

Lew Vigotzkij: Quellen (Auszüge)*

I. Zur wissenschaftlichen Methode der Psychologie

(I) 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. 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 eine ganze Reihe neuer Merkmale besitzen, die das Ganze nie hatte. Dem Forscher ... 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 finden, die auf der Suche nach einer Erklärung seiner wesentlichen Eigenschaften ... in Elemente zerlegt. ... 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 den Regentropfen. Deshalb kann die Zerlegung des Wassers in seine Elemente nicht der Weg sein, der uns seine konkreten Eigenschaften erklärt. ... Ebenso wenig ist eine auf komplexe psychische Erscheinungen angewendete Analyse dieser Art geeignet, die konkrete Vielfalt, die ganze Spezifik ... zu erklären. ...

(II) 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. ...

(III) Unter Einheit 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 eile dieses einheitlichen Ganzen darstellt. ...

(IV) 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 eine komplexes Ganzes charakteristischen Eigenschaften bewahren ... Mit Hilfe einer solchen Analyse muss sie die ihr gestellten konkreten Fragen zu lösen versuchen. (Vigotzkij, Sprechen und Denken, 45-48)

(V) Es existiert ein dynamisches Sinnsystem, das die Einheit der affektiven und intellektuellen Prozesse darstellt. Jede Idee enthält in verarbeiteter Form eine affektive Beziehung zur Wirklichkeit. (ebd. 55)

- vgl. Adlers Einheit der Persönlichkeit
- vgl. Vigotzkij's experimentalpsychologische Methode (s.u.); s.a. Tomasello
- der ganze Mensch im Zentrum, nicht einzelne Kompetenzen

*Aus: Vygotzkij, Lew S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Hg. und aus dem Russischen übers. von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.

II. Auseinandersetzung mit Piaget (Menschenbild & Methode)

(I) Das Wertvollste an den uns hier interessierenden Arbeiten ist die Erschliessung neuer Daten, die wissenschaftliche Kultur der psychologischen Tatsache (= Empirie, Anm. AH), die gewissenhafte Analyse, die Klassifikation der Materialien ... (ebd. 60)

(II) 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. ... (ebd. 61)

(III) 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). (ebd. 64) ...

(IV) Wie oben gesagt, besteht die Funktion dieses Denkens nicht so sehr in der Anpassung an die Wirklichkeit als in der Befriedigung eigener Bedürfnisse. (ebd. 65) ... Piaget sieht die Wurzeln des Egozentrismus in zwei Umständen: erstens – der Psychoanalyse folgend – in der Asozialität des Kindes und zweitens in dem spezifischen Charakter seiner praktischen Tätigkeit. (ebd. 69) ...

(V) Tatsächlich, man braucht sich nur von den allgemeinen Thesen vom Primat des Lustprinzips und der Logik des Tag- und Schlaftraums über die Realfunktion des Denkens abzuwenden und den wirklichen Verlauf der Denkentwicklung in der biologischen Evolution zu betrachten, um sich davon zu überzeugen, dass die primäre Form der intellektuellen Tätigkeit das praktisch handelnde, auf die Wirklichkeit gerichtete Denken ist, das eine der Grundformen der Anpassung an neue Bedingungen und die veränderte Situation der Aussenwelt darstellt. (ebd. 75)

(VI) Um jedoch die Festigkeit und Verlässlichkeit der Grundkonzeption zu prüfen, muss man sich fragen, auf welchem Faktenfundament sie ruht, welche Tatsachen den Forscher veranlassen, sie als eine Hypothese anzunehmen, die der Autor selbst für unbestreitbar hält. Oben haben wir versucht, die Konzeption im Lichte theoretischer Erwägungen kritisch zu beleuchten, die sich auf den Daten der Evolutionspsychologie und der historischen Psychologie des Menschen gründen. (ebd. 79-80)

