



Linguistik-Server Essen

Dominique Jagusch:

Experimentelle Untersuchung der Begriffsentwicklung
bei L.S. Wygotski

jagusch@703magazin.de

© Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2000

Universität GH Essen, Fachbereich 3, FuB 6

Universitätsstraße 12, D-45117 Essen | <http://www.linse.uni-essen.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen ist nur mit ausdrückli-
cher Genehmigung der Redaktion gestattet.

Einleitung

Die Sprache ist die Grundvoraussetzung für einen funktionierenden sozialen Verkehr innerhalb einer jeden Gesellschaft. Ein Mensch, der einem anderen etwas mitteilen will, benötigt einen Zuhörer, der in der Lage sein muß, den Sprachinhalt in verschiedene Gruppen von Bedeutungen zu unterteilen.¹ Dies setzt die Fähigkeit voraus, verallgemeinern zu können. Je besser der Sprechende diese Fähigkeit beherrscht, desto besser ist er in der Lage, sich seinem sozialen Umfeld mitzuteilen, bzw. die Informationen, die an ihn herangetragen werden, zu dekodieren. Dies macht FLUSSER in seiner *Medienkultur* folgendermaßen deutlich:

"Der symbolische Charakter der gespeicherten Informationen ist für ihr Verständnis ausschlaggebend: Sie müssen auf zwei Ebenen erlernt werden. Ihr >Inhalt< - die >Botschaft< der Information - kann erst erfahren werden, wenn ihre >Form< - der >Code<, in welchem die Information verschlüsselt ist - erlernt wurde. [...] In Codes verschlüsselte Informationen, welche nicht im Programm einer gegebenen Gesellschaft sind, werden von ihr nicht als Information wahrgenommen."²

Die Sprachwissenschaft hat durch verschiedene, größtenteils konträre Ansätze versucht zu klären, wie sich der Spracherwerb in der Kindheit eines Menschen vollzieht. Woher erkennt ein Kind die Bedeutung, die mit einem Wort besetzt ist? Wie schafft es dann in der Folge, einen Bedeutungszusammenhang zu entwickeln? Und schließlich: ist Sprache angeboren oder wird sie im Laufe eines Lebens erlernt? Diese Fragen konnten bisher nicht abschließend beantwortet werden.

Die vorliegende Arbeit stellt mit Lew Semjonowitsch Wygotski einen Autor vor, der sich in den 30er Jahren intensiv mit der Frage auseinandergesetzt hat, wie Wortbedeutungen im Kindesalter erlernt werden. Der Zusammenhang von sprachlicher und intellektueller Entwicklung war zu diesem Zeitpunkt noch wenig untersucht worden. An entsprechend wenige Vorgänger anknüpfend, versuchte WYGOTSKI, den Spracherwerb und die Ontogenese des begrifflichen Denkens experimentell zu beschreiben. Die Ergebnisse seiner Arbeit blieben in seinem Heimatland und aufgrund der Isolation der sowjetischen Wissenschaft auch international lange unbeachtet und stießen erst nach ihrer Publikation in Amerika Anfang der 60er Jahre auf Interesse innerhalb der Psychologie und Sprachwissenschaft.³

¹ Flusser, 1997, S. 23 ff.

² Ebd., S. 32.

³ Prucha S 27, Luckmann, S. XV f., Friedrich, S. 103: Das Zentralkomitee der KPdSU erklärte Wygotski „wie viele andere Psychologen offiziell zum Vertreter der Pädologie, einer, wie es hieß, ‚antimarxistischen, bürgerlichen Richtung in der Psychologie‘.“

Bevor WYGOTSKIS Experiment und das daraus abgeleitete Modell der schrittweisen Entwicklung des begrifflichen Denkens detailliert dargestellt wird (Kapitel 3), deutet die vorliegende Arbeit in einem knappen Überblick an, in welcher Hinsicht die Sprachentwicklung bereits vor WYGOTSKI wissenschaftlich beschrieben wurde (Kapitel 1). Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Untersuchungen der kindlichen Sprache durch Jean PIAGET, mit denen WYGOTSKI sich kritisch und produktiv auseinandergesetzt hat (1.2). Eine Erläuterung von WYGOTSKIS wissenschaftlichem Ansatz (Kapitel 2) liefert den Hintergrund, vor dem das aus den Experimenten abgeleitete Konzept der Begriffsentwicklung im Hauptteil der Arbeit ausführlich dargestellt wird. Zum Abschluß (Kapitel 4) sollen WYGOTSKIS Untersuchungsergebnisse noch einmal zusammenfassend beurteilt werden.

1. Zur Untersuchung der Sprachentwicklung vor Wygotski

1.1 Erste Ansätze einer Sprachentwicklungsforschung

Im ersten Kapitel seines Buches *Denken und Sprechen* hat WYGOTSKI selbst darauf hingewiesen, daß die „Verbindungen und Beziehungen“ der „verschiedenen psychologischen Funktionen“ von der Psychologie zwar seit langem postuliert, jedoch kaum untersucht worden seien.⁴

„Das Problem des Denkens und der Sprache [...] ist gerade in diesem Punkt, in der Frage nach dem Verhältnis zwischen Gedanke und Wort, am wenigsten geklärt.“⁵

Im Rückblick auf vorangehende Studien, die das Problem des Denkens und der Sprache behandelt haben, weist WYGOTSKI darauf hin,

„daß die verschiedenen Lösungsversuche zwischen zwei Extremen lagen, und zwar zwischen der Identifizierung und völligen Verschmelzung von Gedanke und Wort und [...] ihrer ebenso metaphysischen vollkommenen Isolierung und Abtrennung.“⁶

Weder eine Gleichsetzung von Gedanke und Wort noch die Auffassung, daß es sich dabei um zwei völlig eigenständige Entitäten handle, stellen jedoch die geeignete Voraussetzung für eine Untersuchung der Wechselwirkungen des Denkens und der Sprache dar. Werden Gedanke und Wort miteinander identifiziert, so erübrigt sich die Frage nach ihrem Verhältnis zueinander bereits vorab. Faßt man die beiden Einheiten dagegen als „heterogene Elemente“ des sprachlichen Denkens auf, so erscheint der „Zusammenhang zwischen beiden als ein rein äußeres mechanisches Verhältnis zwischen zwei verschiedenen Prozessen.“⁷

Erste Ansätze zu einer Untersuchung des dynamischen Zusammenhangs von Denken und Sprache lieferte Dietrich TIEDEMANN, der in den *Hessischen Beiträgen zur Gelehrsamkeit und*

⁴ Wygotski, S. 5.

⁵ Ebd., S. 5.

⁶ Ebd., S. 6, Hv. Dort. Vgl dazu auch Luckmann, S. XVII.

⁷ Wygotski, S. 7.

Kunst 1787 einen Aufsatz „Über die Entwicklung der Seelenfähigkeit bei Kindern“ veröffentlichte. Er notierte sich sämtliche Daten über die ersten zweieinhalb Entwicklungsjahre seines Sohnes, um aus ihnen Rückschlüsse auf die menschliche Sprachentwicklung abzuleiten.⁸

Dieser empirisch-theoretische Weg, Sprache zu erforschen, wurde erst Mitte des 19. Jahrhunderts weiter beschritten. Einen Anstoß hierzu gaben die ersten hirnanatomischen Hypothesen einiger Physiologen.⁹ Mehr und mehr Forscher, wie zu Beispiel das Ehepaar Clara und William STERN, begannen damit, die Sprache ihrer Kinder zu untersuchen, da sie nach und nach zu der Erkenntnis kamen, daß sich der Entwicklungsprozeß eines Menschen in der Kindheit anders gestaltet als im Erwachsenenalter.¹⁰

Mit Beginn des neuen Forschungszweiges der Sprachwissenschaft etablierten sich Gerd KEGEL zufolge zwei Richtungen, die menschliche Sprachentwicklung zu erklären. Der eine dieser Ansätze ging von „einer möglichen Parallelität von phylo- und ontogenetischem Entwicklungsablauf“ aus; der andere war der Frage „nach pädagogisch angemessenen Verhaltensnormen des Erziehers“ gewidmet.¹¹

Ausgehend von diesen Ansätzen haben sich verschiedenste Theorien und Konzepte entwickelt. Zwei Auffassungen erwiesen sich als besonders einflußreich: Zum einen wurde der Spracherwerb als Produkt der Persönlichkeits- und Intelligenzentwicklung betrachtet. Vertreter dieses Ansatzes sind etwa Busemann und PIAGET. Dagegen faßte Wygotski den Spracherwerb umgekehrt als bedingenden Faktor des menschlichen Denkens und sozialen Handelns auf.¹²

Obwohl WYGOTSKI PIAGETS Ansatz in einigen Punkten grundsätzlich kritisierte, hat er dessen empirische Untersuchung des kindlichen Denkens und Sprechens als wichtigen Beitrag zur Entwicklungspsychologie gewürdigt. WYGOTSKI hat sich insbesondere mit PIAGETS Überlegungen zur „egozentrischen Sprache“ des Kindes auseinandergesetzt, wie im folgenden Abschnitt dargestellt werden soll.

