

Lorenz Huck und Johannes Wrege

Die Auseinandersetzung zwischen Jean Piaget und Lew S. Wygotski. Aktuelle Relevanz einer historischen Debatte

1. Einleitung

Die besondere Problematik der Auseinandersetzung zwischen Jean Piaget (1896-1980) und Lew Semjonowitsch Wygotski (1896-1934) liegt in dem Umstand, daß sie im eigentlichen Sinne nie geführt wurde: Der Text „Das Problem des Sprechens und Denkens beim Kinde in der Theorie von Jean Piaget“, in dem Wygotski erstmals ausführlich auf Piaget Bezug nimmt und der unserer Arbeit zugrunde liegt, ging zunächst als Begleitwort der russischen Ausgabe von Piagets «Le langage et la pensée chez l'enfant» (Piaget, 1924a; dt.: Piaget, 1972a) voraus, und fand später in Wygotskis posthum veröffentlichtes Werk „Denken und Sprechen“ (Wygotski, 1974) Eingang. Aufgrund seines frühen Todes konnte Wygotski sich nur mit dem Frühwerk Piagets auseinandersetzen, persönlich hatten die beiden nie Kontakt. Piaget nahm erst zur englischen Übersetzung von „Denken und Sprechen“ Stellung, die 28 Jahre nach der Erstveröffentlichung erschien. Dies ist jedoch nicht ihm anzulasten: Aufgrund des Stalinschen Pädologiedekrets von 1936 wurde Wygotskis Arbeiten die offizielle Approbation entzogen, ihre Veröffentlichung wurde verboten, und sie verschwanden aus den öffentlichen Bibliotheken. Ihre Rezeption vor allem im westlichen Ausland verzögerte sich daher um Jahrzehnte.¹

Ist man mit Jens Brockmeier (1983) der Auffassung, daß sich mit Piaget und Wygotski zwei Revolutionen in der Psychologie verbinden – die kognitive und die historische Wende –, hat ihre Auseinandersetzung aktuelle Relevanz, zumal die damals gestellten Probleme nach wie vor ungelöst sind. Aus eigener Erfahrung wissen wir, daß vor allem die unterschiedlichen Auffassungen über die Entwicklungsrichtung der kindli-

¹ Das Pädologiedekret wandte sich gegen die Vertreterinnen und Vertreter der Pädologie, einer interdisziplinären Wissenschaft vom Kind, die in der frühen Sowjetunion großen Einfluß gewann. Es zielte gegen radikale Forderungen nach der Abschaffung der Institution Schule, wie sie in pädologischen Debatten laut geworden waren, und darauf, die traditionelle Pädagogik wieder als alleinige Wissenschaft der Erziehung einzusetzen. Wygotski wurde unter anderem als „ultralinks“ und Trotzkiist diffamiert. Die Radikalität der Maßnahmen (Bücher unliebsamer Autorinnen und Autoren wurden teilweise verbrannt) läßt sich nur aus dem politischen Hexenjagd-Klima der Stalinära erklären.

chen Sprach- und Denkfähigkeit („vom Sozialen zum Individuellen“ bzw. entgegengesetzt) von zentralem Interesse sind und in Seminaren diskutiert werden.²

Bei der Bearbeitung des Themas stellten sich uns eine Reihe von Problemen: Zum einen ergeben sich aus den oben angeführten Besonderheiten der Debatte ihre Bruchstückhaftigkeit und eine gewisse Unklarheit der Positionen. Es war daher oft schwierig, die wechselseitigen Mißverständnisse nachzuvollziehen oder gar aufzuklären. Zum anderen stellten uns die große Anzahl und wechselhafte Qualität der Übersetzungen vor Probleme (wir kommen darauf zurück). Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus der Sonderstellung des Piagetschen Ansatzes, der genetischen Epistemologie. Wie wir noch genauer ausführen werden, ist es nicht unproblematisch, ihn mit genuin entwicklungspsychologischen Konzeptionen zu vergleichen.

In unserer folgenden Darstellung werden wir uns an der Abfolge der Kritikpunkte in Wygotskis „Denken und Sprechen“ orientieren.

2. Wygotskis Kritik an Piaget in „Denken und Sprechen“

2.1 Methodische, methodologische und konzeptionelle Hauptprobleme – Verallgemeinerungsproblematik, „klinische Methode“ und der „Egozentrismus“

Einleitend würdigt Wygotski die Bedeutung der Piagetschen Arbeit für die (Kinder-) Psychologie: „Während das Denken des Kindes früher gewöhnlich nur negativ durch Fehler, Mängel und Minderleistungen bestimmt wurde, durch die es sich vom Denken der Erwachsenen unterscheidet, hat Piaget versucht, die qualitative Eigenart des kindlichen Denkens positiv zu charakterisieren“ (Wygotski, 1974, S.17). Besonders hebt er die „(...) Erschließung neuer Tatsachen, ihre gründliche Analyse [und] die Klassifizierung des Materials (...)“ hervor (ebd. S.19). Anschließend nennt er seine Hauptkritikpunkte: Zunächst befragt er Piagets Arbeit auf ihre Position im Spannungsverhältnis von Idealismus und Materialismus, die in der Psychologie mit „solcher Schärfe und Kraft“ aufeinanderprallen „wie in keiner anderen Wissenschaft“ (ebd. S.18). Er wirft Piaget vor, sich auf die bloßen Tatsachen beschränken zu wollen: „Er vermeidet bewußt jede Verallgemeinerung (...)“ (ebd. S.18). U.E. ist dies ein schwer verständlicher Vorwurf, da Piaget seine Ergebnisse fast in jedem Kapitel verallgemeinernd zusammenfaßt. Insbesondere stellt er zum Abschluß von „Urteil und Denkprozeß beim Kinde“ die strukturel-

² Konkreter Anlass für unsere Arbeit war die Diskussion in Gisela Ulmanns Seminar „Theorien der (kognitiven) Entwicklung“ im WS 2000/01 an der FU Berlin. Für verschiedene Anregungen sind wir den TeilnehmerInnen und der Seminarleiterin verpflichtet.

len, funktionalen und genetischen Zusammenhänge zwischen den von ihm beobachteten Phänomenen dar (Piaget, 1972b, S.200ff.). Piaget hütet sich lediglich, aus seinem statistisch gesehen recht dünnen Material, Schlußfolgerungen über alle Kinder bestimmter Altersgruppen zu ziehen, er verwendet es vielmehr als Grundlage zur Hypothesengenerierung.

Weiter führt Wygotski aus, daß jegliche Untersuchung empirischer Tatsachen auf philosophischen und einzelwissenschaftlich konzeptionellen Vorannahmen beruht. Inwiefern sein daraus resultierender Vorwurf zutrifft, Piagets Ergebnisse seien durch seine theoretischen Konzepte, insbesondere durch den Begriff des Egozentrismus, vorgeprägt, läßt sich nur schwer entscheiden: Einerseits stimmen wir mit Wygotskis Ansicht überein, daß auf der Grundlage kategorialer Vorannahmen immer nur ein bestimmter Ausschnitt der Wirklichkeit beobachtbar wird. So stehen Piagets Untersuchungen eindeutig im Zeichen seiner genetischen Epistemologie, der Ansicht, daß sich die Kategorien der Erkenntnis entwickeln und nicht a priori gegeben sind. Andererseits ist die von Piaget gewählte Ausgangsfrage: „(...) Welche Bedürfnisse versucht das Kind zu befriedigen, wenn es spricht?“ (Piaget, 1972a, S.15) empirisch völlig offen und weist nicht auf das letztlich erreichte theoretische Ergebnis hin. In welchem Ausmaß Piagets kategoriale Vorannahmen die Sichtung des empirischen Materials beeinflussten, bleibt unentscheidbar, da Piaget in dieser Hinsicht keine klaren Aussagen macht.

Die von Wygotski aufgeworfene Frage nach der Prädetermination der Ergebnisse Piagets könnte unter dem Gesichtspunkt der Methodenwahl noch einmal gestellt werden. Die „klinische Methode“, das Vorschreiten von nichtsuggestiver zu suggestiver Befragung, wird von Wygotski ausdrücklich als zur Hypothesengenerierung geeignet gewürdigt (Wygotski, 1974, S.19). Ihre Offenheit, die einen relativ großen Deutungsspielraum läßt, stellt jedoch ein Problem dar. Allgemein gilt wohl: Je offener ein methodisches Verfahren ist und je abhängiger Kategorisierungen von der subjektiven Einschätzung des Forschers sind, desto eher wird dieser seine theoretischen Vorannahmen in den Daten „wiederfinden“. In Piagets Fall scheint dieser Vorwurf aber unangebracht, da er die geschilderte Problematik ausdrücklich reflektiert. Gerade die relative Willkürlichkeit seiner Klassifikationen (bezüglich egozentrischer und sozialisierter Sprache) veranlaßt ihn, nur vorsichtig Schlüsse zu ziehen.