(VII) Unter egozentrischem Sprechen versteht PIAGET ein Sprechen, das sich vor allem durch seine Funktion auszeichnet. «Diese Sprache», so PIAGET, «ist egozentrisch zunächst einmal, weil das Kind nur von sich erzählt, vor allem aber, weil es nicht versucht auf den Standpunkt des Zuhörers einzugehen (PIAGET 1975, S. 21) ... «Das Kind spricht für sich, als denke es laut. Es wendet sich dabei an niemanden (PIAGET 1975, S. 222) ... In der Tatsache des egozentrischen Sprechens sieht PIAGET den ersten, grundlegenden und direkten Beweis für den Egozentrismus des kindlichen Denkens. Seine Messungen haben ergeben, dass der Koeffizient des egozentrischen Sprechens im frühen Alter sehr hoch ist. Demnach hat mehr als die Hälfte aller Äusserungen eines Kindes bis zum Alter von 6-7 Jahren egozentrischen Charakter.» (ebd. 80)

(VIII) Wollen wir dieser Theorie tatsächlich auf den Grund kommen, müssen wir uns daher mit ihren empirischen Voraussetzungen und mit der Lehre vom egozentrischen Sprechen des Kindes auseinandersetzen. ... Diese kritische Betrachtung kann nicht anders erfolgen als gestützt auf klinische und experimentelle Untersuchungen (ebd. 81)

(IX) Wir haben in unseren Untersuchungen, die denen von PIAGET ähnelten, herauszufinden versucht, wodurch egozentrisches Sprechen hervorgerufen wird, welche Ursachen es hat. Zu diesem Zweck organisierten wir das Verhalten des Kindes auf die gleiche Weise wie PIAGET – mit dem einzigen Unterschied, dass wir eine ganze Reihe von Bedingungen einführten, die das Verhalten des Kindes erschwerten. Beim freien Zeichnen z.B. bestand die zusätzliche Schwierigkeit darin, dass im entsprechenden Moment der erforderliche Buntstift oder Papier, Farbe usw. nicht zur Hand waren. Kurz gesagt, wir schufen experimentell Störungen und Schwierigkeiten im freien Ablauf der kindlichen

Tätigkeit. Der nur für diese erschwerten Situationen berechnete Koeffizient des egozentrischen Sprechens wächst im Vergleich zu den normalen Koeffizienten PIAGET und dem für die gleichen Kinder in Situationen ohne Erschwernisse schnell auf fast das Doppelte an. Mit anderen Worten, in allen Fällen, in denen die Kinder auf Schwierigkeiten trafen, verstärkte sich ihr egozentrisches Sprechen. Konfrontiert mit einer Schwierigkeit, versuchten sie, die Lage zu verstehen: «Wo ist der Stift, ich brauche jetzt einen blauen; na gut, dann nehme ich einen roten und mach ihn mit Wasser nass, das wird dunkler und sieht wie blau aus.» Das sind Überlegungen mit sich selbst. Bei der Berechnung der Fälle ohne Erschwernisse erhielten wir sogar einen etwas niedrigeren Koeffizienten als PIAGET. ...

(X) Bei ihnen trat das egozentrische Sprechen, d.h. der Versuch, eine Situation zu durchdenken, einen Ausweg zu finden und die nächste Handlung zu planen, als Antwort auf Schwierigkeiten in der gleichen, nur etwas erschwerten Situation auf. (ebd. 86)

(XI) Das ältere Kind verhielt sich etwas anders: Es betrachtete die Lage, dachte nach (wie aus den langen Pausen zu schliessen war), und fand dann einen Ausweg. Auf die Frage, worüber es nachgedacht habe, erhielten wir immer Antworten, die man durchaus mit dem lauten Denken von Vorschulkindern vergleichen kann. Wir nehmen daher an, dass die gleiche Operation, die sich beim Vorschulkind noch in offenem Sprechen vollzieht, beim Schulkind schon in innerem, lautlosen Sprechen abläuft. (ebd. 87)

(XII) Egozentrisches Sprechen wird offensichtlich ... für die kindliche Aktivität zu einem Mittel des Denkens im eigentlichen Sinne, d.h. es beginnt, die Funktion der Planung zur Lösung einer Aufgabe, die im Verhalten entsteht, zu übernehmen. (ebd. 87)