1.2 Piagets Konzept der „egozentrischen Sprache“ in WYGOTSKIS Kritik

PIAGET betrachtete den Spracherwerb als Modellfall für die Entwicklung der menschlichen Erkenntnisfähigkeit.¹³ In seinem Buch *Sprechen und Denken des Kindes* greift er die Unterscheidung zweier grundlegender Formen des Denkens auf. Dem *gelenkten* oder *intelligenten Denken* stellt er das *ungelenkte* oder *autistische* gegenüber. Das intelligente Denken ist „be-

⁸ Kegel, 1987, S. 11f.

⁹ Kegel, 1987, S. 13.

¹⁰ Ramge, S. 40.

¹¹ Kegel, 1987, S. 11.

¹² Ebd., 1987, S. 84; vgl. Luckmann, S. XVII.

wußt, d.h. es verfolgt Ziele, die dem Geist des Denkenden gegenwärtig sind“; es ist „der Wirklichkeit angepaßt“, die es zu erkennen und auf die es einzuwirken versucht.¹⁴ Zudem kann es sprachlich mitgeteilt werden und ist – insofern es sich stets auf einen Kommunikationspartner bezieht – sozialisiert: „dieses Denken wird durch die fortschreitende Anpassung der Individuen aneinander gelenkt.“¹⁵ Das autistische Denken dagegen ist unbewußt, es „bleibt individuell und wird nicht mitgeteilt.“¹⁶ Außerdem ist es „der äußeren Wirklichkeit nicht angepaßt, sondern es schafft sich selbst eine aus Imagination oder Träumen bestehende Wirklichkeit“.¹⁷ Die Unterschiedlichkeit der beiden Denkweisen liegt zu einem großen Teil darin begründet,

„daß die Intelligenz sich nach und nach sozialisiert und immer mehr mit Begriffen arbeitet, dank der Sprache, die das Denken mit dem Wort verbindet. Dagegen haftet das autistische Denken, eben weil es individuell bleibt, immer an bildlichen Vorstellungen, an körperlicher Aktivität und an Bewegungen selbst.“¹⁸

Bei der Beobachtung des sprachlichen Verhaltens von Kindern im Vorschulalter stellte PIAGET fest, daß eine Zwischenform der beiden grundsätzlichen Denkweisen dabei eine wesentliche Rolle spielt, die er als *egozentrisches Denken* bezeichnet hat.¹⁹ Das egozentrische Denken des Kindes äußert sich als eine Art Selbstgespräch, das an keinen Adressaten gerichtet ist. PIAGET rechnet dazu die *Wiederholung* einzelner Worte und Silben, die das Kind „aus reinem Vergnügen am Sprechen“ vor sich hin spricht, den *Monolog*, in dem das Kind für sich spricht, „als denke es laut“, sowie den *kollektiven Monolog*, der sich zwischen mehreren Kindern entspinnt, wobei diese als Gesprächspartner jedoch ebenfalls keine Rolle füreinander spielen:

„Jeder läßt einen anderen an seinem augenblicklichen Tun oder Denken teilnehmen, ohne sich darum zu kümmern, ob er wirklich gehört oder verstanden wird.“²⁰

Anhand einer Reihe von Versuchspersonen hat PIAGET den Anteil der egozentrischen Sprache an den spontanen Äußerungen von Kindern ermittelt. Er kam zu dem Ergebnis, daß egozentrische Äußerungen bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren fast die Hälfte aller spontanen Äußerungen ausmachen.²¹ Bei Kindern über sieben Jahren nimmt dieser Anteil nach seiner Beobachtung jedoch stark ab.²² PIAGET leitet daraus ab,

„daß die Kinder bis zu einem gewissen Alter egozentrischer als die Erwachsenen denken und handeln und sich ihren intellektuellen Denkprozeß weniger mitteilen als wir. Wenn sie zusammen sind,

¹³ Kegel, S. 96.

¹⁴ Piaget, S. 49f.

¹⁵ Ebd., S. 51.

¹⁶ Ebd., S. 50f.

¹⁷ Ebd., S. 50.

¹⁸ Ebd., S. 51.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd., S. 22.

²¹ Piaget, S. 43ff. und S. 94.

²² Ebd., S. 49.

sprechen sie offenbar viel mehr über das, was sie tun, sprechen aber hauptsächlich für sich selbst. Wir dagegen schweigen viel mehr, während wir etwas tun, unsere Sprache ist aber fast immer sozialisiert.“²³

PIAGET begreift die egozentrische Sprache als Ausdruck einer relativ frühen Phase der geistigen Entwicklung. Er geht davon aus, daß die Sprache des Kindes dessen „individuelle Aktivität begleiten und verstärken soll, bevor es ihre Funktion ist, das Denken zu sozialisieren.“²⁴ Dies geschieht seiner Ansicht nach erst in einem fortgeschrittenen Alter, wenn das Kind vom Stadium des *kollektiven Monologs* auf höhere Entwicklungsstufen wie die der *Auseinandersetzung*, der *primitiven Diskussion* oder der *wirklichen Diskussion* gelangt.²⁵

In diesem Punkt hat WYGOTSKI sich gegen PIAGETS Interpretation gewandt. Er hat dessen Beobachtung der egozentrischen Sprache aufgegriffen, die Vorstellung, daß diese lediglich Ausdruck einer „ungenügenden und unvollständigen Sozialisierung“²⁶ sei und mit dem Heranwachsen des Kindes einfach verschwinde, lehnte er jedoch ab. Vielmehr verstand er die egozentrische Sprache als „Vorstufe der Entwicklung der inneren Sprache“.²⁷ Er war überzeugt, „daß die egozentrische Sprache an der Schwelle des Schulalters nicht abstirbt, sondern in die innere Sprache übergeht“²⁸:

„Nach unserer Theorie ist die egozentrische Sprache ein Übergangsphänomen von den interpsychischen Funktionen zu den intrapsychischen, d.h. von den Formen der sozialen kollektiven Tätigkeit des Kindes zu seinen individuellen Funktionen.“²⁹

Damit hat WYGOTSKI, wie Gerd KEGEL erläutert, PIAGETS Entwurf der kindlichen Sprachentwicklung sozusagen vom Kopf auf die Füße gestellt:

„Für die Sprach- und Denkentwicklung lautet das Schema nicht: vom außersprachlichen autistischen Denken über die egozentrische Sprache und das egozentrische Denken zur sozialisierten Sprache und zum logischen Denken, sondern: von der sozialen Sprache über die egozentrische Sprache zur inneren Sprache. Die Entwicklung des kindlichen Denkens verläuft vom Sozialen zum Individuellen, und nicht vom Individuellen zum Sozialisierten.“³⁰

WYGOTSKI begreift den Prozeß nicht als „von außen in das Kind hineingetragene Sozialisierung“, sondern als „allmähliche Individualisierung, die auf der Grundlage eines sozialen Wesens entsteht“.³¹

In *Denken und Sprechen* kommt WYGOTSKI anläßlich der Behandlung der „inneren Sprache“ auf PIAGET zu sprechen. WYGOTSKI erkennt in der egozentrischen Sprache des Kindes den

²³ Ebd., S. 45.

²⁴ Ebd., S. 46.

²⁵ Ebd., S. 94ff.

²⁶ Wygotski, S. 316.

²⁷ Ebd., S. 314.

²⁸ Ebd., S. 315; vgl. dazu: Oerter, 1971, S. 102f.

²⁹ Wygotski, S. 317.

³⁰ Kegel, S. 106, Hv. dort.

³¹ Wygotski, S. 317.

„Schlüssel zur Untersuchung der inneren Sprache.“³² Vorausgesetzt, daß der von ihm postulierte Zusammenhang zwischen beiden Sprachformen besteht, verschafft die egozentrische Sprache ihm die Möglichkeit, einen geistigen Vorgang zu untersuchen, der der Beobachtung sonst nicht zugänglich wäre: „Ihr [...] Vorteil besteht darin, daß sie [...] eine ihrer Erscheinungsform nach äußere, ihrer Funktion und ihrer Struktur nach jedoch zugleich innere Sprache ist.“³³ WYGOTSKIS Analyse der inneren Sprache soll in dieser Arbeit nicht im Detail dargestellt werden; das hier angesprochene Prinzip gilt jedoch ebenso für seine im folgenden beschriebene experimentelle Untersuchung der Begriffsentwicklung: „Bei der Untersuchung komplizierter innerer Prozesse“, so WYGOTSKI,

„muß, um experimentieren und den beobachteten inneren Prozeß objektivieren zu können, experimentell seine äußere Seite geschaffen werden, indem er mit einer äußeren Tätigkeit verbunden wird. Das heißt, man muß den inneren Prozeß nach außen verlegen, um seine objektiv-funktionelle Analyse möglich zu machen, die eben auf den Beobachtungen der äußeren Seite des inneren Prozesses basiert.“³⁴

Während WYGOTSKI im Fall der egozentrischen Sprache erkennt, es „mit einem nach diesem Typ aufgebauten natürlichen Experiment zu tun“³⁵ zu haben, muß er für seine Untersuchung der Begriffsentwicklung eine „Außenseite“ des Prozesses simulieren (siehe Kap. 3).

