



# Anthropogenese und Kindheit

## Grundfragen einer subjektwissenschaftlichen Forschung

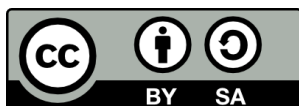
Ines Langemeyer

Zitiervorschlag Zweitveröffentlichung:

Langemeyer, I. (2023). Anthropogenese und Kindheit – Grundfragen einer subjektwissenschaftlichen Forschung. *Forum Kritische Psychologie – Neue Folge*, 5, 62-83. <https://doi.org/10.58123/aliceopen-695-5>

Veröffentlicht auf aliceOpen, dem Publikationsserver der Alice Salomon Hochschule Berlin im Mai 2025.

Vollständige Ausgabe des *Forum Kritische Psychologie – Neue Folge 5* auf aliceOpen: <https://doi.org/10.58123/aliceopen-695>



Dieses Werk steht unter der Lizenz [Creative Commons Namensnennung – Share Alike 4.0 International \(CC BY-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Ines Langemeyer

## Anthropogenese und Kindheit – Grundfragen einer subjektwissenschaftlichen Forschung

*Zusammenfassung:* Das soziale Lernen, wie Kinder ›ihre Köpfe zusammenstecken‹ und ihre Perspektiven verschränken, ist Gegenstand von Tomasellos Forschung. Seine Theorie will mit Einsichten in diesen Gegenstand erklären, wie neue Fähigkeiten und Entwicklungsstufen entstehen. Sein Verständnis von ontogenetischen Prozessen (d.h. der Individualentwicklung) wirft dazu tiefergehende Fragen auf. Verkürzt werden sie meist durch Annahmen, dass diese Qualitäten von vorneherein im Mensch-Sein angelegt seien oder dass ihre Realisierung sich fast voraussetzungslos schlicht ereignet. Zu klären ist, welche Bedeutung soziale Motive, Empathiefähigkeit, Gesten, Sprache, Verhaltenskoordination und Selbstregulation für die Entwicklung haben und wie sich ihre spezifischen Funktionsweisen bei Menschen genau verstehen lassen. Der Beitrag geht dazu auf die grundlegenden Forschungen Vygotskijs und auf eine Debatte zwischen Habermas und Tomasello ein.

*Abstract:* Social learning, how children ›put their heads together‹ and intertwine their perspectives, is the subject of Tomasello's research. His theory seeks to use this insight to explain how new abilities and developmental stages emerge. His understanding of ontogenetic processes (i.e., individual development) raises deeper questions about this. They are usually shortened by assumptions that these qualities are inherent in being human from the beginning or that their realization simply occurs almost without preconditions. What needs to be clarified is the significance of social motives, empathy, gestures, language, behavioral coordination, and self-regulation for development and how their specific functioning in humans can be understood precisely. To this end, the paper reviews Vygotsky's basic research and a debate between Habermas and Tomasello.

### Einleitung

Wer das Thema Kindheit in der Kritischen Psychologie sucht, findet vor allem Reflexionen darüber, inwiefern schon Kinder *gesellschaftliche* Subjekte sind. In der *Grundlegung der Psychologie* (1983, Kap. 8) erkennt Klaus Holzkamp angesichts der Familie als einem von Privatformen strukturierten Erfahrungsraum eine wesentliche Problematik darin, dass Kindern eine *noch nicht vollständig* entwickelte Gesellschaftlichkeit zukomme. Karl-Heinz Braun (2018, 86) fragt 35 Jahre

später nach den »individuellen Vergesellschaftungs- und Bildungsprozessen« bei Kindern mit ihren »stets *doppelseitig aufschließenden Entwicklungs- und Lernprozessen*«: Im Erziehungsalltag oder in der Schule könne man vor diesem Hintergrund »sowohl Einsichten in die objektiven Oberflächen und Tiefenstrukturen der gesellschaftlichen Wirklichkeit wie auch die Verarbeitung der subjektiven Erfahrung mit ihnen anregen und unterstützen«. <sup>1</sup>

Die Kritische Psychologie grenzt sich damit – ähnlich wie Michael Tomasello, der in diesem Beitrag ausführlich diskutiert wird – von Ansätzen ab, welche die Psyche bzw. die Subjektivität von vornherein auf den Bewusstseinsmodus einer bloßen Innerlichkeit oder Selbstbezüglichkeit reduzieren. <sup>2</sup> Einer rein selbstreferentiellen Erfahrung wird kritisch-psychologisch die »*Reflexivität*« unserer intersubjektiven Welt- und Selbstbeziehung« entgegengestellt (Holzkamp 1984, 8). Kernelement des theoretischen Ansatzes ist daher der Begründungsdiskurs. *Begründet* zu handeln heißt, dass Menschen (einschließlich Kinder) auf Bedingungen nicht gleichförmig und mechanisch reagieren (wie der Bedingtheitsdiskurs es unterstellt), sondern sich vom Standpunkt der Ersten Person intentional auf die Welt beziehen. Reflexivität wiederum heißt, dass menschliches Bewusstsein eine rekursive Qualität besitzt, dass »ich« jemand anderen als »*einen mich Wahrnehmenden wahrnehme*« (ebd.).

Doch wie wird diese Qualität der Reziprozität erworben, so dass andere »mich« mit »meinen« Absichten verstehen und »ich« sie mithin in ihren intentionalen Zuständen wahrnehme? Wie entwickelt sich das Ergebnis solcher Prozesse (etwa die Perspektivenverschränkung) im Handeln, in der subjektiven Erfahrung weiter? Das sind tiefergehende Fragen, die *nicht nur* in der Einsicht in die Gesellschaftlichkeit von Subjekten aufgehoben sind. Verkürzt werden sie durch Annahmen, dass diese Qualitäten von vorneherein im Mensch-Sein angelegt seien oder dass ihre Realisierung sich fast voraussetzungslos schlicht ereignet. Auseinandersetzungen mit der psychologischen *Entwicklung* solcher Fähigkeiten führen zu Debatten, welche Bedeutung Gesten, Sprache, Verhaltenskoordination und Selbstregulation haben und wie sich ihre spezifischen Funktionsweisen bei Menschen genau verstehen lassen.

Mit ihren eigenen fundamentalkritischen Überlegungen steht die Kritische Psychologie in der Zeit der 1970er Jahre. Damals wurde neben der Phänome-

---

1 Forschungen über Kindheit, so wird gegen den psychologischen Mainstream argumentiert, dürfen nicht »einzelwissenschaftlich« verengt werden. Ansonsten würden sie (ideologische) Alltagsvorstellungen als gegeben und unproblematisch voraussetzen und gesellschaftlich Gewordenes wie etwa die »Privatformen« nicht kritisch hinterfragen und sogar als natürlich ansehen (Holzkamp 1983, 25ff). Damit blieben theoretische Vorstellungen, so die Kritik, meist pseudo-wissenschaftlich.