(XIII) ... die Frage, wie es zu interpretieren ist, dass das egozentrische Sprechen an der Schwelle des Schulalters verschwindet, Eine direkte experimentelle Untersuchung dieser Frage ist ausserordentlich schwierig. Im Experiment finden wir nur indirekte Ergebnisse, die Anlass zur Konstruktion der Hypothese geben, im egozentrischen Sprechen ein Übergangsstadium in der Entwicklung vom äusseren zum inneren Sprechen sehen. (ebd. 89)

(XIV) Unsere Überlegungen sprechen nicht dafür, dass Kinder unter 6-7 Jahren egozentrischer denken und handeln als Erwachsene. Jedenfalls kann das egozentrische Sprechen unter dem von uns betrachteten Aspekt nicht als Bestätigung dafür herangezogen werden. (ebd. 91)

(XV) Es ist eine Tatsache, dass das egozentrische Sprechen des Kindes nicht nur kein Ausdruck von egozentrischem Denken sein muss, sondern eine dem egozentrischen Denken genau entgegengesetzte Funktion ausüben kann, nämlich eine Funktion des realistischen Denkens, und sich damit nicht der Traumlogik, sondern der Logik des vernünftigen, zweckmässigen Handelns und Denkens annähert. ... Mit dieser Verbindung fällt auch die empirische Grundlage, auf der die Konzeption des kindlichen Egozentrismus aufbaut. (ebd. 92)

(XVI) Egozentrisches Sprechen ist die Übergangsform vom äusseren zum inneren Sprechen, und deshalb ist es von so hervorragendem theoretischen Interesse. (S. 96) Der tatsächliche Entwicklungsprozess des kindlichen Denkens vollzieht sich nicht vom individuellen zum sozialisierten, sondern vom sozialen zum individuellen Denken. (ebd. 97)

- Sprechen und Denken (als Einheit)*
- Sozial und realistisch, Problemlösung
- Bedeutung der Nachahmung (s.a. Tomasello; Nachahmung = komplexe Muster); vom Äusseren zum Inneren
- Lernen (Bildung) ist Kooperation
- ... ist Dialog (!)
- Eingebettet in eine konkrete Kultur
- daher soziokulturelle Theorie

* Sprechen und Denken sind aber nicht identisch, es gibt imaginatives Denken (vgl. Whorf-Sapir)

* vgl. Beispiel: Jazz-Musiker (Tomasello)

III. Denken und Sprechen

(I) ... wie wir zu Anfang unserer Untersuchung zu zeigen versuchten, besteht der grundlegende methodologische Fehler vieler Untersuchungen des Denkens und Sprechens ... gerade darin, dass beide Prozesse als unabhängige, selbstständige und isolierte Elemente verstanden werden ... Wir waren bestrebt nachzuweisen, dass die aus einer solchen Interpretation entspringende Analysemethode von vornherein zum Scheitern verurteilt ist, denn sie zerlegt, um die Eigenschaften des sprachlichen Denkens als Ganzes zu erklären, dieses in die Elemente, aus denen es gebildet ist – also in Sprechen und Denken, die aber nicht die Eigenschaften des Ganzen enthalten -, und verbaut sich dadurch selbst den Weg zur Erklärung. (ebd. 388)

(II) Sie (= Würzburger Schule, Anm. AH) hat das Denken von den Fesseln alles Anschaulichen und Sinnlichen (= imaginatives Denken, Anm. AH) ... befreit, hat es in einen rein geistigen Akt verwandelt und ist damit zu den Anfängen der vorwissenschaftlichen spiritualistischen Konzeption von AUGUSTINUS und DESCARTES zurückgekehrt, um schliesslich bei einem extremen subjektiven Idealismus in der Lehre vom Denken anzukommen. Noch hinter DESCARTES zurückgehend, erklärte sie mit KÜLPE (1914, 81): «Wir aber sagen nicht nur: sofern ich denke, bin ich, sondern auch: die Welt ist, wie wir sie denkend setzen und bestimmen.» ... Die Denkpsychologie begann offen, sich auf die Ideen PLATOs zuzubewegen wie KÜLPE selbst eingestand. (ebd. 393)

