte des Buches faktisch im Bann der Rezeption einer Edition, die nicht mit dem Original identisch ist und deren Abweichungen lange Zeit nicht kontrolliert werden konnten.

Nachdem bereits 1966 – vor allem auf Betreiben von Lurija und Leont'ev – vom Präsidium der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften beschlossen worden war, Vygotskijs Gesammelte Werke herauszugeben, sollte es noch 16 (!) Jahre dauern, bis die ersten beiden Bände erscheinen konnten. Weder Lurija noch Leont'ev konnten sie sehen – Lurija war 1977 verstorben, Leont'ev 1979, und Zaporozec, der nach ihnen die Gesamtleitung der Edition übernommen hatte, starb 1981.²⁷ Dabei ließ selbst diese mit großem Aufwand und maßgeblicher Beteiligung aller wichtigen sowjetischen Psychologen und

selbst der Tochter Gita L. Vygotskaja zustande gekommene »Gesamt«-Ausgabe immer noch zahlreiche, für »schwierig« gehaltene Texte²⁸ Vygotskijs (vor allem seine Arbeiten zu der seit 1936 verbotenen Pädologie,²⁹ aber auch seine frühen Werke – die »Psychologie der Kunst« und die »Pädagogische Psychologie« sowie zahlreiche unveröffentlichte Artikel und Materialien) unberücksichtigt.³⁰ Nichts charakterisiert die Situation besser als folgende Tatsache. Die Allunions-Konferenz zum Thema »Das wissenschaftliche Werk L.S. Vygotskijs und die gegenwärtige Psychologie«, die vom 23. bis 25. Juni 1981 stattfinden sollte und dann auf den Oktober verschoben worden war – gewissermaßen in Vorbereitung auf das Erscheinen des 1. Bandes der »Gesammelten Werke«, der nach mehreren Verzögerungen 1982 endlich erschien – musste auf parteioffiziellen Druck hin kurzfristig abgesagt werden. Auch der bereits vorliegende Abstract-Band der Konferenz, der fast 60 Beiträge – nicht nur von Psychologen, sondern auch von bekannten Philosophen, Pädagogen, Psycholinguisten – enthielt, durfte nicht erscheinen. Hauptgrund für das Verbot war die Tatsache, dass sich die Wertschätzung für Vygotskij und das Interesse an seinem Werk im Westen deutlich verstärkt hatten, was aus der Sicht der Parteideologen – in der Zeit des Kalten Krieges – nicht für Vygotskij und seine Renaissance in der Sowjetunion sprach. Es sei nicht die richtige Zeit für eine solche Konferenz, wurde dem Organisator – V.V. Davydov – beschieden.³¹

Die Kompromiss-Situation von 1956 lastete unverändert auch auf dem Unternehmen der »Gesammelten Werke«. Das wirkte sich natürlich in gleicher Weise auf die Neuauflage von »Myšlenie i reč'« aus. Ohne hier ins Detail zu gehen,³² kann – und muss – zusammenfassend gesagt werden, dass die neue Ausgabe nicht nur eine Chance zur Revision verpasste, insofern alle kompromissbedingten Eingriffe von 1956, aber auch alle verbliebenen Lücken und Unklarheiten des Originaltextes beibehalten bzw. unbearbeitet blieben. Sie hat vielmehr ihrerseits die Praxis der textfremden Eingriffe – Mecacci spricht von einer »ideologischen und historischen Zensur«³³ – fortgesetzt. Dies war insofern verhängnisvoll, als die beiden großen internationalen Übersetzungen der »Gesammelten Werke« – die amerikanische von 1987ff. und die spanische von 1993ff., die sich beide der Mitarbeit und Unterstützung des russischen Herausgeberkollegiums versichert hatten und dadurch in gewisser Weise überhaupt möglich wurden –, den

Kompromissbeschluss »lieber so als gar nicht« und mit ihm die Ausgabe in ihrer gegebenen Qualität unverändert übernahmen.³⁴

Die erste Übersetzung erschien aber bereits 1962 in den USA, zeitgleich mit der japanischen, wo Vygotskij bereits bekannt war. Dass ein Psychologe von jenseits des eisernen Vorhangs in den USA erscheinen konnte, ist wohl maßgeblich auf Lurija zurückzuführen, der seit seiner aus den 30er-Jahren stammenden Mitgliedschaft im Editorial Board des »Journal for Genetic Psychology« und aufgrund zahlreicher in englischer Sprache erschienenen Bücher bekannt und angesehen war und der vor allem zu vielen Zugeständnissen bei der redaktionellen Bearbeitung des Textes bereit war, wenn dadurch Vygotskijs Name in die wissenschaftliche Öffentlichkeit gebracht werden konnte. Diese Übersetzung, die als unmittelbare Vorlage auch für die Übertragungen ins Spanische³⁵ und Italienische³⁶ diente, wird heute allein wegen der zahlreichen Kürzungen und Streichungen – die Übersetzung umfasst lediglich noch 168 Seiten im Vergleich zu den 324 Seiten des Originals – als »Exzerpt« (van der Veer, a.a.O.) bzw. als »Reader's-Digest-Version« (Keiler 2002, S. 361)³⁷ bezeichnet. Schon damals jedenfalls wurde ein Rezensent – Jerry Fodor (1972, S. 83–95) – bezeichnenderweise in Unkenntnis des Originals durch die der Streichung zum Opfer gefallenen philosophisch-methodologischen Passagen veranlasst, diese fehlende philosophische Grundlage als Unfähigkeit des Autors und Mangel des Buches zu kritisieren.³⁸ Die amerikanischen Übersetzerinnen Eugenia Hanfmann und Gertrude Vakar,³⁹ die ihre Übersetzung selbst als »Kurzfassung« bezeichneten (Hanfmann/Vakar 1962, S. X), waren gleichwohl der Meinung, ihr Verzicht auf die für ideologisch (sofern sie Vygotskijs Bezug auf Marx und Engels betrafen) bzw. für polemisch (sofern sie seine Auseinandersetzungen mit zeitgenössischen psychologischen Theorien betrafen) gehaltenen Passagen mache das Buch lesbarer und komme dem Interesse der Leser entgegen (ebd.). Lurija schloss sich dieser Einschätzung an, da er erwartete, dass eine solchermaßen »popularisierte« Version Vygotskijs Name international bekannt machen würde,⁴⁰ wenn auch sicherlich auf Kosten im Einzelnen unzureichender bis falscher Vorstellungen über seine Theorie. Trotzdem waren diese Kompromisse vergeblich, da diese mit einem Vorwort von Jerome Bruner und einem Nachwort von Jean Piaget ausgestattete Ausgabe

den erwarteten Durchbruch nicht schaffte. Schlimmer noch: der Eindruck, Vygotskij sei im Wesentlichen der Autor von »Denken und Sprechen«, wurde dadurch nicht nur fixiert, »sondern wurde tradiert und hat bis zum heutigen Tag seine Gültigkeit nicht verloren« (Mangott 1995, Bd. 1, S. 12). Weitere 20 Jahre sollte es übrigens noch dauern, bis es in den USA möglich war, die falsche Übersetzung – »Thought and Language« – des russischen Titels »Мышление и речь« in »Thinking and Speech« zu korrigieren.

Bereits 1964 – also international gesehen vergleichsweise früh – hatte Johannes Helm im Akademie-Verlag Berlin die erste deutsche Übersetzung von Gerhard Sewekow herausgegeben, die sich an der russischen Ausgabe von 1956, aber nicht an der amerikanischen von 1962 orientierte und bezeichnenderweise lange Jahre hindurch als Einzige den richtigen Titel »Denken und Sprechen« führte. Obwohl die Übersetzung 1986 von van der Veer (van der Veer 1987, S. 176) und noch 1990 von Mecacci (a.a.O., S. XVII) – wohl vor allem wegen ihrer Sprache – gelobt wird, verblieb sie mit ihrer Editionspraxis natürlich in den Grenzen ihres Vorbildes, fügte aber bedauerlicherweise noch weitere und teilweise gravierende Fehler hinzu. Als der Fischer Verlag drei Jahre später die Lizenz für Westdeutschland erwarb, übernahm er daher für die weiteren Auflagen auch alle Restriktionen und Fehler. Ingrid Rissom war die Erste, die in ihrer Dissertation von 1981 auf die neuen Fehler aufmerksam machte (Rissom 1981, S. 220), obwohl auch sie die Originalausgabe nicht kannte. Die gesamte deutsche Rezeption ist insofern durch die Übersetzung von Sewekow geprägt.

Bereits früher versuchte Leont'ev, der sich aus Anlass eines Internationalen Kongresses für Psychologie in Paris aufhielt, seine KPF-Genossen für eine französische Übersetzung zu erwärmen, wie René Zazzo berichtet,⁴¹ um das so dokumentierbare internationale Interesse zu Hause als Druckmittel für eine Rehabilitierung Vygotskijs und die Genehmigung einer Gesamtausgabe nutzen zu können. Leont'ev war sogar bereit, alle Schriften nach Frankreich zu bringen und sich an der Editionsarbeit zu beteiligen. Anscheinend fürchteten die Genossen aber, sich mit der KPdSU zu überwerfen und reagierten zurückhaltend. Nach einer Bemerkung von Lucien Sève (1997, S. 34) berichtete Paul Fraisse auf dem Brüsseler Kongress für Psychologie von 1959, dass Lurija und Leont'ev ihm erklärt hätten, es sei unbe-

dingt notwendig, Vygotskij in Frankreich zu publizieren, und dass er nur habe antworten können, dass er bedauerlicherweise keinen französischen Verlag gefunden habe, der bereit gewesen wäre, diesen Vorschlag anzunehmen. Die erste französische Übersetzung von »*Myšlenie i reč'*« erschien daher erst 1985, in der Übersetzung von Françoise Sève, mit einer Einleitung von Lucien Sève und einem Vorwort von Yves Clot – allerdings immer noch mit dem »amerikanischen« Titel »*Pensée et langage*«, den auch die dritte Auflage von 1997 noch beibehält. Auch in der dritten Auflage wurde die bisherige Editionspraxis trotz des Vorbildes der inzwischen erschienenen italienischen Übersetzung Mecaccis von 1990, auf die noch näher einzugehen sein wird, nicht verändert. So bezieht sich Françoise Sève zwar auf die Originalausgabe von 1934, akzeptiert und übernimmt aber auch deren Korrekturen aus den späteren Moskauer Editionen.

1986, nur ein Jahr später, erscheint die von dem russischen Emigranten Alex Kozulin herausgegebene neue amerikanische Übersetzung. Er erklärt ausdrücklich, sich an der Originalausgabe zu orientieren, behält aber den Titel »*Thought and Language*« bei, »which has become the standard English translation since the first MIT Press edition« (Kozulin 1986, S. LVII). Kozulin legt zwar Wert darauf, dem Originaltext so nahe und vollständig wie möglich zu folgen und nur dann abzuweichen, wenn die Logik des russischen Gedankengangs nicht unmittelbar ins Englische übertragen werden könne. Das entscheidende Argument für die Beurteilung seiner Editionspraxis liefert er aber selbst mit dem Hinweis: »Substantial portions of that 1962 translation made by late Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar have been retained.«⁴²

Für die inzwischen international geltende kompromisslose Sensibilität gegenüber der Möglichkeit, Vygotskij authentisch rezipieren zu können, sorgte erst die bereits erwähnte italienische Übersetzung von 1990, für die Luciano Mecacci eigens nach Moskau reiste, um in den Archiven zu arbeiten, die damals noch lebenden Schüler Vygotskijs zu interviewen, vor allem aber mit Vygotskijs Tochter über zahlreiche Einzelheiten zu sprechen. Mecacci verdanken wir die erste Kollationierung der drei bis dahin existierenden russischen Ausgaben (1934, 1956, 1982) und damit die Möglichkeit, den in der Zwischenzeit immer wieder aufgetauchten Verdacht der ideologischen Verfälschung bzw. unangemessenen Uminterpretation des Buches genau zu prüfen.

Eine komplette Übersicht über die Hunderte von mitunter geradezu unnachvollziehbaren Unterschieden zwischen den Ausgaben, die seither festgestellt wurden, ist bis heute noch nicht publiziert worden.⁴³ Vor allem bei der Identifizierung von nicht belegten Zitaten, Verweisen und vagen Andeutungen (z.B.: »wie ein neuerer Psychologe sagt«) hat Mecacci die schon von L.A. Radzichovskij (1982) und A. Kozulin (1986) begonnenen Recherchen maßgeblich erweitert und teilweise korrigiert, blieb dabei allerdings, wie unsere Überprüfungen seiner Angaben ergaben, auch nicht frei von gelegentlichen Irrtümern. Bilanziert man den seitherigen Stand des Wissens über die Veränderungen der späteren Ausgaben, muss man sich der Einschätzung von der Veers wohl anschließen, dass »the later versions are corrupted and unfit to serve as the source for translation«. Um den wissenschaftlichen Apparat nicht zu überlasten, verzichten wir jedoch auf einen Ausgabenvergleich und verweisen die Interessenten an einer philologisch-kritischen Rezeptionsgeschichte auf die Vorarbeiten von Mecacci (1990) und Van der Veer (1991 bzw. 2002).

Seit 1990 hat sich der Zugang zu den Quellen für die historische Analyse russisch-sowjetischer Texte erheblich verbessert. Bis dahin unzugängliche Archive wurden geöffnet, unbekanntes Material veröffentlicht, erst jetzt erreichbare Zeitzeugen befragt. Die wissenschaftliche Kommunikation kam auch in internationalem Maßstab in Gang. Seitdem wächst das Interesse vor allem am Werk Vygotskij und an seiner Rezeption und Diskussion sprunghaft, wie die Zahl der internationalen Vygotskij-Kongresse und Publikationen beweist, an denen sich auch die russischen Psychologen und Historiker beteiligen. Verständlicherweise wächst dadurch das Vygotskij betreffende biographische, historische, wissenschafts- und psychologiegeschichtliche Wissen enorm. Im Ost-West-Gegensatz nahezu verloren gegangene disziplinäre Bezüge und interdisziplinäre Zusammenhänge werden wieder aufgenommen. Selbst im Vergleich zu der Situation von 1990 bildet diese Entwicklung einen neuen Hintergrund für eine auf dem jetzigen Stand der Entwicklung operierende Übersetzung, die inzwischen auch in der Lage ist, die für Vygotskij so kennzeichnenden zahlreichen Beispiele aus der russischen Belletristik, mit denen er seine Gedankengänge den Lesern nahe zu bringen versucht, aber auch die Bezüge auf die deutsche wissenschaftliche und schöngeistige Literatur zu identifizieren. Die nach unserem Verständnis entscheidenden

Möglichkeiten aber ergeben sich dort, wo über diese Zusammenhänge hinaus durch eine neue, auf dem Stand des Wissens beruhende Übersetzung die Verwurzelung Vygotskijs in der gesamteuropäischen psychologischen Tradition sichtbar und gleichzeitig deutlich gemacht werden kann, dass die kulturhistorische Theorie Vygotskijs keine isolierte Sonderentwicklung in der Sowjetunion war, sondern eine bestimmte Weiterentwicklung der in Europa insgesamt favorisierten und diskutierten psychologischen Theoriebildungen. Man könnte geradezu die These formulieren, dass das Datum 1936 die europäische Psychologie insgesamt getroffen hat, weil es die bis dahin so fruchtbare Kommunikation beendete und dadurch nicht nur die russische, sondern auch die westeuropäische Psychologie in ihrer Entwicklung behinderte.

Der Vollständigkeit halber sei hier angefügt, dass die russischen Leser seit 1996 eine – fast⁴⁴ – originalgetreue Ausgabe von »Denken und Sprechen« (d.h. einen Nachdruck des Originals von 1934, aber keine historisch-kritische Neuauflage) zur Verfügung haben, der inzwischen, 1999 und 2001, weitere Nachdrucke folgten. Der Herausgeber – Igor' V. Peškov – ist jedoch kein Psychologe, sondern Sprachwissenschaftler, tätig auf dem Gebiet der Rhetorik, und »Denken und Sprechen« erschien in seiner Reihe »Philosophie der Rhetorik – Rhetorik der Philosophie«. In seinem »Rhetorischen Kommentar« zu der 4. Auflage (1996) kennzeichnet der Herausgeber die Bedeutung des Werks auf dem Hintergrund der Geschichte der Rhetorik und für diesen Wissenschaftszweig, in dessen Zentrum die Wechselbeziehungen von Denken und Sprechen stehen, und ergänzt dies 1999 in einem weiteren, kürzeren Kommentar vor allem unter dem Aspekt der Einheit von sozialem Verkehr und Verallgemeinerung (obščenie i obobščenie).