2 Dies bezieht sich auch auf die phänomenologische Sicht, die auf das »von Descartes und Husserl imaginierte extra-mundane, weltlose, transzendente, in solipsistischer Weise unsinnliche, auf sich selbst zurückgeworfene Subjekt« rekurriert, »das aus seiner transzendentalen Weltlosigkeit durch einen Akt der sekundären Konstruktion wieder heraustreten müsste« (Hilbers 2008, 144).

nologie nach Carl Friedrich Graumann auch der Konstruktivismus Jean Piagets<sup>3</sup> für Holzkamp ein wichtiger Bezugspunkt. Aus heutiger Sicht ist anzumerken, dass beide Ansätze große Forschungslücken hinterließen. Gisela Ulmann kam in einem Interview mit Michael Zander (2017, 69) zu der Einschätzung, dass eine »Kooperation mit Forschern wie Michael Tomasello« zur Weiterentwicklung der Psychologie »wünschenswert« wäre.

Tomasellos Forschungen<sup>4</sup> lassen erkennen, wie Fragestellungen zur Anthropogenese und zur Individualentwicklung über Gegenstände wie »Zweitpersonalität« (s.u.) erweitert wurden. Seitens der Kritischen Psychologie gibt es eine erste Rezeption von Tomasellos Arbeiten (vgl. Braun 2018; Zander 2018). Sie müsste an grundlegenden Konzeptions- und Verständnisfragen weitergeführt werden. Dazu soll der vorliegende Text einen Beitrag leisten.

### Entwicklungspsychologische Aspekte der kindlichen Subjektivität

Lev S. Vygotskij, auf den sich Tomasello bezieht, verengt seinen Blick weder auf abstrakt gefasste kognitive Strukturen noch auf einen rein innerlich gesteuerten, im Grunde »weltenthobenen« Weltzugang, wenn er menschliche Subjektivität untersucht. Vygotskij wie Tomasello interessieren sich ähnlich wie die Kritische Psychologie für das, was Marx mit dem Begriff der »sinnlich menschlichen Tätigkeit« (MEW 3, 5) in den Blick rückte, d.h. eine Überwindung des cartesianischen Zweischnitts. Es geht ihnen um eine Psychologie der lebendigen, aktiven und historisch-gesellschaftlichen Beziehungen von Menschen zur menschlichen Welt, zu ihrer kooperativen gesellschaftlichen und kulturell höchst variablen Lebensweise. Vygotskij bekennt sich dabei, anders als Tomasello, zu einer marxistischen Psychologie. Tomasello stellt sich trotz der Würdigung Vygotskijs eher in eine psychologische Tradition des Kognitivismus, der manche Probleme aufwirft (Mollenhauer 2015, z.B. Kap. 6). Wir kommen darauf zurück.

---

3 Piaget, der in der Kritischen Psychologie im Hinblick auf die Grundzüge des Konstruktivismus große Anerkennung fand, stellte Individualentwicklung v.a. dar als einen Erwerb kognitiver Strukturen, die den Anschluss des einzelnen Individuums an die Erkenntnisgeschichte und an die wissenschaftliche Logik herstellen – oder anders gesagt, den Anschluss des individuellen Organismus' an das gesellschaftlich Entwickelte. Man hat es hier mit einem konstruktivistisch verstandenen Strukturalismus zu tun, wonach, wie Jens Brockmeier es sagt, Entwicklung im Kern bedeutet, dass am Ende eine »strukturelle Identität« zwischen Individuellem und Sozialem steht (1983, 61). Zwar gibt es hierbei laut Piaget (1970/1980, 25) keinen »absoluten Anfang«, da »sich auch heute noch alles in Entwicklung befindet«, so dass man auch auf der individuellen Ebene keine »absolut erste« Entwicklungsstufe hat; aber klar sei, dass »die elementarsten psychogenetischen Phasen der Erkenntnis auf gewissen organischen Stufen aufbauen«.

4 Vgl. dazu die Debatten in der deutschsprachigen Kommunikationswissenschaft (Mollenhauer 2015) und in der Soziologie und Philosophie (Habermas 2019).

In *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese* (2020, abgek.: MW) hebt Tomasello für alle Phasen der Kindheit die Teilhabe an gemeinsamen Tätigkeiten, die Zugehörigkeit zu Gruppen und überhaupt den »ultra-kooperativen« Charakter der menschlichen Lebensweise im Unterschied zu anderen Primaten hervor. Seine empirischen Untersuchungen umfassen mehr als zwei Jahrzehnte in der evolutionären Anthropologie (s.u.). Fragen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (nicht zu verwechseln mit Dominanzverhalten bei Tieren) blieben allerdings weitestgehend außen vor, womit auch Reflexionen über das Historisch-Gesellschaftliche verkürzt werden. Was bei Holzkamp zum Gesellschaftlich-Allgemeinen gehört und dieser mit dem Dominanzwechsel von der Naturgeschichte hin zu einer gesellschaftlichen Menschheitsgeschichte fasst, hat für Tomasello keine wesentliche Bedeutung. Seine artvergleichende Methode versteht sich rein anthropologisch:

Unsere beste Vermutung lautet, dass LGV-Individuen [LGV = letzter gemeinsamer Vorfahre, I.L.] zwar ein reichhaltiges Sozialleben mit lange anhaltenden Beziehungen hatten, dass aber – im Vergleich zu Menschen – ihre Sozialität doch immer noch etwas individualistisch war. Bei der Jagd konnten sie nicht ihre Köpfe mit anderen zusammenstecken, um das gemeinsame Ziel des Zusammenarbeitens zu bilden, und sie hatten auch keine Neigung, Ressourcen fair unter den relevanten Parteien zu teilen. Schimpansen und Bonobos, und somit auch der LGV, sind und waren zwar sehr sozial, aber nur auf eine gewisse instrumentelle Art.« (MW, 28)

Damit werden grundlegende Fragen neu aufgeworfen, etwa ob sprachunabhängiges Denken möglich ist (was Tomasello, anders als Vygotskij, verneint) und welche Bedeutung die Sozialstruktur im Verhältnis zur biologischen Struktur der Psyche hat. Tomasello hebt zwar die Prosozialität als biologischen Vorteil des Menschen hervor, vernachlässigt aber z.B. die Annahme, dass sich in der Urhorde alle Mitglieder an der Kinderbetreuung beteiligten, woraus sich erklären könnte, dass ein besonderes artspezifisches Kooperationsgeschehen und damit eine besondere Form der Entwicklung entstand (vgl. Thies 2017, 120).

In diesem Beitrag soll es um weiterführende Perspektiven des (neo-)vygotskijanischen Ansatzes über ontogenetische Entwicklungsprozesse gehen:

1. Wie leitet sich ein individuelles Bewusstsein von Subjektivität in der Kindheit aus gemeinsamen Subjektivitätserfahrungen (gemeinsame Verhaltenskoordination, Teilen von Gefühlen, Lesen von Gedanken, Intentionen, Wünschen) ab, wobei das Bewusstwerden von Gefühlen, Gedanken, Intentionen und Wünschen genauer zu beachten ist?
2. Wie bildet sich mit gemeinsamer Intentionalität auch ein gemeinsames Bewusstsein heraus, d.h. eines, das sich beim Koordinieren von Perspektiven vor allem als ein sprachliches erweist?