→ Anm. AH, vgl. Konstruktivismus

(III) Erstens fasst keine dieser Richtungen jenes Wichtigste, Hauptsächliche und Zentrale in der psychischen Natur des Wortes, das das Wort zum Wort macht und ohne das es aufhört, es selbst zu sein: die in ihm enthaltene Verallgemeinerung als völlig spezifische Art der Widerspiegelung der Wirklichkeit im Bewusstsein. Zweitens betrachten alle diese Lehren das Wort und seine Bedeutung ausserhalb von Entwicklung. (ebd. 397) (Anm. AH, ausserhalb der kulturellen Entwicklung)

(IV) Wir fanden diese Einheit, die in einfachster Form die Einheit von Sprechen und Denken widerspiegelt, in der *Bedeutung* des Wortes. ... Ein Wort, dem jede Bedeutung fehlt, ist kein Wort, es ist leerer Laut. Folglich ist die Bedeutung ein notwendiges konstituierendes Merkmal des Wortes selbst. Sie ist das Wort von seiner inneren Seite betrachtet. ... Aber psychologisch betrachtet ist die Wortbedeutung, wie wir uns im Verlauf der Untersuchung mehrfach überzeugen konnten, nichts anderes als Verallgemeinerung oder Begriff. Verallgemeinerung und Wortbedeutung sind Synonyme. Jede Verallgemeinerung, jede Begriffsbildung ist ein spezifischer, echter und unbestreitbarer Denkkakt. Wir dürfen die Wortbedeutung folglich ebenso berechtigt als Phänomen des Denkens betrachten. (ebd. 389)

IV. Zeigegeste (Einschub)

(I) DELACROIX, der KÖHLERS Schlussfolgerung über das Sprechen der Schimpansen für absolut richtig hält, weist mit Recht darauf hin, dass Gestik und Mimik der Affen ... nicht die geringste Spur dafür aufweisen, dass sie irgendetwas Objektives ausdrücken (besser gesagt: bezeichnen), d.h. *die Funktion eines Zeichens ausüben*.

(II) KÖHLER hat sehr verschiedenartige Formen von «Sprechverkehr» zwischen Schimpansen beschrieben. An erster Stelle stehen die sehr klaren und vielfältigen emotionalen Ausdrucksbewegungen (Mimik und Gestik, Lautreaktionen). Dann folgen die Ausdrucksbewegungen der sozialen Emotionen (Begrüssungsgesten usw.) Aber «sowohl ihre Gesten als auch ihre expressiven Laute bezeichnen oder beschreiben niemals etwas Objektives», wie KÖHLER schreibt.

(III) Diese Beobachtungen bestätigen ..., dass die *Zeige-Gesten* als primitivste Stufe in der Entwicklung der menschlichen Sprache bei Tieren noch nicht auftreten, während sich solche Gesten bei Affen auf einer *Übergangsstufe* zwischen Greif- und Zeigebewegung befinden ... Wir neigen jedenfalls dazu, in dieser *Übergangsgeste* einen in genetischer Hinsicht sehr wichtigen Schritt vom rein emotionalen zum objektiven Sprechen (s.o. Unterstreichung AH) zu sehen. (ebd. 140-141)

Über Michael Tomasello [Exkurs AH, aus: Umriss einer soziokulturellen Lerntheorie. Aufsatz 2016] «In diesem Zusammenhang sind die experimentalpsychologischen, empirischen Studien von Michael Tomasello [vgl. 20; vgl. 21; vgl. 22] bemerkenswert ...; sie sind u. a. der Erforschung der inneren, geistigen, soziokulturellen Welt von Menschen gewidmet. So zeigt er, dass Kinder weitaus häufiger als nicht-menschliche Primaten auf Dinge zeigen, um eine «geteilte Aufmerksamkeit» zwischen sich und anderen herzustellen [vgl. 20, 81f.]. Bei nicht-menschlichen Primaten hat die «Zeigegeste» nur eine Signal- oder Aufforderungsfunktion, bei Menschen dient sie dazu, die Aufmerksamkeit auf etwas zu lenken, das sie mit anderen «teilen» oder ihnen «mitteilen» wollen. In diesem Raum «geteilter Aufmerksamkeit» [vgl. 21, 84f.] sehen Menschenkinder, was andere sehen, sie hören, was andere hören, empfinden, was andere fühlen usw.; sie lernen, die Welt aus der Perspektive anderer sehen und so deren «Intentionen» verstehen. Das alles vollzieht sich in der «triadischen Beziehung» von Mensch-Mensch-(Sach-)Welt.