2. Wygotskis Forschungsansatz

An seiner kritischen Auseinandersetzung mit PIAGET ist bereits deutlich geworden, daß WYGOTSKI das Denken und die Sprachentwicklung des Menschen untrennbar an gesellschaftliche Faktoren geknüpft sah. „Die Grundannahme WYGOTSKIS“, so Thomas LUCKMANN in seiner Einleitung zu *Denken und Sprechen*, "ist die der Historizität des menschlichen Bewußtseins und ihrer funktionalen Bindung an die vergesellschaftete menschliche Praxis.“³⁶ WYGOTSKI stimmte darin mit dem wesentlichen Grundsatz der sowjetischen Schule der Psycholinguistik überein, der nach Wilfried STÖLTING in der Überzeugung bestand, daß "die Psyche des Individuums [sich] in dessen tätiger Auseinandersetzung mit seiner Umwelt" ausbilde.³⁷ „Die Tätigkeit des Menschen“, so führt STÖLTING die Position aus, "vollzieht sich [...]

³² Ebd., S. 315.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd.

³⁶ Luckmann, S. XV. Vgl. Prucha, S. 28: "Eines der Grundprinzipien der Theorie Vygotskijs ist das des gesellschaftlichen Charakters des menschlichen Bewußtseins, was bedeutet, daß das menschliche Bewußtsein von sozialen und historischen Faktoren geprägt ist. Dieses Prinzip ist mit einem anderen verknüpft, nämlich dem von der Vermittlung zwischen den psychischen Funktionen des Menschen."

³⁷ Stöltning, S. 13; Oerter, 1995, S. 92, weist darauf hin, daß das besondere Interesse der kulturhistorischen Schule der Sowjetunion „der Entstehung von Bewußtseinsvorgängen und Denkprozessen aus sozialer Interaktion“ galt.

vermittels eines gesellschaftlich erarbeiteten und gesellschaftlich bedeutungstragenden Systems von Arbeitsinstrumenten und ‚psychologischen Werkzeugen‘.³⁸

Die Sprache erfüllt nach WYGOTSKIS Auffassung die Funktion eines solchen "Werkzeugs". Sie dient, wie Gerd KEGEL erläutert,

"einerseits zur Kommunikation und damit zur Regelung des sozialen Verkehrs, und sie wird andererseits als Träger von Begriffen zur Lenkung und Beherrschung psychischer Prozesse eingesetzt. Eine wichtige Voraussetzung für die Erfüllung der zweiten Funktion ist die Bedeutungskonstanzierung der Wörter, die sich im Kommunikationsprozeß aus der Notwendigkeit des gegenseitigen Verstehens ergibt und ohne die keine echten Begriffe entstehen können."³⁹

Da WYGOTSKI die kommunikative Funktion der Sprache und die Rolle, die sie für die Strukturierung des Denkens spielt, so unmittelbar miteinander verknüpft sah⁴⁰, war eine Analyse der Sprachentwicklung seiner Ansicht nach nur zu leisten, wenn sie die dynamischen "Beziehungen zwischen dem Gedanken und dem Wort"⁴¹ ebenso berücksichtigte wie die Einbindung der Sprache in Prozesse der Verständigung. Er trat damit einem Trend entgegen, den LUCKMANN als „Verzicht auf jeden Versuch der Deutung des Verhältnisses von Sprache und Bewußtsein wie auch der Relation von Sprache und Gesellschaft“ beschreibt.⁴² WYGOTSKI lehnte es daher z.B. ab, die lautliche Seite und die Bedeutungsseite der Sprache unabhängig voneinander zu analysieren. Denn eine „Zerlegung des komplizierten psychologischen Ganzen in seine *Elemente*“ hätte es unmöglich gemacht, Sprache und Denken in ihrem Zusammenwirken zu untersuchen.⁴³ Um dies zu gewährleisten, zerlegte WYGOTSKI Sprach- und Bewußtseinsphänomene in der Analyse nicht in kleinstmögliche Elemente, sondern in "Teileinheiten"⁴⁴, anhand derer das Zusammenspiel verschiedener Faktoren nachvollziehbar bleiben sollte. Eine Schlüsselrolle kam der Wortbedeutung als einer dieser Teileinheiten zu, da sich in ihr jene Bereiche überlagern, deren gegenseitiger Einflußnahme WYGOTSKIS Aufmerksamkeit galt. Die Wortbedeutung, stellt er fest, "ist gleichzeitig Sprache und Denken, weil sie eine

³⁸ Stöltzing, S. 13; vgl. Oerter, 1995, S. 91, der dort erläutert, daß die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie vor allem auf „die Erklärung der Verbindung von Individuum und Gesellschaft“ abzielte: „Schon damals führte die kulturhistorische Schule das Verständnis vom Menschen als aktivem Gestalter seiner Entwicklung ein, allerdings eines Akteurs, der sich die kulturellen Inhalte seiner Gesellschaft aneignet und damit zum Mitglied seiner Kultur wird. / Eine weitere Leistung der kulturhistorischen Schule besteht in der Integration von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. So wie das Individuum seine Zukunft durch instrumentelles Handeln gestaltet, so formen die Mitglieder einer Gesellschaft ihre Zukunft durch kollektives Handeln.“

³⁹ Kegel, S. 106.

⁴⁰ Siehe dazu: Wygotski, S. 12.

⁴¹ Ebd., S. 2.

⁴² Luckmann, S. X f.

⁴³ Wygotski, S. 8, Hv. dort.

⁴⁴ Wygotski versteht unter den "Teileinheiten" "ein Produkt der Analyse, das zum Unterschied von den Elementen über alle Eigenschaften verfügt, die dem Ganzen eigen sind und die weiter nicht zerlegbare Teile dieses einheitlichen Ganzen darstellen." (Wygotski, S. 10, Hv. dort)

Teileinheit des sprachlichen Denkens verkörpert.⁴⁵ Zugleich besitzt sie, wie WYGOTSKI erläutert, eine kommunikative Dimension:

"Um irgendein Erlebnis oder einen Bewußtseinsinhalt einem anderen Menschen mitzuteilen, gibt es nur den Weg, den wiederzugebenden Inhalt einer bestimmten Klasse bzw. einer bestimmten Gruppe von Erscheinungen zuzuordnen. Das erfordert, wie bereits bekannt, stets eine *Verallgemeinerung*. *Der Verkehr setzt also notwendigerweise eine Verallgemeinerung und somit die Entwicklung der Wortbedeutung voraus.*"⁴⁶

WYGOTSKI betrachtete die Wortbedeutung daher nicht nur als "*Einheit von Denken und Sprechen* [...], sondern auch als die *Einheit der Verallgemeinerung und des Verkehrs*, der Kommunikation und des Denkens."⁴⁷ Die Herausbildung der Wortbedeutung steht dementsprechend im Mittelpunkt von WYGOTSKIS Untersuchung. Mit einer eigens entwickelten experimentellen Methode versuchte er zu erfassen, "wie das Wahrgenommene [...] zum Sinn und zur Bedeutung des Wortes, zum Begriff wird, wie dann diese Begriffe erweitert und auf andere konkrete Situationen übertragen und wie sie dann bewußt werden."⁴⁸

3. Wygotskis experimentelle Untersuchung der Begriffsentwicklung

3.1 Wygotskis Auseinandersetzung mit früheren Experimenten

Das experimentelle Verfahren, mit dem WYGOTSKI die Entwicklung des begrifflichen Denkens im Kindesalter untersuchte, ist aus seiner Auseinandersetzung mit den Arbeiten verschiedener Vorgänger hervorgegangen. In der Darstellung seines Ansatzes unterscheidet WYGOTSKI zunächst zwei Methoden der traditionellen Begriffsforschung, von denen er sich absetzt.

Die erste Methode bezeichnet er als *Definitionsmethode*. Sie leistet eine „Untersuchung bereits fertig ausgebildeter Begriffe mit Hilfe einer verbalen Definition ihres Inhalts“.⁴⁹ WYGOTSKI hält diese Methode in zweierlei Hinsicht für unzureichend. Zum einen kritisiert er, daß sich die Linguisten hier lediglich mit der bereits abgeschlossenen Begriffsbildung befassen. So lassen sich zwar Erkenntnisse über das Wissen und den sprachlichen Entwicklungsstand, kaum aber solche über das Denken des Kindes gewinnen. Der andere Kritikpunkt zielt darauf ab, daß die Begriffsbildung des Kindes eng mit dessen Wahrnehmung verbunden ist, was bei dieser Methode aber gar nicht berücksichtigt wird, insofern nur dem Wort selbst Aufmerksamkeit zukommt. Nach WYGOTSKIS Auffassung sind aber sowohl die Sinneswahrnehmungen des Kindes als auch dessen Wortreproduktion entscheidende Faktoren für den

⁴⁵ Ebd., S. 11, Hv. dort.

⁴⁶ Ebd., S. 13, Hv. dort.

⁴⁷ Ebd., Hv. dort.

⁴⁸ Ebd., S. 165.