3. Wie nimmt man, so paradox es klingen mag, Subjektperspektiven und ihre Be-Deutungen nicht grundsätzlich als der Verhaltenskoordinationen *vor*-gängig an, sondern begreift sie eher als im Prozess entstehend?
4. Wie untersucht man Anforderungen an Koordination, mit denen sich Perspektiven »gabeln« (Tomasello) und sich Bewusstsein in »Ich«, »Du«, »Wir«-Perspektiven aufteilt?
5. Wieso lassen sich perspektivisch verstandene Realitäten nicht einfach mit wissenschaftlich konstatiertem Realität gleichsetzen und schließen perspektivische Weltzugänge den Möglichkeitsbegriff notwendigerweise mit ein?

### Vygotskijs Ansatz in Grundzügen

Zu Vygotskijs Zeiten war die evolutionäre Anthropologie wesentlich durch die Forschungen von Wolfgang Köhler bekannt. Im Vygotskij-Kreis entstand darüber ebenso eine Auseinandersetzung wie über die einschlägigen psychologischen Strömungen der damaligen Zeit. Vygotskijs Ansatz stand anfangs unter dem Einfluss der Pawlow'schen Reflextheorie, des Piaget'schen Konstruktivismus, der Berliner Gestaltpsychologie und verschiedenster philosophischer Strömungen (vgl. Keiler 1997). Die besondere Leistung Vygotskijs lässt sich etwa entlang der Fragestellungen einfangen: Wie können die Bewusstseinsfrage (»Was ist und was leistet das Bewusstsein?«) und die Frage der sozialen Beziehungen, die eine gemeinsame Erfahrungswelt und eine kooperative, arbeitsteilige Existenzweise darstellen, zusammengedacht werden? Uns interessiert besonders, wie Vygotskijs Forschung die Vorstellung überwinden konnte, Bewusstsein wäre lediglich etwas, das primär nur sich selbst oder die eigenen Empfindungen und Regungen zum Gegenstand hätte, also lediglich das, was Piaget das auf sich selbst zurückwirkende »Denken des Denkens« nennt. Vygotskij stellt methodologisch Weichen, erschließt der Psychologie neue Wege und überwindet Grenzen reflexologischer und gestaltpsychologischer Erkenntnisse wie auch des Piaget'schen Konstruktivismus.

Die Grundzüge des Vygotskij'schen Ansatzes lassen sich wie folgt anschaulich beschreiben: Das Bewusstwerden und das Willkürlichwerden der Verhaltens- und der Selbstregulation sollen erklärt werden (Vygotskij 1930/2003, 311). Ein Knoten im Taschentuch als Zeichen, um sich an eine Sache erinnern zu können, ist bei Vygotskij das Schlüsselbeispiel. Der Vorgang beschreibt zunächst eine assoziative Verbindung, was nicht zufällig an die Reflextheorie anschließt: Die Merksache wird im Moment, wo man den Knoten bindet, mit dem Knoten als weiterer Stimulus verknüpft, so dass das Fühlen dieses Gebildes zurückführt zur Erinnerung an die Sache. Nichtwillkürliches Verhalten verändert sich hier, kann bewusst-vorsätzlich werden, weil ein rekursives Geschehen entsteht. Reflextheoretisch gesagt, kann ein Reiz nicht nur eine Reaktion auslösen, auch eine erlebte Reaktion oder Handlung kann zum Stimulus eines weiteren Bewusstseinsprozesses

werden. Vygotskij's Erklärung nimmt das Produkt des geknoteten Taschentuchs, das man spürt, wenn man unwillkürlich in die Hosentasche greift, zunächst nur als ein mnemotechnisches Hilfsmittel (eine weitere Stimulation neben der zu merkenden Sache oder, mit einem Bonmot Hegels gesagt, als eine »List des Vernunft«; Vygotskij 1931/1992, 152),<sup>5</sup> so dass aus zwei zunächst unwillkürlichen Stimulationen (Tasten des Knotens und Erinnern an die Sache) verbunden etwas Willkürliches (absichtliches Merken der Sache) wird. Zugleich wird über den Knoten, der zunächst etwas Stoffliches ist, das davon abgeleitete symbolische Geschehen erklärt. Denn seine Bedeutung liegt nicht länger nur in seinen materiellen Eigenschaften, sondern zugleich in seiner symbolischen Funktion; das Stoffliche ist dabei die Spur des später abwesenden eigenen Tuns (den Knoten binden), so dass er als erstes für das bewusste Intendieren steht (»Ich *will* mir damit etwas merken«) und als zweites auch für einen anderen Bewusstseinsinhalt (»*Dies* will ich mir merken«).

Das Prinzip, ausgehend von einer Ebene des Unwillkürlichen (eine bloße assoziative Verbindung von zwei Reizen und einer Reaktion) hin zu einer des willkürlichen Handelns (die mittels des Wortes auch hierarchisch organisierte Verbindung vom Befehl zur Ausführung), leitet sich nach Vygotskij von einem Qualitätssprung ab: Das Wort als Logos (Verstand) kann zunehmend unabhängig von Handlungsimpulsen und Spuren des Tuns fungieren und für die Entwicklung des bewusst-willkürlichen Verhaltens (und des Lernens) entscheidend werden. Zur Vorsätzlichkeit (Bewusstwerden) kann dann auch der Verstand (Logik) hinzutreten. Allerdings fehlen in dieser Erklärung noch wichtige andere Weichenstellungen, die Vygotskij's Entwicklungspsychologie auszeichnen, insbesondere die Einordnung der sozialen Beziehungen und der Sprache als Kommunikationsmedium.