Die Schwierigkeiten einer Neuübersetzung beginnen jedoch bereits mit der 34er-Ausgabe selbst: Wie authentisch ist dieser Text wirklich, der ja posthum erschien und nicht von Vygotskij selbst zum Druck gegeben worden ist? Anhaltspunkte für Zweifel gibt es genug. Bücher waren generell in der Sowjetunion einem Zensursystem unterworfen. Alle Autoren und auch die Herausgeber von Vygotskijs Buch waren sich dieser Tatsache bewusst. Es wäre also nicht verwunderlich, wenn sie im Interesse einer erfolgreichen Publikation den Text an die zu er-

wartende oder auch nur befürchtete Zensur so weit anpassten, dass er unbeanstandet blieb oder jedenfalls wenigstens die Zensur passierte. Eine konkrete Erfahrung hatte Vygotskij selbst gerade mit dem Buch von Leont'ev »Entwicklung des Gedächtnisses« hinter sich, das vom Verlag bereits mit dem Erscheinungsdatum 1931 gedruckt worden war, dann aber erst 1932 ausgeliefert werden durfte, nachdem es nicht nur mit einer Reihe von relativierenden Vorwörtern, sondern zusätzlich noch mit einer eigenen, von Vygotskij und Leont'ev verfassten Beilage versehen worden war, die auf alle politisch-ideologischen Einwände ausführlich einging.⁴⁵ Diese Abhängigkeit von dem alles beherrschenden Zensursystem trifft natürlich auch für Kolbanovskij zu und provoziert Misstrauen. So fällt auf, dass Kolbanovskij in einer späteren Schrift (Kolbanovskij 1956, S. 112) Vygotskij's Einverständnis mit dem Untertitel »Eine psychologische Analyse« so nachdrücklich betont, dass dies als Eingeständnis der Tatsache gelesen wurde, er habe Vygotskij's ursprüngliche Benutzung der Begriffe »Pädologie« und »pädagogisch« im Nachhinein durch »Psychologie« und »psychologisch« ersetzt. Interessanterweise wird dies später tatsächlich von Ėl'konin in seinem Nachwort zu dem von ihm herausgegebenen Band 4 der »Gesammelten Werke« gewissermaßen bestätigt (Ėl'konin 1984, S. 387). Andererseits existiert im Familienarchiv ein Manuskript von Thesen für ein Buch mit dem Titel »Denken und Sprechen« und dem Untertitel »Psychologische Untersuchung«, in welchem die Begriffe »Pädologie« und »pädagogisch« nicht vorkommen, wohl aber die Termini psychologisch, pädagogisch und psychotechnisch. Diese Thesen wurden bereits am 2. April 1932 im Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Moskau diskutiert (Vygodskaja & Lifanova 2000, S. 108–109),⁴⁶ d.h. fast zwei Jahre vor Vygotskij's Arbeit an der Zusammenstellung der Kapitel des Buches. Da nicht angenommen werden kann, dass auch ein nicht publiziertes Manuskript einer Bearbeitung im Nachhinein unterzogen wurde, dürfen wir wohl davon ausgehen, dass die Behauptungen Kolbanovskij's und Ėl'konin's, Vygotskij sei mit dem Austausch der Begriffe einverstanden gewesen, nicht unwahrscheinlich sind.

Wenn wir aber grundsätzlich davon ausgehen müssen, dass es Eingriffe in den Text gegeben hat, dann müssen wir auch fragen, wie weit diese gegangen sein können, und folglich, welche Verfahren uns zur Verfügung stehen, um solche Eingriffe einwandfrei zu identifizieren.

Ein wichtiger erster Schritt besteht darin, zur Kenntnis zu nehmen, dass die Mehrzahl der Kapitel nicht neu geschrieben wurde, sondern von Vygotskij bereits bei anderen Gelegenheiten publiziert worden ist. Aus einem Vergleich der verschiedenen Fassungen der einzelnen Kapitel könnte man also u.U. Rückschlüsse auf solche Eingriffe ziehen. Für eine solche Erwartung gibt es ebenfalls Anhaltspunkte. Zwei auffallende Indizien wollen wir hervorheben.

So weist Vygotskij im Vorwort darauf hin, dass Teile des Buches bereits früher in anderen Arbeiten verwendet wurden und zwar »als Vorträge oder Vorworte zu Arbeiten jener Autoren, deren Kritik sie gewidmet waren (2. und 4. Kapitel) [sic!]«. Gemeint sein können mit diesen Autoren nur Piaget und Stern/Stern und also die kritische Einleitung Vygotskij's zur russischen Übersetzung von Piaget und seine kritische Rezension des Buches von Stern/Stern. Nun ist aber nur die Zuordnung der Piaget-Einleitung zum Kapitel 2 korrekt. Die Auseinandersetzung mit den Sterns ist tatsächlich Gegenstand von Kapitel 3, nicht von Kapitel 4. Zwar nimmt er auch in Kapitel 4 Bezug auf eine frühere Veröffentlichung – »Die genetischen Wurzeln von Denken und Sprechen« (1929) –, aber diese Arbeit ist keine Auseinandersetzung mit nur einem einzigen Autor, wenn sie sich auch durchaus schwerpunktmäßig mit Karl Bühler und Wolfgang Köhler beschäftigt, für deren von ihm herausgegebene Übersetzung ins Russische er 1930 ebenfalls die Einleitungen geschrieben hatte. Selbst wenn man berücksichtigt, dass Vygotskij zum Zeitpunkt der Niederschrift des Vorwortes schwer krank war, ist kaum vorstellbar, dass ihm diese Zusammenhänge nicht mehr präsent gewesen sein sollten.

Ein anderes Indiz ergibt sich aus einem nicht näher spezifizierten Verweis in Kapitel 5 auf einen »zeitgenössischen Psychologen«. Zieht man hier, dem Hinweis aus dem Vorwort folgend, die dem Kapitel 5 zu Grunde liegenden Teile der Arbeit »Pedologija podrostka« von 1931 hinzu, so wird der unspezifizierte Verweis als ein komplettes Zitat des deutschen Psychologen Felix Krueger identifizierbar. Warum nun sollte Vygotskij diese Passage aus seiner früheren Veröffentlichung streichen bzw. anonymisieren? Es liegt in der Tat nahe zu vermuten, wie z.B. van der Veer/Valsiner (2000, S. 292), dass Kolbanovskij den Namen eliminierte, weil Krueger wegen seiner Zugehörigkeit zum Nationalsozialismus (Geuter 1988) allzu kompromittierend für Vygotskij gewesen wäre. Andererseits gilt dies in sehr viel entschiede-

nerem Maße für Erich Jaensch, den Vygotskij oft zitiert und dessen Name unbeanstandet blieb.

Es gibt eine Reihe solcher Unstimmigkeiten und Irritationen.⁴⁷ Wir besitzen jedoch bisher keine zureichende Informationsbasis, um mit Gewissheit auszuschließen, dass Vygotskij solche Änderungen und Bearbeitungen nicht selbst vorgenommen hat, zumal auch van der Veer/Valsiner einräumen, dass Vygotskij spätere Schriften unter dem Druck der Zensur und dem wachsenden Terror des Zwangs zur Selbstkritik selber änderte (a.a.O., 1991, S. 388).

Was kann demnach überhaupt als sicher gelten? Das bereits erwähnte Manuskript von 1932 belegt allenfalls, dass Vygotskij bereits lange vor Beginn der Fertigstellung der neuen Kapitel und Bearbeitung der vorhandenen Texte von der Vorstellung eines geschlossenen und einheitlichen Konzeptes ausging und dass er diese Idee auch bereits vorher schon der grundsätzlichen Kritik seiner Mitarbeiter und Kollegen ausgesetzt hat.⁴⁸ Interessant ist dabei, dass das geplante Buch sich nicht auf das Verhältnis von Denken und Sprechen beim Kind beschränken, sondern sowohl die pathologischen und die voll entwickelten Formen als auch das Material aus der Tier- und Ethnopsychologie vergleichend heranziehen sollte, in dieser methodologischen Konzeption vergleichbar seinem gemeinsam mit Lurija verfassten Buch über die Geschichte des Verhaltens (Vygotskij, Lurija 1930). Offensichtlich wird hier aber nicht nur ein – im Vergleich zum späteren – umfassenderes, sondern vor allem konsequent nach Vygotskijs methodologischem Verständnis von kulturhistorischer Theorie verfahrenes Konzept entworfen und diskutiert. Leider konnten die Protokolle der Konferenz und der Diskussion bisher nicht aufgefunden werden, die Auskunft geben könnten, welche Untersuchungen hier im Einzelnen referiert bzw. welches Projekt hier geplant wurde. Jedenfalls wird deutlich, dass das Buch von 1934 im Vergleich zum Konzept dieser Thesen ein deutlich eingeschränkteres Programm realisiert. Warum es – außer aus Gründen der akuten Erkrankung Vygotskijs – nicht bzw. in der vorliegenden Form umgesetzt wurde bzw. ob und gegebenenfalls in welchem Umfang diese vorliegende Form auf nachträgliche Eingriffe durch den Herausgeber zurückgeführt werden kann, wissen wir nicht. Neue Informationen sind bisher nicht aufgefunden worden, sie sind andererseits aber auch nicht unmöglich. So ist es z.B. bis heute nicht gelungen, mit Sicherheit auszuschließen,

dass etwa im Verlagsarchiv oder in den Archiven des KGB noch ein Exemplar des Originalmanuskripts existiert.

Wir ziehen aus dieser Sachlage folgende Schlüsse: 1. Alle Mutmaßungen über Eingriffe und Veränderungen am Original von 1934 bereits durch Kolbanovskij bleiben Spekulationen, solange wir keine zusätzlichen Informationen besitzen. 2. Allem so oft beschworenen Chaos bei der krankheitsbedingten Eile und Nachlässigkeit der Darstellung zum Trotz müssen wir wohl zunächst auch davon ausgehen, dass Vygotskij von der Einheitlichkeit und theoretischen Kompatibilität der von ihm selbst zusammengestellten Kapitel überzeugt war. Nichts spricht dafür, dass die entsprechenden Aussagen des Vorworts, die diese Schlussfolgerung nahe legen, nicht von ihm selbst stammen. 3. Wir halten Doris Mangotts Einschätzung für zutreffend, die am Ende ihrer so umfangreichen wie detaillierten Arbeiten an einem »Lexikon zur Ideengeschichte« Vygotskijs erklärt, dass Vygotskijs Aussagen zu ein und demselben Thema in dem von ihr untersuchten Zeitraum von 1926–1934 nicht unverändert bleiben, sondern im Verlauf der Zeit auf mehreren Ebenen verschiedenste Veränderungen erfahren: sie »modifizieren sich, differenzieren sich, verändern sich, entwickeln sich, erweitern sich, verengen sich, widersprechen sich, [...] manche von ihnen werden aufgegeben, sie erfahren komplizierte, dynamische Veränderungen.« Mangott kommt zu dem Schluss: »Es handelt sich um Teilaussagen, die alle – wegen eben dieser nicht vorhandenen Schlußredaktion – in all ihrer Widersprüchlichkeit, Vielfältigkeit, Mannigfaltigkeit Gültigkeit haben.« (a.a.O., S. 25) In dieser Widersprüchlichkeit alleine bereits ein eindeutiges Indiz für eine Manipulation von außen zu sehen, halten wir in der Konsequenz dieser Einschätzung Mangotts für voreilig. 4. Im Unterschied zu der skeptischeren Auffassung von z.B. van der Veer/Valsiner⁴⁹ neigen wir daher vorerst zu der Annahme, dass der Text der Ausgabe von 1934 authentisch ist, zumal selbst van der Veer/Valsiner warnen, trotz aller gebotenen Vorsicht nicht »jump to the conclusion that the text of all dictated chapters [...] is basically untrustworthy« (ebd.), und hervorheben, dass auch Gita L. Vygodskaja selbst ausdrücklich den Text für »fairly reliable« halte (a.a.O., S. 158) – nicht zuletzt weil das Verhältnis von Vygotskij und Kolbanovskij sehr freundschaftlich war.

Aber unbeschadet der zu prüfenden Glaubwürdigkeitsfrage bleibt die Forderung nach einer vergleichenden Editions-geschichte der Ka-

pitel völlig berechtigt, ja sogar notwendig. Nur auf diese Weise können so wichtige und interessante Fragen untersucht werden wie z.B. die Genese des Konzepts der Begriffsentwicklung in Vygotskij's Arbeiten der 30er-Jahre oder Norris Minicks These von Vygotskij's »important conceptual shift« in der Zeit von 1928 bis 1934 (Minick 1987, S. 17), der sich folglich auch in dem gesamten Buch von 1934 niederschlägt. Schon ein nur auf der Basis der Bibliographie angestellter Vergleich der Entstehungsgeschichte der 7 Kapitel dieses Buches ergibt folgendes Resultat.

Vorwort:

Es ist äußerst wahrscheinlich, dass das Vorwort erst im Frühjahr 1934 und auch von Vygotskij selbst verfasst wurde. Es wurde für das Buch neu geschrieben.

Kapitel 1:

Es ist ebenfalls erst im Frühjahr 1934 entstanden. Für diese Annahme spricht folgender Umstand: Im Kapitel 4 unterläuft Vygotskij ein Zuordnungsfehler, er bezieht sich ganz offensichtlich irrtümlicherweise auf das zweite Kapitel als Kapitel 1.⁵⁰ Diese Tatsache interpretiert die französische Übersetzerin Françoise Sève so, dass diese Zählung zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Kapitels noch korrekt war, weil Vygotskij sich erst später entschloss, den vorhandenen Kapiteln noch ein besonderes Kapitel über die Untersuchungsprobleme und Methoden vorzuschicken (1997, S. 174, Anmerkung 1). Wenn man diese Interpretation akzeptiert – und es spricht einiges dafür –, dann kann Vygotskij das 1. Kapitel tatsächlich erst sehr spät im Frühjahr geschrieben bzw. als neues Kapitel 1 dem bereits vorliegenden Textcorpus hinzugefügt haben. Für die Annahme, dass auch dieses Kapitel nicht gänzlich neu verfasst worden ist, spricht die Tatsache, dass sein bereits 1929 publizierter Aufsatz über »Die genetischen Wurzeln von Denken und Sprechen« mit einem mehrseitigen Abschnitt beginnt, der sich insbesondere mit eben den methodologischen Fragen beschäftigt, die den Inhalt von Kapitel 1 ausmachen. Wir veröffentlichen diesen Abschnitt im Anhang.

Kapitel 2:

Es entspricht der Einführung, die Vygotskij für die russische Übersetzung zweier Bücher von Jean Piaget schrieb: »Le langage et la pensée

chez l'enfant« (Neuchâtel/Paris 1923) und »Le jugement et le raisonnement chez l'enfant« (Neuchâtel/Paris 1924). Beide Abhandlungen erschienen in einem Band unter dem Titel »Reč' i myšlenie rebënka« (Moskau 1932). Der Text wurde mit Sicherheit bereits vor 1932, wenigstens in Teilen aber sogar vor 1929 verfasst, denn die Seiten 609–613 des 1929 in deutscher Sprache erschienenen Aufsatzes über die genetischen Wurzeln von Denken und Sprechen (siehe Kapitel 4) stimmen mit den entsprechenden Seiten von Kapitel 2 überein. Ein Vergleich dieser Einleitung Vygotskijs von 1932 mit Kapitel 2 des vorliegenden Buches war uns leider nicht möglich, da uns die Einleitung nicht zugänglich war.

Kapitel 3:

Es gibt Vygotskijs Rezension des Buches von Clara und William Stern, »Die Kindersprache« (Leipzig 1928) wider, die in der Zeitschrift *Estestvoznanie i marksism*, 1929, Heft 3, S. 185–192 erschien. Der Text wurde demnach wahrscheinlich noch vor 1929 verfasst, obwohl Vygotskij als schneller Schreiber bekannt war und den Text durchaus auch erst im Frühjahr 1929 hat verfassen können. Der Vergleich des Textes von 1929 mit Kapitel 3 war uns nicht möglich, da uns der Text nicht zur Verfügung stand.

Kapitel 4:

Es übernimmt den Text eines Aufsatzes unter dem Titel »Genetičeskie korni myšlenia i reči,« in: *Estestvoznanie i marksism*, 1929, Heft 1, S. 106–133. Er erschien also bereits zwei Hefte früher als die Stern-Rezension, aber zusätzlich (und etwas später) auch in deutscher Sprache in der Zeitschrift: Unter dem Banner des Marxismus, 3, 1929, Heft 3, S. 450–470; Heft 4, S. 607–624.⁵¹ Allerdings wissen wir nicht, wer ihn übersetzt hat, noch ob Vygotskij die Übersetzung kontrolliert hatte. Auf jeden Fall wurde der Text spätestens gegen Ende 1928 verfasst, wenn er im ersten Heft 1929 erscheinen konnte. Für einen Vergleich lag uns nur die deutsche Version vor, die mit dem Text von Kapitel 4 – bis auf den gesamten ersten Abschnitt, den wir daher im Anhang wiedergeben, sowie die bereits erwähnten Seiten 609–613 – weitestgehend⁵² identisch ist. Wenn wir sie trotzdem nicht unserer Neuübersetzung zu Grunde gelegt haben, dann nur wegen störender sprachlicher Schwächen des unbekanntes Übersetzters.

Kapitel 5:

Es enthält die Ergebnisse der Untersuchungen zur Begriffsentwicklung, die Vygotskij mit seinem Mitarbeiter Sacharov durchführte, der bereits 1928 starb, und die Vygotskij mit anderen Mitarbeitern (Kotelova und Paškovskaja) und Diplomanden (Arsen'eva, Efes, Kanušina, Neifec, Zabolotnova, Čanturija) weiterführte,⁵³ sowie den Inhalt des Kapitels 10 des Buches »Pedologija podroška« [Pädologie des frühen Jugendalters] (1931, S. 229–289).⁵⁴ Wann genau die von Vygotskij erwähnten Diplomarbeiten eingereicht worden sind, konnte nicht mehr rekonstruiert werden. Auch ihr Inhalt ist uns nicht bekannt. Wir dürfen aber wohl annehmen, dass alle erwähnten Arbeiten zur Begriffsentwicklung auf jeden Fall vor 1930 bzw., soweit sie auf die Arbeiten von Sacharov Bezug nehmen, bereits vor 1928 durchgeführt worden sind.