Auf der Grundlage der «triadischen Interaktion», die sozial und (sach-)weltbezogen ist [vgl. 21, 84f.], lernen Kinder, die Dinge zu bezeichnen, Begriffe zu bilden und eine grammatikalisierte Sprache zu entwickeln. Da sich die (Sach-)Welt in der triadischen Beziehung nicht nur aus der eigenen, sondern aus verschiedenen (sozialen) Perspektiven eröffnet, ist sie der Ursprung der intersubjektiven Wahrnehmung und des objektivierten Denkens.»

[20] Tomasello, M. (2014). Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Suhrkamp, Berlin.

[21] Tomasello, M. (2006) Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Suhrkamp, Frankfurt/Main.

[22] Tomasello, M. (2005). Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. First Harvard University Press paperback edition, Harvard.

V. Sprechen und Denken (2. Teil)

(I) Die funktionale Rolle der Wortbedeutung im Denkkontakt muss geklärt werden. ... Versuchen wir nun, uns die komplizierte Struktur eines beliebigen realen Denkprozesses und den damit verbundenen komplizierten Ablauf vom ersten, ganz vagen Moment der Entstehung eines Gedankens bis zu seiner Vollendung in verbaler Formulierung vorzustellen. (ebd. 398)

(II) Die Beziehung des Gedankens zum Wort ist vor allem kein Ding, sondern ein Prozess – die Bewegung vom Gedanken zum Wort und umgekehrt vom Wort zum Gedanken. ... Es versteht sich von selbst, dass es hier ... um eine funktionale Entwicklung geht – die Bewegung des Denkprozesses selbst vom Gedanken zum Wort ist Entwicklung. Der Gedanke äussert sich nicht im Wort, sondern vollzieht sich im Wort. Man könnte deshalb vom Werden ... des Gedankens im Wort sprechen. ... Jeder Gedanke weist eine Bewegung, einen Verlauf, eine Entfaltung auf, mit einem Wort, der Gedanke vollzieht eine Funktion, eine Arbeit, er löst eine Aufgabe. (ebd. 399)

(III) Das Sprechen ist seiner Struktur nach keine spiegelhafte Abbildung der Struktur des Denkens. Es kann deshalb dem Denken nicht wie ein fertiges Kleid übergestülpt werden. Das Sprechen dient nicht als Ausdruck des fertigen Gedankens. Indem sich der Gedanke in Sprechen verwandelt, gestaltet er sich um, verändert sich. Der Gedanke drückt sich im Wort nicht aus, sondern vollzieht sich im Wort. (ebd. 401)

(IV) Die Grammatik eilt in der Entwicklung des Kindes der Logik voraus. (ebd. 402)

- ➔ Christine Howe: problemlösender Lehr-Lern-Dialog, (Anm. AH:) Denken wird durch Sprache «erzogen»
- ➔ Sprache als «soziale Gestalt» (Feilke); Sprechen als «soziokulturelle Matrix», ebenso Denken vgl. Tomasello (Anm. AH)

Michael Tomasello [Exkurs] «Denken erscheint gewöhnlich als eine völlig einsame Aktivität. Und so ist es auch bei anderen Tierarten. Aber bei Menschen ist das Denken einem Jazzmusiker vergleichbar, der einen Riff in der Abgeschiedenheit seines eigenen Zimmers improvisiert. Es ist zwar eine einsame Aktivität, aber auf einem Instrument, das andere für diesen allgemeinen Zweck her-

gestellt haben, nach Jahren des Zusammenspiels mit anderen Musikern und des Lernens von ihnen, in einer Musikgattung mit einer Geschichte voller legendärer Riffs, für ein imaginiertes Publikum von Jazzliebhabern. Das menschliche Denken ist eine individuelle Improvisation, die in eine soziokulturelle Matrix verwoben ist.» [vgl. 20, 13]