Vygotskij (etwa 1933; 2018, 246) lehnt eine »Schattentheorie« über das Bewusstsein ab. Die Gedanken nur im platonischen Bild eines inneren Schattens oder als eine bloße (kognitive) Kopie von äußeren Tätigkeiten zu verstehen, hält er für einen Irrtum der Psychologie. Gedanken und ausgeführte Tätigkeiten sind auch nicht wie parallele Linien gleichgerichtet, ohne Abweichungen und Berührungsmomente. Um Gedanken nicht mit Schatten gleichzusetzen, spielt die Sprache für ihn eine zentrale Rolle. Sie im Bild des Mediums zu denken, das wie das Wasser oder das Glas Lichtstrahlen hindurchlässt, ist theoretisch ebenso problematisch wie der Schatten. Sprache ist nicht durchlässig, sondern interaktiv und perspektivisch, wie ein Kooperationspartner oder ein Rollenpartner im Schauspiel: »Speech is not a glass medium but a real participant in all the events that take place in the change of thinking.« (247) Ein Missverständnis erzeugt deshalb auch das

5 Vygotskij (1931/1992, 152f) zitiert Hegel ausführlich mit den Worten aus der *Enzyklopädie*, §209, die Marx wiederum in *Das Kapital* aufgreift: »Die Vernunft ist ebenso listig als mächtig. Die List besteht überhaupt in der vermittelnden Tätigkeit, welche, indem sie die Objekte ihrer eigenen Natur gemäß aufeinander wirken und sie sich aneinander abarbeiten lässt, ohne sich unmittelbar in diesen Prozess einzumischen, gleichwohl nur ihren Zweck zur Ausführung bringt.«

Bild der Drucktechnik beim Schriftsatz: »Der Gedanke drückt sich im Wort nicht aus, sondern vollzieht sich im Wort.« (1934; 2002, 401)

Die psychologische Bedeutung von Sprache besteht nicht darin, sich oder seine Gedanken in Worten *auszudrücken* (engl. *express*), sondern das Denken sich *vollziehen* zu lassen. Das Ganze ist wie ein »lebendiges Drama«, bei dem »direkte und entgegengesetzte Übergänge von einer Ebene zu einer anderen möglich« sind (463). Für Vygotskij ist »Sinn [...] immer ein dynamisches, fließendes, komplexes Gebilde mit verschiedenen Zonen unterschiedlicher Stabilität«, so dass die »Bedeutung nur eine Zone jenes Sinns [markiert], den das Wort im Kontext des Sprechens annimmt« (448f). Zusammengefasst:

»Das Hauptergebnis unserer Forschung besteht daher in der Feststellung, dass die Prozesse, die man für statisch und gleichförmig miteinander verbunden hielt, in Wirklichkeit flexibel verbunden sind. Was früher für einfach gebaut gehalten wurde, erwies sich in unserer Untersuchung als kompliziert. [...] Die komplizierte Struktur dieser Einheit, die komplizierten dynamischen Verbindungen und Übergänge zwischen den einzelnen Ebenen des verbalen Denkens entstehen [...] nur in der Entwicklung. Die Trennung der Bedeutung vom Laut, des Wortes vom Ding, des Gedankens vom Wort sind notwendige Stufen in der Geschichte der Begriffsentwicklung.« (464)

Subjektivität ist deshalb immer ein Moment des lebendigen Verhaltens, was zugleich ein soziales (Regulation und Koordination) ist, so dass sich Sinn oder Bedeutung nicht rein innerlich, sondern in Beziehungen ereignet: »Meanings are no psychische Gestalten but sozio-Gestalten: the relationship – consciousness: my relationship to my environment.« (1933; 2018, 405)

Diese Notizen gehen auf die Zeit zurück, in der es eine längere Begegnung mit Kurt Lewin 1933 in Moskau gab; daher verwendet Vygotskij den Hauptbegriff der Gestaltpsychologie. Vygotskij formuliert wie in einem Dialog mit Lewin, dass man über die Feldkräfte in einem Moment oder in einer Gesamtsituation hinausgehen und sich davon auch freimachen kann (s.u.). Er greift Vorstellungen von Lewin auf, die er auf Deutsch notiert, so als wollte er ihn mit seinen eigenen Begriffen zu einer sprachpsychologisch erweiterten Feldtheorie motivieren. Er reflektiert, wie Verhalten eine »flüssige« und nicht eine »erstarrte« oder zwanghafte Form haben kann. Aber wie, so fragt er sich, zeigt man, dass auch im Sprechen und im sprachlichen Denken bestimmte Bedeutungen das Handeln nicht bloß festlegen, sondern »flüssig« und frei machen? Diese Frage stellt er in den Kontext der weiteren Frage, was ein, mit Lewin gesagt, »reales« und was ein »irreales« Feld darstellt. Daraus resultieren zwei Probleme – nämlich wie das Denken zwischen Bedeutungsfeldern hin und her wechseln und wie das zweite Bedeutungsfeld interpretiert werden kann (ebd., 404f). Anders als Lewin setzt Vygotskij das Irreale nicht nur mit Träumen und Phantasien gleich, sondern auch mit dem Möglichen.

Während der Lewin-Kreis das Irreale eher mit der Regression verknüpft und der Feldbegriff zu einem monologischen Geschehen tendiert (vgl. Lück 2021, 16f), stellt sich Vygotskij das reale wie das »irreale Feld« grundsätzlich als ein ursprünglich dialogisches Geschehen vor, als erlebte soziale Beziehung, in der sich psychische Strukturen organisieren. Im dialogischen Feld lässt sich das Gesprochene (um-)deuten, indem es auf das Vorstellbare, das Noch-nicht-Reale und gemeinsam Erreichbare, das Gemeinschaftliche, das sozial (bzw. gesellschaftlich) Mögliche bezogen wird.

Vygotskij nimmt in einer Progressionsperspektive hin zum Möglichen die Frage des lebendigen Verhaltens auf in Richtung eines freien Spiels von Kräften und Autonomie im Willen. So wird zugleich die Frage der Selbstbeherrschung für ihn entscheidend (hierauf kommt er mehrmals zurück), dass Menschen in ihrer Entwicklung fähig werden, selbstbestimmt zu handeln, nicht eingeschränkt und fixiert zu sein, sondern flexibel (»flüssig«) von einer Schicht zur anderen bzw. von einem Feld ins andere übergehen zu können. Vygotskij's Notizen bezeugen nicht zuletzt durch das deutsche Adjektiv »flüssig«, dass die Überlegungen von Lewin inspiriert sind (Zavershneva 2010, 58f). Er schreibt speziell der psychischen Entwicklung des begrifflichen Denkens mit seinen vielschichtigen Be-Deutungen zu, das Verhalten flexibel zu machen. Der springende Punkt sind also Wortbedeutungen als kleinste Einheiten, die höhere psychische Funktionen konstituieren, sich aber nicht intellektualistisch erklären:

»Der Kardinalfehler jeder intellektualistischen Theorie [...] besteht gerade darin, dass sie bei der Erklärung von dem auszugehen versucht, was selbst der Erklärung bedarf. [...] Das erinnert an die Erklärung des Arztes bei Molière, der die einschläfernde Wirkung des Opiums damit erklärt, dass es die Fähigkeit habe einzuschläfern.« (Vygotskij 1928–32; 2002, 125)

Geklärt werden muss nicht, dass, sondern *wie* das semantische Feld in einer Situation interaktiv-perspektivisch wirkt. Der »Bedeutungswandel«, die (wahrgenommene) Situation als Sinnerleben, soll nicht im spontanen Affekt verharren, sondern mit einem anderen Affekt, welcher mit dem Denken verbunden ist, transformiert werden. Die so skizzierte Dynamik zwischen Affekt und Intellekt (Vygotskij schließt hier an Spinozas Begriffe an), zwischen realer Handlung und (»irrealer«) Vorstellung verläuft im Sinne des »Bedeutungswandels« über die Verallgemeinerung, die das Denken von der unmittelbaren Affekt- und Handlungsschicht intellektualisierend abhebt und dabei auf soziale Sprachkonventionen rekurriert.