Der Vergleich der Texte ergibt: Kapitel 5 ist weitgehend identisch mit den Abschnitten 5 bis 24 aus dem Kapitel 10 der »Pädologie des frühen Jugendalters« (1931). Das betrifft auch die Abschnittsgliederung des übernommenen Textes.⁵⁵ Die bereits erwähnte »Krueger-Stelle« findet sich im Abschnitt XI. Das Kapitel 10 (1931) als Ganzes umfasst die Seiten 214–346! In den – 1934 nicht berücksichtigten – ersten 4 Abschnitten setzt sich Vygotskij mit Karl und Charlotte Bühler, Meumann, Kroh, Rubištejn, Spranger und Blonskij hinsichtlich der Frage auseinander, ob im Übergangsalter eine neue qualitative Stufe der Denkentwicklung gesehen werden kann. In den – ebenfalls im Buch nicht verwendeten – Abschnitten 25–40 wird die theoretische Diskussion auch mit anderen Autoren fortgesetzt. Im Einzelnen werden Daten von Groos u.a. verwendet, eine Untersuchung von Paškovskaja (Abschnitt 28) und von Leont'ev (Abschnitt 34 und 35)⁵⁶ referiert, in der Letzterer einen Test von Piaget genutzt und verändert hat. Kern der Abhandlung ist das Problem einer höheren Stufe in der Denkentwicklung im Übergangsalter, das ist das frühe Jugendalter. Aber es enthält kein Wort über wissenschaftliche Begriffe.⁵⁷ Das Kapitel 10 (1931) ist also wesentlich umfangreicher als das Kapitel 5 (1934). Gegenüber dem Text von 1931 finden sich in Kapitel 5 (1934) einige wenige und meist nur stilistische Änderungen, aber deutlich weniger als in Kapitel 6. Mit Ausnahme des Namens von Krueger gibt es keine Auslassung von Namen oder Zitaten, auch keine Auswechslung von Begriffen wie z.B. »Pädologie« durch »Psychologie«.

Insgesamt erbringt der Vergleich nach unserer Einschätzung keine Anhaltspunkte für eine nachträgliche Veränderung des Textes. Für eine Diskussion der inhaltlichen Frage jedoch, ob sich Vygotskijs theoretisches Konzept in dieser Zeit verändert habe (Minick), müssten sehr viel umfangreichere Vergleiche mit den vielen anderen Arbeiten zur Pädologie herangezogen werden.⁵⁸ Für diese Arbeiten habe Vygotskij, vermerkt El'konin (1984, S. 404), in zahlreichen ausländischen Quellen vielfältiges Material zusammengetragen, das seine Theorie der psychischen Entwicklung bestätigte. Da es sich aber um Fernstudienmaterialien handelte, habe er keine Quellen angegeben, und nach so langer Zeit sei es schwierig, sie alle zu rekonstruieren. Diese Rekonstruktionen nun aber lediglich für den Zweck einer genaueren Einschätzung des Originalbestands von »Denken und Sprechen« anzustrengen, würde über die Grenze sinnvoller Erwartungen hinausgehen, zumal nach unserer Auffassung dann konsequenterweise auch die zahlreichen Veröffentlichungen Vygotskijs zu den Altersstufen berücksichtigt werden müssten, die bisher erst zum Teil publiziert wurden.⁵⁹

Kapitel 6:

In dieses Kapitel geht im Wesentlichen Vygotskijs Gutachten zur Dissertation von Žosefina Šif zur Frage der Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe ein, das im Februar 1934 geschrieben und als Vorwort zur Veröffentlichung der Dissertation 1935 gedruckt wurde. Aber gerade im Zusammenhang dieses Kapitels müssten – wenn dies nicht über die Belange einer Neuübersetzung von »Denken und Sprechen« hinausginge – noch einige andere Arbeiten herangezogen werden, die sich mit demselben Problemkreis des Zusammenhangs von Unterricht und Entwicklung befassen. Das betrifft insbesondere 7 Artikel, die 1935 – d.h. nach Vygotskijs Tod – von seinen Mitarbeitern herausgegeben wurden⁶⁰, sowie zwei weitere Aufsätze, die von Šalva Amonašvili 1996 publiziert wurden.⁶¹

Der Anfang des Kapitels und – nach einer Einfügung von etwa 2 Seiten – weitere 12 Seiten sowie die letzten etwa dreieinhalb Seiten (Abschnitt V) entsprechen exakt dem Vorwort Vygotskijs zu Šifs Buch von 1935. Das Vorwort ist unterzeichnet mit Vygotskijs Namen und dem Datum: Februar 1934. Im Vergleich zum Vorwort finden sich in Kapitel 6 zahlreiche kleinere Veränderungen – Einfügungen

einzelner Sätze oder Phrasen, Änderung von Formulierungen etc. –, wie man sie beim nochmaligen Durchlesen eines Textes anbringt, um stilistische Verbesserungen oder eindeutiger Formulierungen oder zusätzliche Erläuterungen vorzunehmen. Eine einzige Stelle (Abschnitt V des Buches) ist »kritisch«: Hier wurde »Schulpädologie« durch »Kinderpsychologie« und »pädagogische« durch »psychologische Analyse« ersetzt. Wer diese Veränderungen veranlasste, konnte bisher nicht ermittelt werden.

Kapitel 7:

Dieses Kapitel ist neu und stammt aus dem Frühjahr 1934.

Fazit:

1. Wir haben sehr viel Zeit und Kraft investiert, um den durch Meccacci u.a. (und uns selbst!) gesetzten Standards gerecht zu werden, können aber trotzdem keine Garantie übernehmen, dass nicht immer noch Namen oder Passagen Unklarheiten oder gar Fehler enthalten – um Minimierung waren wir allerdings ernsthaft bemüht!
2. Auf der Grundlage unserer intensiven und sehr viel Zeit raubenden Recherchen konnten viele Unklarheiten präzisiert bzw. geklärt werden, die komplette Kollationierung aller einschlägigen bzw. in Frage kommenden Texte war aber im Kontext der Neu-Übersetzung eines Vygotskij-Buches, so wichtig das für die gesamte Rezeption auch ist, nicht zu leisten. Das wäre Aufgabe eines ganzen Instituts oder eines Forscherverbunds. Eine entscheidende und zurzeit leider nicht gegebene Voraussetzung dafür wäre die Verfügbarkeit aller Materialien. So ist z.B. ohne Kenntnis auch der Informationen aus dem Briefwechsel Vygotskij's die Faktenbasis entschieden zu vage. Um wenigstens die Information und Kommunikation der Interessierten zu verbessern, arbeiten wir an der Einrichtung einer Internet-Website.
3. Natürlich würde eine sorgfältige Kollationierung unseren Erkenntnisstand über den Entwicklungsprozess Vygotskij's verbessern. Sie müsste aber natürlich wesentlich früher als 1928 beginnen, wenn Vygotskij's Hinweis im Vorwort ernst genommen werden darf, dass das Buch die Resultate einer zehnjährigen Forschung enthält, was eine zusätzliche Begründung für unsere Forderung nach einer wirklich historisch-kritischen Analyse wäre.

4. Die Vergleiche – soweit sie möglich waren – erbrachten folgendes Resultat: Es gibt in einigen Kapiteln gelegentliche Änderungen, unterdrückte Namen, Zitate ohne Anführungszeichen, Kürzungen und Erweiterungen. Diese Feststellungen erlauben aber keine klaren Rückschlüsse auf ihren Verfasser: Kolbanovskij oder Vygotskij? So sind wir zurzeit in der Frage nach der Authentizität des Textes nach allem so klug wie zuvor. Die uns zur Verfügung stehenden Möglichkeiten haben wir allerdings konsequent wahrgenommen: Wir haben unsere Übersetzung der Originalausgabe von 1934 mit der deutschen Ausgabe von 1964, der italienischen Ausgabe von 1990, der französischen Ausgabe von 1997 und der russischen Ausgabe von 1999 sorgfältig verglichen. Sollten uns trotzdem noch Unklarheiten entgangen oder Fehler unterlaufen sein, bitten wir um Rückmeldung.

Jenseits der Authentizität des Textes – Grundproblem jeder Edition – eröffnet sich allerdings noch die ganze Dimension der Übersetzungsprobleme, über die Françoise Sève mit Recht schreibt: »Man muß lange mit dem Original gearbeitet haben, um die Schwierigkeiten einschätzen zu können, die sich dem Übersetzer stellen.«⁶² Wir erwähnen im Folgenden nur die wichtigsten von ihnen und beschreiben kurz, wie wir mit ihnen umgegangen sind.

Vygotskij's Begrifflichkeit

Sie spiegelt natürlich einen inzwischen überholten Stand der Theoriebildung wider. Wir verzichten jedoch darauf, sie an den heutigen Sprachgebrauch anzupassen, und muten sie dem Leser zu. Es sei daran erinnert, dass das Buch 1934 geschrieben worden ist.

Sprachprobleme

Eine weitere Dimension betrifft die Probleme mit der Übersetzung spezieller russischer Begriffe, die nur sehr schwer in einer anderen Sprache, erst recht in der deutschen Sprache wiedergegeben werden können. Auch bei der Behandlung dieser Fachtermini übrigens ist Mecacci vorbildlich. Er stellt ein ganzes Lexikon zusammen und versieht jeden einzelnen Begriff mit einem ausführlichen Kommentar seiner Übersetzung (1990, S. XIX–XXI). Wenigstens unsere Übersetzung derjenigen Termini, die bei unbedachter Übertragung zu erheblichen Missverständnissen führen können, wollen wir im Folgenden ausdrücklich erwähnen.

- reč = Sprechen. Vygotskij verwendet konsequent den Begriff reč' im Sinne des Gebrauchs der Sprache durch Individuen im Unterschied zu Sprache (russ. = jazyk) als System gesellschaftlicher Bedeutungen und Mittel der Verständigung, auch bei Begriffen wie »schriftliches Sprechen«. Obwohl im Deutschen so nicht üblich, haben wir uns an diesen Terminus gehalten und nur in Ausnahmen Begriffe wie »schriftlicher Ausdruck« statt »schriftliches Sprechen« verwendet.
- obučenie = Unterricht im Sinne der Wechselbeziehungen von Lehren und Lernen oder der Vermittlung von Inhalten an Lernende. Der russische Begriff enthält das Wort učenie = Lernen, aber auch Lehre im Sinne einer wissenschaftlichen Theorie (z.B. die Lehre Pavlovs). Wir übersetzen in aller Regel mit »Unterricht«. Wo Vygotskij von Unterrichtstheorien spricht, haben wir diesen Begriff beibehalten, auch wenn im Deutschen hier z.T. von Lerntheorien (etwa Thorndikes Lerntheorie) gesprochen wird.
- obščenie = Verkehr im Sinne der sozialen Wechselbeziehungen zwischen Menschen mit und ohne Sprache. Im sozialen Verkehr werden nicht nur Informationen ausgetauscht (Kommunikation), sondern auch vielfältige andere Beziehungen, Inhalte und Ergebnisse der Tätigkeit. Wir behalten diese Übersetzung bei, auch wenn Vygotskij von »sprachlichem Verkehr« spricht.
- obščestvennyj = gesellschaftlich, die menschliche Gesellschaft betreffend. Mit »sozial« übersetzen wir nur dann, wenn Vygotskij selbst das Wort »social'no« verwendet.
- proizvol'nyj = willkürlich oder willentlich. Neben der Bewusstheit ist für Vygotskij Willkürlichkeit der eigenen psychischen Operationen im Sinne ihrer Beherrschung und ihres bewussten Einsatzes ein grundlegendes Merkmal höherer psychischer Funktionen. Wir behalten die Termini »willkürlich« bzw. »Willkürlichkeit« bei.
- intellekt = Intellekt. Der Terminus steht durchgängig für Verstand bzw. intellektuelle Fähigkeit (bei Mensch und Tier), wofür im Deutschen meistens der Begriff Intelligenz verwendet wird (z.B. Intelligenz bei Köhlers Schimpansen). Wir übersetzen in der Regel mit »Intellekt«.
- um = Geist, meint auch Verstand oder allgemeiner innere, intellektuelle Prozesse (umstvennyj). Demgegenüber bedeutet »razum« Vernunft im Unterschied zu »rassudok« (= Verstand) im Sinne unterschiedlicher Niveaustufen menschlichen Denkens, vergleichbar etwa der Unterscheidung zwischen theoretischem und empirischem Denken. Wir übersetzen in der Regel mit »Verstand«.
- soznatel'nyj = bewusst; bezsoznatel'nyj = nichtbewusst. Bewusstheit (= soznatel'nost') im Sinne des Wissens um die eigenen psychischen Prozesse bzw. deren Ergebnisse als Gegensatz zu Nichtbewusstheit wird klar von

Bewusstsein (= soznanie) im Sinne der besonderen Qualität menschlicher Psyche unterschieden.

- psichičeskij = psychisch. Das Wort wird von Vygotskij (und anderen zeitgenössischen Autoren) nicht immer von psihologičeskij (= psychologisch) unterschieden. Soweit möglich, haben wir die beiden Begriffe in Abhängigkeit davon verwendet, ob die Aussage sich auf das Psychische oder auf die Psychologie bezieht.
- faktičeskij = faktisch. Das Wort wird von Vygotskij oft verwendet, auch wenn es um »empirische« Sachverhalte geht oder der Begriff »tatsächlich« gemeint ist. Wir haben versucht, dem Sinn nach zu übersetzen.
- vysšij = höher oder auch höchst. Bei diesem Begriff werden im Russischen der Komparativ und der Superlativ nicht unterschieden, allerdings gibt es eine andere Form der Komparativbildung mit bolee (= mehr). Der Begriff der höheren psychischen Funktionen wird mit vysšij gebildet. In anderen Zusammenhängen haben wir – soweit möglich – in Abhängigkeit vom Inhalt versucht, zwischen Komparativ und Superlativ zu unterscheiden.

Stilfragen

In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass wir Vygotskij's Stil nicht immer gefolgt sind. So haben wir z.B. seine Neigung zu superlativischen (»grundlegendste« und/oder »entscheidendste« Momente usw.) oder zu substantivischen Formulierungen meist in Verbindung mit gehäuften Genitiven (»die Aussonderung der Ergebnisse der Analyse der Entwicklung der Begriffe des Kindes«) nicht übernommen. Die zahlreichen Appositionen haben wir der besseren Lesbarkeit halber durch »und« verbunden statt nur durch Kommata abgetrennt. Dagegen haben auch wir die Formulierung der Hypothesen im Konjunktiv belassen, obwohl dies nicht mehr dem geläufigen wissenschaftlichen Stil entspricht.

Editionstechnik

Vygotskij benutzt zahlreiche Zitate und Verweise – allerdings nicht immer nach den geltenden Regeln der Zitierweise. Abgesehen davon, dass er sich darin von seinen westeuropäischen Zeitgenossen keineswegs unterscheidet, wie wir bei unseren Recherchen zu unserem Leidwesen immer wieder feststellen mussten, verlangt seine ganz unterschiedliche Zitierpraxis und unsere Umgangsweise damit einige Erläuterungen:

Wenn Vygotskij Zitate aus nichtrussischen Texten benutzt, zitieren wir aus den deutschen Originalschriften direkt, sonst aus deutschen

Übersetzungen – sofern vorhanden – oder übersetzen selbst aus fremdsprachlichen Originalschriften. Russische Zitate werden aus dem Russischen übersetzt oder – falls vorhanden – aus einer deutschen Übersetzung zitiert.

Wenn Vygotskij nichtrussische Textstellen nur paraphrasiert oder stark verkürzt bzw. sehr frei überträgt, übersetzen wir aus dem Russischen zurück und zitieren die Originalpassagen in der Anmerkung.

Einfügungen oder Auslassungen durch Vygotskij weisen wir im Einzelnen nach.

Wenn Vygotskij eine zitierte Stelle nicht belegt oder nicht als Zitat ausweist, zitieren wir korrekt und weisen das Zitat in der Fußnote nach.

Abschließend bleibt uns Dank zu sagen für die Hilfe, die uns zuteil geworden ist und ohne die wir die zahlreichen und z.T. äußerst schwierigen Recherchen kaum bewältigt hätten. In erster Linie zu großem Dank verpflichtet sind wir Hans-Udo Davitt (†) und René van der Veer. Ersterem verdanken wir die Masse der Zitatnachweise, Letzterem vorwiegend die schwierigen und entlegenen. Für Einzelhinweise danken wir Lothar Sprung, Horst Gundlach, Helmut Lück, Alexandre Métraux und Peter Keiler. Für die Unterstützung bei der Bibliotheksarbeit geht unser Dank an Lev Kravcov und Cordula Artelt.