Ein theoretisches Konzept scheint für Wygotski die empirische Untersuchung besonders vorzustrukturieren: Das verknüpfende Element zwischen allen gefundenen Phänomenen, so Wygotski, „(...) ist nach Piaget der Egozentrismus des kindlichen Denkens. (...) Piaget definiert das egozentrische Denken als eine Übergangs- bzw. Zwischenform des Denkens, das in genetischer, funktioneller und struktureller Hinsicht als Bindeglied zwischen dem autistischen Denken und dem rational gesteuerten Denken steht“ (ebd. S.20f). Diese Funktion scheint Wygotski auf eine in

der Theorie Piagets angenommene natürliche Asozialität des Kindes hindeuten, die erst durch Sozialisation überwunden wird: „Dieser Versuch, den Egozentrismus aus der späten Entwicklung des sozialen Instinkts und den Egoismus aus der biologischen Natur des Kindes abzuleiten, ist schon in der Definition des kindlichen Denkens selbst enthalten, das als individuelles Denken im Gegensatz zu dem für Piaget mit dem rationalen oder realistischen Denken identischen sozialisierten Denken betrachtet wird“ (ebd. S.24). Sowohl die Annahme einer genetischen Abfolge vom Autismus über den Egozentrismus zum rationalen Denken, als auch die Unterstellung einer „asozialen“, quasi moralisch defizitären kindlichen Natur als Ursache dieser Entwicklung ist auf Mißverständnisse zurückzuführen, die wir an späterer Stelle auf die grundsätzlich unterschiedlichen Blickrichtungen der Kontrahenten hinsichtlich der Entwicklung zurückführen. Von grundsätzlichen Divergenzen abgesehen scheint ein banaler Übersetzungsfehler dazu beigetragen zu haben, daß Wygotski Piaget hinsichtlich des kindlichen „Egoismus“ mißverstand. So ist in der deutschen Übersetzung von „Denken und Sprechen“ ein Zitat von Piaget wie folgt wiedergegeben: „Diese Tätigkeit ist aber nun zweifellos *egoistisch* und egozentrisch.“ (ebd. S.24; Hervorhebung von uns). Tatsächlich lautet das hervorgehobene Wort auch im russischen Original, „Myslenje y rec“ (Wygotski, 1982), „egoistitschna“ (dt.: egoistisch). Dieses Zitat ist offensichtlich fehlerhaft übersetzt. In Piagets «Le jugement chez l'enfant» heißt es nämlich: «Ou cette activité est indubitablement égocentrique et *égotiste*.» (Piaget, 1924b, S.276; Hervorhebung von uns). Dem Wort «égotiste» fehlt aber im Gegensatz zu «égoïste» (dt. egoistisch) die moralisch negative Konnotation des Eigennutzes. Es bedeutet also eine reine Selbstbezogenheit, für die es im Deutschen kein anderes Wort gibt als eben „egozentrisch“ im Sinne von Piaget.³

Auch auf den letzten Kritikpunkt Wygotskis, Piaget nehme eine ursprünglich egoistische, von materiellen Verpflichtungen entlastete Tätigkeit des Kindes an, die dessen Erfahrungsblindheit verursache, wollen wir später eingehen. Dies scheint uns ein berechtigter Vorwurf zu sein.

³ In „Das Weltbild des Kindes“, das Wygotski in seinen Literaturangaben auführt, kennzeichnet Piaget die Weltsicht, die aus der epistemischen Haltung des Egozentrismus hervorgeht, wie folgt: „[...] ein Realismus, der auf die ständige Verwechslung zwischen dem Subjekt und dem Objekt, dem Innen und dem Außen zurückzuführen ist“ (Piaget, 1978, S.60). U.E. wird hier klar, daß es Piaget mit dem Konzept des Egozentrismus nicht um die Sozialität/Asozialität des Kindes ging, sondern um die Frage, ob das Kind sich als Erkenntnisobjekt vom Erkenntnisobjekt unterscheiden kann.

2.2 Wygotskis Kritik an der genetischen Vorrangigkeit des Autismus und das tatsächliche Verhältnis von Autismus und Egozentrismus bei Piaget

Im folgenden zieht Wygotski biologische und verhaltensanalytische Argumente heran, um die *genetische* Vorrangigkeit des autistischen Denkens, die er Piaget unterstellt, in Frage zu stellen. Er nimmt dabei auf Bleuler Bezug: Zum einen sieht Bleuler „(...) keine halluzinierte Befriedigung des Säuglings, sondern nur eine nach wirklicher Nahrungsaufnahme (...)“ (Wygotski, 1974, S.27), zum anderen kenne „(...) die Tierpsychologie (außer einigen wenigen Beobachtungen an höchststehenden Tieren) nur die Realfunktion“ (ebd. S.28). Um idealistische Erklärungen zu vermeiden, müsse man die Vorstellung von der Ursprünglichkeit des Lustprinzips aufgeben, da diese die psychische Funktion des Denkens biologisch unerklärt lasse, schlußfolgert Wygotski. Nach Bleuler entwickelt sich das autistische Denken ontogenetisch erst relativ spät, und zwar im Zusammenhang mit der Loslösung der Begriffe von der Handlung. Erst auf der Ebene abstrakter Begriffe „(...) kann man Vorstellungen haben, die mit lebhaften Lustgefühlen verbunden sind, Wünsche bilden und sich an ihrer phantasierten Erfüllung ergötzen und die Außenwelt in seiner Vorstellung umgestalten, indem man das Unangenehme nicht denkt (abspaltet) und Angenehmes eigener Erfindung hinzusetzt“ (ebd. S.29).

Die Funktion des autistischen Denkens liegt laut Bleuler in der spielerischen Übung „notwendige[r] Vorstellungs- und Gefühlskomplexe“ (ebd. S.30). In diesem Sinne will Wygotski auch Piagets Vorstellungen von *Funktion* und *Struktur* des autistischen und des egozentrischen Denkens revidieren. Dabei bezieht er sich auf zwei Punkte: Erstens kritisiert er Piagets Annahme, das egozentrische Denken sei „(...) eine Denkform, die sich ihrer Ziele und Aufgaben nicht bewußt ist und unbewußte Strebungen befriedigt“, zweitens die Annahme, egozentrisches und autistisches Denken seien nicht auf die Wirklichkeit gerichtet (ebd. S.31).

Wygotskis Fazit lautet: „Wir sehen also, daß das autistische Denken in genetischer, struktureller und funktioneller Hinsicht nicht die primäre Stufe darstellt, auf der alle weiteren Denkformen fußen“. Er schließt: „Folglich bedarf auch die Anschauung einer Revision, daß der Egozentrismus des kindlichen Denkens eine Übergangsstufe zwischen dieser primären Grundform und den höheren Formen des Denkens darstellte“ (ebd. S.32).

Was ist von all diesen Kritikpunkten zu halten? Zunächst erscheint es uns fraglich, ob Piaget überhaupt eine autistische Phase im Sinne einer genetischen Abfolge annimmt: Einerseits benutzt er Formulierungen wie: „(...) daß dieses [das egozentrische] Denken in seiner Struktur *noch* autistisch bleibt, aber daß seine Interessen *nicht mehr* einfach auf die organische oder spielerische Befriedigung zielen (...)“ (Piaget, 1972b, S. 206; Hervorhebungen von uns), die auf eine zeitliche Abfolge schließen

lassen. Andererseits macht er u.E. an mehreren Stellen klar, daß die Verwandtschaft zwischen autistischem und egozentrischem Denken rein funktionell und strukturell ist und er erstere nicht für eine tatsächliche Entwicklungsphase kindlichen Denkens hält. So konstatiert er, daß „das ganze egozentrische Denken *von seiner Struktur her* zwischen dem autistischen Denken [...] und der „gesteuerten“ Intelligenz, eine Zwischenstellung einnimmt“ (Piaget, 1972a, S.256; Hervorhebung von uns). An anderer Stelle schreibt Piaget, daß das Denken des Kindes, wie er es vorgefunden habe, sich auf einer „mittleren Linie zwischen dem autistischen und dem sozialisierten Denken bewegt“ (Piaget, 1972b, S.206). Er habe deshalb den neuen Begriff des egozentrischen Denkens gewählt. Zudem stellt er am Ende von „Urteil und Denkprozeß des Kindes“ einen Vergleich zwischen einigen Konzeptionen defizitären Denkens an, darunter auch das autistische Denken, und verwahrt sich ausdrücklich dagegen, voreilige Parallelen zwischen diesen und dem egozentrischen Denken zu ziehen, da man so die funktionalen Divergenzen vernachlässige.

Alles in allem erhärtet sich für uns der Eindruck, daß Piaget die Freudsche Idee des autistischen Denkens heuristisch nutzt, dieses Denken aber nicht als eigenständige Entwicklungsphase annimmt. Spätestens in „Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde“ (Piaget, 1975; frz. Orig.:1936), in dem Piaget das Denken im Säuglingsalter und in der Frühkindheit untersucht, wird klar, daß das kindliche Denken von Anfang an adaptiv ist, und zwar durch Assimilation, Einverleibung der Wirklichkeit in Denk- oder Handlungsschemata, und Akkommodation, Anpassung der Schemata an die Wirklichkeit (zwei Konzepte, die Piaget im Ansatz schon in „Urteil und Denkprozeß“ entwickelte). Eine Phase, in der das Kind ausschließlich assimiliert, ist empirisch nicht feststellbar. Hieran anschließend wird auch klar, daß das egozentrische Denken „von der Intention her“ auf die Wirklichkeit bezogen ist. Durch die Zentrierung auf den eigenen Standpunkt kann die Wirklichkeit aber verfehlt werden. „Von außen“ scheint es also, als ob das Kind willentlich die Wirklichkeit an seine Vorstellungen anpaßt. Tatsächlich liegt aber lediglich eine systematische Fehlleistung beim kindlichen Denken vor. Das egozentrische Denken ist auch, um auf Wygotskis zweiten Kritikpunkt einzugehen, nur insofern unbewußt, als es seiner selbst nicht bewußt ist. Man kann sich ja nie der Undifferenziertheit des eigenen Denkens bewußt sein, da dieses sonst schon nicht mehr undifferenziert wäre. Der Egozentrismus folgt auch keinen „unbewußten Strebungen“ (Wygotski, 1974, S.31), dem Kind ist gemäß der Piagetschen Konzeption durchaus bewußt, was es erreichen möchte. Wygotskis Kritik ist, was Struktur und Funktion des egozentrischen Denkens betrifft, zurückzuweisen.

Überhaupt ist der Egozentrismus u.E. *keine Denkform*, der man eine *spezifische Funktion* zuweisen könnte, sondern *ausschließlich ein Strukturmerkmal des Denkens*, das sich *durch Einschränkungen der Per-*

spektive auszeichnet und dadurch systematisch Fehlleistungen des Denkens hervorbringt.