Vygotskij arbeitet mit Lewins Feldbegriff, wandelt ihn aber ab, wobei er auf die sprachpsychologischen Ansätze von Karl Bühler und Lev Jakubinskij rekurriert (vgl. Bertau 2021). Das Wahrnehmungsfeld ist sowohl unmittelbar mit den spontanen Affekten verbunden; so ist es, wie bei Lewin, beschreibbar als eine Wir-

kung von Feldkräften in einer Situation. Aber es ist auch ein dialogisch-semantisches Feld, kontextualisiert durch Sprache. Die spontan entstehenden Affekte im Sprachkontext können in einem durch das sprachliche Denken strukturierten Wahrnehmungsfeld modifiziert und verschieden perspektiviert werden. Im Kontext seiner Überlegungen zum Spiel des Kindes formuliert Vygotskij:

Der Gedanke löst sich deshalb vom Gegenstand, weil ein Stückchen Holz die Rolle der Puppe zu spielen beginnt, ein Stock zum Pferd wird. Die Handlung nach Regeln beginnt vom Gedanken bestimmt zu werden und nicht vom Gegenstand. Das ist eine Wende in der Beziehung des Kindes zur realen konkreten nächstliegenden Situation. Die Tragweite dieser Wende ist kaum zu ermessen. Sie erfolgt beim Kind nicht mit einem Mal. Den Gedanken (die Bedeutung des Wortes) vom Gegenstand loszulösen, ist für das Kind eine außerordentlich schwierige Aufgabe. Das Spiel ist eine Übergangsform dazu. In dem Moment, da der Stock, das heißt der Gegenstand zu einer Stütze wird, die Bedeutung Pferd vom realen Pferd loszulösen, in diesem kritischen Moment verändert sich grundlegend eine der wichtigsten psychologischen Strukturen, die die Beziehung des Kindes zur Realität bestimmt.« (Vygotski 1933/1980, 453, vgl. 438)

Das unmittelbare Wahrnehmungsfeld zu verlassen, heißt nach Vygotskij, ins semantische Feld überwechseln zu können, was Kinder erlernen, indem sie mit Gegenständen in eine Als-ob-Situation eintreten. Dabei steht das semantische Feld der »Irrealität« in Verbindung mit der Vorstellungskraft, die die unmittelbare Situation übersteigt; sie vergrößert den Freiheitsgrad, womit beide Felder (d.h. auch die Verhaltensebenen der Bewusstwerdung und der Handlung) voneinander relativ unabhängig werden. So sind für Vygotskij die jeweiligen Aufgaben der Verhaltensregulation in verschiedenen Situationen, um sie zu meistern, und die Erfahrung mit anderen Menschen, die eine kultivierte Verhaltensform zeigen, diejenigen Momente, die die kindliche Entwicklung vorantreiben.

Vygotskij's Grundidee lässt sich zusammen mit der Forschung Tomasellos aufgreifen und weiter diskutieren.

### Tomasellos neo-vygotskij'sche Theorie der Ontogenese

Tomasello war von 1998 bis 2018 am Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie Leiter des Wolfgang-Köhler-Primaten-Zentrums und verfasste in dieser Zeit Monographien u.a. zu den Ursprüngen der Kommunikation (2009), zur Naturgeschichte des Denkens (2014) und der Moral (2016). Seine Theorie der Ontogenese entwickelte er entlang der Hauptthese, dass die »einzigartig menschlichen Formen der Kognition und Sozialität« auf »unsere einzigartigen Formen soziokultureller Tätigkeit« zurückgehen (MW, S. 18). Schon Vygotskij (1932–34/2003, 82f) betonte, zu den spezifisch menschlichen Fähigkeiten gehöre,

dass sich das Kind, nicht aber das Tier, »unterrichten lässt«. Ein Entwicklungs- ›Gesetz‹ (vermutlich in Anlehnung an Lewins Gesetzes-Begriff) brachte Vygotskij auf die Formel, dass ein Kind »heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung [etwas] vollbringt, [was] es morgen selbständig ausführen« kann (ebd.). Hier wird die wichtigste Modulation des menschlichen Verhaltens beschrieben, die immer vom Sozialen zum Individuellen geht.

Tomasello übernimmt von Vygotskij nicht nur einige Thesen, sondern das grundsätzliche Anliegen, das Spezifisch-Menschliche zu bestimmen – was sich ähnlich in den 1970er Jahren bei der Gründung der Kritischen Psychologie in Untersuchungen zur »Naturgeschichte des Psychischen« (Schurig 1975; Holzkamp-Osterkamp 1975 u. 1976) niederschlug. Die Kritische Psychologie stützte sich dabei allerdings weniger auf Vygotskij als vielmehr auf seinen Kollegen Alexej N. Leont'ev, von dem z.B. das Konzept der gegenständlichen Tätigkeit stammt, welches sich von Vygotskijs Ansatz weit entfernte (Keiler 2012). Tomasello bezieht sich nicht auf Leont'ev und kennt eventuell die Kritische Psychologie nicht. Zumindest geht er weder auf ihre Arbeiten ein noch teilt er mit ihr das Interesse an einer gesellschaftskritischen Psychologie.

Im Leipziger Primatenzentrum beobachteten Tomasello und seine Teams Schimpansenjungen und Kinder immer wieder bei Aufgaben, wie sie sich in einer Gruppe, etwa bei der Suche nach einem versteckten Gegenstand, koordinieren und auf die mentalen Zustände anderer einzugehen in der Lage sind. Experimente wurden dahingehend variiert, wie Menschen schon früh mentale Zustände und Intentionen von Anderen lesen, um sich zugleich mit ihnen auf komplexe Weise abzustimmen und Formen der Kooperation zu realisieren.

Was für die Fähigkeiten der Kooperation wichtig ist, ist den Menschen quasi in die Wiege gelegt. In den menschlichen Sozialformen wird nach Tomasello gleich nach der Geburt ein Entwicklungssprung vorbereitet. Neugeborene machen die Erfahrung, dass sie mit Fürsorgepersonen Gefühle teilen können. Im Babyalter findet die »Neunmonatsrevolution« statt, bei der sich eine »Zwei-Ebenen-Struktur aus Geteiltheit und Individualität« konstituiert (MW, 439). Im Alter von drei oder vier Jahren entsteht aus der »Zweitpersonalität« (s.u.) ein kognitiv bewusstes Verständnis für die Konventionalität von Sprach- und Kommunikationsformen (177). Dies seien »einzigartige ontogenetische Pfade« (439).