Berlin, im Frühjahr 2002

Joachim Lompscher und Georg Rückriem

Literatur

- Amonašvili, Š. (1996): Antologija gumannoj pedagogiki. L.S. Vygotskij. [Antologie einer humanen Pädagogik], Moskau: Verlag Š. Amonašvili
- Blanck, G. (1984): Vigotski: Memoria y vigencia. Buenos Aires: Cultura & Cognition Ediciones
- Carpay, J. (1999): Istorija odnoj konferencii, raskazannaja V.V. Davydovom Žaku Karpeju [Die Geschichte einer Konferenz, Jacques Carpay erzählt von V.V. Davydov]. Vestnik Meždunarodnoj asociacii Razvivajuščee obučenie [Mitteilungen der Internationalen Assoziation Entwickelnder Unterricht], Nr. 6, S. 111–113. Moskau/Riga: Experiment
- Ėl'konin, D.B. (1984): Nachwort und Kommentar, in: L.S. Vygotskij, Detskaja psihologija [Kinderpsychologie], Sobranie sočinenij, Band 4, hrsg. von D.B. Ėl'konin, Moskau: Pedagogika
- Friedrich, P. (1984): Biografičeskij očerk, in: G. Vakar, Stichotvorenija, hrsg. und mit Annotationen versehen von Catherine V. Chvang und Sophia Lubensky, in: Russian Language Journal, East Lansing, Michigan
- Fodor, J. (1972): Reflections on L.S. Vygotsky's Thought and Language, in: Cognition, vol. 1, 1, S. 83–95
- Geuter, U. (1988): Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Jaroševskij, M.G. (1993): L. Vygotskij: V poiskach novej psihologii [L. Vygotskij: Auf der Suche nach einer neuen Psychologie]. St. Petersburg: Verlag des Internationalen Fonds der Wissenschaftsgeschichte
- Jaroševskij, M.G. (1989): Ein Gespräch mit Bluma Zeigarnik über Kurt Lewin. In: Psychologische Rundschau 40, S. 104–110
- Keiler, P. (1996): Anmerkungen zu einigen Feuerbachischen Elementen im Spätwerk Wygotskis, in: J. Lompscher (Hrsg.), Lernen und Entwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute, Band 1, S. 207–223, Marburg: BdWi-Verlag
- Keiler, P. (2002): Lew Wygotski: Ein Leben für die Psychologie, Weinheim: Beltz (im Druck)
- Kolbanovskij, V.N. (1956): O psihologičeskich vzgljadach Vygotskogo [Über die psychologischen Auffassungen Vygotskij's]. In: Voprosy psihologii, Heft 5, S. 104–113
- Kozulin, A. (1984): Psychology in Utopia: Toward a Social History of Soviet Psychology. Cambridge (Mass.): MIT Press
- Kozulin, A. (1990): Vygotsky's psychology: A biography of ideas, New York: Harvester Wheatsheaf
- Krüger-Potratz, M. (1983): Pädagogik und »Neue Gesellschaft«. Die Diskus-

- sion an der theoretischen Front der Pädagogik in der Sowjetunion, 1928–1931. Habilitationsschrift Münster 1983
- Leont'ev, A.A. (1990): L.S. Vygotskij. Moskau: Prosveščenie
- Leont'ev, A.N. (1931): Razvitie pamjati. Eksperimental'noe issledovanie vysišč psihologičeskich funkcij [Die Entwicklung des Gedächtnisses. Eine experimentelle Untersuchung der höheren psychischen Funktionen], Moskau-Leningrad; deutsch: Frühschriften, hrsg. von G. Rückriem. Berlin: ProBusiness 2000
- Leont'ev, A.N./A.R. Lurija (1964): Die psychologischen Anschauungen L.S. Wygotskis, in: L.S. Wygotski, Denken und Sprechen, Berlin
- Leont'ev, A.N./A.R. Lurija (1972): Some notes concerning Dr. Fodor's »Reflections on L.S. Vygotsky's Thought and Language« in: *Cognition*, vol. 1, 2/3, S. 311–316
- Lompscher, J. (Hrsg.) (1996): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute. 2 Bde. Marburg/L.: BdWi-Verlag
- Mangott, D. (1995): Kontinuität und Wandel im Schaffensprozess von L.S. Vygotskij. Ein russisch-deutsches Lexikon zur Ideengeschichte: 1926–1934. Mit einer Bibliographie, 2 Bde., Innsbruck (Diplomarbeit)
- Mecacci, Luciano (Ed.) (1990), Lev S. Vygotskij. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche. Introduzione, traduzione e commento di Luciano Mecacci*, Roma: Editori Laterza
- Minick, N. (1987): The Development of Vygotsky's Thought: An Introduction, in: *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol. 1, Problems of General Psychology. Including the Volume »Thinking and Speech«*, ed. Robert W. Bieber and Aaron S. Carton, New York and London: Plenum Press
- Moll, L.C. (Ed.) (1990): *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press
- Puzyrej, A.A. (1986): Kul'turno-istoričeskaja teorija L.S. Vygotskogo i sovremennaja psihologija [Die kulturhistorische Theorie L.S. Vygotskij's und die gegenwärtige Psychologie]. Moskau: Verlag der Moskauer Universität
- Radzichovskij, L.A. (1982): Kommentar, in L.S. Vygotskij, *Problemy obščej psihologii* [Probleme der allgemeinen Psychologie], *Sobranie socinenij*, Band 2, hrsg. von V.V. Davydov. Moskau: Pedagogika
- Ratner, C. (1991): *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York/London: Plenum Press
- Rissom, I. (1985): Der Begriff des Zeichens in den Arbeiten Lev Semënovič Vygotskij's. Die kulturhistorische Konzeption des Zusammenhangs von Spracherwerb und kognitiver Entwicklung, Giessen: Phil. Diss. 1981, Göttingen: Kümmerle Verlag

- Rückriem, G. (Hrsg.) (1996): J.V. Wertsch, Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewußtseins, Marburg/L.: BdWi-Verlag
- Rückriem, G. (Hrsg.) (2001): A.N. Leont'ev. Frühschriften, Berlin: ProBusiness
- Sacharov, L.S. (1928): Obrazovanie ponjatij u umstvenno otstalych detej [Die Begriffsbildung bei geistig behinderten Kindern], in: Voprosy defektologii, 2, S. 24–33
- Sacharov, L.S. (1930): O metodach issledovanija ponjatij [Über Methoden der Erforschung der Begriffe], in: Psichologija, t. III, vyp. 1, S. 3–33
- Sève, F. (1997): Présentation, in: Lev Vygotski, Pensée et langage, 3. Auflage, S. 19–34, Paris: La Dispute
- Šif, Ž. (1935): Razvitie zitejkich i naucnich ponjatij [Die Entwicklung der Alltags- und der wissenschaftlichen Begriffe], Moskau
- Simmel, M. I., A tribute to Eugenia Hanfmann, in: Journal of the History of the Behavioral Sciences, 22, 1986, S. 348–356
- van der Veer, R. (1987): Rezension »Thought and Language«, in: The Journal of Mind and Behavior, vol. 8, 1, S. 175–178
- van der Veer, R. (1992): Lev Vygotskij, in: H. E. Lueck/R. Miller (Hrsg.), Illustrierte Geschichte der Psychologie, S. 151–153, München: Quintessenz
- van der Veer, R. (1997): Translator's foreword and acknowledgements, in: R. W. Rieber & J. Wollock (Eds.), The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 3., P. v–vi, NewYork-London: Plenum Press
- van der Veer, R. (2000): Criticizing Vygotsky, in: Journal of Russian & East European Psychology, vol. 38, no. 6, S. 3–96
- van der Veer, R., (2002): Vygotskij in English: What still needs to be done. www.ichs.udk-berlin.de
- van der Veer, R. & J. Valsiner (1991): Understanding Vygotsky. A quest for synthesis. Cambridge, Mass./Oxford: Blackwell, 2/1994
- van der Veer, R. & J. Valsiner (1994): The Vygotsky Reader, Oxford: Blackwell, 2/1998
- van der Veer, R. & J. Valsiner (2000): The Social Mind. Construction of the Idea, Cambridge University Press
- Vygodskaja, G.L. & T.M. Lifanova, (2000): Lev Semjonovič Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit. Hamburg: Kovač
- Vygotskij, L.S./A.R. Lurija (1930): Etjudy po istorii povedenija. (Obez'jana. Primitiv. Rebënok). [Studien zur Geschichte des Verhaltens. (Der Affe. Der Primitive. Das Kind)] Moskau/Leningrad: GIZ
- Vygotskij, L.S. (1931): Pedologija podrostka [Pädologie des frühen Jugendalters], Moskau/Leningrad; deutsch: Wygotski 1987, S. 307–658
- Vygotskij, L.S. (1934): Myšlenie i reč' [Denken und Sprechen], hrsg. und mit

- einer Einleitung von V. Kolbanovskij. Moskau/Leningrad: Staatlicher Sozial-ökonomischer Verlag
- Vygotskij, L.S. (1956): *Myšlenie i reč'* [Denken und Sprechen]. In: *Izbrannye psihologičeskie issledovanija* [Ausgewählte psychologische Untersuchungen], S. 39–386, hrsg. und mit einer Einleitung von A.N. Leont'ev und A.R. Lurija, unter Mitarbeit von G.L. Vygodskaja. Moskau: Verlag der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR
- Vygotskij, L.S. (1982): *Myšlenie i reč'* [Denken und Sprechen]. In: *Sobranie sočinenij* [Gesammelte Werke], Bd. 2, S. 5–361, hrsg. von V.V. Davydov unter Mitarbeit von G.L. Vygodskaja und L.A. Radzichovskij, mit einem Nachwort von A.R. Lurija. Moskau: Pedagogika
- Vygotskij, L.S. (1984): *Sobranie sočinenij* [Gesammelte Werke], Bd. 4, hrsg. von Daniil B. Ėl'konin, Moskau
- Vygotskij, L.S. (1989): *Konkrete Psychologie des Menschen*, in: W. Jantzen/M. Holodynski (Hrsg.), *Studien zur Tätigkeitstheorie 5: Persönlicher Sinn als gesellschaftliches Problem. Materialien über die 5. Arbeitstagung zur Tätigkeitstheorie A.N. Leont'evs vom 20.–22.1.1989 in Bremen*, S. 292–308, Bielefeld: Universität
- Vygotskij, L.S. (1991, 1996): *Pedagogičeskaja psihologija* [Pädagogische Psychologie], hrsg. von V.V. Davydov. Moskau: Pedagogika
- Vygotskij, L.S. (1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*, hrsg. von A. Métraux, Münster/Hamburg: LIT
- Vygotskij, L.S. (1996, 1999, 2001): *Myšlenie i reč'* [Denken und Sprechen], 4.–6. Auflage, hrsg. von I.V. Peškov. Moskau: Labirint
- Vygotskij, L.S. (1996 a): *Die Lehre von den Emotionen*, mit einer Einführung von A. Métraux, Münster/Hamburg: LIT
- Vygotskij, L.S. (1996 b): *Vorlesungen über Psychologie*, hrsg. von B. Fichtner, Marburg/L.: BdWi-Verlag
- Wygotski, L. (1985): *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1, hrsg. von J. Lompscher. Berlin: Volk und Wissen
- Wygotski, L. (1987): *Ausgewählte Schriften*, Bd. 2, hrsg. von J. Lompscher. Berlin: Volk und Wissen
- Wertsch, J.V. (Ed.) (1985a): *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press
- Wertsch, J.V. (1985b): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press
- Zankov, L.V. / Ž.I. Šif/D.B. Ėl'konin (1935): *Umstvennoe razvitie detej v processe obucenija* [Die geistige Entwicklung der Kinder im Unterrichtsprozeß], Moskau
- Zazzo, R. (Hrsg.) (1989): *Vygotski (1896–1934)*, in: *Enfance*, H. 1–2, S. 3–10. Paris: Press universitaires de France

Vorwort des Verfassers

Die vorliegende Arbeit ist der psychologischen Untersuchung einer der schwierigsten, verworrensten und kompliziertesten Fragen der experimentellen Psychologie gewidmet – der Frage von Denken und Sprechen. Soweit uns bekannt ist, hat sich noch kein Forscher mit der systematischen experimentellen Bearbeitung dieses Problems befasst. Die Lösung dieser Aufgabe, und sei es auch nur in erster Annäherung, konnte nicht anders als durch eine Reihe spezieller Experimente zu einzelnen Aspekten der uns interessierenden Frage erfolgen, wie z.B. die Untersuchung experimentell gebildeter Begriffe, des schriftlichen Sprechens und seiner Beziehung zum Denken, des inneren Sprechens usw.

Neben der experimentellen Forschung mussten wir uns zwangsläufig auch der theoretischen und kritischen Diskussion zuwenden. Einerseits war es notwendig, durch theoretische Analyse und Verallgemeinerung des in der Psychologie vorliegenden umfangreichen Faktenmaterials sowie durch den Vergleich phylo- und ontogenetischer Daten die Ausgangspunkte für die Lösung unseres Problems festzulegen und eine allgemeine Theorie über die genetischen Wurzeln von Denken und Sprechen als Voraussetzungen für die Gewinnung eigener wissenschaftlicher Daten zu entwickeln. Andererseits war es erforderlich, die bedeutendsten zeitgenössischen Theorien über Denken und Sprechen einer kritischen Analyse zu unterziehen, um, von ihnen ausgehend, eigene Wege des Suchens zu klären, vorläufige Arbeitshypothesen zu bestimmen und das theoretische Vorgehen unserer Forschung von Anfang an dem entgegenzustellen, was zur Entwicklung der zurzeit wissenschaftlich vorherrschenden, aber unzulänglichen und deshalb zu überwindenden Theorien führte.

Im Verlauf der Untersuchung war noch an zwei weiteren Stellen eine theoretische Analyse erforderlich. Die Erforschung von Denken und Sprechen berührt notwendigerweise eine ganze Reihe von Nachbarwissenschaften. Ein Vergleich der Ergebnisse der Psychologie des

Sprechens und der Linguistik, der experimentellen Begriffsforschung und der psychologischen Unterrichtstheorie war dabei unumgänglich. Diese nebenher auftretenden Fragen konnten zweckmäßigerweise, wie uns schien, auf rein theoretischem Wege, ohne Analyse eigenen Faktenmaterials gelöst werden. Dieser Regel folgend, bezogen wir bei der Untersuchung der Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe die von uns an anderer Stelle und an anderem Material aufgestellte Arbeitshypothese über Unterricht und Entwicklung⁶³ ein. Die theoretische Verallgemeinerung und Zusammenfassung aller experimentellen Daten war schließlich der letzte Schritt unserer theoretischen Analyse.

Insofern war unsere Untersuchung nach Inhalt und Struktur recht kompliziert und vielfältig. Jede Teilaufgabe der einzelnen Arbeitsabschnitte war jedoch dem allgemeinen Ziel so untergeordnet und mit dem vorherigen sowie dem nachfolgenden Abschnitt so verbunden, dass die Arbeit als Ganzes – wie wir zu hoffen wagen – im Grunde genommen eine einheitliche, wenn auch in Teile gegliederte Untersuchung darstellt, die auf die Lösung einer grundlegenden und zentralen Aufgabe gerichtet ist: die genetische Analyse der Beziehungen zwischen Gedanke und Wort in ihrer Entwicklung.

Dementsprechend wurde das Programm unserer Forschung und der vorliegenden Arbeit festgelegt. Wir begannen mit der Problemstellung und der Suche nach Untersuchungsmethoden.

Danach bemühten wir uns um die kritische Analyse der beiden wichtigsten und am weitesten ausgearbeiteten Theorien über die Entwicklung von Denken und Sprechen – der Theorien von J. PIAGET⁶⁴ und W. STERN⁶⁵ –, um unsere Problemstellung und Methode von Anfang an der traditionellen gegenüberzustellen und auf diese Weise deutlich zu machen, was wir eigentlich im Verlauf unserer Arbeit suchen und zu welchem Endpunkt sie uns führen sollte. Darüber hinaus mussten wir unseren beiden experimentellen Untersuchungen über die Entwicklung der Begriffe und die Hauptformen des sprachlichen Denkens⁶⁶ eine theoretische Überlegung vorausschicken, die die genetischen Wurzeln von Denken und Sprechen aufdecken und damit die Ausgangspunkte unserer eigenen Untersuchung der Genese des sprachlichen Denkens bestimmen sollte. Den Hauptteil des ganzen Buches bilden zwei experimentelle Untersuchungen, von denen die eine dem Hauptweg der Entwicklung der Wortbedeutungen im Kin-

desalter und die andere dem Vergleich der Entwicklung wissenschaftlicher bzw. spontaner Begriffe gewidmet ist. Im letzten Kapitel schließlich haben wir versucht, die Ergebnisse der gesamten Arbeit zusammenzufassen und den Prozess des sprachlichen Denkens, wie wir ihn aufgrund unserer Daten einschätzen, in geschlossener und einheitlicher Form darzustellen.