Prozeß der Begriffsbildung. Eine Erklärung dieses Prozesses dürfe deshalb die Beziehung des Begriffs zur wahrgenommenen Wirklichkeit des Kindes nicht ausklammern.⁵⁰

Der zweite Ansatz, den WYGOTSKI kritisiert, umfaßt verschiedene *Methoden zur Untersuchung der Abstraktion*: Sie dienen der Analyse der Funktionen, die der Begriffsbildung, also der Verarbeitung aller aus der Anschauung gewonnener Erfahrungen, zugrunde liegen.

„Hier wird das Kind vor die Aufgabe gestellt, ein gemeinsames Merkmal aus einer Reihe anderer, in der Wahrnehmung mit ihm verbundener Merkmale zu abstrahieren und dieses der ganzen Reihe von Eindrücken gemeinsame Merkmal zu verallgemeinern.“⁵¹

WYGOTSKI kritisiert, daß von diesem Ansatz der andere wichtige Faktor der Begriffsbildung ausgeblendet wird, indem „die Bedeutung des Wortes, die Rolle des Zeichens [...] außer acht bleibt“.⁵² Beide Methoden trennen das Wort vom ‚objektiven Material‘ und erfassen nicht sein Zusammenspiel mit diesem. Hier sieht WYGOTSKI den entscheidenden Fehler, denn es kommt ihm darauf an, nicht schon im Vorfeld gelernte Begriffe zu untersuchen, sondern den Prozeß ihrer Herausbildung zu erkennen.⁵³ Die Vordenker einer experimentellen Methode, welche auf diese Fragestellung zugeschnitten ist, sind Narziß ACH und Franz RIMAT.

Das von ACH und RIMAT eingesetzte experimentelle Verfahren, auch synthetisch-genetische Methode genannt, berücksichtigt sowohl das Anschauungsmaterial, auf dessen Grundlage sich der Begriff herausbildet, als auch das Wort, das diesen Begriff bezeichnet. Der Versuch ist folgendermaßen aufgebaut: Einer Versuchsperson werden künstliche, zunächst sinnlose Wörter vorgegeben. Im Laufe des Experiments wird jedes dieser Wörter mit einer Bedeutung versehen. Da die Teilnehmer die Wörter aus der Alltagswelt nicht kennen können, ist gewährleistet, daß erwachsene Versuchspersonen zu Beginn keinen höheren Kenntnisstand haben als Kinder. Während des Experiments ist nun nachvollziehbar, wie die Versuchsperson die vorgegebenen Wörter mit Bedeutung zu füllen versucht und entsprechende Transferleistungen erbringt, um verschiedene Aufgaben zu lösen.⁵⁴

Das entscheidende Ergebnis des Versuchs hat ACH mit dem Begriff der *determinierenden Tendenz* belegt. ACH beobachtete, daß die Strategie zur Lösung einer Aufgabe stets von der Vorstellung des jeweils angestrebten Ziels ausging. Als einen derart zielorientierten Prozeß beschrieb er auch die Herausbildung eines Begriffs. „Wenn Wörter erlernt und mit Gegenständen verbunden werden“, faßt WYGOTSKI ACHS Position zusammen, „so führt das noch

⁴⁹ Wygotski, S. 104.

⁵⁰ Ebd., S. 105.

⁵¹ Ebd.

⁵² Wygotski, S. 105.

⁵³ S. Kegel, 1973, S. 108: „Nach Wygotski beruht die Bildung von Begriffen auf zwei Entwicklungsvorgängen, und zwar auf der Herausbildung bildhaft-konkreter, synthetischer Leistungen und auf der Herausbildung abstrakt-analytischer Leistungen bei der Aufgabenlösung. Erst wenn sich beide Lösungen vereinen, wird die Bildung echter Begriffe möglich.“

⁵⁴ Wygotski, S. 105f.

nicht zur Begriffsbildung. Dazu ist es nötig, daß die Versuchsperson vor einer Aufgabe steht, die nicht anders als mit Hilfe einer Begriffsbildung zu bewältigen ist.“⁵⁵

Dieses Konzept der zielgerichteten Begriffsentwicklung macht aus WYGOTSKI'S Sicht den wesentlichen Fortschritt aus, den die Versuche ACHS und daran anknüpfende Untersuchungen RIMATs erbracht haben. ACH und RIMAT stellten, so WYGOTSKI, „den produktiven und schöpferischen Charakter des Begriffs und die Rolle des funktionalen Moments bei seiner Entstehung“ heraus und betonten,

„daß nur beim Vorliegen [...] des Bedürfnisses nach einem Begriff, nur im Verlauf irgendeiner bewußten, zweckentsprechenden, auf die Erreichung eines bestimmten Ziels oder die Lösung einer bestimmten Aufgabe gerichteten Tätigkeit ein Begriff entstehen und sich herausbilden kann.“⁵⁶

WYGOTSKI versuchte, diesen Prozeß experimentell nachzuvollziehen und dabei auch eine Erklärung für eine weitere Beobachtung ACHS zu finden. Dieser hatte festgestellt, daß Kinder unter zwölf Jahren zur Lösung der ihnen gestellten Aufgaben völlig andere Lösungswege verfolgten als Jugendliche und Erwachsene. WYGOTSKI ging davon aus, daß diese Unterschiede in den „qualitativ in jeder Altersstufe verschiedenen, aber genetisch miteinander verbundenen Anwendungsformen“⁵⁷ der Wörter begründet lagen. Auf der Basis seiner experimentellen Untersuchung der Begriffsentwicklung hat er verschiedene Phasen des Wortgebrauchs beschrieben, die Stationen auf dem Weg zum begrifflichen Denken markieren.

3.2 Wygotskis Methode der „doppelten Darbietungen“

WYGOTSKI hat sein experimentelles Verfahren als „Methode der doppelten Darbietungen“ bezeichnet, da der Versuch „die Entwicklung und Tätigkeit der höheren psychologischen Funktionen mit Hilfe von zwei Reihen von Reizen untersucht“.⁵⁸ Eine dieser Reihen übernimmt die Funktion des Objekts, die andere jene des Zeichens, mit dessen Hilfe die geistige Tätigkeit organisiert wird. Der Versuchsaufbau gestaltet sich wie folgt: Die Versuchsperson wird mit einigen Figuren von verschiedener Farbe, Form und Größe konfrontiert, die auf einem in einzelne Felder aufgeteilten Brett ohne erkennbare Ordnung verteilt sind. Zu Beginn wird eine dieser Figuren aufgedeckt, auf ihrer Rückseite ist ein sinnloses Wort zu lesen. Die Versuchsperson wird nun aufgefordert, auf das nächste Feld alle Figuren zu legen, auf deren Rückseite vermutlich dasselbe Wort geschrieben steht. Der Versuchsleiter kontrolliert das Ergebnis und deckt für die Versuchsperson eine weitere Figur auf, die entweder dasselbe Wort auf der Rückseite trägt wie die bereits aufgedeckte, sich von dieser aber in einigen Merkmalen unterscheidet, oder mit einem anderen Wort beschriftet ist, jedoch einige Merkmale mit der ersten Figur gemeinsam hat und in anderen von ihr abweicht. Dieser Vorgang wird bei gleich bleibender Aufgabenstellung vielfach wiederholt, so daß die Zahl der aufge-

⁵⁵ Ebd., S. 108.

⁵⁶ Wygotski, S. 12.

⁵⁷ Ebd., S. 111.

deckten Figuren und der sie benennenden Zeichen stetig wächst und zu beobachten ist, wie sich in Abhängigkeit davon die Strategien der Versuchspersonen zur Lösung der Aufgabe verändern.

Im Unterschied zu den Versuchen ACHS und RIMATS stellt WYGOTSKI seiner Untersuchung keine Lernphase voran, in der die Testpersonen die fiktiven Wörter lernen würden, bevor die Aufgabe gestellt wird. Da die Versuchsteilnehmer die verschiedenen Wörter erst im Laufe des Experiments kennenlernen, wird nachvollziehbar, wie sie sich die Bedeutung der künstlichen Begriffe im Wechselspiel von Wortgebrauch und zunehmender Differenzierung der beobachteten Merkmale nach und nach erarbeiten. WYGOTSKI hat festgestellt, daß sich in diesem Prozeß drei Stufen unterscheiden lassen, die im folgenden dargestellt werden sollen.