Wie aus der Primatenforschung bekannt ist, erkennen zwar auch Schimpansen Bewusstseinszustände von anderen (sog. *theory of mind*), etwa die falsche Überzeugung eines Artgenossen (wenn dieser z.B. fälschlich annimmt, dass sich Futter in einem bestimmten, früher einmal benutzten Versteck befinden müsse), und sie kooperieren miteinander, wenn dies notwendig ist, um an Futter zu kommen. Allerdings tun sie dies nach Tomasello in einer Weise, bei der sie ihre Perspektive nicht miteinander koordinieren, nicht ihre Wünsche, Absichten und Gefühle lesen, um dies mit eigenen Wünschen, Absichten und Gefühlen zu verbinden

(vgl. Call/Tomasello 2008). Sie schaffen keinen gemeinsamen Hintergrund für ihr Handeln, um Formen gemeinsamer Intentionalität hervorzubringen.

Im Unterschied dazu lernen Kinder Sprache und Wortbedeutungen über Erfahrungen der Zweitpersonalität: das Lesen von Intentionen. Experimente dazu wurden z.B. so durchgeführt:

Eine Erwachsene entwarf zusammen mit dem Kind ein Drehbuch, bei dem eine neue Handlung immer und nur mit einer bestimmten Spielzeugfigur vollzogen wurde (Big Bird auf einer Schaukel, wobei auch andere Figur-Handlungs-Paarungen gezeigt wurden). Die Erwachsene nahm dann Big Bird in die Hand und verkündete: »Lass uns Big Bird mieken«, aber die Schaukel war nirgendwo zu finden – weshalb die Handlung auch nicht vollzogen wurde. Später demonstrierten vierundzwanzig Monate alte Kinder anhand einer anderen Figur ihr Verständnis des neuen Verbs, obwohl sie nie gesehen hatten, wie die Bezugshandlung vollzogen wurde, nachdem das neue Verb eingeführt worden war« (MW, 172f).

Solche Experimente zeigen, dass Kinder im sozialen Geschehen Vorstellungen aufbauen, die nicht einfach Repräsentationen von Erlebtem sind. Sie verwenden Sprache nicht nur, um Reales gedanklich zu repräsentieren (abzubilden), sondern um Intentionen anderer wahrzunehmen und sich mit ihnen zu koordinieren.

Experimente über die Kooperation bei Menschenaffen lassen geteilte Vorstellungen zur Koordination nicht hervortreten. Die Beobachtungen legen nahe, dass Kooperation davon abhängt, ob in der Situation für jeden erkennbar ist, was das Ziel ist und wie es erreicht werden kann. Und selbst dann, wenn man Ziele mit Hilfe von Gesten zeigte, hatten z.B. Schimpansen bei der Koordinationsleistung Schwierigkeiten, die Aufgabe der Koordination hinreichend zu erfassen (254f). Für Tomasello ist dies überaus bedeutsam. Er erklärt die geteilte Intentionalität und das Koordinieren verschiedener Intentionen zum spezifisch Menschlichen und leitet hieraus sowohl die kulturelle Vielfalt menschlicher Lebensformen als auch die Fähigkeit zur Sprache ab.

Tomasello will zeigen: Kinder lernen im Unterschied zu Schimpansen, sich jenseits offensichtlicher Handlungsmöglichkeiten und Anreize (z.B. an Belohnungen zu kommen) gemeinsame Vorstellungen zu machen und Probleme als Koordinationsprobleme intentionaler Perspektiven zu verstehen. Kinder eignen sich kulturelle Mittel der Vorstellung an und üben in unzähligen Situationen, wie sie Intentionen anderer lesen, ihre Blicke verfolgen können, um die Aufmerksamkeit anderer für etwas zu erkennen, so dass ein gemeinsamer Hintergrund für gemeinsames Handeln entstehen kann. Für dieses kollektive Handeln bringen sie kognitive Fähigkeiten ein und ein Wissen darum, welcher Hintergrund (etwa welche Pläne oder Regeln) dem oder den anderen bekannt ist. Wenn z.B. in Experimenten eine Person in einer Spielsituation neu hinzukommt, instruieren sie diese, worauf sie achten soll oder was das Ziel oder die Regeln des Spiels sind (251–57).

Kinder können dazu ihre Aufmerksamkeit in eine Ich- und eine Du-Perspektive auf eine Sache gabeln, so dass sie Lernerfahrungen damit machen, wie sie letztlich auch Ebenen der Subjektivität und der Objektivität auseinanderhalten und zueinander ins Verhältnis setzen können. Im gemeinsamen Tun werden sie herausgefordert, verschiedene Perspektiven zueinander zu koordinieren und Situationen perspektivisch-verallgemeinert zu betrachten.

Wie schon bei George Herbert Mead beschrieben, verwenden Kinder ikonisch bzw. symbolisch verstandene Gesten für Koordinationshandlungen, etwa »für den Beginn der Handlung« oder »zum Hinweis auf die Bedeutung für den Beobachter oder für den Anderen« (Mead 1910–11/2008, 105), denn der »soziale Verkehr ist das, woraus das Symbol, die Bedeutung des Verkehrs, entstanden ist, und das, worauf das Symbol verweist.« (104)

Die Gesten von Menschen, das ist auch für Tomasello entscheidend, sind in diesem Sinne mehr als nur ein »Aufmerksamkeitsfänger« (MW, 141). Sie repräsentieren etwas anderes, was nicht direkt sichtbar ist. Hier zeigt sich ein entscheidender Unterschied zwischen den Arten. Mit Gesten, Blickkontakt und Sprache lernen Kinder eine Verhaltenskoordination, um Wir-Perspektiven auf gemeinsame Handlungen herzustellen. Wie in Tomasellos Experimenten beobachtet, laden Kinder Erwachsene und andere Kinder schon in einem frühen Alter von 1,5 oder 2 Jahren dazu ein, etwas gemeinsam zu tun. Nach Forschungen im Primatenzentrum zeigen Schimpansenjungen kein vergleichbares Verhalten. Statt Einladungsgesten verwenden sie Aufforderungsgesten. Tomasello schlussfolgert daraus, dass Menschen, aber nicht Affen, über besondere prosoziale Motive und Fähigkeiten verfügen (MW, Kap. 8 »Prosozialität«; ausführlich zum Kooperationsmodell und zu prosozialen Motiven vgl. Mollenhauer 2015, Kap. II).

Damit verweist Tomasello auf eine wichtige Differenz zwischen den Spezies: Affen verstehen zwar Gesten als Aufforderung zur Aufmerksamkeitslenkung, nutzen sie in kooperativem Geschehen auch, können sie aber nicht als eine nur vorgestellte Handlung lesen oder als Hinweis für einen abwesenden Gegenstand, der mit einem gemeinsamen Anliegen oder Handeln verbunden sein könnte. Die schon von Mead genannte enge Verbindung zwischen symbolischem Handeln und sozialer Situation wird von Menschenaffen nicht erreicht. Sie verstehen nicht die Geste, wenn sie eine Als-ob-Handlung darstellt. Wenn jemand die Handbewegung »Hämmern« nachahmt, fühlen sich bereits Kinder an einen Hammer erinnert (MW, 163).