Wie bei jeder Untersuchung, die etwas Neues zur Lösung eines Problems beitragen will, besteht natürlich auch gegenüber unserer Arbeit die Frage, was sie an Neuem und folglich auch Umstrittenem enthält und was sorgfältiger Analyse und weiterer Prüfung bedarf. Wir können in wenigen Worten das Neue bezeichnen, das unsere Arbeit zur allgemeinen Lehre über Denken und Sprechen beisteuert. Lässt man unsere in gewisser Hinsicht neue Problemstellung und die in gewissem Sinne neue Forschungsmethode einmal außer Acht, so kann der Gewinn unserer Untersuchung in folgenden Punkten zusammengefasst werden:

1. Experimenteller Nachweis der Tatsache, dass die Wortbedeutungen sich im Kindesalter entwickeln, und Bestimmung der Hauptstufen ihrer Entwicklung.
2. Aufdeckung des spezifischen Entwicklungswegs der wissenschaftlichen Begriffe beim Kind im Vergleich zu seinen spontanen Begriffen und Klärung der Hauptgesetze dieser Entwicklung.
3. Erklärung des psychischen Wesens des schriftlichen Sprechens als einer eigenständigen Funktion des Sprechens und seiner Beziehung zum Denken.
4. Experimentelle Aufdeckung des psychischen Wesens des inneren Sprechens und seiner Beziehung zum Denken.

Bei der Aufzählung dieser Punkte haben wir in erster Linie im Auge, was unsere Untersuchung an neuen, experimentell gewonnenen psychologischen Tatsachen zur allgemeinen Lehre über Denken und Sprechen beitragen kann, und denken erst dann an jene Arbeitshypothesen und theoretischen Verallgemeinerungen, die unvermeidlich im Prozess der Interpretation, Erklärung und Durchdringung dieser Tatsachen entstehen mussten. Es ist aber weder das Recht noch die Pflicht des Verfassers, die Bedeutung und das wahre Wesen dieser Tatsachen und Theorien zu bewerten. Das ist Sache der Kritik und der Leser des vorliegenden Buches.

Dieses Buch ist das Ergebnis der fast zehnjährigen ununterbroche-

nen Arbeit des Verfassers und seiner Mitarbeiter an der Untersuchung von Denken und Sprechen.⁶⁷ Als diese Arbeit begonnen wurde, waren uns nicht nur ihre zu erwartenden Resultate, sondern auch viele im Forschungsprozess auftauchende Fragen unklar. Wir mussten deshalb zu einem früheren Zeitpunkt aufgestellte Thesen im Verlauf der Arbeit wiederholt überprüfen und vieles, was sich als falsch erwiesen hatte, fallen lassen und aussondern, anderes umgestalten und vertiefen, wieder anderes schließlich vollkommen neu ausarbeiten und schreiben. Die Grundlinie unserer Forschung entwickelte sich jedoch die ganze Zeit über unverändert in einer einzigen, von Anfang an eingeschlagenen Richtung; und wir waren in dem vorliegenden Buch bestrebt, vieles von dem, was in unseren vorangegangenen Arbeiten implizite enthalten war, explizite⁶⁸ fortzuführen, zugleich aber auch vieles von dem, was uns früher richtig erschien, als Irrtum aus dieser Arbeit auszuschließen.

Einzelne Teile haben wir bereits früher in anderen Arbeiten verwendet bzw. als Manuskript in einem Fernstudienlehrgang publiziert (5. Kapitel).⁶⁹ Andere Kapitel wurden als Vorträge oder Vorworte zu Arbeiten jener Autoren⁷⁰ veröffentlicht, deren Kritik sie gewidmet waren (2. und 4. Kapitel).⁷¹ Die übrigen Kapitel, wie auch das Buch als Ganzes, werden hier jedoch zum ersten Mal publiziert.

Wir sind uns der unvermeidlichen Unvollkommenheit dieses ersten Schrittes in der neuen Richtung, den wir mit dieser Arbeit gehen wollten, sehr wohl bewusst. Doch sehen wir seine Rechtfertigung darin, dass er uns – davon sind wir überzeugt – in der Erforschung von Denken und Sprechen im Vergleich zu der Situation, wie sie sich zu Beginn unserer Arbeit in der Psychologie darstellte, dadurch voranbringt, dass sich in seinem Verlauf das Problem von Denken und Sprechen als das Kernproblem der Psychologie des Menschen insgesamt herausstellte. Damit wird der Forscher unmittelbar zu einer neuen psychologischen Bewusstseinstheorie geführt. Wir berühren dieses Problem allerdings nur in wenigen abschließenden Worten unserer Arbeit und brechen die Untersuchung unmittelbar davor ab.

Erstes Kapitel

Problemstellung und Untersuchungsmethode

Das Problem von Denken und Sprechen gehört zum Kreis jener psychologischen Probleme, bei denen die Frage nach der Beziehung unterschiedlicher psychischer Funktionen, unterschiedlicher Arten der Bewusstseinstätigkeit in den Vordergrund tritt. Kern dieses ganzen Problems ist natürlich die Frage nach dem Verhältnis des Gedankens zum Wort. Alle anderen Fragen, die mit diesem Problem zusammenhängen, sind gewissermaßen sekundär und der Hauptfrage logisch untergeordnet, ohne deren Lösung nicht einmal die richtige Formulierung der weiteren und speziellen Fragen möglich ist. Aber gerade das Problem der interfunktionellen Verbindungen und Beziehungen ist, wie eigenartig das auch anmuten mag, für die gegenwärtige Psychologie fast völlig ungeklärt und neu.

Das Problem von Denken und Sprechen – das so alt ist wie die Psychologie selbst – ist gerade in der Frage des Verhältnisses zwischen Gedanke und Wort am wenigsten geklärt. Die im Verlauf des ganzen letzten Jahrzehnts dominierende atomistische und funktionalistische Analyse führte dazu, dass die einzelnen psychischen Funktionen isoliert betrachtet und psychologische Erkenntnismethoden für das Studium dieser vereinzelt, isolierten Prozesse entwickelt und vervollkommen wurden, während das Problem des Zusammenhangs der Funktionen, ihrer Organisation in einer ganzheitlichen Bewusstseinsstruktur außerhalb der Aufmerksamkeit der Forscher verblieb.

Der Gedanke, dass das Bewusstsein ein einheitliches Ganzes darstellt und die einzelnen Funktionen in ihrer Tätigkeit miteinander zu einer unauflöselichen Einheit verbunden sind, ist für die moderne Psychologie nicht neu. Die Einheit des Bewusstseins und die Verbindungen zwischen den einzelnen Funktionen wurden in der Psychologie

jedoch eher vorausgesetzt als zum Forschungsgegenstand gemacht. Mehr noch, während die Psychologie die funktionelle Einheit des Bewusstseins postulierte, legte sie – neben dieser unbestreitbaren Annahme – ihren Forschungsarbeiten das von allen stillschweigend anerkannte, aber nicht explizit formulierte, völlig falsche Postulat der Unveränderlichkeit und Beständigkeit der interfunktionellen Verbindungen des Bewusstseins zu Grunde. Demnach sollten immer und in der gleichen Weise die Wahrnehmung mit der Aufmerksamkeit, das Gedächtnis mit der Wahrnehmung, das Denken mit dem Gedächtnis usw. verbunden sein. Daraus folgte natürlich, dass interfunktionelle Verbindungen etwas seien, was man als gemeinsamen Faktor ausklammern kann und bei der Erforschung der innerhalb der Klammern verbleibenden einzelnen isolierten Funktionen nicht zu berücksichtigen braucht. Daher ist das Problem der Beziehungen, wie schon erwähnt, in der zeitgenössischen Psychologie von allen Problemen am wenigsten ausgearbeitet.

Dies musste sich auch auf das Problem von Denken und Sprechen schwer wiegend auswirken. Wenn man die Geschichte dieses Problems betrachtet, kann man sich leicht davon überzeugen, dass der zentrale Punkt – die Beziehung des Gedanken zum Wort – die ganze Zeit über der Aufmerksamkeit der Forscher entging und sich das Hauptgewicht des Problems ständig auf irgendeinen anderen Punkt verschob.

Will man in kurzen Worten die Ergebnisse der historischen Arbeiten in der wissenschaftlichen Psychologie zum Problem von Denken und Sprechen zusammenfassen, so kann man sagen, dass jede von den verschiedenen Forschern vorgeschlagene Lösung immer und ständig – von der Antike bis in unsere Tage – zwischen zwei extremen Polen hin- und herpendelte, und zwar zwischen der Identifizierung und völligen Verschmelzung von Gedanke und Wort einerseits und ihrer ebenso metaphysischen und absoluten Trennung andererseits. Die verschiedenen Theorien über Denken und Sprechen – ob sie nun eines dieser Extreme in reiner Form vertraten oder in ihren Konstruktionen beide vereinigten oder irgendeine Zwischenstellung einnahmen und sich auf der Achse zwischen den Extremen bewegten – drehten sich alle in dem gleichen verwünschten Kreislauf, aus dem bis jetzt kein Weg herausgeführt hat. Von der Antike über die psychologische Sprachwissenschaft, für die Denken »Sprechen minus Laut«⁷² ist, bis zu den modernen amerikanischen Psychologen und den Reflexolo-

gen, die das Denken als »gehemmten Reflex« betrachten, »dessen motorischer Anteil nicht in Erscheinung tritt«, verläuft die Entwicklungslinie dieser Idee: der Identifizierung von Denken und Sprechen. Auf Grund ihrer Auffassung über das Wesen von Denken und Sprechen war keine dieser Konzeptionen in der Lage, die Frage nach der Beziehung des Gedankens zum Wort auch nur zu stellen, geschweige denn zu lösen. Wenn Gedanke und Wort identisch sind, kann es keine Beziehung zwischen ihnen geben, die als Forschungsgegenstand dienen könnte, so wie man sich nicht vorstellen kann, dass die Beziehung eines Dings zu sich selbst Forschungsgegenstand sein kann. Wer Denken und Sprechen identifiziert, kann die Frage nach der Beziehung zwischen Gedanke und Wort nicht stellen und macht damit das Problem von vornherein unlösbar. Das Problem wird nicht gelöst, sondern einfach umgangen.

Auf den ersten Blick mag es scheinen, als befände sich eine Konzeption, die dem entgegengesetzten Pol näher steht und die Idee der Unabhängigkeit von Denken und Sprechen entwickelt, im Sinne der uns interessierenden Frage in einer günstigeren Lage. Wer das Sprechen als äußeren Ausdruck des Denkens, als dessen Hülle, betrachtet und wer, wie die Vertreter der WÜRZBURGER SCHULE,⁷³ danach strebt, den Gedanken von allem Sinnlichen, darunter auch vom Wort, zu befreien und sich die Verbindung von Gedanke und Wort als rein äußerlichen Zusammenhang vorzustellen, wirft tatsächlich das Problem nicht nur auf, sondern versucht auch, es auf seine Weise zu lösen. Jedoch kann ein solcher Zugang, wie er von den verschiedensten psychologischen Richtungen vorgeschlagen wird, das Problem weder lösen noch überhaupt richtig stellen; und wenn er es auch nicht umgeht, wie die Untersuchungen der ersten Gruppe, so zerschlägt er den Knoten doch, statt ihn aufzulösen. Die Forscher zerlegen zunächst das sprachliche Denken in seine heterogenen Elemente – Gedanke und Wort – und versuchen dann, nachdem sie die reinen Merkmale des Denkens als solchen unabhängig vom Sprechen und des Sprechens als solchen unabhängig vom Denken untersucht haben, die Beziehung zwischen dem einen und dem anderen als rein äußere mechanische Abhängigkeit zwischen zwei verschiedenen Prozessen zu erfassen.

Als Beispiel könnte man auf die Versuche eines zeitgenössischen Autors⁷⁴ verweisen, Verbindung und Wechselwirkung zwischen bei-

den Prozessen durch Zerlegung des sprachlichen Denkens in seine Bestandteile zu studieren. Im Ergebnis kommt er zu dem Schluss, dass die sprechmotorischen Prozesse eine große Rolle spielen und den Denkverlauf fördern. Sie unterstützten die Verstehensprozesse dadurch, dass bei schwierigem und komplexem Sprachmaterial das innere Sprechen ein besseres Einprägen und Zusammenfassen bewirke. Als eine gewisse Form aktiver Tätigkeit zögen diese Prozesse in ihrem Verlauf des Weiteren daraus Gewinn, dass das innere Sprechen helfe, Wichtiges von Unwichtigem bei der Denkbewegung zu trennen und zu erfassen. Schließlich fördere das innere Sprechen den Übergang vom Gedanken zum lauten Sprechen.

Wir haben dieses Beispiel nur angeführt, um zu zeigen, dass einem Forscher, der das einheitliche Gebilde des sprachlichen Denkens in seine Bestandteile zerlegt, nichts anderes übrig bleibt, als zwischen den elementaren Prozessen eine rein äußere Wechselwirkung zu postulieren, so als ob es sich um zwei verschiedenartige, innerlich durch nichts miteinander verbundene Tätigkeitsformen handele. Die günstigere Lage, in der sich die Vertreter der zweiten Richtung befinden, besteht darin, dass es für sie zumindest möglich ist, die Frage nach der Beziehung von Denken und Sprechen zu stellen. Das ist ihr Vorteil. Ihre Schwäche besteht jedoch darin, dass diese Fragestellung selbst falsch ist und jegliche Möglichkeit einer richtigen Lösung von vornherein ausschließt, da die Methode der Zerlegung eines einheitlichen Ganzen in einzelne Elemente das Studium der inneren Beziehungen zwischen Gedanke und Wort unmöglich macht. Es kommt also auf die Untersuchungsmethode an. Wenn man die Beziehungen von Denken und Sprechen zum Forschungsproblem erhebt, muss man sich notwendigerweise auch von vornherein klar machen, welche Methoden eine erfolgreiche Lösung sicherstellen könnten.

Zwei Arten der Analyse, die in der Psychologie Anwendung finden, sollten nach unserer Auffassung unterschieden werden. Die Erforschung psychischer Formen setzt mit Notwendigkeit eine Analyse voraus. Jedoch kann die Analyse zwei prinzipiell verschiedene Formen annehmen, von denen die eine, wie wir meinen, an all den Misserfolgen schuld ist, die die Forscher bei dem Versuch erlitten, dieses jahrhundertalte Problem zu lösen, während die andere den einzig richtigen Ausgangspunkt bietet, um wenigstens einen ersten Schritt auf dem Weg zur Lösung zu machen.

Das erste Analyseverfahren kann man als Zerlegung komplexer psychischer Ganzheiten in Elemente bezeichnen. Es ist vergleichbar mit der chemischen Analyse von Wasser, seiner Trennung in Wasserstoff und Sauerstoff.⁷⁵ Wesensmerkmal einer solchen Analyse ist es, dass ihre Resultate dem zu analysierenden Ganzen fremd sind, d.h. Elemente sind, die keine der Merkmale aufweisen, die dem Ganzen eigen sind, dagegen aber eine ganze Reihe neuer Merkmale besitzen, die das Ganze nie hatte. Dem Forscher, der Sprechen und Denken trennt, um das Problem ihrer Beziehung zu lösen, geht es wie jedem Menschen, der auf der Suche nach einer wissenschaftlichen Erklärung für die Eigenschaften des Wassers – z.B. warum Wasser Feuer löscht oder warum das archimedische Prinzip auf Wasser anwendbar ist – zur Trennung von Wasser in Sauerstoff und Wasserstoff als Erklärungsmittel griffe. Er würde mit Erstaunen erfahren, dass Wasserstoff selbst brennt und dass Sauerstoff den Verbrennungsprozess aufrechterhält; er könnte aber niemals aus den Merkmalen dieser Elemente die Merkmale des Ganzen erklären. Genauso vergeblich bemüht sich eine Psychologie, die dem Ganzen eigenen Merkmale zu finden, die auf der Suche nach einer Erklärung seiner wesentlichen Eigenschaften das sprachliche Denken in Elemente zerlegt. Im Verlauf der Analyse haben sich die für das Ganze charakteristischen Eigenschaften verflüchtigt, und es bleibt diesem Forscher nichts anderes übrig, als eine äußere mechanische Wechselwirkung zwischen den Elementen zu suchen, um so rein spekulativ die durch die Analyse verloren gegangenen Merkmale zu rekonstruieren, die doch erklärt werden sollten.

Ihrem Wesen nach ist eine Analyse, in deren Ergebnis die dem Ganzen entsprechenden Merkmale verschwinden, vom Standpunkt des Problems aus, zu dessen Lösung sie eingesetzt wurde, gar keine Analyse im eigentlichen Sinne des Wortes. Wir können sie eher als eine Erkenntnismethode betrachten, die eine Umkehrung der Analyse darstellt, ihr in gewissem Sinne entgegengesetzt verläuft. So gilt die chemische Formel des Wassers, die sich auf alle seine Merkmale bezieht, gleichermaßen für alle seine Formen – für den Stillen Ozean genauso wie für einen Regentropfen. Deshalb kann die Zerlegung des Wassers in seine Elemente nicht der Weg sein, der uns seine konkreten Eigenschaften erklärt. Es ist eher ein Weg, der zum Allgemeinen aufsteigt, als eine Analyse, d.h. eine Zergliederung im eigentlichen Sinne des Wortes. Ebenso wenig ist eine auf komplexe psychische Er-

scheinungen angewendete Analyse dieser Art geeignet, die konkrete Vielfalt, die ganze Spezifik jener Beziehungen zwischen Wort und Gedanke zu erklären, die wir bei den täglichen Beobachtungen der Entwicklung des sprachlichen Denkens im Kindesalter, beim Funktionieren des sprachlichen Denkens in seinen verschiedensten Formen antreffen.