3.3 Die Stufen der Entwicklung des begrifflichen Denkens

3.3.1 Stufe 1 – die synkretische Anhäufung

Auf der ersten Stufe der Entwicklung bezieht das Kind ein Wort jeweils auf eine Gruppe von Gegenständen, die es nach subjektiven, von Dritten kaum nachvollziehbaren Kriterien zusammengefaßt hat. WYGOTSKI hat großen Wert auf den Hinweis gelegt, daß sich der Spracherwerb und das Denken des Kindes von Anfang an in Wechselwirkung mit der Sprache der Erwachsenen entwickeln. Etwa ab dem zweiten Lebensjahr macht das Kind zielorientiert von Wörtern Gebrauch, lange bevor es „jenen Grad der Sozialisierung seines Denkens erreicht, der für die Herausbildung voll entwickelter Begriffe notwendig ist.“⁵⁹ Kinder benützen „Wörter, die noch nicht die Stufe vollkommener Begriffe erreicht haben“, als „funktionales Äquivalent“ von Begriffen, um sich mit Erwachsenen zu verständigen.⁶⁰ Eine einfache Form der Verständigung ist bereits auf der ersten Stufe der Begriffsentwicklung möglich:

„Die Bedeutung ein und desselben Wortes beim Kinde und beim Erwachsenen überschneidet sich häufig in ein und demselben konkreten Ding; und das ist für das gegenseitige Verstehen zwischen Erwachsenen und Kindern ausreichend.“⁶¹

Der synkretischen Anhäufung von Objekten, die für diese Entwicklungsstufe kennzeichnend ist, entspricht eine „diffuse, ungerichtete Ausdehnung der Wortbedeutung“.⁶² Die Zusammenfassung von Wahrnehmungsphänomenen, welche das Kind vornimmt, kann nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum oder – in einer etwas weiter fortgeschrittenen Phase – nach den Eindrücken vorgenommen werden, die das Kind vom räumlichen oder zeitlichen Zusammenhang der Gegenstände gewonnen hat. Eine dritte Etappe dieser Entwicklungsstufe weist bereits auf die zweite Stufe der Begriffsentwicklung voraus, insofern das Kind nun jedes einzelne durch

⁵⁸ Wygotski, S. 112.

⁵⁹ Ebd., S. 109.

⁶⁰ Wygotski, S. 109.

⁶¹ Ebd., S. 121.

ein Wort bezeichnete Element als Repräsentanten einer zuvor gebildeten diffusen Gruppe von Gegenständen auffaßt. In ihrer Gesamtheit stellen die Elemente einer solchen Gruppe zwar „eine ebenso zusammenhanglose Anhäufung dar wie die Begriffsäquivalente der zwei vorangegangenen Etappen.“⁶³ Die Auffassung jedes einzelnen Elements als Stellvertreter einer Gruppe markiert jedoch bereits die Ablösung der kindlichen Vorstellung „von der Anhäufung als Grundform der Wortbedeutung“⁶⁴ und den Übergang zum nächsten Entwicklungsschritt, den WYGOTSKI als „Stufe der Komplexbildung“⁶⁵ bezeichnet.

3.3.2 Stufe 2 – Denken in Komplexen

Die zweite Stufe der Begriffsbildung ist dadurch gekennzeichnet, daß das Kind die wahrgenommenen Gegenstände nach unterschiedlichen Kriterien zu „Komplexen“⁶⁶ zusammenfaßt:

„Man könnte sagen, daß das auf dieser Stufe stehende Kind gewissermaßen in Familiennamen denkt, oder die Welt der Einzeldinge wird für das Kind dadurch verallgemeinert und organisiert, daß es die zur Gruppe ein und desselben Familiennamens gehörenden Einzeldinge untereinander verbindet.“⁶⁷

WYGOTSKI unterscheidet fünf Grundformen von Komplexen, die in den folgenden Abschnitten beschrieben werden.

3.3.2.1 Der assoziative Komplex

Der *assoziative Komplex* stützt sich auf Gegenstandsmerkmale, aufgrund derer das Kind assoziative Verbindungen herstellt. Der Komplex gruppiert sich um einen Kern, zu dem die einzelnen Elemente in Beziehung gesetzt werden. Dabei müssen sie jeweils lediglich in einem Merkmal mit dem Kern übereinstimmen und können sich untereinander stark unterscheiden.⁶⁸

3.3.2.2 Die Sammlung

Die *Sammlung* ist eine Zusammenstellung heterogener Elemente, die sich zu einer Gesamtheit ergänzen. Der wesentliche Unterschied dieses Typus vom *assoziativen Komplex* besteht darin,

„daß in der Sammlung keine Dubletten der Gegenstände aufgenommen werden, die ein und dasselbe Merkmal besitzen. Von jeder Gruppe von Gegenständen werden gewissermaßen Einzelexemplare als Vertreter der ganzen Gruppe ausgewählt.“⁶⁹

⁶² Ebd.

⁶³ Ebd., S. 122.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Ebd., S. 123.

⁶⁷ Ebd., S. 124.

⁶⁸ Wygotski, S. 125f.

⁶⁹ Ebd., S. 126.

Die Zusammengehörigkeit der Elemente einer *Sammlung* beruht häufig auf praktischen Erfahrungswerten. So werden etwa Geschirr oder Kleidungsstücke nach dem Prinzip der *Sammlung* zusammengefaßt. Als weiteres Beispiel für diesen Typus nennt WYGOTSKI die Grundfarben.

3.3.2.3 *Der Kettenkomplex*

Bei der Bildung eines *Kettenkomplexes* setzt die Zuordnung der Elemente aufgrund gemeinsamer Merkmale stets von Neuem beim jeweils zuletzt betrachteten Element an. Die Elemente des Komplexes bilden gleichsam eine Kette, in der jedes Glied „sowohl auf das vorhergehende als auch auf das folgende bezogen [ist], wobei der Charakter der Beziehung oder die Art der Verbindung ganz verschieden sein kann.“⁷⁰ Im Versuch geht das Kind beispielsweise von einem gelben Dreieck aus, fügt ein blaues Dreieck hinzu, schließt dann einen blauen Kreis an, usf., so daß eine heterogene Gruppe entsteht, in der einzelne Elemente in keinem Merkmal übereinstimmen und nur indirekt, durch Gemeinsamkeiten mit anderen Elementen, im Zusammenhang stehen.

Der *Kettenkomplex* führt besonders deutlich eine grundsätzliche Eigenschaft des komplexen Denkens vor Augen: Auf dieser Entwicklungsstufe ist im Unterschied zum begrifflichen Denken unter den wahrgenommenen Merkmalen noch keine Hierarchie etabliert worden.

„Der nach einem assoziativen Merkmal in einen Komplex einbezogene Gegenstand geht darin mit allen seinen Merkmalen ein, aber nicht als Träger eines bestimmten Merkmals, durch das er zu dem gegebenen Komplex gehört. [...] Alle Merkmale sind in ihrer Bedeutung grundsätzlich gleich.“⁷¹

Das komplexe Denken ist also in hohem Maße durch einen „anschaulich-konkreten und bildhaften Charakter“ gekennzeichnet.⁷² Der Komplex, in den die jeweiligen Elemente mit allen ihren Merkmalen und Verbindungspotentialen eingehen, „steht im Gegensatz zum Begriff nicht über seinen Elementen.“⁷³ Da die Elemente ihre Fülle an Merkmalen und den dementsprechenden Reichtum an Vergleichs- und Verbindungsmöglichkeiten behalten, „nimmt der Komplex häufig einen sehr unbestimmten, verschwommenen Charakter an.“⁷⁴ Dies kommt besonders in der vierten Phase der Entwicklung des komplexen Denkens zum Ausdruck – dem *diffusen Komplex*.

3.3.2.4 *Der diffuse Komplex*

Im Fall des *diffusen Komplexes* zeichnet sich das verbindende Merkmal selbst durch eine gewisse Unbestimmtheit bzw. Unbeständigkeit aus.

„Ein Kind wählt z.B. zu einer gegebenen Vorlage – einem gelben Dreieck – nicht nur Dreiecke, sondern auch Trapeze, da die kindliche Versuchsperson dadurch an Dreiecke mit einer abgeschnit-

⁷⁰ Ebd., S. 128.

⁷¹ Wygotski, S. 128.

⁷² Ebd.

⁷³ Ebd., S. 129.

⁷⁴ Ebd.

tenen Spitze erinnert wird. Weiter schließen sich den Trapezen Quadrate an, den Quadraten Sechsecke, den Sechsecken Halbkreise und dann Kreise.“⁷⁵

Ähnlich offen ist die Definition des entscheidenden Merkmals z.B. auch im Hinblick auf die Farben der betrachteten Elemente. *Diffuse Komplexe* treten laut WYGOTSKI in der natürlichen Entwicklung des kindlichen Denkens dort auf, wo das Kind Verallgemeinerungen unternimmt, die über die aus seiner eigenen Anschauung und praktischen Tätigkeit gewonnenen Erfahrungen hinausgehen und daher häufig „auf falschen und unbestimmten Merkmalen beruhen.“⁷⁶

3.3.2.5 *Der Pseudobegriff*

Der in der fünften und letzten Phase des komplexen Denkens auftretende Komplex-Typus, der *Pseudobegriff*, stellt laut WYGOTSKI „die verbreitetste und oft fast ausschließliche Form“⁷⁷ des kindlichen Denkens im Vorschulalter dar und bildet zugleich ein wichtiges „Bindeglied zwischen dem komplexen und dem begrifflichen Denken.“⁷⁸ Die besondere Bedeutung, die WYGOTSKI ihm für die Begriffsentwicklung beimißt, soll im folgenden etwas ausführlicher erläutert werden.