In seiner verspäteten Antwort auf Wygotski gesteht Piaget ein, in der Verwendung freudscher Konzeptionen Fehler gemacht zu haben: „Was das ‚Lustprinzip‘ angeht, welches Freud als genetisch früher zum ‚Realitätsprinzip‘ betrachtet, hat Wygotski [...] recht, wenn er mir vorwirft, diese sehr vereinfachte Abfolge zu unkritisch akzeptiert zu haben“ (Piaget, 1982, S.14). Am deutlichsten zeigt sich die zu diesem Zeitpunkt noch bestehende Undifferenziertheit in der Konzeption des frühkindlichen Denkens an folgender Darstellung der ersten von vier Phasen kindlicher Entwicklung: „Während des ersten Stadiums kann man sagen, daß das Wirkliche schlicht und einfach das ist, was begehrt wird. Das ‚Gesetz der Lust‘, von dem Freud spricht, verformt und modelt die Welt nach Belieben“ (Piaget, 1972b, S.242). In seiner Antwort auf Wygotski konzediert Piaget außerdem, „(...) daß [er] die Ähnlichkeiten zwischen Egozentrismus und Autismus überbetont habe, ohne die Unterschiede deutlich genug herauszustellen (...)“ (Piaget, 1982, S.14). Teilweise scheint Wygotski in seiner Kritik also Unklarheiten in Piagets Konzeption berührt zu haben, teilweise geht sie aber auch an deren damaliger Fassung vorbei.

2.3 Wygotskis Kritik an Piagets Ansicht zur Funktion des egozentrischen Sprechen

Zum Problem der Funktion der egozentrischen Sprache referiert Wygotski zunächst Piagets Beobachtungsergebnisse und deren theoretische Deutung, wobei er es als Piagets großes „(...) Verdienst [ansieht], die egozentrische Sprache des Kindes exakt bestimmt, beschrieben, berechnet und ihren Werdegang verfolgt zu haben“ (Wygotski, 1974, S.33): Piaget sieht die egozentrische Sprache als „sprachliche Begleitmusik“ der kindlichen Tätigkeit. Als ihre Ausdrucksformen klassifiziert er Echolalie („Nachplappern“), Monolog und kollektiven Monolog (das „Aneinander-Vorbeireden“ in Kindergruppen). Dies sind Formen nicht-mitteilender Sprache (1972a, S.22), weil das Kind den Standpunkt des anderen nicht beachtet, vielmehr nur von sich selbst redet. Die Funktion der egozentrischen Sprache besteht laut Piaget darin, „(...) sein Denken oder seine individuelle Tätigkeit zu skandieren“ (ebd. S.34). Den deutlichen Rückgang des Anteils der egozentrischen Sprache erklärt Piaget mit der zunehmenden Sozialisation der Sprache, die mit etwa sieben bis acht Jahren ihren vorläufigen Abschluß findet. Als Ursache dieses Rückgangs sieht Piaget die Diskussion und Kooperation der Kinder untereinander an: Das Bedürfnis, sich so mitzuteilen, daß man verstanden wird, führt zum Bedürfnis nach logisch-kausaler Begründung. Von der Existenz der egozentrischen Sprache schließt Piaget auf die Existenz des egozentrischen Denkens. Wygotski führt dies wiederum auf die „innere

Logik des gesamten Systems“ Piagets zurück, d.h. auf die schon diskutierte Vorgeprägtheit der Beobachtung durch theoretische Überlegungen (ebd. S.35).

Wygotski kritisiert zunächst die Ansicht Piagets, die egozentrische Sprache sei nur ein „Nebenprodukt der kindlichen Aktivität“ und habe keine „objektiv nützliche, notwendige Funktion“ (ebd., S.36): In einer Versuchsreihe, die er in Zusammenarbeit mit A.R. Lurija und A.N. Leontjew durchführte, wurden Kinder in ähnliche Situationen gebracht, wie die von Piaget beobachteten, jedoch wurden experimentell Erschwernisse eingeführt, indem beispielsweise den Kindern beim Malen Stifte bestimmter Farben vorenthalten wurden (ebd. S.37). Das Ergebnis war ein sprunghafter Anstieg des Egozentrismuskoeffizienten. Wygotski bringt seinen Befund mit Claparèdes Gesetz der Bewußtwerdung in Zusammenhang: Schwierigkeiten einer automatisierten Tätigkeit führen danach zu deren Bewußtwerdung, sprachliche Äußerungen sind der Ausdruck dieses Prozesses (ebd., S.38). Hinsichtlich der Funktion nimmt Wygotski an, das egozentrische Sprechen diene der „Planung und Lenkung der künftigen Handlung“ (ebd. S.39), hinsichtlich der Stellung des egozentrischen Sprechens im Entwicklungsprozeß vermutet Wygotski eine Abfolge, die von der äußeren über die egozentrische zur inneren Sprache führt. Als empirischen Beleg führt er die Tatsache an, daß sich die egozentrischen Äußerungen mit zunehmendem Alter immer weiter vom End- zum Anfangspunkt einer praktischen Operation verschieben (ebd., S.39). Auch Experimente mit Erwachsenen, die beim Ausführen von Aufgaben angehalten waren, laut zu denken, ergaben eine Ähnlichkeit zwischen innerer und egozentrischer Sprache, die Wygotskis These stützt. Die egozentrische Sprache stirbt also nicht einfach ab, sondern wird in die innere verwandelt (ebd., S.40). Der von Piaget angenommene Zusammenhang zwischen egozentrischer Sprache und egozentrischem Denken des Kindes besteht laut Wygotski nicht (ebd., S.41).

Piagets Antwort auf Wygotskis Kritik scheint uns in diesem Zusammenhang klärend zu sein:

(...) wenn Wygotski zu dem Ergebnis kommt, daß die frühe Funktion der Sprache die der globalen Verständigung sein muß und daß spätere Sprache in egozentrische und normal-kommunikative differenziert wird, glaube ich, daß ich mit ihm übereinstimme. Aber wenn er davon ausgeht und daran festhält, daß diese sprachlichen Formen gleich sozialisiert sind und sich nur in der Funktion unterscheiden, so kann ich dem nicht zustimmen, weil das Wort *Sozialisation* in diesem Zusammenhang zweideutig wird: Wenn ein Individuum A aus Versehen glaubt, daß ein Individuum B in derselben Art und Weise denkt wie A, und wenn es es nicht fertig bringt, den Unterschied zwischen beiden Sichtweisen zu verstehen, dann ist das ganz sicher soziales Verhalten in dem Sinne, daß es einen Kontakt zwischen den beiden gibt, aber ich nenne solch ein Verhalten unangepaßt vom Standpunkt der intellektuellen Ko-operation. Dieser Standpunkt ist der einzige Aspekt des Pro-

blems, der mich beschäftigt hat, aber der Wygotski nicht interessiert zu haben scheint. (Piaget, 1982, S. 17f)

Gerade der zuletzt angesprochene Unterschied im Erkenntnisinteresse und im Beobachtungsstandpunkt scheint uns auch für andere Mißverständnisse verantwortlich zu sein. Wir kommen im nächsten Abschnitt darauf zurück.

2.4 Gegenüberstellung der Entwicklungsreihen Piagets und Wygotskis: „Vom Sozialen zum Individuellen“ oder „vom Individuellen zum Sozialisierten“ – eine Frage des Standpunktes?

Wygotski stellt die von Piaget angenommene Entwicklung dar als „Geschichte einer allmählichen Sozialisierung intimer, persönlicher, autistischer Momente der kindlichen Psyche“ (Wygotski, 1974, S. 42).

Tatsächlich finden sich bei Piaget Passagen, die eine solche Deutung nahe legen: Das Denken sei zunächst auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung gerichtet, sein spontanster Verlauf sei das Spiel oder die quasi-halluzinatorische Einbildung. Mit dem Auftreten der Neugierde spätestens im Alter von zwei bis drei Jahren erwerbe das Kind die „Kraft, unmittelbar an seine eigenen Ideen zu glauben“ (Piaget, 1972b, S.203) Das Bedürfnis nach intersubjektiver Verifizierung entstehe erst mit zunehmender Sozialisation, „(...) mit dem Zusammentreffen unseres Denkens mit dem der anderen (...)“ (ebd., S.204) im Alter von etwa sieben bis acht Jahren. Wygotski zufolge liege in Piagets Sicht „das Soziale (...) am Ende der Entwicklung, sogar die soziale Sprache gehe der egozentrischen in der Entwicklungsgeschichte *nicht voraus, sondern folge ihr*“ (Wygotski, 1974, S.42; Hervorhebung von uns). Zumindest der letzte Teil des Satzes ist offensichtlich falsch: In seinen empirischen Untersuchungen stellt Piaget immer die *Gleichzeitigkeit* von sozialisierter und egozentrischer Sprache fest.

Seine eigene Sicht stellt Wygotski als diametral entgegengesetzt dar: Ihm zufolge „ist die ursprüngliche Sprache des Kindes eine rein soziale“ (ebd., S.43). Man könne sie auch nicht sozialisiert nennen, da von Anfang an die Mitteilung, Einwirkung auf die Menschen der Umgebung, Zweck der Sprache sei, ihr sozialer Charakter sich also nicht erst entwickeln müsse. Die ursprüngliche Sprache differenziere sich später in kommunikative und egozentrische Sprache, letztere „auf der Grundlage der sozialen, dadurch, daß das Kind soziale Verhaltensformen und Formen der kollektiven Zusammenarbeit in den persönlichen Bereich überträgt“ (ebd., S.43). Zwar habe auch Piaget schon erkannt, daß die Notwendigkeit der Begründung in der Diskussion entstehe, jedoch vollziehe sich ein ähnlicher Prozeß im kindlichen Selbstgespräch, vor allem, wenn es wie im obigen experimentellen Beispiel auf die Widerständigkeit der Realität stößt. Aus der egozentrischen entwickelt sich die innere Sprache

des Kindes, die wiederum die Grundlage für autistisches und realistisches Denken bildet (Wygotski, 1974, S. 43). Es handelt sich also um eine Ausdifferenzierung der Sprachfunktionen von einer gemeinsamen Basis, der sozialen Sprache.