Diese Analyse verwandelt sich dem Wesen der Sache nach auch in der Psychologie in ihr Gegenteil: Statt uns der Erklärung konkreter und spezifischer Merkmale eines zu untersuchenden Ganzen näher zu bringen, wird das Ganze auf eine allgemeinere Ebene gehoben, auf der nur etwas erklärt wird, das sich auf das Sprechen und das Denken in ihrer ganzen abstrakten Allgemeinheit bezieht, ohne die konkreten Gesetzmäßigkeiten erfassen zu können, die uns interessieren. Mehr noch, eine von der Psychologie planlos eingesetzte Analyse dieser Art führt zu tiefen Irrtümern, da sie die Einheit und Ganzheit des in Frage stehenden Prozesses ignoriert und die inneren Zusammenhänge der Einheit durch äußere mechanische Beziehungen zweier verschiedenartiger und einander fremder Prozesse ersetzt. Nirgends sind die Ergebnisse einer solchen Analyse so klar zu Tage getreten wie gerade in den Theorien von Denken und Sprechen. Das Wort, das eine lebendige Einheit von Laut und Bedeutung darstellt und wie eine lebendige Zelle alle grundlegenden Merkmale, die dem sprachlichen Denken als Ganzem eigen sind, in einfacher Form enthält, zerfiel im Ergebnis einer solchen Analyse in zwei Teile, zwischen denen die Forscher anschließend eine äußere, mechanische, assoziative Verbindung herzustellen suchten.

Laut und Bedeutung seien im Wort überhaupt nicht miteinander verbunden. Beide Elemente lebten, wie einer der wichtigsten Vertreter der modernen Linguistik⁷⁶ sagt, zwar im Zeichen vereinigt, aber völlig isoliert. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass eine solche Auffassung nur zu den traurigsten Konsequenzen für das Studium des phonetischen und des semantischen Aspekts der Sprache führen konnte. Der vom Gedanken losgetrennte Laut verlöre alle spezifischen Merkmale, die ihn erst zum Laut menschlichen Sprechens gemacht und aus dem übrigen Reich von Lauten, die es in der Natur gibt, herausgehoben haben. Am gedankenlosen Laut wurden deshalb nur seine physischen und psychischen Merkmale untersucht, d.h. das, was für ihn nicht spezifisch ist, sondern was er mit allen anderen

Naturlauten gemein hat. Eine solche Untersuchung konnte uns folglich nicht erklären, warum nun gerade ein Laut, der über diese oder jene physischen und psychischen Merkmale verfügt, ein Laut des menschlichen Sprechens ist und was ihn dazu macht. Genauso verwandelte sich die vom Lautaspekt des Wortes losgetrennte Bedeutung in eine reine Vorstellung, einen reinen Denkkakt, der isoliert als Begriff untersucht wurde, welcher sich unabhängig von seinem materiellen Träger entwickelte und existierte. Die Fruchtlosigkeit der klassischen Semantik und Phonetik ist in hohem Maße durch eben diese Trennung von Laut und Bedeutung, durch diese Zerlegung des Wortes in einzelne Elemente bedingt.

In derselben Weise wurde in der Psychologie die Entwicklung des kindlichen Sprechens durch Zerlegung in eine phonetische und eine semantische Seite untersucht. Die bis ins Detail gründlich erforschte Geschichte der kindlichen Phonetik konnte jedoch das Problem der hierzu gehörenden Phänomene nicht einmal in elementarster Form klären. Andererseits führte die Untersuchung der Wortbedeutungen bei Kindern zu einer autonomen und selbstständigen Geschichte des kindlichen Denkens, die in keinerlei Beziehung zu der phonetischen Geschichte der Kindersprache stand.

Nach unserer Auffassung bedeutet der Übergang von dieser Art von Analyse zu einer anderen Art einen entscheidenden Wendepunkt in der ganzen Lehre von Denken und Sprechen. Diese andere Art von Analyse könnten wir als Zerlegung eines komplexen einheitlichen Ganzen in Einheiten bezeichnen. Unter Einheit⁷⁷ verstehen wir ein solches Analyseergebnis, das – im Unterschied zu den Elementen – *über alle grundlegenden Eigenschaften verfügt, die das Ganze kennzeichnen*, und das nicht weiter zerlegbare lebendige Teile dieses einheitlichen Ganzen darstellt. Nicht die chemische Formel des Wassers, sondern das Studium der Moleküle und der Molekularbewegung ist der Schlüssel zur Erklärung der konkreten Eigenschaften des Wassers. Ebenso ist die lebendige Zelle, die alle grundlegenden Eigenschaften bewahrt, die dem lebendigen Organismus eigen sind, die erforderliche Einheit einer biologischen Analyse.

Eine Psychologie, die komplexe Ganzheiten untersuchen möchte, muss das verstehen. Sie muss die Methoden des Zerlegens in Elemente ersetzen durch die Analysemethode der Zergliederung in Einheiten. Sie muss diese nicht weiter zerlegbaren Einheiten finden, die alle

für ein komplexes Ganzes charakteristischen Eigenschaften bewahren und in gegensätzlicher Form enthalten. Mit Hilfe einer solchen Analyse muss sie die ihr gestellten konkreten Fragen zu lösen versuchen.

Was ist nun eine solche nicht weiter zerlegbare Einheit, in der die Eigenschaften des sprachlichen Denkens als eines Ganzen enthalten sind? Wir meinen, dass eine solche Einheit in der inneren Seite des Wortes, in seiner *Bedeutung* gefunden werden kann.

Diese innere Seite des Wortes wurde bisher kaum speziell erforscht. Die Bedeutung des Wortes hat sich im Meer aller übrigen Vorstellungen unseres Bewusstseins oder aller sonstigen Akte unseres Denkens genauso aufgelöst wie der von der Bedeutung getrennte Laut im Meer aller anderen Naturlaute. Deshalb kann die moderne Psychologie über den Laut des menschlichen Sprechens genauso wenig Spezifisches aussagen, wie sie über die Wortbedeutung nur das sagen kann, was auch alle übrigen Vorstellungen und Gedanken unseres Bewusstseins charakterisiert.

So verhielt es sich mit der Assoziationspsychologie,⁷⁸ so verhält es sich heute mit der modernen Strukturpsychologie.⁷⁹ Vom Wort konnten wir immer nur seine äußere, uns zugewandte Seite. Seine innere Seite, die Bedeutung, blieb und bleibt nach wie vor – wie die Rückseite des Mondes – unerforscht und unbekannt. Dabei ist gerade in dieser anderen Seite die Möglichkeit versteckt, die uns interessierenden Probleme der Beziehung von Denken und Sprechen zu lösen, denn eben in der Wortbedeutung ist der Knoten jenes Ganzen geknüpft, das wir sprachliches Denken nennen.

Um dies zu klären, sind einige Worte zum theoretischen Verständnis des psychologischen Wesens der Wortbedeutung erforderlich. Weder die Assoziations- noch die Strukturpsychologie geben, wie wir im Verlauf unserer Untersuchung noch sehen werden, eine einigermaßen befriedigende Antwort auf die Frage nach dem Wesen der Wortbedeutung. Sowohl die unten darzustellende experimentelle Untersuchung als auch die theoretische Analyse zeigen jedoch, dass das Wesentliche, das die innere Natur der Wortbedeutung bestimmt, nicht da liegt, wo man es gewöhnlich gesucht hat.

Das Wort bezieht sich nie auf irgendeinen einzelnen Gegenstand, sondern auf *eine ganze Gruppe oder eine ganze Klasse von Gegenständen*. Deshalb stellt jedes Wort eine verdeckte Verallgemeinerung dar, jedes Wort verallgemeinert bereits.⁸⁰ Aus psychologischer Sicht

stellt die Wortbedeutung vor allem eine Verallgemeinerung dar. Wie leicht zu erkennen ist, handelt es sich bei der Verallgemeinerung um einen ganz besonderen sprachlichen Denkakt, der die Wirklichkeit völlig anders wiedergibt als unmittelbare Empfindungen und Wahrnehmungen.

Wenn man sagt,⁸¹ dass nicht nur beim Übergang von der nicht-denkenden Materie zur Empfindung, sondern auch beim Übergang von der Empfindung zum Denken ein dialektischer Sprung stattfindet,⁸² so soll damit ausgedrückt werden, dass das Denken die Wirklichkeit im Bewusstsein qualitativ anders widerspiegelt⁸³ als die unmittelbare Empfindung. Es gibt allen Grund zu vermuten, dass die qualitative Eigenart dieser [Analyse-]Einheit hauptsächlich in der verallgemeinerten Widerspiegelung der Wirklichkeit besteht. Wir können daraus folgern, dass die Wortbedeutung, die wir gerade aus psychologischer Sicht als Verallgemeinerung zu charakterisieren suchten, einen Denkakt im eigentlichen Sinne dieses Wortes darstellt. Gleichzeitig ist die Bedeutung ein unabdingbarer Bestandteil des Wortes als solchen. Sie gehört in gleichem Maße zum Bereich des Sprechens wie zum Bereich des Denkens. Ein Wort ohne Bedeutung ist kein Wort, sondern ein leerer Laut. Ein Wort, dessen Bedeutung abhanden gekommen ist, gehört schon nicht mehr zum Bereich des Sprechens. Die Wortbedeutung kann daher in gleichem Maße als Phänomen des Sprechens wie des Denkens betrachtet werden. Man kann über die Wortbedeutung nicht so sprechen wie über die isolierten Elemente des Wortes. Was stellt sie dar? Sprechen oder Denken? Sie ist gleichzeitig Sprechen und Denken, weil sie eine *Einheit des sprachlichen Denkens* ist. Wenn dem so ist, kann die Methode zur Untersuchung des uns interessierenden Problems offensichtlich keine andere als eine Methode der semantischen Analyse, *eine Methode der Untersuchung der Wortbedeutung* sein. Auf diesem Wege dürfen wir eine direkte Antwort auf die Frage nach der Beziehung von Denken und Sprechen erwarten, weil diese Beziehung in der von uns gewählten Analyse-Einheit selbst enthalten ist. Wenn wir die Entwicklung, die Funktion, die Struktur, überhaupt die Bewegung dieser Einheit studieren, können wir vieles erfahren, was die Beziehung von Denken und Sprechen, das Wesen sprachlichen Denkens aufklärt.⁸⁴

Die Methoden, die wir zum Studium der Beziehung von Denken

und Sprechen einsetzen wollen, haben den Vorzug, dass sie alle Vorteile der Analyse mit der Möglichkeit einer synthetischen Untersuchung der Merkmale eines komplexen Ganzen als solchen vereinen. Wir können uns davon leicht am Beispiel einer anderen Seite unseres Problems überzeugen, die bisher immer im Schatten blieb. Die ursprüngliche Funktion des Sprechens ist Kommunikation. Das Sprechen ist zuallererst ein *Mittel des sozialen Verkehrs*, der Äußerung und des Verstehens. Diese Funktion riss man gewöhnlich bei der Analyse durch Zerlegung in Elemente von der intellektuellen Funktion los und schrieb beide Funktionen dem Sprechen gewissermaßen parallel und unabhängig voneinander zu. Das Sprechen vereinigte sozusagen in sich sowohl die Funktionen des Verkehrs als auch die des Denkens; aber in welcher Beziehung sie zueinander stehen, was ihre Existenz im Sprechen bedingt, wie ihre Entwicklung verläuft und wie sie strukturell miteinander verbunden sind – alles das blieb und bleibt nach wie vor unerforscht.

Die Wortbedeutung stellt aber in gleichem Maße sowohl die Einheit für beide Funktionen des Sprechens als auch die *Einheit für das Denken* dar. Es ist natürlich ein Axiom für die wissenschaftliche Psychologie, dass ein unmittelbarer Verkehr zwischen den Seelen unmöglich ist. Es ist auch bekannt, dass ein Verkehr, der nicht durch Sprechen oder ein anderes Zeichensystem oder Kommunikationsmittel vermittelt ist, wie dies im Tierreich beobachtet werden kann, nur auf primitivster Ebene und in eingeschränktem Umfang möglich ist. Im Prinzip verdient ein solcher Verkehr gar nicht diese Bezeichnung, sondern sollte eher *Ansteckung* genannt werden. Ein aufgeschreckter Gänserich, der eine Gefahr erkannt hat und durch seinen Schrei die anderen Gänse aufscheucht, teilt ihnen weniger mit, was er gesehen hat, als dass er sie mit seiner Angst ansteckt.⁸⁵

Ein auf vernünftigem Verstehen und intendierter Übermittlung von Gedanken und Gefühlen basierender Verkehr bedarf unbedingt eines *Systems von Mitteln*, dessen Prototyp das menschliche Sprechen war, ist und immer sein wird, das aus dem Bedürfnis entstand, sich im Prozess der Arbeit zu verständigen. Der in der Psychologie dominierenden Auffassung entsprechend wurde dies jedoch bis in die jüngste Zeit außerordentlich simplifiziert. Man nahm an, dass Zeichen, Wort und Laut Kommunikationsmittel seien. Dieser Irrtum ergab sich jedoch nur aus der bei der Lösung des ganzen Problems des Sprechens

falsch angewandten Analyse des Sprechens durch Zerlegung in Elemente.

Das Wort ist im Verkehr hauptsächlich nur die äußere Seite des Sprechens, wobei man annahm, dass der Laut an sich in der Lage sei, sich mit jedem beliebigen Gefühl, mit jedem Inhalt des psychischen Lebens zu assoziieren und diesen Inhalt oder dieses Gefühl einem anderen Menschen mitzuteilen.

Ein genaueres Studium des Verkehrs, der Verstehensprozesse und ihrer Entwicklung im Kindesalter brachte die Forscher zu einem völlig anderen Schluss. Es zeigte sich, dass ein Verkehr ohne Zeichen ebenso unmöglich ist wie ein Verkehr ohne Bedeutung. Um einem anderen Menschen irgendein Gefühl oder einen Bewusstseinsinhalt mitzuteilen, gibt es keinen anderen Weg, als diesen Inhalt einer bestimmten Klasse oder Gruppe von Erscheinungen zuzuordnen, und dies erfordert, wie wir wissen, unbedingt eine Verallgemeinerung. Der Verkehr setzt also notwendigerweise eine Verallgemeinerung und somit die Entwicklung der Wortbedeutung voraus, d.h. Verallgemeinerung wird bei Entwicklung des Verkehrs möglich. Die höheren, dem Menschen eigenen Formen des psychischen⁸⁶ Verkehrs sind folglich nur dadurch möglich, dass der Mensch durch Denken die Wirklichkeit verallgemeinert abbildet.

Im Bereich des instinktiven Bewusstseins, in dem Wahrnehmung und Affekt herrschen, ist nur Ansteckung möglich, nicht aber Verstehen und Verkehr im eigentlichen Sinne des Wortes. EDWARD SAPIR⁸⁷ hat das in seinen Arbeiten zur Psychologie des Sprechens sehr schön geklärt. Er schreibt:

Die elementare Sprache muß mit einer ganzen Gruppe, mit einer bestimmten Klasse unserer Erfahrung verbunden sein. Die Erfahrungswelt muß außerordentlich vereinfacht und verallgemeinert werden, damit sie symbolisiert werden kann. Nur so wird Kommunikation möglich, denn die einzelne Erfahrung lebt im einzelnen Bewußtsein und ist, streng genommen, nicht mitteilbar. Damit sie mitteilbar wird, muß sie einer gewissen Klasse zugeordnet werden, die nach stillschweigender Übereinkunft von der Gesellschaft als Einheit betrachtet wird (SAPIR 1961, S. 21).⁸⁸

Deshalb betrachtet SAPIR die Wortbedeutung nicht als Symbol einer einzelnen Wahrnehmung, sondern als Symbol eines Begriffs. Man kann tatsächlich ein beliebiges Beispiel nehmen, um sich von dieser Verbindung zwischen Verkehr und Verallgemeinerung – diesen zwei

Grundfunktionen des Sprechens – zu überzeugen. Ich möchte jemandem mitteilen, dass ich friere. Das kann ich ihm mit Hilfe einer Reihe von Gesten vermitteln, aber ein wirkliches Verstehen und Mitteilen wird erst dann stattfinden, wenn ich das, was ich fühle, verallgemeinern und benennen, d.h. mein Kältegefühl einer Zustandsklasse zuzuordnen kann, die meinem Gesprächspartner bekannt ist. Deshalb ist für Kinder, die für ein ganzes Ding noch keine Verallgemeinerung besitzen, dieses Ding auch nicht mitteilbar.

Es geht dabei nicht um einen Mangel an entsprechenden Wörtern oder Lauten, sondern um den Mangel an entsprechenden Begriffen und Verallgemeinerungen, ohne die das Verstehen nicht möglich ist. Wie LEV NIKOLAEVIČ TOLSTOJ (1903, S. 143) sagte, ist meistens nicht das Wort selbst unverständlich, sondern der Begriff, der durch das Wort ausgedrückt wird. »Das Wort ist fast immer bereit, wenn der Begriff fertig ist.«⁸⁹ Es gibt deshalb allen Grund, die Wortbedeutung nicht nur als *Einheit von Denken und Sprechen* zu betrachten, sondern auch als *Einheit von Verallgemeinerung und Verkehr*, von Kommunikation und Denken.