Bei der Beobachtung des natürlichen Spracherwerbs des Kindes können *Pseudobegriffe* leicht mit wirklichen Begriffen verwechselt werden, da sie in der Verständigung für Kinder dieselbe Funktion erfüllen wie Begriffe für den Erwachsenen. Im natürlichen Verlauf der kindlichen Begriffsbildung stellen der Umgang und die Verständigungsversuche mit den Erwachsenen wichtige Rahmenbedingungen dar. Die Tatsache, „daß das Kind Begriffe in der Praxis anwendet und mit ihnen operiert, bevor es sich ihrer bewußt wird“⁷⁹, spielt dabei eine entscheidende Rolle:

„Das Kind baut seine Komplexe nicht frei auf. Es findet sie im Verstehen der Rede anderer bereits aufgebaut vor. Es erhält in fertiger Form eine durch das betreffende Wort bereits verallgemeinerte Reihe konkreter Dinge.“⁸⁰

Im Experiment kann dieser Einfluß bereits bestehender Bedeutungen auf die Begriffsentwicklung ausgeschlossen werden. So ist die Aktivität des kindlichen Denkens weitaus besser zu beobachten, und es wird nachvollziehbar, daß den Pseudobegriffen andere Denkopoperationen zugrunde liegen als Begriffen im eigentlichen Sinne.

Auf den ersten Blick legt das Verhalten des Kindes auch im Experiment eine Verwechslung von Pseudobegriffen und Begriffen nah. Denn Pseudobegriffe treten hier in Erscheinung, indem die Versuchsperson von einer Vorlage ausgehend eine Reihe von Gegenständen bildet,

⁷⁵ Ebd., S. 129f.

⁷⁶ Wygotski, S. 131.

⁷⁷ Ebd., S. 132.

⁷⁸ Ebd., S. 135.

⁷⁹ Ebd., S. 136.

⁸⁰ Ebd., S. 134.

die auch auf der Grundlage „irgendeines abstrakten Begriffs zusammengestellt und miteinander vereinigt werden könnten.“⁸¹ Tatsächlich beruht die Operation jedoch auf komplexem Denken: Angenommen, das Kind stellt zur vorgegebenen Figur eines gelben Dreiecks alle im Versuchsmaterial vorhandenen Dreiecke zusammen. Man könnte vermuten, daß dieser Gruppe der Begriff oder die abstrakte Idee des Dreiecks zugrunde liege.

„Wie die weitere Untersuchung aber zeigt, hat das Kind die Gegenstände in Wirklichkeit auf Grund ihrer konkreten und anschaulichen Verbindungen vereinigt, also lediglich einen begrenzten assoziativen Komplex gebildet, und ist dabei zu dem gleichen Ergebnis gekommen, obgleich es einen ganz anderen Weg gegangen ist.“⁸²

WYGOTSKI unterstreicht anlässlich dieser Beobachtung die sprachwissenschaftliche Unterscheidung „zwischen der Bedeutung und dem gegenständlichen Bezug eines Wortes.“⁸³ Die Pseudobegriffe des Kindes können im Gegenstandsbezug mit den Begriffen der Erwachsenen übereinstimmen, unterscheiden sich jedoch in der Bedeutung von diesen:

„Das Kind und der Erwachsene, die einander verstehen, wenn sie das Wort ‚Hund‘ aussprechen, beziehen es auf ein und dasselbe Ding und meinen ein und denselben konkreten Inhalt, aber der eine hat dabei den konkreten Komplex von Hunden, der andere dagegen den abstrakten Begriff des Hundes vor Augen.“⁸⁴

Ähnliche Bedeutungsunterschiede bei Bezeichnungen desselben Gegenstandes lassen sich in der Sprachgeschichte beobachten. WYGOTSKI weist in diesem Zusammenhang auf die in vielen Sprachen auftretenden Synonyme hin, die verschiedene Auffassungsmöglichkeiten ein und derselben Gegenstände verdeutlichen. So existieren z.B. im Russischen zwei Wörter für „Mond“, von denen eines die Veränderlichkeit der Mondgestalt mit Begriffen wie *launisch*, *kapriziös* oder *unbeständig* in Zusammenhang bringt, das andere dagegen auf die Möglichkeit abhebt, die Mondphasen als Mittel der Zeitmessung zu nutzen.⁸⁵

WYGOTSKI mißt den Pseudobegriffen auch deshalb eine große Bedeutung bei, weil diese nicht nur kennzeichnend für das Denken von Kindern im Vorschulalter sind und eine Übergangsform von konkret-anschaulichem zu begrifflichem Denken darstellen, sondern auch das alltägliche Denken von Erwachsenen in weiten Teilen bestimmen. WYGOTSKI betont, daß „die Begriffe unseres Alltagslebens“ streng genommen „keine Begriffe im eigentlichen Sinne“ seien, sondern „eher allgemeine Vorstellungen von den Dingen“ und insofern zwischen Pseudobegriffen und „echten Begriffen“ stünden.⁸⁶

„Das Denken des erwachsenen Menschen ist zwar fähig, Begriffe zu bilden und mit ihnen zu operieren, wird aber bei weitem nicht völlig von diesen Operationen beherrscht.“⁸⁷

⁸¹ Wygotski, S. 131.

⁸² Ebd.

⁸³ Ebd., S. 144.

⁸⁴ Ebd., S. 149.

⁸⁵ Ebd., S. 144f.

⁸⁶ Wygotski, S. 150.

⁸⁷ Ebd.

Am Beispiel der Pseudobegriffe wird also deutlich, daß der Prozeß der Begriffsbildung in der natürlichen Entwicklung nicht so geradlinig verläuft, wie es WYGOTSKIS experimentelle Analyse nahelegt. WYGOTSKI weist selbst darauf hin, daß sein Modell der aufeinanderfolgenden Stufen eine Abstraktion darstellt, und daß die Abfolge der einzelnen Entwicklungsschritte in Wirklichkeit nicht so linear und säuberlich voneinander getrennt erfolgt, wie er es darstellt. Die verschiedenen Stufen lösen einander nicht vollständig ab; sie können nebeneinander bestehen und sich situationsgebunden abwechseln und greifen bei der Herausbildung der eigentlichen Begriffe ineinander. Dies gilt insbesondere für die Pseudobegriffe als die am weitesten fortgeschrittene Erscheinungsform des komplexen Denkens und die im folgenden darzustellende dritte Stufe der Begriffsentwicklung.

3.3.3 Stufe 3 – analytisches Denken

Die dritte Stufe der Entwicklung des kindlichen Denkens faßt WYGOTSKI nicht als direkte Fortentwicklung des komplexen Denkens auf, sondern er geht davon aus, daß sie neben den Pseudobegriffen die zweite Wurzel der Begriffsentwicklung darstellt. Während das komplexe Denken zur Fähigkeit der *Verallgemeinerung* beiträgt, indem es in der Erfahrung gegebene Gegenstände zu Gruppen zusammenfaßt, bildet sich auf der dritten Stufe der Begriffsentwicklung allmählich eine analytische Wahrnehmung heraus. WYGOTSKI sieht hierin die zweite unverzichtbare Komponente für die Entstehung eigentlicher Begriffe, denn diese setzen, wie er erläutert,

"nicht nur die Vereinigung und Verallgemeinerung der einzelnen konkreten Erfahrungselemente voraus, sondern auch die *Herauslösung, das Abstrahieren und die Isolierung der einzelnen Elemente*, also die Fähigkeit, die Elemente außerhalb der konkreten Verbindung zu betrachten, in der sie in der Erfahrung gegeben sind."⁸⁸

Synthese und Analyse sind für die Bildung "echter Begriffe" gleichermaßen erforderlich. In der Praxis treten "Komplexbildung" und die "Aufgliederung des Ganzen in einzelne Elemente", wie WYGOTSKI einräumt, nicht getrennt voneinander auf, sondern "immer verschmolzen oder amalgamiert".⁸⁹ Der Beitrag der dritten Stufe des kindlichen Denkens besteht also in der "Entwicklung der Aufgliederungen, der Analyse und der Abstraktion."⁹⁰ WYGOTSKI unterscheidet auch auf dieser Entwicklungsstufe mehrere Phasen.

3.3.3.1 Die Anfänge hierarchischer Abstraktion

Die erste Phase weist eine gewisse Ähnlichkeit mit jener der Pseudobegriffe auf: "Die Vereinigung verschiedener konkreter Dinge wird durch maximale Ähnlichkeit zwischen den Elementen geschaffen."⁹¹ Dabei kommt es bereits zu einem Abstraktionsprozeß, insofern das Kind einzelne Merkmale aus dem Wahrnehmungszusammenhang herauslöst, anhand derer es

⁸⁸ Wygotski, S. 151, Hv. dort.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Ebd., S. 152.