Abschließend stellt Wygotski seiner eigenen zwei Entwicklungsreihen gegenüber: Nach Watson verläuft die Entwicklung von der äußeren Sprache über das Flüstern zur inneren Sprache, nach Piaget vom außersprachlichen autistischen Denken über egozentrische Sprache und Denken zur sozialisierten Sprache und zum logischen Denken. Zwischen diesen beiden Annahmen sieht Wygotski trotz der inhaltlichen Unterschiedlichkeit eine „methodologische“ (ebd., S.44) Verwandtschaft, geht aber nicht genauer darauf ein. Es bleibt daher für uns unklar, worin hier die Ähnlichkeit bestehen soll: Wygotski argumentiert zwar, daß in beiden Konzeptionen eine Zwischenstufe angenommen werde, dies ist aber keine methodologische Ähnlichkeit, sondern eine inhaltliche des stufenartigen Entwicklungstyps, den Piaget ausdrücklich nicht für gegeben hält: „Die Entwicklung der Intelligenz ist (...) nicht kontinuierlich (...), sondern rhythmisch, und sie setzt offensichtliche Rückschritte, aufeinanderfolgende Wellen, Überschneidungen und ‚Perioden‘ von unterschiedlicher Länge voraus“ (Piaget, 1972b, S.214). Die Entwicklung ist also nach Piaget nicht stringent stufenförmig, verläuft aber auch nicht kontinuierlich. Vom äußeren Erscheinungsbild könnte man ebenso gut Wygotski unterstellen, er nehme eine Zwischenstufe an, nämlich die der Gleichzeitigkeit von egozentrischer und kommunikativer Sprache. Unseres Erachtens hängt es von der Betrachtungsweise bzw. vom Erkenntnisinteresse ab, ob man eine Entwicklung als stufenförmig oder kontinuierlich verlaufend auffaßt. Da Piaget die Genese der Erkenntnis mit ihren qualitativen Sprüngen rekonstruieren wollte, mußte er Vorformen der Erkenntnis bestimmen.

Wygotski resümiert mit dem berühmten Satz: „Die Entwicklung des kindlichen Denkens verläuft nicht vom Individuellen zum Sozialisierten, sondern vom Sozialen zum Individuellen“. Wir nehmen diese Aussage zum Anlaß, wie angekündigt, die Unterschiede im Erkenntnisinteresse und in der Blickrichtung darzustellen, die zwischen ihm und Piaget bestehen.

Wygotskis zentrales Interesse liegt u.E. auf der sozialen Funktion der Sprache und des Denkens. Er betrachtet also die sozialen Kooperations- und Arbeitszusammenhänge, in denen das Kind steht, vom Außenstandpunkt. Nur so sind auch seine Einlassungen zur Entwicklung in der Frühkindheit verständlich. In „Das Problem des Säuglingsalters“ (Wygotski 1987) stellt Wygotski zwar fest, „Das Neugeborene zeigt begreiflicherweise keinerlei spezifische Formen des Sozialverhaltens“ (ebd., S.104), rettet aber seine Annahme, daß das Kind von Anfang an ein soziales Wesen sei, dadurch, daß er das Neugeborenenalter als eine spezifische Übergangsphase darstellt, die gewissermaßen noch nicht zur kindli-

chen Entwicklung gehört. Im anschließenden Säuglingsalter wird dann aber klar: „Der Hauptweg der Tätigkeit des Kindes in diesem Alter führt über andere, führt über die Erwachsenen. Absolut alles im Verhalten des Säuglings ist eingesponnen und eingewoben in Soziales. Das ist seine *objektive* Entwicklungssituation“ (ebd., S.108; Hervorhebung von uns). Es wird hier deutlich, daß Wygotskis Annahme der ursprünglichen Sozialität des Kindes richtig ist, aber eben „nur“ *objektiv*. Anders ausgedrückt: *Faktisch* steht das Kind von Anfang an in sozialen Verhältnissen, darüber, ob es diesen Umstand *subjektiv* erfaßt, ist damit nichts ausgesagt. Piaget ist gerade an der Entwicklung der Erkenntnis interessiert. Da Erkenntnis immer erster Person ist (man kann sie zum Beispiel nicht an andere delegieren: „Erkenn das mal für mich!“), nimmt er notwendigerweise den *subjektiven* Blickwinkel des Kindes ein. Dabei geht es Piaget nicht um empathisches Verstehen, sondern um ein logisches Nachvollziehen der kognitiven Zentrierungen des Kindes aus dessen verbalen Äußerungen. Er konzentriert sich auf die Frage, *wie* (in welcher genetischen Abfolge) die kognitive Entwicklung des Kindes abläuft, während Wygotski in stärkerem Maße das „*Warum*“ betont. Über die Betrachtung von Entwicklungswidersprüchen versucht Wygotski, auch die motivationale Begründung der kindlichen Entwicklung zu rekonstruieren (ebd., z.B. S.109). Er kann Piaget in diesem Zusammenhang vorwerfen, daß dieser von der Lebenswirklichkeit des Kindes abstrahiert, die angenommene Entwicklungsrichtung als solche kann aber kein Gegenstand der Kritik sein, da sie einfach durch die Herangehensweise impliziert wird. Kritik an der Herangehensweise hieße hier, das subjektive Erkenntnisinteresse eines anderen Forschers zu kritisieren. Um eine solche Kritik zu rechtfertigen, müßte Wygotski aufzeigen, wo Piaget wichtige Sachverhalte ausblendet. Es genügt nicht, einfach die eigene Konzeption der „Entwicklung vom Sozialen zum Individuellen“ als die absolut richtige darzustellen.

2.5 Kritik an Piagets Trennung von Bedürfnissen und „reinem Denken“

Die Beeinflussung Piagets durch die Psychoanalyse zeigt sich laut Wygotski in der Annahme einer „genetischen Polarität des autistischen und des realistischen Denkens“ (Wygotski, 1974, S.45). Diese führe zu einer unzulässigen Trennung von Bedürfnisbefriedigung und Anpassung an die Wirklichkeit. „(...) der Begriff des Bedürfnisses umschließt – vom Standpunkt der Entwicklungstheorie aus – , daß ein Bedürfnis durch eine gewisse Anpassung an die Wirklichkeit befriedigt wird“ (ebd., S.45). Umgekehrt werde jede Anpassung an die Wirklichkeit von einem Bedürfnis veranlaßt. Wygotskis Kritik fußt wiederum auf der Annahme, Piaget nehme eine autistische Phase in der Entwicklung des Kindes an, in der das Kind keine Anpassung an die Wirklichkeit kenne.

„Das sind zwei fundamental verschiedene Denkweisen [autistisches und gesteuertes Denken]. *Ihrem Ursprung nach aber sind sie nicht getrennt, sie werden auch zusammen wirksam*, folgen aber ihrer jeweiligen Logik, deren Richtungen divergieren“ (Piaget, 1972a, S.50; Hervorhebung von uns), schreibt Piaget, als er das psychoanalytische Konzept des Autismus zum ersten Mal einführt. Hieran zeigt sich zweierlei: Einerseits wird hier noch einmal deutlich, daß Piaget keine genetisch vorrangige Phase des Autismus annimmt, andererseits trifft Wygotskis Kritik hinsichtlich der Annahme zweier unterschiedlicher Denkweisen.

Wir führen dies auf den noch unentwickelten Stand der Konzeption Piagets zurück. Spätestens in „Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde“ (Piaget, 1975) geht er von zwei unterschiedlichen Funktionen *eines* Denkens aus, der Assimilation und der Akkommodation. Diese könnten gerade aus den beiden unterschiedlichen Denkweisen, die die Psychoanalyse annimmt und die Piaget heuristisch nutzt, hervorgegangen sein.

Nehmen wir Wygotskis zweifelhafte Prämisse, es gebe bei Piaget eine autistische Entwicklungsphase, erst einmal als gegeben an. Wygotski argumentiert auf dieser Grundlage, daß Piaget, nachdem er Lust und Bedürfnis von der Anpassung an die Wirklichkeit getrennt habe, von der Logik gezwungen sei, ein von Bedürfnissen losgelöstes, „reines“ realistisches Denken anzunehmen (Wygotski, 1974, S.46). Wenn Piaget aber ein solches „reines Denken“ anspricht, dann u.E. immer nur im Sinne einer Struktur, nie im Sinne einer Funktion des Denkens, die etwa interesselos auf die „Wahrheit“ gerichtet wäre. Piaget führt aus:

Die logische Erfahrung setzt folgendes voraus und kann folgendermaßen definiert werden: 1. eine ‚geistige Erfahrung‘, die auf der Ebene der reinen Hypothese und der reinen Möglichkeit stattfindet und nicht wie vorher auf der Ebene der Wirklichkeit, die im Denken wiedergegeben wird, und 2. eine Regelung und ein Bewußtwerden der Denkopoperationen als solcher, z.B. der Definitionen oder der Annahmen, die man macht und die man sich selbst identisch zu erhalten beschließt usw. (Piaget, 1972b, S.247)

Daß auch ein derart strukturiertes Denken entgegen Wygotskis Annahme funktionell auf die Wirklichkeit gerichtet ist, zeigt sich an folgender Passage: „Die sinnliche oder ‚wahre‘ Wirklichkeit ist also beim Kind und bei uns sehr verschieden. Wir erfahren diese Wirklichkeit, indem wir damit experimentieren, und ihre Gesetze werden dabei unaufhörlich kontrolliert“ (ebd., S.243). Es geht hier also nicht darum, *ob*, sondern *wie* man sich auf Grundlage von Bedürfnissen an die Wirklichkeit anpaßt.