Die prinzipielle Bedeutung einer solchen Fragestellung für alle genetischen Probleme von Denken und Sprechen ist nicht abzusehen. Sie besteht vor allem darin, dass nur unter dieser Voraussetzung erst eine *kausal-genetische Analyse von Denken und Sprechen* möglich wird. Wir beginnen, den wirklichen Zusammenhang zwischen der Entwicklung des kindlichen Denkens und der sozialen Entwicklung des Kindes erst dann zu verstehen, wenn wir die Einheit von Verkehr und Verallgemeinerung sehen lernen. Beide Probleme, das Verhältnis des Gedanken zum Wort und das Verhältnis der Verallgemeinerung zum Verkehr, müssen daher die Zentralfrage bilden, deren Lösung unsere Untersuchungen gewidmet sind.

Um die Perspektiven unserer Untersuchung zu erweitern, möchten wir noch auf einige Momente des Problems von Denken und Sprechen hinweisen, die zwar leider nicht direkt und unmittelbar Gegenstand dieser Arbeit sein konnten, sich jedoch im Anschluss an sie ergeben und ihr erst ihre volle Bedeutung geben.

An die erste Stelle möchten wir eine Frage rücken, die wir fast im ganzen Verlauf unserer Untersuchung beiseite gelassen haben, die sich aber von selbst aufdrängt, wenn es um die Problematik von Denken und Sprechen geht – die Frage, wie sich *die Lautseite des Wortes zu*

seiner Bedeutung verhält. Uns scheint, dass der Fortschritt in dieser Frage, den wir in der Sprachwissenschaft beobachten, unmittelbar mit der uns interessierenden Veränderung der Analysemethoden in der Psychologie des Sprechens zusammenhängt. Deshalb wollen wir kurz dabei verweilen, da uns dies erlaubt, einerseits unsere Analysemethoden besser zu verteidigen und andererseits eine der wichtigsten Perspektiven der weiteren Forschung darzulegen.

Die traditionelle Sprachwissenschaft betrachtete, wie schon erwähnt, die lautliche Seite des Sprechens als ein völlig eigenständiges, von der Bedeutungsseite unabhängiges Element. Aus der Vereinigung dieser beiden Elemente ergibt sich dann das Sprechen. Als Analyse-Einheit für die Lautseite des Sprechens wurde zwar der einzelne Laut genommen, aber der vom Gedanken losgelöste Laut verliert durch diese Operation alles, was ihn zum Laut des menschlichen Sprechens macht, und ordnet ihn in die Reihe aller übrigen Laute ein. Das ist auch der Grund, warum sich die traditionelle Phonetik vorrangig auf Akustik und Physiologie und nicht auf die Sprachpsychologie orientierte, und warum Letztere völlig machtlos blieb, diese Seite der Frage zu bewältigen.

Was ist das Wesentliche, das die Laute des menschlichen Sprechens von allen anderen Lauten in der Natur unterscheidet? Wie die moderne phonologische Richtung in der Linguistik,⁹⁰ die ein lebhaftes Echo in der Psychologie hervorrief, zu Recht feststellt, besteht das wichtigste Merkmal der Laute des menschlichen Sprechens darin, dass sie als Träger einer bestimmten Zeichenfunktion mit einer bestimmten *Bedeutung* verbunden sind, dass aber der Laut als solcher, der Laut ohne Bedeutung, nicht wirklich die Einheit ist, die die verschiedenen Seiten des Sprechens verbindet. Daher ist nicht der einzelne Laut die Einheit des Sprechens, sondern das Phonem als nicht weiter zerlegbare phonologische Einheit, die die grundlegenden Eigenschaften der gesamten lautlichen Seite des Sprechens in ihrer Bedeutungsfunktion bewahrt. Sobald ein Laut aufhört, bedeutungshaltig zu sein, und sich vom Zeichenaspekt des Sprechens trennt, verliert er sofort alle Merkmale menschlichen Sprechens. Produktiv sowohl in linguistischer als auch in psychologischer Hinsicht kann deshalb nur eine solche Untersuchung der Lautseite des Sprechens sein, die sich der Methode der Zerlegung in Einheiten bedient, welche sowohl die Laut- als auch die Bedeutungsseite des Sprechens umfassen.

Die konkreten Erfolge, die Linguistik und Psychologie durch Anwendung dieser Methode erzielten, wollen wir hier nicht darstellen. Wir beschränken uns auf die Feststellung, dass diese Leistungen in unseren Augen der beste Beweis für die Fruchtbarkeit jener Methode sind, die mit der in unserer Untersuchung angewandten völlig identisch und der Analyse als Zerlegung in Elemente entgegengesetzt ist.

Die Fruchtbarkeit dieser Methode kann an einer ganzen Reihe von Fragen erprobt und gezeigt werden, die sich direkt oder indirekt auf das Problem von Denken und Sprechen beziehen. Wir nennen sie hier nur in summarischer Form, um die Perspektiven anzudeuten, die wir unserer weiteren Untersuchung zuordnen, und um damit ihre Bedeutung im Kontext des ganzen Problems zu kennzeichnen. Es geht dabei um die komplexen Beziehungen von Denken und Sprechen, um das Bewusstsein im Ganzen und um einzelne seiner Seiten.

Während das Problem der interfunktionellen Beziehungen und Verbindungen für die alte Psychologie ein völlig unzugängliches Forschungsgebiet war, steht es jetzt für einen Forscher, der die Methode der Einheiten anwenden und gegen die Methode der Elemente austauschen will, völlig offen.

Die erste Frage, die entsteht, wenn wir über die Beziehung von Denken und Sprechen zu allen anderen Seiten des Bewusstseins sprechen, betrifft das Verhältnis von *Intellekt und Affekt*.⁹¹ Bekanntlich ist die Trennung der intellektuellen Seite unseres Bewusstseins von der affektiv-volitiven einer der gravierendsten Fehler der gesamten traditionellen Psychologie. Das Denken verwandelt sich dann zwangsläufig in einen autonomen Strom sich denkender Gedanken und isoliert sich von der ganzen Fülle des realen Lebens, von den lebendigen Motiven, Interessen, Trieben des denkenden Menschen. Dadurch wird es zu einem völlig unnötigen Epiphänomen, das im Leben und Verhalten des Menschen nichts ändern kann, oder es verwandelt sich in irgendeine autonome, ursprüngliche Kraft, die sich ins Leben des Bewusstseins und der Persönlichkeit einmischt und es auf unbegreifliche Weise beeinflusst.

Wer das Denken von vornherein vom Affekt trennt, versperrt sich für immer den Weg zur Erklärung der Ursachen des Denkens, denn eine Analyse der das Denken determinierenden Faktoren setzt notwendigerweise die Aufdeckung der treibenden Motive des Denkens, der Bedürfnisse und Interessen, der Strebungen und Tendenzen vo-

raus, die das Denken in diese oder jene Richtung lenken. Wer das Denken vom Affekt trennt, macht umgekehrt auch die Untersuchung der Rückwirkungen des Denkens auf die affektiv-volitiv Seite des psychischen Lebens unmöglich, denn eine Betrachtung der determinierenden Bedingungen des psychischen Lebens schließt sowohl die Zuschreibung einer magischen Kraft an das Denken aus, das allein durch sein eigenes System das Verhalten des Menschen zu bestimmen vermag, als auch die Verwandlung des Denkens in ein unnötiges Anhängsel des Verhaltens, in einen kraft- und nutzlosen Schatten.

Die Analyse als Zerlegung eines komplexen Ganzen in Einheiten weist wiederum den Weg zur Lösung dieser Frage, die für alle von uns betrachteten Lehren lebenswichtig ist: Es existiert ein dynamisches Sinnsystem, das die Einheit der affektiven und intellektuellen Prozesse darstellt. Jede Idee⁹² enthält in verarbeiteter Form eine affektive Beziehung zur Wirklichkeit. Unsere Analysemethode gestattet es, die direkte Bewegung von Bedürfnissen und Strebungen des Menschen zu einer bestimmten Richtung seines Denkens und umgekehrt von der Dynamik des Denkens zur Dynamik des Verhaltens und zur konkreten Tätigkeit der Persönlichkeit aufzudecken.

Wir werden uns jetzt nicht mit anderen Problemen aufhalten, da sie einerseits nicht unmittelbarer Forschungsgegenstand unserer Arbeit sind, andererseits aber im Schlusskapitel bei der Diskussion der sich neu erschließenden Perspektiven Erwähnung finden. Nur so viel sei gesagt, dass die von uns eingesetzte Methode nicht nur gestattet, die innere Einheit von Denken und Sprechen aufzudecken, sondern auch die Beziehung des sprachlichen Denkens zum Bewusstsein insgesamt und zu seinen wichtigsten Funktionen produktiv zu erforschen.

Zum Abschluss dieses ersten Kapitels wollen wir unser Forschungsprogramm kurz zusammenfassen. Unsere Arbeit stellt eine einheitliche psychologische Untersuchung eines außerordentlich komplizierten Problems dar. Notwendigerweise setzt sie sich aus einer Reihe experimentell-kritischer und theoretischer Einzeluntersuchungen zusammen. Wir beginnen mit einer kritischen Untersuchung jener Theorie von Sprechen und Denken, die den Gipfel des psychologischen Denkens auf diesem Gebiet kennzeichnet und zugleich dem von uns gewählten Weg der theoretischen Betrachtung des Problems diametral entgegensteht. Diese erste Untersuchung soll uns

zu allen grundlegenden konkreten Fragen der gegenwärtigen Psychologie des Denkens und Sprechens und zu ihrer Einbettung in den Kontext des heutigen psychologischen Wissens führen.

Ein Problem wie das von Denken und Sprechen zu untersuchen bedeutet für die moderne Psychologie zugleich, den Kampf mit ihr entgegengesetzten theoretischen Auffassungen zu führen.

Der zweite Teil unserer Untersuchung ist der theoretischen Analyse der Hauptfakten zur Entwicklung von Denken und Sprechen in phylogenetischer und in ontogenetischer Hinsicht gewidmet. Wir müssen zunächst den Ausgangspunkt der Entwicklung von Denken und Sprechen bestimmen, da falsche Vorstellungen über ihre genetischen Wurzeln die häufigste Ursache fehlerhafter Theorien zu dieser Frage sind. Im Zentrum unserer Untersuchung steht das experimentelle Studium der Entwicklung von Begriffen im Kindesalter. Im ersten Teil betrachten wir die Entwicklung künstlicher, experimentell erzeugter Begriffe, im zweiten Teil versuchen wir, die Entwicklung der realen Begriffe des Kindes zu studieren.

Im Schlussteil unserer Arbeit schließlich versuchen wir, auf der Grundlage der theoretischen und experimentellen Untersuchungen die Struktur und Funktionsweise des sprachlichen Denkens im Ganzen zu analysieren.

Das alle diese einzelnen Untersuchungen einigende Band ist die *Idee der Entwicklung*, die wir in erster Linie auf die Analyse der Wortbedeutung als der Einheit von Sprechen und Denken angewendet haben.

Zweites Kapitel

Das Problem von Sprechen und Denken beim Kinde in der Theorie von J. Piaget

Eine kritische Untersuchung

I.

PIAGETS Untersuchungen prägen eine ganze Epoche in der Entwicklung der Theorie über Sprechen und Denken des Kindes, über seine Logik und Weltanschauung. Sie sind von historischer Bedeutung. Mit Hilfe der von ihm entwickelten und in die Wissenschaft eingeführten klinischen Forschungsmethode hat er zum ersten Mal die kindliche Logik mit außerordentlicher Kühnheit, Tiefe und Weite des Blicks in völlig neuer Sichtweise einer systematischen Untersuchung unterzogen. Am Ende des zweiten Bandes seiner Arbeiten⁹³ hat PIAGET selbst mit einem einfachen Vergleich die Bedeutung der von ihm vollzogenen Wende beim Studium der alten Probleme präzise und klar charakterisiert. Er schrieb:

Wir glauben also, daß der Tag kommt, an dem man das kindliche Denken im Vergleich zum Denken des normalen und zivilisierten Erwachsenen auf dieselbe Ebene stellt wie das »primitive Bewußtsein«, das LÉVY-BRUHL definiert hat, wie das autistische und symbolische Denken, das FREUD und seine Schüler beschrieben haben, und wie das »krankhafte Bewußtsein«, wenn man nicht annehmen will, daß dieser Begriff, der auf CH. BLONDEL zurückgeht, eines Tages mit dem vorhergehenden verschmolzen wird (PIAGET 1974, S. 250–251).⁹⁴

Tatsächlich muss das Erscheinen seiner ersten Arbeiten in ihrer historischen Bedeutung für die weitere Entwicklung des psychologischen Denkens gerechterweise mit den Erscheinungsdaten von LÉVY-BRUHL'S »Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures«,⁹⁵ FREUD'S »Die Traumdeutung«⁹⁶ oder BLONDEL'S »La conscience morbide«⁹⁷ in Beziehung gesetzt und verglichen werden.

Mehr noch, zwischen diesen Ereignissen in unterschiedlichen Gebieten der wissenschaftlichen Psychologie besteht nicht nur eine äü-

ßere Affinität, die durch das Gewicht ihrer historischen Bedeutung bestimmt wird, sondern eine tiefe innere Verwandtschaft, eine Verbindung aufgrund des eigentlichen Wesens der in ihnen enthaltenen und realisierten philosophischen und psychologischen Tendenzen. Nicht umsonst hat sich PIAGET selbst in seinen Forschungen und Konstruktionen stark auf diese drei Arbeiten und ihre Autoren gestützt.

Wir können hier nicht weiter auf eine inhaltliche Behandlung der Wende eingehen, die PIAGET mit seiner Forschung vollzogen hat, eine Wende, die neue Wege und neue Perspektiven für das Studium des Sprechen und Denken des Kindes eröffnete. Dies hat CLAPARÈDE⁹⁸ in seinem Vorwort zur französischen Ausgabe des Buches in hervorragender Weise bereits getan:

Während das Problem des kindlichen Denkens,⁹⁹ wenn ich mich nicht irre, früher zu einem Problem *quantitativer* Natur gemacht worden ist, hat PIAGET es als *qualitatives* Problem gestellt. Während man früher in den Fortschritten der kindlichen Intelligenz das Ergebnis einer bestimmten Zahl von Additionen und Subtraktionen sah (Bereicherung durch neue Erfahrungen und Ausschaltung einiger Fehler, Phänomene, deren Erklärung sich die Wissenschaft zur Aufgabe machte), wird uns nunmehr gezeigt, daß dieser Prozeß vor allem davon abhängt, dass diese Intelligenz nach und nach ihren Charakter verändert (In: PIAGET 1923, S. X – XI).¹⁰⁰

Indem er das Problem des kindlichen Denkens als qualitatives Problem betrachtete, kam PIAGET zu einer positiven Charakterisierung, wie man im Unterschied zu den vorher herrschenden Auffassungen sagen könnte. Während das kindliche Denken in der traditionellen Psychologie gewöhnlich eine negative Charakterisierung erhielt, bestehend aus einer Aufzählung von Mängeln, Fehlern und Minderleistungen, die es vom Denken Erwachsener unterscheiden, versuchte PIAGET, die qualitative Eigenart des kindlichen Denkens von seiner positiven Seite her aufzudecken. Früher interessierte man sich dafür, *was das Kind* im Vergleich zum Erwachsenen *nicht hat*, und definierte die Besonderheit des kindlichen Denkens als Unfähigkeit zur Abstraktion, zur Begriffsbildung, zur Verbindung von Urteilen, zum Schlussfolgern usw. In den neuen Untersuchungen wurde ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, *was das Kind hat*, welche spezifischen Besonderheiten und Eigenschaften sein Denken auszeichnen.

Was PIAGET Neues und Großes vollbracht hat, ist im Prinzip so alltäglich und einfach – wie übrigens viele große Dinge –, dass es mit der alten und banalen These ausgedrückt werden kann, die PIAGET selbst mit den Worten ROUSSEAUS beschreibt und die lautet, dass das Kind durchaus kein kleiner Erwachsener und sein Verstand nicht der verkleinerte Verstand eines Erwachsenen ist.¹⁰¹ Hinter dieser schlichten Wahrheit, die PIAGET in Anwendung auf das kindliche Denken empirisch belegte, steckt eine ebenfalls einfache Idee, nämlich die Idee der Entwicklung. Diese einfache Idee erhellt mit einem großen Licht alle die zahlreichen und gehaltvollen Seiten von PIAGETS Forschungen.

Doch die tiefe Krise, die das gegenwärtige psychologische Denken durchmacht,¹⁰² musste sich auch auf die neue Forschungsrichtung auswirken. Wie allen herausragenden und tatsächlich neue Wege beschreitenden psychologischen Werken der Epoche drückte die Krise auch diesen Untersuchungen den Stempel eines Zwiespalts auf. Auch in diesem Sinne können PIAGETS Bücher völlig zu Recht mit den Arbeiten FREUDS, BLONDELS und LÉVY-BRUHLS verglichen werden. Diese wie jene sind Kinder der Krise, die die Grundlagen unserer Wissenschaft erfasst hat. Sie bedeutet eine Umwandlung der Psychologie in eine Wissenschaft im exakten und wahren Sinn des Wortes und beruht darauf, dass das Faktenmaterial der Wissenschaft in scharfem Widerspruch zu ihren methodologischen Grundlagen¹⁰³ steht.