Nach Tomasello zeigen menschliche Koordinationsleistungen immer wieder rekursive Muster, bei denen sich Gruppenmitglieder gegenseitig deutlich machen, welche Sinnzusammenhänge, Erwartungen oder Intentionen sie in Bezug auf eine gemeinsame Situation herstellen. Schon knapp zweijährige Kinder (21 Monate) deuten Situationen unter dem Gesichtspunkt der gemeinsamen Koordination und gemeinsamer Handlungsziele. Werden sie gebeten, einen Gegenstand (z.B.

eine Batterie) zu holen, wobei ein solcher Gegenstand im Raum sich einmal in Reichweite des bittenden Erwachsenen auf einem Tisch befindet und einmal auf einem entfernten Tisch, schließen Kinder daraus, dass nur letzterer gemeint sein kann; sie erkennen, dass ihre Hilfe nur von einer wohlmeinenden, kooperativen Person verlangt werden kann, wenn der gewünschte Gegenstand außerhalb ihrer Reichweite liegt (152ff). Rekursive Muster von kooperativen Personen können wie folgt umschrieben werden: »Ich weiß, dass du weißt, dass ich weiß, dass ...«. Tomasello übernimmt diese Vorstellung von den sog. Intentionalisten, welche betonen, dass symbolische Zeigegesten nur vor diesem Hintergrund verstanden werden (vgl. Habermas 2009).

Tomasello deutet dieses Vermögen als einen moralischen Fortschritt in der Naturgeschichte. Er geht davon aus, dass sich ohne den moralischen Gleichwertigkeitsanspruch zwischen Kooperationspartnern kooperative Verhaltensformen nicht herausgebildet hätten. Es wird ein evolutionärer Vorteil mit dieser »biologischen Vorbereitung« (»durch Reifungsprozesse exprimierte Fähigkeiten«) angenommen, so dass die Bildung sozialer Normen und überhaupt das Auftreten der Moral schon vor dem Wechsel hin zu *gesellschaftlich*-kooperativen Lebensformen angesetzt wird (MW, 18). Aus dem normativen Gleichwertigkeitsanspruch beim gemeinsamen kooperativen Handeln folgt nach Tomasello, dass Menschen schon von Kindesbeinen an nicht nur vom jeweils anderen fordern, Regeln der Fairness, Gerechtigkeit etc. einzuhalten. Sie beginnen in ihrer individuellen Entwicklung auch, sich selbst anhand dieser Maßstäbe zu bewerten (MW, Kap. 10 »Moralische Identität«). Tomasello spricht von einem spezifisch-menschlichen Entwicklungspfad, wenn Kinder sich in gemeinsamen Handlungen darum bemühen, den Normen der Gruppe gerecht zu werden, die Einhaltung der Normen im Handeln ggf. einzufordern, sich dabei ihre Gründe gegenseitig sprachlich anzuzeigen und einen »Widerspruch zwischen Perspektiven« argumentativ aufzulösen (115). Daraus lässt sich ein »objektiv« Werden« ihres »gemeinsamen Hintergrunds« (123f) ableiten, weil sie im Abwägen von Argumenten gegenüber der eigenen Perspektive eine Distanz einnehmen müssen. Sprachliche »Konventionen« helfen, wenn Kinder beginnen, nicht nur einen gemeinsamen Hintergrund, sondern die allgemeine Übereinkunft zwischen Menschen, d.h. ihre objektivierende Beziehung zur Welt zu erkennen (94). Mit diesen »Formen der Kognition und Sozialität« (18) werden Kinder nach Tomasello zu komplexeren Formen kooperativer Intentionalität fähig.

Vygotskijs theoretischer Ansatz betont, dass biologische Grundlagen und Kultur-Historisches in der Ontogenese so ineinander spielen, dass sie wie zwei Seiten eines Blattes zusammengehören. Tomasellos Ansatz argumentiert ähnlich, stellt aber heraus, dass sich in der Anthropogenese mit der Gruppenorientierung und der kooperativen Lebensweise nicht nur kognitive und praktische Fähigkeiten entwickelt haben, sondern dass sie auf einer Anlage von kooperativen Motiven und prosozialen Bedürfnissen basieren. Abweichend von Vygotskijs Ansatz, wird hier

von einer ursprünglichen Prosozialität als Evolutionsvorteil ausgegangen, die sich in der Ontogenese über die prosozialen Motive in moralischem und kooperativem Verhalten äußert. Damit stellt Tomasello Sprache und Sozialstruktur (d.h. die besondere Familienstruktur mit ihrer besonderen Pflege der Kinder) als »Umwelt«-Einfluss zurück und spricht der biologischen Anlage eine größere Bedeutung für das Mensch-Werden zu (Thies 2017). Ob diese Trennung von Umwelt- und Anlagefaktoren wissenschaftlich hilfreich ist, ist zweifelhaft. Neuere Ansätze z.B. betonen, dass ein Fisch nicht nur seine Gene, sondern auch das Wasser *erbt*.

### Bewusstheit und Vernunft, Normen und Machtverhältnisse

Wenn Kinder mit etwa sechs oder sieben Jahren in das sogenannte »Alter der Vernunft« eintreten, dann bedeutet das nach Tomasello, dass sie erstmalig »ihren Kopf mit Gleichaltrigen [zusammenstecken], um Dinge zu erwägen und Probleme so zu lösen, wie es für sie alleine unmöglich wäre« (MW, 270). Sie erschließen sich die Welt über neuartige Handlungsziele einer mit anderen geteilten Welt mittels Wir-Perspektiven. Aus diesem Grund sei in den Vordergrund zu stellen, wie ihrem Handeln »einzigartig menschliche soziomoralische Motive und Einstellungen zugrunde« liegen (273f).

Soziale Normen werden zunächst als Dimensionen von Interdependenz und »zweitpersonalen Beziehungen« gesehen: »Zweitpersonale Akteure, und nur diese [...], haben die Voraussetzungen dafür, die Arten von gemeinsamen Verpflichtungen einzugehen, die jeden Partner für das Schicksal des anderen verantwortlich machen« (276f). Umgekehrt betrachtet gehe es darum, »dass ein Verständnis der Äquivalenz von Selbst und Anderem eine notwendige Vorbedingung dafür ist, dass Individuen einander den Status von zweitpersonalen Akteuren verleihen« und nur darüber auch fähig sind, Rollenideale anzuwenden und Rollen zu tauschen (288ff). Bei anderen Primaten ließen sich entsprechende Rollenspiele nicht beobachten. Zugleich ergibt sich aus der Äquivalenzannahme der Kooperierenden (zweitpersonale Akteure sehen sich gegenseitig als gleichwertig an), »normative Ansprüche mit Bezug auf ihren Partner zu haben« (290). Das heißt, dass sie beim Einnehmen und Tauschen von Rollen sich gegenseitig im Sinne des verallgemeinerten Anderen (Mead) bewerten und rekursiv auch eine Bewertung gegenüber der eigenen Person vornehmen würden (vgl. Nungesser 2020). Hiermit kommen laut Tomasello spezifisch menschliche Motive für Handlungen auf, die Mitmenschen verdeutlichen (sollen), warum man selbst ein guter Kooperationspartner ist. Es entstehen Gefühle der Verpflichtung, der Verantwortung, der Scham und der Schuld, die Menschen mitunter auch intentional bei anderen hervorrufen. Im Gruppenkontext bildet sich so eine »moralische Identität« (MW, 392). Das bedeutet, dass Kinder durch gemeinsames Erleben mit Motiven ausgestattet werden, ein »angesehenes Mitglied der Kultur zu werden« und ihre Vertrauenswürdigkeit zu zeigen, wodurch sie »lernen, verantwortungsvoll im Hinblick

auf ›uns‹ und unsere Normen zu handeln« (394). All dies sei aus evolutionärer Sicht dem »Wechsel zu einem ultrakooperativen Lebensstil« zu verdanken (273).