Dinge einem Komplex zuordnet. Auch im komplexen Denken kann die Herauslösung eines einzelnen Merkmals aus dem Wahrnehmungszusammenhang der Bildung von Gruppen zugrunde liegen. Doch für das rein komplexe Denken

"ist charakteristisch, daß dieses Merkmal sehr unbeständig ist, daß es einem anderen Merkmal Platz machen kann und gegenüber allen übrigen keine Vorrangstellung einnimmt."⁹²

Im Unterschied dazu ist auf der dritten Stufe der Begriffsentwicklung

"das betreffende Merkmal, das die Grundlage für die Einbeziehung eines Dings in eine bestimmte gemeinsame Gruppe bildet, privilegiert, von der konkreten Merkmalsgruppe abstrahiert, mit denen es faktisch verbunden ist."⁹³

Hierin sieht WYGOTSKI den entscheidenden Schritt: Die Zuordnung eines Gegenstands zu einer Gruppe erfolgt aufgrund eines bestimmten Merkmals, das in der Wahrnehmung des jeweiligen Dings hervortritt, während die übrigen Merkmale ihm gegenüber in den Hintergrund treten. WYGOTSKI spricht hier mit O. Külpe von „positiver“ und „negativer Abstraktion“.⁹⁴

3.3.3.2 *Der potentielle Begriff*

Die beschriebene Tendenz tritt noch deutlicher in der zweiten Phase dieser Entwicklungsstufe hervor, die WYGOTSKI mit K. Groos als "Stadium der *potentiellen Begriffe*"⁹⁵ bezeichnet. In dieser Phase ist das Zusammenwirken der analytischen und der synthetischen Komponente der Begriffsbildung erstmals deutlich zu erkennen, insofern

*„das Kind hier zum erstenmal mit Hilfe der Abstraktion die einzelnen Merkmale einer konkreten Situation zerstört, die konkrete Verbindung der Merkmale zerreißt und dadurch die notwendige Voraussetzung für eine neue Synthese schafft. Nur die Beherrschung des Abstraktionsprozesses zusammen mit der Entwicklung des komplexen Denkens führt das Kind zur Bildung echter Begriffe und damit zur vierten und letzten Phase in der Denkentwicklung.“*⁹⁶

Die vierte und letzte Stufe der Begriffsentwicklung führt also die Denkopoperationen des *komplexen Denkens* und jene, die den *potentiellen Begriffen* zugrunde liegen, endgültig zusammen:

*„Ein Begriff entsteht, wenn eine Reihe abstrahierter Merkmale wieder synthetisiert und die so gewonnene abstrakte Synthese zur Grundform des Denkens wird, mit der das Kind seine Umwelt erfaßt und deutet.“*⁹⁷

Bei seiner Erläuterung der dritten Stufe der Begriffsentwicklung weist WYGOTSKI auf den funktionalen Charakter der ersten Merkmale hin, die das kindliche Denken aus dem Wahrnehmungszusammenhang herauslöst:

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd., S. 155.

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Ebd., S. 152.

⁹⁵ Wygotski, S. 153, Hv. dort.

⁹⁶ Ebd., S. 156, Hv. dort.

⁹⁷ Ebd., Hv. dort.

„Für das Kind heißt, ein Ding oder einen Begriff zu definieren, zu bezeichnen, was dieses Ding tut oder noch häufiger, was mit ihm getan werden kann.“⁹⁸

WYGOTSKI erinnert damit an die große Bedeutung, die er dem sozialen Kontext für die Entwicklung des kindlichen Denkens zuspricht. Außerdem macht er erneut auf die wichtige Steuerungsfunktion aufmerksam, die dem Wort in diesem Prozeß zukommt:

„Mit Hilfe des Wortes lenkt das Kind willkürlich seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Merkmale, mit Hilfe des Wortes synthetisiert es sie, symbolisiert es den abstrakten Begriff und operiert mit ihm als dem höchsten Zeichen des menschlichen Denkens.“⁹⁹

Damit hat WYGOTSKI die wesentlichen Charakteristika, die seine Auffassung der Begriffsentwicklung auszeichnen, zum Ende seiner Erläuterung der dritten Entwicklungsstufe deutlich herausgestellt. Im folgenden Abschnitt soll dieses Konzept, zu dem WYGOTSKI auf der Grundlage seiner Experimente gekommen ist, noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

4. WYGOTSKIS Theorie der menschlichen Begriffsbildung

WYGOTSKIS experimentelle Untersuchung der Begriffsentwicklung hat die Vorstellungen der Psychologie und Sprachwissenschaft von der Ontogenese des Denkens und vom Spracherwerb des Kindes in einigen Punkten grundsätzlich verändert. WYGOTSKI stellte als wichtigstes Ergebnis seine Feststellung heraus, „daß *das Kind erst im Übergangsalter zum begrifflichen Denken gelangt*, daß es erst in diesem Alter die dritte Entwicklungsstufe seines Intellekts abschließt.“¹⁰⁰ Mit Hilfe seiner Versuchsreihe gelang es WYGOTSKI, wie Jan PRUCHA betont, „den grundlegenden Unterschied zwischen der Anfangsphase der kindlichen Sprache mit komplexen Bedeutungen und der späteren Phase mit begrifflichen Bedeutungen“ nachzuweisen.¹⁰¹

Auf der Grundlage dieser Unterscheidung konnte WYGOTSKI zeigen, daß sich im Jugendalter der entscheidende Entwicklungsschritt vom konkret-anschaulichen zum abstrakten, begrifflichen Denken vollzieht. Diese Übergangsphase sieht er durch eine „Diskrepanz zwischen der Bildung des Begriffs und seiner verbalen Definition“ charakterisiert.¹⁰² „Das Vorhandensein eines Begriffs und das Bewußtsein von diesem Begriff decken sich nicht“¹⁰³, stellte WYGOTSKI fest. Es sei zu beobachten, daß Jugendliche (und häufig auch Erwachsene noch) in

⁹⁸ Ebd., S. 155.

⁹⁹ Wygotski, S. 156.

¹⁰⁰ Wygotski, S. 157, Hv. dort.

¹⁰¹ Prucha, S. 27.

¹⁰² Wygotski, S. 158.

¹⁰³ Ebd.

vielen Situationen ein Wort als Begriff verwenden, es jedoch – werden sie danach gefragt – als Komplex definieren.¹⁰⁴ Aus diesem Umstand folgte WYGOTSKI,

„daß die Begriffe nicht einfach im Ergebnis einer logischen Bearbeitung der Erfahrungselemente entstehen und das Kind sich nicht bis zu seinen Begriffen ‚vordenkt‘, sondern daß sie bei ihm auf ganz andere Weise entstehen und erst später bewußt erfaßt und logisiert werden.“¹⁰⁵

Die traditionelle Auffassung der Psychologie, „daß dem Begriff eine Reihe konkreter Vorstellungen zugrunde liegt“, entspricht nach WYGOTSKI daher „ganz und gar nicht der Wirklichkeit“.¹⁰⁶ Das Konzept, von dem er sich abgrenzt, geht davon aus, daß ein Begriff (z.B. „Baum“) aus der Synthese einer Reihe von ähnlichen Vorstellungen (einzelnen Baumarten) hervorgeht. Die Begriffsentwicklung verlief demnach vom Besonderen zum Allgemeinen: von der Wahrnehmung und dem Vergleich einzelner Erfahrungselemente zu ihrer Verallgemeinerung. WYGOTSKI widerspricht diesem Modell einer gleichmäßig fortschreitenden Abstraktion. Seiner Auffassung nach schreitet die Begriffsbildung („wie beim Tunnelbau“) „fast gleichzeitig von zwei Seiten her, von der Seite des Allgemeinen und von der Seite des Besonderen“, voran.¹⁰⁷

Einerseits stellt WYGOTSKI fest,

„daß das erste vom Kind verwendete Wort wirklich eine allgemeine Bezeichnung ist und daß erst relativ später spezielle und konkrete Bezeichnungen beim Kinde auftauchen.“¹⁰⁸

Andererseits geht er nicht davon aus, daß das Kind auf dieser frühen Entwicklungsstufe bereits ein hohes Abstraktionsvermögen besäße. Wie etwa am Beispiel der *Pseudobegriffe* deutlich wurde, „denkt sich ein Kind, das abstrakte Wörter gebraucht, das entsprechende Ding dabei äußerst konkret.“¹⁰⁹ WYGOTSKIS Verdienst besteht, wie Hans RAMGE deutlich macht, unter anderem darin, gezeigt zu haben, daß die geistige und die sprachliche Entwicklung des Kindes „ontogenetisch zunächst getrennt [verlaufen], bis sie sich als ‚sprachliches Denken‘ vereinigen.“¹¹⁰ Lotte SCHENK-DANZINGER hat dies verdeutlicht, indem sie WYGOTSKIS Unterscheidung der *äußeren* und der *inneren Sprache* (vgl. oben die Termini *Bezeichnung* und *Bedeutung*) aufgenommen hat. Obwohl diese beiden Kategorien „eine Einheit bilden“, haben sie, wie SCHENK-DANZINGER ausführt, „doch eigene, entgegenreisende Bewegungsgesetze“:

„Die äußere Sprache ist gekennzeichnet durch das Fortschreiten vom *1-Wort-Satz zum Mehr-Wort-Satz*, [...] vom *Teil zum Ganzen*. / Die innere Sprache geht den umgekehrten Weg. [...] Das Kind geht hier vom Ganzen aus und gelangt erst später zu den unterschiedlichen semantischen Teilen, wenn es ihm gelingt, den zuerst undifferenzierten Gedanken in mehreren Worten zum Ausdruck zu

¹⁰⁴ Ebd., S. 159.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Ebd., S. 160.

¹⁰⁷ WYGOTSKI, S. 160.