Piaget selbst weist in seiner verspäteten Antwort auf Wygotski auf die Unreife seiner damaligen Konzeption hin und verwahrt sich gegen den Vorwurf, er habe ein „reines Denken“ angenommen:

Die Tatsache, daß alles Verhalten adaptiv ist und daß Adaptation immer irgendeine Form von Gleichgewicht (stabil oder unstabil) zwischen Assimi-

lation und Akkommodation ist, erlaubt uns, (1) die frühe Manifestation des Lustprinzips durch den affektiven Aspekt der häufig vorherrschenden Assimilation zu erklären und (2) mit Wygotskis Bemerkung übereinzustimmen, daß die Anpassung an die Realität Hand in Hand mit Bedürfnissen (needs) und Lust geht (...). Auf der anderen Seite kann ich Wygotski nicht folgen, wenn er annimmt, daß, nachdem ich Bedürfnisse und Lust einmal von ihren anpassenden Funktionen getrennt hätte (...), ich mich genötigt fände, mir realistisches oder objektives Denken als unabhängig von konkreten Notwendigkeiten vorzustellen, als eine Art reines Denken, das nur für seine eigene Befriedigung nach Bestätigung sucht. (Piaget, 1982, S. 14f)

2.6 Kritik an der fehlenden Vermittlung von sozialen und biologischen Faktoren

Seine Ansicht, biologische und soziale Faktoren seien in Piagets Konzeption nicht vermittelt, führt Wygotski auf dessen Entwicklungsbegriff zurück: Piaget ersetzt das Prinzip der Kausalität, also der (linearen) Beziehung zwischen Ursache und Wirkung, durch das der funktionellen Abhängigkeiten.

Wir haben also das Recht, bezüglich zweier Erscheinungen *a* und *b* zu sagen, daß *a* eine Funktion von *b* ist, wie *b* eine Funktion von *a* ist, ohne uns darum der Möglichkeit zu berauben, unsere Beschreibung ausgehend von den zuerst auftauchenden Erscheinungen anzuordnen, d.h. im genetischen Sinne von denen, die am besten erklären. (Piaget, 1972b, S.201)

Für Piaget handelt es sich hierbei um eine Erweiterung des Entwicklungsbegriffs, da dynamische Wechselwirkungen analysierbar werden, für Wygotski hingegen wird der Begriff inhaltsleer, weil „dadurch (...) die Frage nach den Ursachen, nach den Faktoren der Entwicklung für den Verfasser aufgehoben [ist]“ (Wygotski, 1974, S.51).

Ein Sachverhalt, der durch mehrere Faktoren beeinflusst wird, kann nach Piaget durch den Sprachgebrauch auf einen Faktor reduziert werden, solange man die anderen nicht aus dem Blickfeld verliert. Hinsichtlich der Psychologie des Denkens sind die hauptsächlichsten Faktoren der biologische und der soziale. Piaget führt aus:

Wir haben den soziologischen Sprachgebrauch gewählt. Aber wir weisen daraufhin, daß darin keine Ausschließlichkeit liegt. Wir behalten uns vor, auf die biologischen Erklärungen des kindlichen Denkens zurückzukommen und auf sie die Beschreibung, die wir hier versuchen, zurückzuführen. (Piaget, 1972b, S. 202)

Wygotski stößt daran zunächst die Beliebigkeit des Sprachgebrauchs auf, da dieser methodologische Konsequenzen hat. Allgemein bedeutet u.E. die Auswahl des Sprachgebrauchs die „Auswahl“ eines Kategoriensystems. Dies hat Folgen nicht nur für die Methodologie, sondern auch

für die Theoriebildung. Eine Kategorie bloß auszuwählen, ist leider gängige Praxis in der Psychologie und wird von Wygotski zurecht kritisiert.

Wygotski führt die maßgebliche Rolle des sozialen Zwangs und der Kooperation in Piagets Konzeption auf die Wahl des soziologischen Sprachgebrauchs zurück. Er nimmt Piaget dann beim Wort und stellt sich die Frage, „wie der soziale und der biologische Faktor der Denkentwicklung in Piagets Theorie zueinander stehen“ (Wygotski, 1974, S. 53). Er kommt zu dem Schluß, daß die beiden Faktoren letztlich unvermittelt sind und nur durch den Zwang verbunden werden:

Das Kind wird nicht als Teil des sozialen Ganzen, nicht als Subjekt der gesellschaftlichen Beziehungen betrachtet, das von den ersten Tagen seines Lebens an am gesellschaftlichen Leben teilnimmt, dem es angehört. Das Soziale wird als außerhalb des Kindes stehend, als eine fremde Kraft betrachtet, die einen Druck auf das Kind ausübt und die ihm eigenen Denkweisen aufdrängt. (ebd., S.54)

Das biologische Wesen des Kindes wird also laut Wygotski in Piagets Konzeption mechanisch durch das Soziale verformt. Dies sei eine direkte Folge von Piagets Entwicklungsbegriff: „Wo es keine Selbstbewegung gibt, ist auch kein Platz für die Entwicklung, dort verdrängt eins das andere, aber es entsteht nicht aus diesem anderen“ (Wygotski, 1974, S.61f.). In seiner Antwort von 1962 weist Piaget darauf hin, daß Wygotski ihn fehlinterpretiere, ihm heute gerade das Gegenteil vorgeworfen werde: nämlich, daß er eine selbständige Entwicklung des Kindes annehme, die in Richtung auf vorherbestimmte Ideale (logisch-mathematische Strukturen) laufe (Piaget, 1982, S.20f.). Tatsächlich äußert z.B. Jens Brockmeier genau diese Kritik, indem er Piaget einen „teleologischen Begründungswiderspruch“ unterstellt, da „(...) Resultat und Ziel des Entwicklungsprozesses in der Bestimmung des Anfangs schon gesetzt [sind]“ (Brockmeier, 1983, S.55). Diese Kritik bezieht sich darauf, daß Piaget die Entwicklung der Handlungs- und Denkschemata eines Organismus durch Akkommodation und Assimilation zu einem Gleichgewicht (Äquilibration) auf immer höherer Entwicklungsstufe annimmt. Er geht dabei von strukturellen Ähnlichkeiten zwischen einem im Gleichgewicht befindlichen Schema und der logisch-mathematischen Gruppe aus (beide zeigen z. B. das Merkmal der Reversibilität).

Hier zeigt sich deutlich eines der von uns schon eingangs genannten Probleme der Auseinandersetzung zwischen Wygotski und Piaget: Einerseits hat Piaget sicherlich recht, wenn er für den späteren Stand seiner Theorie reklamiert, diese stelle die selbstregulierende Entwicklung des Organismus in den Vordergrund. Andererseits ist damit Wygotskis Kritik an der frühen Fassung der Piagetschen Theorie nicht widerlegt.

Auch die Schlußfolgerungen Piagets aus seinen Untersuchungen spiegeln laut Wygotski dessen fehlerhaften Entwicklungsbegriff und die bloß mechanische Vermittlung biologischer und sozialer Faktoren wider: Das

Kind lebe in zwei Realitäten. Das für das Kind kennzeichnende, natürliche Denken sei das autistische. Dieses werde im Sozialisationsprozess geformt bzw. in Kategorien geordnet (z.B. durch die Subjekt-Objekt-Trennung). Wygotskis Gegenkonzept ist, wie bereits gesagt, von der einheitlichen Entwicklung eines Kindes bestimmt, das seine biologischen Grundlagen in Wechselwirkung mit der Gesellschaft entfaltet.

Die unterschiedlichen Auffassungen der beiden Psychologen sind u.E. wiederum auf deren unterschiedliche Sichtweisen und Erkenntnisinteressen zurückzuführen: „Von außen“ betrachtet lebt das Kind in der „objektiven Situation“ nur einer Realität. Von daher sind Biologie und Gesellschaft als Komponenten *eines* Entwicklungssystems zu sehen. Piaget behauptet lediglich, daß in einer Phase von ca. zwei, drei bis sieben, acht Jahren das Kind aufgrund seines Egozentrismus nicht zwischen vorgestellter „Welt des Spiels“ und realer „Welt der Beobachtung“ unterscheiden kann bzw. diese als einander gleichwertig betrachtet. Aus dem indirekten Schluß des Erwachsenen erscheint dies als ein „Leben in zwei Realitäten“ (Piaget, 1972b, S.242). Die erschlossene „Innensicht“ Piagets deckt kindliche Denkstrukturen und damit verbundene kognitive Fehlleistungen auf. Somit geht die Kritik Wygotskis an den „zwei Realitäten“ ins Leere, nicht jedoch seine Frage nach der Vermittlung von biologischen und sozialen Faktoren. Zwar integrierte Piaget später biologische Kategorien wie Akkommodation und Assimilation, diese Funktionen sind aber allen Organismen eigen. Sie unterstellen einen bloß quantitativen Fortschritt zwischen Mensch und Tier, werden also der menschlichen Spezifik nicht gerecht. So sieht Jens Brockmeier „(statt) der sonst üblichen physikalistisch-analytischen Reduktion der traditionellen Psychologie (...) hier eine bestimmte Version einer biologistischen Reduktion“, eine „unmittelbare Rückführung der durch die Spezifika einer hochentwickelten Werkzeugproduktion bestimmten menschlichen Natur auf eine sich rein organismisch selbstregulierende Natur, durch die die Gesellschaft als ein direktes ‚Produkt des organischen Lebens‘ erscheint (...)“ (Brockmeier, 1983, S.59). Eine Rekonstruktion der menschlichen Natur aus der evolutionären Bedingung der Werkzeugproduktion wäre natürlich noch ausführlicher zu belegen. Feststeht jedoch, daß Piaget die menschliche Gattungsspezifität nicht hinreichend begründet. Zudem fehlt Piaget ein entwickelter Begriff von der über das unmittelbar „Soziale“ hinausgehenden Gesellschaft. Das Kind erscheint bei ihm immer nur relativ unmittelbar beeinflusst bzw. inspiriert von den umgebenden Dingen und Mitmenschen. Die kognitive Erfassung über das Konkrete und sinnlich Erfahrbare hinausgehender Zusammenhänge bleibt so unerklärt. Insbesondere die „gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz“ (Holzkamp, 1983, S.193f), deren adäquate psychische Widerspiegelung Bedingung für die individuelle Reproduktion unter den Verhältnissen hochentwickelter Arbeitsteilung ist, kann in Piagets Kategorien der Erkenntnis nicht abgebildet werden.