VI. Nachahmung (als Kooperation)

(I) Die Entwicklung ... erfolgt unter den Bedingungen des Bildungsprozesses (in der Schule, Anm. AH), der eine spezifische Form der Zusammenarbeit zwischen dem Pädagogen und dem Kind darstellt, in deren Verlauf die höheren psychischen Funktionen mit Hilfe und unter Teilnahme des Erwachsenen heranreifen Aus dieser spezifischen Zusammenarbeit zwischen Kind und Erwachsenem, die – neben der Tatsache, dass das Wissen in einem bestimmten System vermittelt wird, - das zentrale Moment im Bildungsprozess darstellt ... (ebd. 253)

(II) Wir können also eine neue und wesentliche Ergänzung der früheren Aussagen über die Zusammenarbeit und die Nachahmung vornehmen. Wir sagten, ein Kind könne in der Zusammenarbeit immer mehr leisten als allein. Aber wir müssen ergänzen: nicht unendlich mehr, sondern nur in gewissen Grenzen, die eben durch seinen Entwicklungsstand und seine intellektuellen Möglichkeiten gezogen werden. In der Zusammenarbeit ist das Kind stärker, klüger als in der selbständigen Arbeit. Es erreicht hinsichtlich der von ihm bewältigten intellektuellen Schwierigkeiten ein höheres Niveau ... (ebd. 328)

(III) Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbständig ausführen können. Und das bedeutet: Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der Zusammenarbeit ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im aller-nächsten Entwicklungsstadium sicherlich Früchte tragen und folglich zum realen geistigen Entwicklungsniveau des Kindes werden. Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung ... (Lew Wygotski (1987). Ausgewählte Schriften. In deutscher Sprache hg. V. Joachim Lompscher. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag, S. 83)

VII. Zone der nächsten Entwicklung

(I) Mit anderen Worten, was das Kind heute in Zusammenarbeit leisten kann, wird es morgen selbständig können. Es erscheint deshalb wahrscheinlich, dass Unterricht und Entwicklung in der Schule sich zueinander verhalten wie die Zone der nächsten Entwicklung zum Niveau der aktuellen Entwicklung. Nur der Unterricht im Kindesalter ist gut, der der Entwicklung vorausseilt und sie nach sich zieht. ... Die Möglichkeiten des Unterrichts werden vor allem durch die Zone der nächsten Entwicklung bestimmt. (ebd. 331)

(II) Diese Tatsache hat fundamentale Bedeutung für die ganze Psychologie des Unterrichts bei Tier und Mensch. Es ist bemerkenswert, dass in keiner der ... Lerntheorien, die wir in diesem Kapitel betrachtet haben, ein prinzipieller Unterschied zwischen der Dressur von Tieren* und dem Unterricht bei Menschen gemacht wird. ... Aber schon aus der oben angeführten Tatsache ergibt sich, worin der grundlegende und prinzipielle Unterschied zwischen ihnen besteht. Selbst das klügste Tier ist nicht im Stande, seine intellektuellen Fähigkeiten mit Hilfe von Nachahmung oder Schulung weiterzuentwickeln. ... In diesem Sinn kann man sagen, ein Tier kann überhaupt nicht unterrichtet werden, wenn man Unterricht in dem für den Menschen spezifischen Sinn versteht. (ebd. 330)

- ➔ Angeleitetes (partizipatives Lehren/Lernen: Aufgabe des Lehrers ist es, den Schüler in die Zone der nächsten Entwicklung zu führen)

* Dressur von Tieren. Vgl. Pavlow, Skinner (Behaviorismus) → «Kompetenz»orientierung

VIII. Geschichtlichkeit

(I) Wir leiden nicht an Grössenwahn, indem wir glauben, die Geschichte begänne mit uns. Wir verlangen von der Geschichte keinen glatten, sauberen Namen. Wir wollen einen Namen, auf den sich der Staub der Jahrhunderte gesetzt hat. ... Wir müssen uns in Verbindung, im Zusammenhang mit dem Vorausgegangenen betrachten; selbst wenn wir es verneinen, stützen wir uns darauf. (Wygotzki. Band 1, 264)

- ➔ Mensch als soziales, historisches, kulturelles Wesen