Die Krise der Psychologie ist vor allem eine Krise der methodologischen Grundlagen dieser Wissenschaft. Ihre Wurzeln gehen in die Geschichte der Psychologie zurück. Ihr Wesen besteht darin, dass materialistische und idealistische Tendenzen miteinander streiten, die auf diesem Wissensgebiet mit solcher Stärke und Schärfe aufeinander treffen, wie gegenwärtig wohl in keiner anderen Wissenschaft.

Der historische Zustand unserer Wissenschaft lässt sich mit den Worten BRENTANOS kennzeichnen: »Es gibt viele Psychologien, aber es gibt keine einheitliche Psychologie.«¹⁰⁴ Wir könnten auch sagen, dass gerade deshalb so viele Psychologien entstehen, weil keine allgemeine, einheitliche Psychologie existiert. Das Fehlen eines einheitlichen wissenschaftlichen Systems, das das gesamte moderne psychologische Wissen erfassen und vereinigen sollte, führt dazu, dass faktisch jede neue Entdeckung auf einem beliebigen Gebiet der Psychologie, die über die einfache Anhäufung von Einzelfakten hinaus-

geht, *gezwungen* ist, sich ihre eigene Theorie, ihr eigenes System zur Erklärung der neu entdeckten *Tatsachen* und *Zusammenhänge*, kurz: ihre eigene Psychologie – eine von vielen – zu bilden.

So haben FREUD, LÉVY-BRUHL und BLONDEL ihre Psychologie geschaffen. Der Widerspruch zwischen der Faktengrundlage ihrer Theorien und den darauf errichteten theoretischen Konstruktionen, der idealistische Charakter dieser Systeme, der bei jedem dieser Autoren seinen ganz eigenen Ausdruck findet, der metaphysische Beigeschmack in einer ganzen Reihe ihrer Konstrukte – in all dem tritt unumgänglich und schicksalhaft jener Zwiespalt in Erscheinung, den wir oben als Stempel der Krise bezeichnet haben. Dieser Zwiespalt ergibt sich daraus, dass die Wissenschaft, wenn sie einen Schritt vorwärts in Richtung auf die Anreicherung mit Faktenmaterial macht, gleichzeitig zwei Schritte in ihrer theoretischen Interpretation zurückgeht. Die heutige Psychologie bietet fast auf jedem Schritt das traurige Schauspiel, dass die neuesten und wichtigsten Entdeckungen – Stolz und letztes Wort der Wissenschaft – tatsächlich in vorwissenschaftliche Vorstellungen versinken, in die die ad hoc¹⁰⁵ geschaffenen halbmetaphysischen Theorien und Systeme sie einhüllen.

PIAGET versucht, diesem schicksalhaften Zwiespalt auf eine sehr einfache Weise zu entgehen: Er möchte sich auf einen engen Kreis von Tatsachen beschränken. Nichts außer Fakten möchte er wissen. Bewusst vermeidet er jede Verallgemeinerung, erst recht das Herausreten aus den eigenen Grenzen der psychologischen Problematik in die Nachbargebiete Logik, Erkenntnistheorie und Geschichte der Philosophie. Am sichersten scheint ihm der Boden der reinen Empirie. Er sagt selbst über seine Arbeiten:

Diese Untersuchungen stellen in erster Linie eine Sammlung von Tatsachen und Materialien dar. Nicht ein bestimmtes System der Darstellung, sondern die einheitliche Methode verbindet die verschiedenen Kapitel unserer Arbeit zu einer Einheit (PIAGET 1923, S. 1).¹⁰⁶

Das Wertvollste an den uns hier interessierenden Arbeiten ist die Erschließung neuer Daten, die wissenschaftliche Kultur der psychologischen Tatsache, die gewissenhafte Analyse, die Klassifikation der Materialien und – nach einer Formulierung von CLAPARÈDE¹⁰⁷ – die Fähigkeit, zu *hören*, was sie sagen. Dies alles stellt zweifellos die stärkste Seite der Untersuchungen von PIAGET dar. Ein Meer neuer

Tatsachen, großer und kleiner, erster und zweiter Größenordnung, die Neues eröffnen und Bekanntes ergänzen, ergoss sich aus PIAGETS Seiten in die Kinderpsychologie.

Die Erschließung neuer Tatsachen und ihrer Goldader verdankt PIAGET in erster Linie der von ihm neu eingeführten klinischen Methode, deren Stärke und Originalität sie auf einen der ersten Plätze der psychologischen Forschungsmethodik stellen und zu einem unersetzlichen Mittel beim Studium komplexer, ganzheitlicher Gebilde des kindlichen Denkens in seiner Veränderung und Entwicklung machen. Diese Methode vermittelt den verschiedenartigsten empirischen Untersuchungen PIAGETS, die zu zusammenhängenden, harmonischen, für das Leben wertvollen Psychographien des kindlichen Denkens komponiert sind, eine wirkliche Einheit.

Neue Tatsachen und eine neue Methode ihrer Gewinnung und Analyse bringen eine Fülle neuer Probleme hervor, von denen ein erheblicher Teil überhaupt zum ersten Mal und ein weiterer Teil, wenn auch nicht zum ersten Mal, so doch auf neue Art der wissenschaftlichen Psychologie bekannt wird, wie zum Beispiel das Problem der Grammatik und Logik des kindlichen Sprechens, das Problem der Entwicklung der kindlichen Introspektion und ihrer funktionellen Bedeutung für die Entwicklung der logischen Operationen, das Problem des Verstehens verbaler Gedanken unter Kindern und viele andere Fragen.

Doch gelang es PIAGET ebenso wenig wie allen anderen Forschern, jenen schicksalhaften Zwiespalt zu umgehen, zu dem die gegenwärtige Krise der psychologischen Wissenschaft selbst deren beste Vertreter verurteilt. Er hatte gehofft, sich hinter einer sicheren hohen Wand von Fakten verstecken zu können. Aber die Fakten verrieten ihn. Sie brachten Probleme mit sich – Probleme in Bezug auf die Theorie, eine zwar unentwickelte und unentfaltete, nichtsdestotrotz aber eine echte Theorie, die PIAGET so sehr zu vermeiden bemüht war. Jawohl, in seinen Büchern gibt es Theorie. Das ist unumgänglich, das ist Schicksal.

Wir wollten – berichtet PIAGET – einfach Schritt für Schritt die Tatsachen so verfolgen, wie sie aus dem Experiment erwachsen. Wir wissen natürlich, daß das Experiment immer von den Hypothesen bestimmt wird, die es erst veranlaßt haben, aber wir werden uns vorläufig lediglich auf die Diskussion der Tatsachen beschränken (PIAGET 1923, S. 2).¹⁰⁸

Wer jedoch Fakten *untersucht*, tut dies unweigerlich im Lichte dieser oder jener Theorie. Fakten sind unlösbar mit der Philosophie verbunden, insbesondere solche Fakten der Entwicklung des kindlichen Denkens, wie sie PIAGET aufdeckt, mitteilt und analysiert. Und wer den Schlüssel zu dieser reichen neuen Faktensammlung finden will, muss vorher die *Philosophie des Faktums*, seiner Gewinnung und gedanklichen Verarbeitung aufdecken. Ohne dies bleiben die Fakten stumm und tot.

Wir werden uns deshalb in diesem der kritischen Analyse von PIAGETS Forschung gewidmeten Kapitel nicht mit einzelnen Problemen beschäftigen, sondern versuchen, alle diese verschiedenartigen Probleme des kindlichen Denkens zu einer Einheit zu bringen, zu verallgemeinern, ihre gemeinsame Wurzel aufzuspüren und das Grundlegende und Bestimmende herauszuschälen. Das aber bedeutet, dass unser Weg in Richtung *Kritik der Theorie und des methodologischen Systems* verläuft, die den Untersuchungen zu Grunde liegen, zu deren Verständnis und Bewertung wir den Schlüssel suchen. Die Tatsachen sollen uns nur insoweit beschäftigen, wie sie die Theorie unterstützen oder das methodologische System konkretisieren.

Das muss der Weg unserer kritischen Untersuchung der Probleme von Sprechen und Denken in den Arbeiten PIAGETS sein.

Für den Leser, der die komplizierte Struktur, die den zahl- und inhaltsreichen Untersuchungen PIAGETS zu Grunde liegt, mit einem Blick erfassen möchte, ist die vom Autor gewählte Darstellungsweise, die sich auf Verlauf und Ergebnis der Untersuchungen konzentriert, nicht geeignet; denn PIAGET vermeidet bewusst und absichtlich ein System in seiner Darstellung. Den Vorwurf des ungenügenden Zusammenhangs seines Materials, das für ihn Ergebnis eines reinen Faktustudiums ist, fürchtet er nicht.

Er warnt vor verfrühten Versuchen, die ganze Vielfalt der konkreten empirischen Eigenarten des kindlichen Denkens mit einem einheitlichen System erfassen zu wollen. Nach seinen eigenen Worten enthält er sich prinzipiell jeder zu systematischen Darstellung und erst recht aller Verallgemeinerungen, die über die Grenzen der Psychologie des Kindes hinausgehen. Er ist überzeugt, dass für Pädagogen und alle, deren Tätigkeit genaues Wissen über das Kind erfordert, »die Analyse von Tatsachen wichtiger ist als die Theorie«. ¹⁰⁹

Erst am Ende einer ganzen Reihe von Untersuchungen verspricht

PIAGET, »eine Synthese zu versuchen, die ansonsten immer durch die Darstellung der Fakten beeinträchtigt wäre und ihrerseits ständig versuchen würde, die Fakten zu entstellen«. ¹¹⁰ Daher ist der von PIAGET gewählte Weg gekennzeichnet durch den Versuch einer strikten Trennung von Theorie und Tatsachenanalyse, von Synthese des gesamten Materials und Darstellung der Untersuchungen im Einzelnen, durch den Versuch also, die Fakten Schritt für Schritt, so wie das Experiment sie bietet, zu verfolgen.

Wir können, wie gesagt, dem Autor auf diesem Weg nicht folgen, wenn wir die ganze Struktur mit einem Blick erfassen und die sie bestimmenden Prinzipien – die Fundamente des Gebäudes – verstehen wollen. Wir müssen versuchen, das zentrale Glied in der ganzen Tatsachenkette zu finden, von dem aus sich die Verbindungslinien zu allen anderen Gliedern ziehen und das die ganze Konstruktion zusammenhält. Dabei hilft uns der Autor selbst. Zum Abschluss seines Buches versucht er in einem kurzen Resümee, ¹¹¹ einen solchen Überblick über alle seine Untersuchungen zu geben, sie in ein gewisses System zu bringen, den Zusammenhang seiner empirischen Einzelergebnisse herzustellen und diese komplexe Tatsachenvielfalt in eine Einheit zu bringen.

Die erste Frage, die sich hier stellt, betrifft den *objektiven Zusammenhang der Besonderheiten des kindlichen Denkens*, die in PIAGETS Untersuchungen ermittelt wurden: Sind alle diese Besonderheiten nur einzelne, voneinander unabhängige Erscheinungen, die auf keine gemeinsame Ursache bezogen werden können, oder stellen sie eine gewisse Struktur, ein gewisses zusammenhängendes Ganzes dar, dem ein bestimmtes zentrales Faktum zu Grunde liegt, welches die Einheit aller dieser Besonderheiten bedingt? Es werden eine ganze Reihe von Besonderheiten des kindlichen Denkens behandelt, z.B. der Egozentrismus des kindlichen Sprechens und Denkens, der intellektuelle Realismus, der Synkretismus, das Unverständnis für Beziehungen, die Schwierigkeit des Bewusstwerdens, die Unfähigkeit zur Selbstbeobachtung im Kindesalter usw.

Die Frage heißt nun:

Stellen diese Erscheinungen ein zusammenhangloses Ganzes dar, d.h. sind sie auf eine Reihe von gelegentlichen und fragmentarischen Gründen zurückzuführen, die keine Beziehungen untereinander haben, oder stellen sie ein zusammenhängendes Ganzes dar und definieren sie auf diese Weise eine eigene Logik? (PIAGET 1974, S. 201).

Die positive Antwort, die der Autor gibt, zwingt ihn natürlich, vom Gebiet der Tatsachenanalyse auf das Gebiet der Theorie überzugehen, und macht deutlich, in welchem Maße die Tatsachenanalyse selbst (obwohl sie nach Meinung des Autors der Formulierung einer Theorie vorausgeht) in Wirklichkeit durch diese Theorie bestimmt wird.

Worin besteht nun dieses zentrale Glied, das es gestattet, alle Besonderheiten des kindlichen Denkens zu einer Einheit zu verbinden? Aus PIAGETS Sicht ist dies der Egozentrismus des kindlichen Denkens. Das ist der Hauptnerv seines Systems, das Fundament seiner ganzen Konstruktion. »Wir haben versucht«, sagt er, »die meisten Eigenschaften der kindlichen Logik auf die Egozentrik zurückzuführen« (PIAGET 1974, S. 202).

Diese Eigenschaften bilden einen Komplex, der die Logik des Kindes bestimmt. Diesem Komplex liegt der egozentrische Charakter des kindlichen Denkens und der kindlichen Tätigkeit zu Grunde. Alle anderen Besonderheiten ergeben sich aus dieser grundlegenden Besonderheit, und mit ihrer Bestätigung oder Ablehnung festigen sich oder zerfallen alle Fäden, mit deren Hilfe die Verallgemeinerung versucht, die einzelnen Merkmale der kindlichen Logik zu einem einheitlichen Ganzen zu verbinden und zu durchdringen. So sagt der Autor z.B. über eine zentrale Besonderheit des kindlichen Denkens, den Synkretismus, dass er »ganz unmittelbar aus der kindlichen Egozentrik hervorgeht«.¹¹²

Deshalb müssen auch wir zuallererst klären, worin dieser Egozentrismus besteht und in welcher Beziehung er zu allen anderen Besonderheiten steht, die in ihrer Gesamtheit die qualitative Eigenart des kindlichen Denkens im Vergleich zu dem des erwachsenen Menschen ausmachen. PIAGET definiert das egozentrische Denken als eine Übergangsform des Denkens, die in genetischer, funktioneller und struktureller Hinsicht zwischen dem autistischen und dem gerichteten, vernünftigen Denken steht. Es handelt sich also um eine Übergangsstufe, ein genetisches Bindeglied, ein Zwischengebilde in der Geschichte der Denkentwicklung.

Diese Unterscheidung von vernünftigem oder gerichtetem und ungerichtetem Denken, das BLEULER¹¹³ vorgeschlagen hat, autistisches Denken zu nennen, übernahm PIAGET aus der Theorie der Psychoanalyse.

Das gelenkte¹¹⁴ Denken ist bewußt, d.h. es verfolgt Ziele, die dem Geist des Denkenden gegenwärtig sind; es ist intelligent, d.h. der Wirklichkeit angepaßt, und sucht auf sie einzuwirken, es nimmt Wahrheit und Irrtum auf (empirische oder logische Wahrheit), und es ist durch die Sprache mitteilbar. Das autistische Denken ist unterbewußt, d.h. die Ziele, die es verfolgt und die Probleme, die es sich stellt, sind dem Bewußtsein nicht gegenwärtig. Es ist der äußeren Wirklichkeit nicht angepaßt, sondern schafft sich selbst eine aus Imagination oder Träumen bestehende Wirklichkeit; es versucht nicht, Wahrheiten festzustellen, sondern Wünsche zu erfüllen; es bleibt streng individuell und läßt sich nicht durch die Sprache mitteilen. Dieses Denken vollzieht sich vor allem in Bildern und muß, um sich mitzuteilen, indirekt vorgehen, wobei es die Gefühle, die es begleiten, durch Symbole und Mythen hervorruft (PIAGET 1975, S. 49–50).

Die erste sogenannte Form des Denkens ist sozial. Im Verlauf der Entwicklung ordnet sie sich mehr und mehr den Gesetzen der Erfahrung und der reinen Logik unter. Das autistische Denken dagegen ist, wie sein Name besagt, individuell und unterliegt einer Anzahl spezieller Gesetze, die hier nicht genau definiert werden müssen. Zwischen diesen beiden Extremformen des Denkens gibt es

je nach dem Grad ihrer Mitteilbarkeit [...] viele Spielarten. Diese Zwischenformen müssen also einer speziellen Logik folgen, die ihrerseits zwischen der der Intelligenz und der des Autismus liegt. Wir wollen die wichtigste dieser Zwischenformen als *egozentrisches Denken* nennen, wir meinen jenes Denken, daß wie das Denken unserer beiden Kinder die Anpassung an die Wirklichkeit sucht, sich dabei aber nicht als solches mitteilt (PIAGET 1975, S. 51).

An anderer Stelle formuliert PIAGET die These über den Zwischencharakter des egozentrischen Denkens noch klarer, wenn er sagt, dass »das ganze egozentrische Denken von seiner Struktur her zwischen dem autistischen Denken – dem ›nicht gesteuerten‹, den augenblicklichen Launen folgenden Denken (der Träumerei ähnlich) – und der ›gesteuerten‹ Intelligenz, eine Zwischenstellung einnimmt« (PIAGET 1975, S. 256).

Nicht nur die Struktur, sondern auch die Funktion dieser Denkform zwingt dazu, sie in der genetischen Reihe zwischen dem autistischen und dem realem Denken einzuordnen. Wie oben gesagt, besteht die Funktion dieses Denkens nicht so sehr in der Anpassung an die Wirklichkeit als in der Befriedigung eigener Bedürfnisse. Dieses