2.7 Kritik an Piagets erkenntnistheoretischer Position

Nach Wygotski ist für Piaget „die Sozialisierung die einzige Quelle der Entwicklung des logischen Denkens“, die objektive Wirklichkeit spiele keine Rolle (Wygotski, 1974, S.56). Piagets Aussage, daß der Beweis aus der Diskussion entspringe und diese den naiven Realismus des kindlichen Denkens aufbreche, hält Wygotski für unzureichend. Er sieht Piagets Auffassung in der philosophischen Tradition Durkheims. Danach sei die gesamte objektive Wirklichkeit ein Produkt sozialer Einigungsprozesse, eine Ansicht, die Wygotski offensichtlich nicht teilt.

Wygotski wirft Piaget vor, zwar mit Claparèdes Gesetz der Bewußtwerdung, das einer materialistischen Erkenntnistheorie entspreche, zu operieren, sich aber im gleichen Atemzug von dieser zu distanzieren:

Nur der einmal üblich gewordene Sprachgebrauch (der uns, wenn wir nicht acht geben, zu einer realistischen, d.h. außerhalb der Psychologie liegenden Theorie der Erkenntnis verleitet) kann uns erlauben, von der ‚Kausalität‘ als einer Beziehung zu sprechen, die vollkommen unabhängig von ihrem Bewußtwerden ist. In Wirklichkeit gibt es ebenso viele Kausalitätstypen wie Typen oder Grade des Bewußtwerdens. (Piaget, 1972a, S.249)

Diese „Leugnung der Objektivität“ weite Piaget auch auf alle anderen Kategorien aus (Wygotski, 1974, S.58). Piaget sehe strukturelle Parallelen zwischen realen und logischen Kategorien und fasse so das Verhältnis von logischer Form und realem Inhalt als ein wechselseitiges. Er enthält sich zwar eines Lösungsvorschlages, verweist aber darauf, daß die Entstehung der logischen Form des Denkens aus der psychologischen Entwicklung rekonstruiert werden müsse (ebd., S.58; nach Piagets Vorwort zur russischen Ausgabe von «Le langage et la pensée chez l'enfant»).

Wygotski schließt aus Piagets Weigerung, eine Lösung vorzuschlagen, daß dieser sich bewußt „auf der Grenze zwischen Idealismus und Materialismus“ bewege, ordnet ihn aber als Idealisten ein (ebd., S. 59).

Unseres Erachtens macht es sich Wygotski mit dieser Zuschreibung zu leicht. Piagets Anliegen ist zunächst nur, sich vom naiven Realismus abzugrenzen, der Annahme einer eindeutigen Abbildung der Realität im Bewußtsein. Er ist dabei einerseits von Immanuel Kant und dessen bahnbrechender Einsicht beeinflusst, der Mensch nehme die Realität (die „Noumena“) nur durch sinnliche Modalitäten (Zeit und Raum) und Verstandeskategorien (z.B. die Kausalität) gefiltert wahr. Andererseits ist Henri Bergsons Lebensphilosophie für ihn prägend. Bergson sieht die Erkenntnis als Teil des Lebensprozesses, gibt ihr also ein historisches Element.

Piaget erarbeitete auf dieser Basis später seine genetische Epistemologie, die Ansicht, daß sich ein Organismus aufgrund seiner angeborenen Funktionen (Assimilation und Akkommodation) der Realität anpaßt und

erst dabei Kategorien wie Raum, Zeit und Kausalität entwickelt (Piaget, 1975).

Man könnte Piagets Konzeption als materialistisch bezeichnen, wenn man die Anpassung an die Wirklichkeit akzentuiert (dynamische Adaptation). Ebenso ist es aber möglich, sie als „psychologisierenden Idealismus“ im Sinne von Wygotski (1974, S.58) zu betrachten, wenn man das Element der Assimilation in den Vordergrund stellt bzw. die Konstruktion der Welt durch das Individuum.

Man muß Wygotski freilich zugute halten, daß Piaget in den Wygotski damals vorliegenden Arbeiten sein System noch nicht ausgearbeitet hatte. Die von Wygotski zitierten Passagen legen seine Deutung nahe. Seine eigene Ansicht macht Wygotski durch ein Zitat von W.I. Lenin deutlich: „Die Praxis des Menschen prägt sich dadurch, daß sie sich milliarden Male wiederholt, im Bewußtsein des Menschen als logische Figuren ein. Diese Figuren haben gerade (und nur) kraft dieser milliardenmaligen Wiederholung die Festigkeit eines Vorurteils und axiomatischen Charakter“ (ebd., S.60). Diese Darstellung Lenins, der allgemein und mit Sicherheit auch von Wygotski als Materialist verstanden wird, kann u.U. als idealistisch betrachtet werden. Sollte Lenin nämlich mit seiner Aussage im Sinne der idealistischen Denkfiguren des „kollektiven Bewußtseins“ bzw. „objektiven Geistes“ argumentieren, fiel er damit hinter die Marxsche Lösung der Dialektik von gesellschaftlichen Verhältnissen und Individuum zurück. Diese These zu belegen, würde allerdings einen Argumentationsaufwand erfordern, der unsere Möglichkeiten im Rahmen dieser Arbeit übersteigt.

Ebenso ist es uns unmöglich, die allgemeinen Probleme der Erkenntnistheorie, die sich im Zusammenhang mit der Bewußtseinsentwicklung ergeben, in allen Facetten zu beleuchten oder gar einer Klärung zuzuführen. Wygotski einfach als Materialisten, Piaget als Idealisten aufzufassen, würde jedoch die komplizierte Sachlage reduzieren und verkennen.⁴

⁴ Piaget hat u.E. die Komplexität des Sachverhalts im Gespräch mit Jean-Claude Bringuier schön auf den Punkt gebracht: „Wenn man ohne eine nähere Erläuterung von Materialismus redet, dann sieht das nach einem naiven Materialismus aus, nach einem, für den Erkenntnis nur eine Kopie der Realität ist. Aber für [...] mich ist sie alles andere als das, sie ist eine Rekonstitution der Realität durch die Konzepte des Subjekts, die sich durch dauernde Bemühungen und alle Arten von experimentellen Untersuchungen dem Objekt annähert, ohne es je zu erreichen“ (Bringuier 1996, S.105). Diese Äußerung gibt auch Piagets Selbsteinschätzung hinsichtlich der von Wygotski aufgeworfenen Frage wieder.

2.8 Zusammenfassung und Verallgemeinerung: Das Verhältnis des Kindes zur Wirklichkeit – Die Bedeutung der Praxis und des sozialen Umfeldes

Wygotski faßt seine Kritikpunkte an Piaget wie folgt zusammen: „[Grundlegend sind] (...) erstens das Fehlen der Wirklichkeit und zweitens das Verhältnis des Kindes zu dieser Wirklichkeit, d.h. das Fehlen einer praktischen Tätigkeit des Kindes (...)“ (1974, S.59f.). So betone Piaget das verbale Denken und vernachlässige, daß „das Erkennen der Wahrheit und die logischen Formen, (...)“ aus der „(...) praktischen Aneignung der Wirklichkeit (...)“ entstehen (ebd., S.60). Wygotski sieht sich schon durch Piagets eigene Ausführungen bestätigt: „Man sollte meinen, Piaget selbst habe in seinem Buch nachgewiesen, daß die Logik der Handlung der Logik des Denkens vorausgeht.“ (ebd., S.61). Dazu könnten Versuche Piagets als Beispiel herangezogen werden, in denen er feststellte, daß Kinder zwar die Funktionsweise z.B. eines Wasserhahns verstehen, nicht aber anderen Kindern erklären können (Piaget, 1972a, S.116ff.). In seinen „Kommentaren zu L.S. Wygotski“ rechtfertigt sich Piaget wie folgt: „(...) meine gesamte weitere Arbeit über die Entwicklung der geistigen Operationen aus der Handlung und die Entwicklung der logischen Strukturen aus der Koordination der Handlungen [zeigt], daß ich Denken von Verhalten nicht trenne“. Er gibt zu, „(...) daß [seiner] frühe Studie über Denken zu sehr auf diesen sprachlichen Aspekt zentriert war“ (Piaget, 1982, S.15).