¹⁰⁸ Ebd., S. 162, führt dort aus: „Das Kind erwirbt das Wort ‚Blume‘ früher als die Bezeichnungen der einzelnen Blumen, und selbst wenn es auf Grund seiner sprachlichen Entwicklung eine spezielle Bezeichnung früher beherrschen lernt [...], dann gebraucht es [diese] als allgemeine.“

¹⁰⁹ Ebd., S. 163.

¹¹⁰ Ramge, S. 43.

bringen. [...] Im Verlauf der Sprachentwicklung kommt es zu einer Annäherung dieser beiden Ebenen. Je vollkommener die Sprache entwickelt ist, desto besser ist die 'Deckung', desto besser können wir sagen, was wir denken, weil schon der Gedanke die sprachliche Formulierung 'hervorrufft'.¹¹¹

Daß Sprache und Denken teilweise voneinander unabhängigen Entwicklungsprozessen folgen, bedeutet selbstverständlich nicht, daß die Sprachentwicklung keinen Einfluß auf jene des Denkens nehmen würde. Im Gegenteil hat WYGOTSKI gerade deutlich gemacht, daß, so RAMGE,

„die Entwicklung des Denkens nicht nur von den sozialen und kulturellen Erfahrungen des Kindes abhängig [ist], sondern vor allem von den sozialen Denkmitteln, und das ist die Sprache.“¹¹²

Es entspricht WYGOTSKIS Grundüberzeugung, daß das Denken nicht unabhängig von den Zeichen verstanden werden kann, die seine Instrumente sind und es ihrerseits prägen und strukturieren, und daß die Entwicklung des Denkens nicht abgelöst von der kommunikativen Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt betrachtet werden kann, da sie sich in der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt vollzieht. „Die Entwicklung der Sprach- und Denkfähigkeit im Kinde“, so fassen LURIJA und JUDOWITSCH WYGOTSKIS Position zusammen,

„ist ein Produkt von Lernprozessen. Dadurch wird diese Entwicklung zu einem ‚historischen‘ Prozeß, gebunden an die geschichtliche Entwicklung der Sprache und Kultur der Gesellschaft, in der das Kind aufwächst.“¹¹³

Die Begriffsbildung, wie sie sich in WYGOTSKIS Experimenten darstellt, „erfolgt jeweils im Prozeß der Lösung einer Aufgabe, vor die der Jugendliche gestellt ist. Erst im Ergebnis der Lösung dieser Aufgabe entsteht der Begriff.“¹¹⁴

Die Aufgabe, die WYGOTSKI in seinem Versuchsaufbau simuliert, besteht darin, die eigenen Wahrnehmungseindrücke und Vorstellungen nach den zunächst unbekanntesten Kriterien einer bestehenden Sprache zu organisieren, um sich möglichst präzise verständigen zu können.¹¹⁵ Die soziale Kategorie der Verständigung muß daher mitgedacht werden, wenn WYGOTSKI resümiert, daß „der Begriff im Prozeß einer intellektuellen Operation“ entstehe, und erklärt,

„das zentrale Moment dieser ganzen Operation [sei] der funktionelle Gebrauch des Wortes als Mittel zur willkürlichen Lenkung der Aufmerksamkeit, der Abstraktion, der Herauslösung der einzelnen Merkmale, ihrer Synthese und Symbolisierung mit Hilfe eines Zeichens.“¹¹⁶

¹¹¹ Schenk-Danzinger, S. 134.

¹¹² Ebd.; Ramge schreibt dort weiter: "Damit bedingen sich Denken und Sprache in der Entwicklung wechselseitig: Erworbene sprachliche Zeichen und Strukturen wirken einerseits auf das Denken ein, andererseits verändert sich der Inhalt des Zeichens (der Begriff) aufgrund des komplexen Denkens."

¹¹³ Lurija/Judowitsch, S. 26.

¹¹⁴ Wygotski, S. 165.

¹¹⁵ Vgl. Lurija/Judowitsch, S. 27, die dort feststellen, „daß das Lernen als Schrittmacher der Entwicklung in Gestalt sozialer Interaktionen verläuft, in denen die Sprache ‚ein Mittel der Kundgabe und des Verstehens‘ ist.“

¹¹⁶ Wygotski, S. 164.

Nur durch die Ausblendung der sozialen und kommunikativen Komponente, die WYGOTSKI in seiner experimentellen Untersuchung vorgenommen hat, war es allerdings möglich, die verschiedenen Phasen zu ermitteln, die der Heranwachsende während der Ausbildung des begrifflichen Denkens durchläuft. Allein anhand der Beobachtung der natürlichen Sprachentwicklung wäre nicht nachvollziehbar geworden,

„wie aus synkretischen Bildern und Beziehungen, aus dem komplexen Denken, aus potentiellen Begriffen durch Verwendung des Wortes als Mittel zur Begriffsbildung die spezielle signifikative Struktur entsteht, die als *Begriff im echten Sinne des Wortes* bezeichnet werden kann.“¹¹⁷

5. Zusammenfassung

WYGOTSKIS Untersuchung des Spracherwerbs, die erst seit Beginn der 60er Jahre – über 30 Jahre nach dem Tod des Autors – internationale Beachtung fand, ist einem Thema gewidmet, das von der Psychologie ebenfalls lange vernachlässigt wurde. WYGOTSKI beobachtet die Wechselwirkungen von Denken und Sprache, indem er versucht, die Entwicklung des begrifflichen Denkens experimentell nachzuvollziehen. Sein wissenschaftlicher Ansatz, der für die Sowjetische Psycholinguistik der 30er Jahre kennzeichnend ist, folgt der Prämisse, daß die geistige Entwicklung des Menschen unmittelbar an dessen Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt geknüpft sei. In der Sprache – einerseits ein Mittel der Verständigung, andererseits Träger von Begriffen und somit ein Instrument zur Steuerung psychischer Prozesse – treffen die Kategorien Gesellschaft und Denken aufeinander. Daher rührte WYGOTSKIS Interesse an der Entwicklung der Wortbedeutung, die sich im Spannungsfeld von intellektuellem Heranreifen und sozialer Kommunikation vollzieht.

WYGOTSKIS experimentelle Untersuchung der Begriffsentwicklung verdankt ihre Ergebnisse indessen gerade der Tatsache, daß sie den kommunikativen Faktor ausklammert. Indem WYGOTSKI künstliche Worte und Begriffe verwendete, schloß er den Einfluß aus, den die Sprache der Erwachsenen normalerweise auf die Entwicklung des kindlichen Denkens nimmt. So ist es ihm gelungen, verschiedene Übergangsphasen zwischen den anschaulich-konkreten, eher bildhaften Vorstellungen von Kindern im Vorschulalter und den später entstehenden abstrakten, begrifflichen Vorstellungen zu beschreiben. WYGOTSKI stellte fest, daß die Basis-kompetenzen des begrifflichen Denkens – synthetische und analytische Denkopoperationen, die der zunehmenden Verallgemeinerung und Abstraktion dienen – sich allmählich nebeneinander und unabhängig vom Sprachgebrauch entwickeln. Die Verwendung von Begriffen und zuvor von verschiedenen „funktionalen Äquivalenten“ echter Begriffe geht der Fähigkeit voraus, Begriffe auch als solche zu erkennen und zu definieren. Diese Kompetenz wird, wie WYGOTSKIS Untersuchungen ergaben, erst im Jugendalter vollständig ausgebildet. Die Pubertät erweist sich demnach auch im sprachwissenschaftlichen Sinne als Übergangszeit, und

¹¹⁷ Wygotski, S. 166, Hv. dort.

auch das Denken von Erwachsenen ist, wie die Versuche zeigten, von Vorstufen des begrifflichen Denkens nicht frei.

Literatur

- FLUSSER, Vilem: Medienkultur. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch, 1997.
- Friedrich, Janette: Der Gehalt der Sprachform. Paradigmen von Bachtin bis Vygotskij. Berlin: Akademie Verlag, 1993.
- KEGEL, Gerd: Sprache und Sprechen des Kindes. 3. neubearbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987.
- LUCKMANN, Thomas: Einleitung. In: L. S. WYGOTSKI: Denken und Sprechen. Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow. Frankfurt am Main: Fischer, 1986. (Originalausgabe: Moskau 1934)
- LURJA, A.R./JUDOWITSCH, F. Ia.: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Düsseldorf: Schwann, 1970.
- OERTER, Rolf: Psychologie des Denkens. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1971.
- Ders.: Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: OERTER, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1995. S. 84-127.
- PIAGET, Jean: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann, 1972.
- PRUCHA, Jan: Sowjetische Psycholinguistik. Düsseldorf: Schwann, 1974.
- RAMGE, Hans: Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Tübingen: Niemeyer, 1993.
- SCHENK-DANZINGER, Lotte: Entwicklungspsychologie. 20., völlig neu bearbeitete Auflage. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1988.
- STÖLTING, Wilfried: Vorwort des Herausgebers. In: Jan PRUCHA: Sowjetische Psycholinguistik. Düsseldorf: Schwann, 1974. S. 7-21.
- WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann. Frankfurt am Main: Fischer, 1986. (Originalausgabe: Moskau 1934)