Diese Antwort geht aber völlig an dem wesentlichen Aspekt von Wygotskis Kritik vorbei, und zwar wahrscheinlich deshalb, weil Piaget die Bedeutung der Begriffe „praktische Tätigkeit“ und „Wirklichkeit“ nicht richtig einschätzt. Wygotski meint ja nicht, daß man das Kind einfach bei seinen Handlungen beobachten sollte, dies hat Piaget tatsächlich später getan. Seine Kritik bezieht sich vielmehr auf die von Piaget angenommene „Erfahrungsblindheit“ des Kindes. Piaget vergleicht diese mit der des primitiven Menschen, der nur in ganz bestimmten Situationen (Produktion, Reproduktion, Naturereignisse) von der Erfahrung überzeugt werden könne, seine Weltansicht zu revidieren, „aber ohne daß diese augenblickliche und teilweise Fühlungnahme mit den Fakten in irgendeiner Hinsicht auf die Ausrichtung seines Denkens zurückwirkte. Mit wieviel mehr Grund ist es so mit dem Kind, für dessen sämtliche materielle Bedürfnisse die Eltern aufkommen?“ (Piaget, 1972b, S.204). Diese letztere Bestimmung ist aber laut Wygotski eine historische, die nur in einem bestimmten sozialen Milieu gilt. Für den Wilden, den Piaget zum Vergleich heranzieht, seien aber Produktion und Kontakt zur Natur keine „teilweise Fühlungnahme“ mit den Fakten, „sondern seine eigentliche Existenzgrundlage“ (Wygotski, 1974, S.62). Für das Kind nimmt Wygotski dasselbe an wie für den Wilden: Es muß im Umgang mit der Widerständigkeit der Realität, das, was für das eigene Leben existentiell notwendig ist, verstehen und in praktischer Tätigkeit umsetzen. Die Be-

sonderheit der kindlichen Situation ergibt sich aus der ökonomischen Abgesichertheit durch die Eltern bzw. aus der Abhängigkeit von ihnen. Diese Argumentation ist im vorliegenden Text nicht voll entwickelt, läßt sich aber aus anderen Arbeiten Wygotskis und seiner Mitarbeiter aus dem Kreis der „Kulturhistorischen Schule“ schließen. Insbesondere ließe sich seine eigene Konzeption der Entwicklungswidersprüche des Kindes anführen (z.B. maximale soziale Abhängigkeit vs. minimale kommunikative Fähigkeiten im Säuglingsalter), die auf die Widerständigkeit der Realität als Entwicklungsmotor verweisen (Wygotski, 1985). Auch die Ergebnisse der Untersuchungen A.R. Lurijas (1986), eines engen Mitarbeiters Wygotskis, an usbekischen Landarbeitern verweisen auf die starke Abhängigkeit der kognitiven Entwicklung von der materiellen Existenzgrundlage. Lurija zeigte in Experimenten auf, daß Menschen, die jahrelang unter feudaler und religiöser Unterdrückung und den Bedingungen einfacher Subsistenzwirtschaft gelebt hatten, sich nicht über das praktische, konkret-anschauliche Denken hinausentwickelten. Es war ihnen z.B. unmöglich, einfache Syllogismen korrekt zu vervollständigen, wenn diese zu inhaltlich falschen oder zweifelhaften Schlüssen führten.

William Stern, so Wygotski im weiteren, habe nachgewiesen, daß in anderen sozialen Milieus als den von Piaget untersuchten, der Koeffizient der egozentrischen Sprache sich verändere und nicht vom Alter abhängt. Auch hier akzentuiert Wygotski Sterns Aussage, daß das Kind im häuslichen Milieu um seiner praktischen und geistigen Bedürfnisse willen im stärkeren Maße gezwungen sei, zu verstehen und verstanden zu werden als in den von Piaget untersuchten Situationen im Kindergarten (Wygotski, 1974, S.63). Piaget hat dieses Problem durchaus auch gesehen, so schreibt er im Vorwort zur russischen Ausgabe von *«Le langage et la pensée chez l'enfant»*: „Wenn man so arbeitet, wie ich zu arbeiten gezwungen war, innerhalb eines einzigen Milieus wie das der Kinder in Genf, dann ist es unmöglich, die Rolle des Individuellen und des Sozialen im Denken des Kindes zu bestimmen.“ (ebd., S.64). Diese Problemsicht hat Piaget u.E. insofern nie überschritten, als er das Kind nie in einer Situation existentieller Handlungsnotwendigkeit, sondern immer nur in künstlich hergestellten und realitätsfernen Situationen beobachtet hat.⁵ Dies gilt für seine frühen Arbeiten genauso wie für seine späteren.

⁵ Eine gewisse Ausnahme stellen in dieser Frage „Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde“ (1975a), „Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde“ (1975b) und „Nachahmung, Spiel und Traum“ (1975c) dar, denen Piagets Beobachtung seiner Kinder in Alltagssituationen zugrunde liegt. Die „praktische Tätigkeit“ oder „Wirklichkeit“ im Sinne Wygotskis tauchen aber auch hier nur am Rande auf (z.B. wenn Piaget berichtet, daß mit einem seiner Söhne vor dem Stillen kein Versuch über das Saugen am Finger möglich war, da „das Kind nichts anderes mehr sucht als die Brust selbst, also den Kontakt mit der Nahrung“ (Piaget 1975a, S.68). Piagets theoretische Deutung bleibt vollends in Termini der Koordination von Schemata, die dem Prinzip der Selbstregulation folgen.

Wygotski schließt mit einem Programmentwurf, der vorsieht, Kinder in unterschiedlichen sozialen Situationen zu beobachten und dadurch zu historisch-kulturell relativierten Verallgemeinerungen über deren Denkentwicklung zu gelangen: „(...) die Aufgabe der Psychologie besteht darin, (...) das Historisch-Kindliche (...) aufzudecken“ (ebd., S.64).

Die Bedeutung der Auseinandersetzung zwischen Piaget und Wygotski für die Kritische Psychologie

3.1 Die neuere Rezeption Piagets – Zwei Beispiele

Auf Piagets Konzeption ist natürlich auch nach Wygotski von verschiedener Seite Bezug genommen worden. Aus der Fülle der Kommentare haben wir zwei Beispiele ausgewählt, die wir im folgenden kurz darstellen wollen: Jerome Bruners Auseinandersetzung mit Piaget, da sie relativ bekannt ist, u.E. aber auf einer Fehlrezeption fußt, und Jens Brockmeiers materialistische Kritik an Piagets Theorie.

Jerome Bruner versucht in seinen „Studien zur kognitiven Entwicklung“ (1971), Piagets Annahme von der Erfahrungsblindheit des Kindes zu widerlegen, indem er dem Kind denselben Sachverhalt in verschiedenen „Darstellungsmodi“ (praktischer Bezug auf eine potentielle Erfahrung des Kindes etc.) verdeutlicht. Einige Kinder konnten nach der Erklärung die vorher zu abstrakten Aufgaben lösen. Dies nimmt Bruner als Beleg dafür, daß das Kind durchaus an der praktischen Erfahrung lernen kann. Piaget nimmt aber ohnehin immer eine Übergangsphase zwischen dem Fehlen eines adäquaten Schemas und dessen völliger Herausbildung an, in der das Kind für Hilfe und Erklärungen zugänglich ist.

Eine fundiertere und auch grundsätzlichere Kritik an Piaget stammt von Jens Brockmeier (1983): Er vergleicht die genetische Epistemologie Piagets mit der dialektischen Philosophie von Hegel. In beiden Ansätzen sei das Ziel und Resultat der Entwicklung (bei Hegel der „objektive Geist“, bei Piaget logisch-mathematische Strukturen) schon vorab gesetzt. Es handele sich um einen „teleologischen Zirkel“ (ebd., S.55). Die Entwicklung bei Piaget fuße insofern auf idealistischen Vorstellungen, als für sie nicht konkrete Bedingungen (z.B. Widerständigkeiten der Realität), sondern eine ideelle Vorannahme vorausgesetzt seien.

Die Intelligenzentwicklung vollzieht sich für Piaget als eine stufenweise *endogene Entfaltung* kognitiver Strukturen, die sich durch ihre selbstregulative Logik im Prozeß der reflektierenden Abstraktion auseinander ergeben, bis sie schließlich mit den logisch-mathematischen Strukturen ihr höchstes kognitives Reflektionsniveau erreichen. (Brockmeier, 1983, S.57)

Aus der Vernachlässigung der gegenständlich-sozialen Bedingungen, unter denen sich Menschen im Gegensatz zu Tieren befinden, ergebe sich dann eine abstrakte Betrachtungsweise der kognitiven Entwicklung. Der Piagetsche Begriff der Handlung abstrahiere ebenso von der materiellen Wirklichkeit, sie sei nur noch eine Äußerung der inneren strukturellen Differenzierung.

Einerseits trifft die Kritik Brockmeiers u.E. hinsichtlich der Abstraktion von der konkreten Lebenssituation des Kindes zu. Schon Wygotski hatte dies ja so gesehen. Tatsächlich gibt es in Piagets voll entfalteter Konzeption kein Subjekt mit bestimmten Interessen, das notwendigerweise bestimmte Zusammenhänge begreifen *muß*. Motor der Entwicklung ist das Prinzip der Äquilibration, einer selbstlaufenden Höherentwicklung von Ungleichgewichts- zu Gleichgewichtszuständen. Auch Piagets Ko-operation besteht, wie schon der Begriff andeutet, nicht in der Auseinandersetzung zweier Subjekte, sondern in der operativen Angleichung zweier Schemata.

Andererseits teilen wir den Vorwurf der teleologischen Prädetermination nicht: Er träfe nur zu, wenn Piaget die Stufe des formal-logischen Denkens als höchstmögliche und feststehende angegeben hätte. Tatsächlich dient sie ihm aber nur als Ausgangsabstraktion, der gegenüber sich die Fehlleistungen des Kindes abheben. Da gleiche Probleme der Dezentrierung auf höherer Ebene und in unterschiedlichen Gebieten immer wieder auftreten können, ist die Differenzierung der Schemata ein lebenslanger Prozeß. In dem Sinne, daß eine durch Abstraktion gewonnene Kategorie die Ergebnisse einer Untersuchung vorstrukturiert, ist der von Brockmeyer kritisierte Zirkelschluß „durch die Natur der Dinge gegeben. Er stellt tatsächlich einen Spezialfall des Zirkels von Subjekt und Objekt dar, der nicht nur für jede Erkenntnis unvermeidbar ist, sondern auch für jede Theorie der Erkenntnis“ (Piaget, zit. n. Brockmeier, 1983, S.55).

3.2 „Vom Sozialen zum Individuellen“ oder „vom Individuellen zum Sozialen“? Die Betrachtungsweise der Kritischen Psychologie

Wir hatten die Unterschiede und Widersprüche zwischen Wygotski und Piaget – vor allem hinsichtlich der von ihnen angenommenen Entwicklungsrichtungen – auf deren unterschiedliche Sichtweisen bzw. Erkenntnisinteressen zurückgeführt. Wir versuchten dabei zu zeigen, daß Wygotski die objektiven, sozialen Funktionen kindlicher Sprache, Piaget hingegen den individuellen Erkenntnisprozeß und dessen altersspezifische kognitive Defizit in den Vordergrund stellt.

Lassen sich diese beiden Konzeptionen in einem einheitlichen Modell darstellen? Welchen Beitrag kann dazu die Kritische Psychologie leisten, die dem Anspruch nach die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft kategorial erfaßt hat?

Uneinigkeiten auf der kategorialen Ebene führen laut Klaus Holzkamp zu unaufgeklärten und unerledigten Debatten in der Psychologie (Holzkamp, 1983, S.23ff). Dies trifft nach unserer Einschätzung auch auf die vorliegende Auseinandersetzung zu. Da das Problem der kindlichen Sprachentwicklung unseres Wissens in der Kritischen Psychologie bisher nicht aktual-empirisch bearbeitet wurde, können wir uns zudem nur auf die Kategorialanalyse der menschlichen Ontogenese beziehen (ebd., S.417ff.).

Eine Konzeption, die eine Vermittlung der beiden Modelle leisten will, müsste zum einen die von Piaget herausgearbeiteten entwicklungsbedingten Defizite im individuellen Erkenntnisprozeß abbilden, zum zweiten die von Wygotski akzentuierte Entwicklung an der Widerständigkeit der Realität beinhalten, zum dritten die soziale Eingebettetheit kindlicher Entwicklung berücksichtigen und zum vierten das Verhältnis von biologischen und sozialen Faktoren der Entwicklung klären.

Für Holzkamp steht die individuelle Reproduktion von Handlungsfähigkeit im Mittelpunkt der Entwicklung. Er stellt sich mit anderen Worten die Frage, wie, d.h. in welchen „Entwicklungszügen“ (im Gegensatz zu Entwicklungsstufen, die statische und häufig biologische Momente betonen), der Mensch Teilhabe an der gesamtgesellschaftlichen Produktion und damit Verfügung über seine Lebensbedingungen erlangt. Durch die Entwicklungszüge des „Soziallernens“, der „Sozialintentionalität“, der „Bedeutungsverallgemeinerung“ und der „Unmittelbarkeitsüberschreitung“, die letztlich zur Handlungsfähigkeit führen, sind Piagets entwicklungsbedingte Defizite der individuellen Erkenntnis berücksichtigt. So begreift ein Kind, das erst das Niveau der Sozialintentionalität erreicht hat, zwar schon, daß andere Menschen begründet handeln, aber noch nicht, daß gesellschaftlich produzierte Dinge verallgemeinert für Menschen und für bestimmte Zwecke gemacht sind (z.B. ist ein Buch „für alle zum Lesen“ und nicht „für mich zum Bemalen“ gemacht). Inwiefern Piagets Konzept des Egozentrismus hierin aufgeht, müsste man allerdings aktual-empirisch ausarbeiten. Auf kategorialer Ebene scheint es, als schlosse der ähnliche aber weiter gefaßte Begriff der Unmittelbarkeitsverhaftetheit den Begriff des Egozentrismus ein bzw. als wäre dieser durch jenen reinterpremierbar.

Wygotskis Entwicklungswidersprüche finden sich bei Holzkamp in ähnlicher Form wieder: Wo Wygotski für jede Entwicklungsphase im Besonderen den zentralen Widerspruch zwischen Bedürfnis und Unfähigkeit zur eigenständigen Befriedigung dieses Bedürfnisses herausarbeitet, da formuliert Holzkamp allgemein: „Vorantreibende Entwicklungswidersprüche (...) entstehen so gesehen dadurch, daß die durch die operative Einwirkung auf die sachlich-soziale Realität erfahrenen Widerständigkeiten/Einschränkungen der individuellen Bedingungsverfügung die Aneignung eines höheren Niveaus der Handlungsfähigkeit erzwingen“ (ebd., S.437). Um zu prüfen, inwieweit sich Wygotskis Theo-

rie der Entwicklungskrisen und Entwicklungswidersprüche in Holzkamps Kategoriensystem aufhebt, müsste man Wygotskis Beobachtungen auf Grundlage kritisch-psychologischer Kategorien aktual-empirisch überprüfen.

Die soziale Eingebettetheit kindlicher Entwicklung ist in Holzkamps Kategoriensystem in mehrfacher Weise abgebildet: Zum einen ergeben sich Entwicklungswidersprüche aus den Problemen der Kind-Erwachsenen-Koordination, also innerhalb des sozialen Nahraums des Kindes. Zum zweiten ist die Entwicklungsrichtung Wygotskis „vom Sozialen zum Individuellen“ insofern bei Holzkamp enthalten, als der sozialen Abhängigkeitssituation des Kindes Rechnung getragen wird. Dabei wird aber auch die individuelle Seite berücksichtigt, nämlich die entwicklungsbedingte Unfähigkeit des Kindes, über seine relevanten Lebensbedingungen Verfügung zu erlangen. Bei der Entwicklung innerhalb eines sozialen Milieus, z.B. der Situation der bürgerlichen Kleinfamilie, ist in den Kategorien Holzkamps immer die Überschreitung und Formung des Sozialen durch das Gesellschaftliche mitgedacht (z.B. muß ein Kind verstehen, warum seine Mutter arbeiten geht, statt mit ihm zu spielen, und vor allem, daß dies nichts mit unmittelbar persönlicher Zu- oder Abneigung zu tun hat).

Die Erkenntnis Wygotskis, daß das Kind in eine bestimmte Gesellschaft hineinwächst, biologische und soziale Faktoren vermittelt sind und nicht bloß äußerlich auf einander einwirken, ist in Holzkamps Konzeption insofern aufgehoben, als die phylogenetische Entwicklung zur „gesellschaftlichen Natur“ des Menschen, also zum biologisch fundierten, spezifisch menschlichen Entwicklungspotential, die Voraussetzung für die ontogenetische Entwicklung zur Handlungsfähigkeit ist. Umgekehrt kann sich dieses Potential nur am Maßstab der gesellschaftlich gegebenen Entwicklungsmöglichkeiten entfalten.

3.3 Abschließende Betrachtung

Will man die Arbeiten Piagets und Wygotskis in weiterführenden Untersuchungen der Kritischen Psychologie nutzen, muß man u.E. folgende Probleme berücksichtigen: Es gilt, Piagets Konzeption insofern zu überschreiten, als sein Erkenntnisinteresse zu einseitig auf dem philosophischen Problem der Erkenntnis liegt. Dadurch sieht er von für die Psychologie relevanten Sachverhalten ab, insbesondere bleibt er bezüglich der Erklärung des „Motors“ der Entwicklung bei der Selbstregulation kognitiver Strukturen stehen, abstrahiert also von konkreten Handlungsnotwendigkeiten. Wygotskis Konzeption müsste u.E. subjektwissenschaftlich gewendet oder erweitert werden: Zwar geht er subjektorientiert vor, bezieht also den kindlichen Entwicklungsstand, kindliche Entwicklungsmöglichkeiten und praktische Tätigkeiten in seine Arbeiten ein, jedoch nimmt er keinen Subjektstandpunkt im Holzkampschen Sin-

ne ein. Ein Beispiel hierfür ist Wygotskis diagnostisches Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 87): Dieses schreibt die Entwicklung eines bestimmten Kindes zwar nicht normativ vor, sondern ist auf deren Förderung gerichtet, dennoch geschieht die Beurteilung der bereits erreichten und noch in näherer Zukunft möglichen Entwicklung vom Drittstandpunkt. Kontrollwissenschaftliche Tendenzen können sich so hinter dem Rücken des Forschers durchsetzen.

Trotz dieser Einschränkungen können wir festhalten, daß die Ergebnisse Piagets und Wygotskis zwanglos in kritisch-psychologischen Kategorien reinterpremierbar sind. Sie sind somit für weitere aktual-empirische Arbeiten innerhalb der Kritischen Psychologie von Bedeutung und können heuristisch genutzt werden.

Literaturverzeichnis

- Bringuier, J.-C. (1996). *Jean Piaget. Im allgemeinen werde ich falsch verstanden*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Brockmeier, J. (1983). Die Mittel der kognitiven Entwicklung. *Forum Kritische Psychologie*, 12, 48-88.
- Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Berlin: Campus.
- Lurija, A.R. (1986). *Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse*. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- Piaget, J. (1924a). *Études sur la logique de l'enfant Bd. 1: Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris; Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1924b). *Études sur la logique de l'enfant Bd. 2: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris; Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1972a). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, J. (1972b). *Urteil und Denkprozeß des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, J. (1975a). *Gesammelte Werke Bd. 1: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1975b). *Gesammelte Werke Bd. 2: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1975c). *Gesammelte Werke Bd.5: Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1982). Kommentare zu L.S. Wygotski. *Forum Kritische Psychologie*, 10, 11-24.
- Wygotski, L.S. (1974). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: S. Fischer
- Wygotski, L.S. (1982). *Sobranije sotschineri, Bd. 2*. Moskau
- Wygotski, L.S. (1987). *Ausgewählte Schriften Bd.2*. Köln: Pahl-Rugenstein-Verlag