Tomasello nimmt hier im Wesentlichen an, dass Kooperation mit horizontalen Beziehungen der Zusammenarbeit einhergeht. Allerdings ist die frühe Entwicklung von Kindern sicherlich nicht nur davon geprägt, dass Aufmerksamkeit, Gefühle oder Belohnungen geteilt werden, sondern auch, dass Erwachsene und ältere Kinder jüngeren etwas zeigen, erklären und beibringen können. Schon hierbei gehen Beziehungen nicht in Erfahrungen von Gleichwertigkeit auf. Machtverhältnisse müssten mitberücksichtigt werden. Für ein gesellschaftliches Herrschaftsgefüge wäre des Weiteren das erwirtschaftete Mehrprodukt bedeutsam und die Art und Weise, wie es in der Gemeinschaft verteilt wird und sich dadurch die Beziehungen unter den verschiedenen Gruppen entwickeln. Solche Fragen der Soziogenese verfolgt Tomasello allerdings nicht.

Anders als es bei ihm akzentuiert wird, schaffen kooperative Lebensformen also nicht ausschließlich Gleichwertigkeitsbeziehungen und sie bestimmen auch nicht grundsätzlich ihren Erfahrungshorizont (vgl. Thies 2017, 120). Zusammenarbeit kann auch auf Unterschiedlichkeit aufbauen und durch die Einnahme von Rollen mit verschiedenen Aufgaben können diverse Fähigkeiten entstehen. Momente der Perspektivenverschränkung dürften deshalb von verschiedenartigen Beziehungen und Motiven der Beeinflussung geprägt sein, z.B. wissen nicht nur Eltern, wie sie ihren Kindern ein bestimmtes Verhalten abringen können, auch umgekehrt wissen diese, wie sie von Eltern das bekommen, was sie wünschen. Kooperationspartner kennen ebenso Stärken und Schwächen der anderen und lernen, wie sie damit arbeiten können.

### Habermas' Kritik an Tomasello

Jürgen Habermas (2019, 241) kritisiert an Tomasellos Ansatz vor allem den Einfluss der Intentionalisten, die seines Erachtens eine »mentalistische Erklärungsstrategie« verfolgen, die an traditionelle Erklärungsmuster erinnert, wonach Ursachen auf einer Innenseite der Psyche liegen müssten, die sich im äußeren Verhalten zeigen. Habermas favorisiert einen Erklärungsansatz, demzufolge schon in jeder Geste das Symbolische steckt, im Sinne einer »Gebärde, *die für etwas in der Welt steht*« (242). Die Geste »stimuliert« die Entstehung gemeinsamen Wissens, so Habermas (2009). Für ihn ist in »konventionalisierten Gesten« direkt »intersubjektives Wissen« gespeichert – und zwar in einer Form, wo es bereits »eine gemeinsame Perspektive auf dieses Etwas und ein intersubjektiv geteiltes Wissen von ihm« gibt (2019, 242). Die gemeinsame Perspektive existiert Habermas zufolge daher unmittelbar durch Gesten. Und sprachliche Kommunikation verlängert diese Funktion der Gesten nur, insofern sie sich auf »*eine gemeinsame objektive Welt im Horizont einer jeweils intersubjektiv geteilten Lebenswelt*« bezieht (240).

Habermas argumentiert, dass symbolische Bedeutungen und überhaupt die menschliche Sprachfähigkeit nicht rein evolutionär, wie bei Tomasello, auf »geteilte Wahrnehmungen und Intentionen« zurückgeführt werden müssen. Er nimmt die »*Gleichursprünglichkeit der drei menschlichen Monopole* (Verwendung von Symbolen, gegenseitige Perspektivenübernahme und intentionale Einstellung zu Objekten)« an; mental geteilte Zustände bräuchten seines Erachtens bereits das »Dazwischentreten einer Geste« (241), wobei es »zum Verstehen einer Gebärde keiner komplexen Folgekalkulation von wechselseitig erkannten Absichten« bedarf (242). In der Wahrnehmung der Geste muss sich bereits ein geteilter Zustand des Bewusstseins ereignen.

Man kann diesen Streitpunkt psychologisch weiter beleuchten. Das Argument unterscheidet den Moment, wenn die Geste für etwas anderes steht (nennen wir es kurz Symbolfunktion), und den, wenn es zum Lesen von Intentionen, zum gemeinsamen Planen oder zur Perspektivenverschränkung kommt (kurz: Koordinationsfunktion). Wenn es nur auf das »Dazwischentreten einer Geste« ankommen würde, dann stünde die Symbolfunktion an erster Stelle *vor* der Koordinationsfunktion. Was hier fehlt, ist Vygotskij's Einsicht, dass die Symbolfunktion dadurch eine andere wird, dass gemeinsames Verhalten sprachlich koordiniert wird. Sprache als kulturelles Produkt entwickelt sich, wenn sie gemeinsame Tätigkeiten reguliert. Dann steht ein »im psychischen Inneren wirkendes« sprachliches Zeichen nicht nur für etwas in der »äußeren« Realität, sondern *Sprechen* (als soziale Tätigkeit) ereignet sich in einem sozialen Möglichkeitsraum. Der Vorstellungsraum des sozial Möglichen, der für die Koordination gemeinsamen Verhaltens gebraucht wird, ist von der Symbolfunktion von Gesten, Zeichen und Sprache zwar abhängig, schließt aber die Koordinationsfunktion ein. Dass beide Funktionen v.a. mit der Schriftsprache auseinandertreten können, ist eine spätere Entwicklung. Insofern erwischt Habermas' Kritik einen interessanten Punkt, psychische Konstrukte (wie Motive oder geteilte Intentionalität) *nicht* als evolutionären Ursprung für das Soziale zu setzen und dagegen die Gleichursprünglichkeit zu betonen:

»Gleichursprünglichkeit im genetischen Sinne lenkt die Aufmerksamkeit auf die hohe Kontingenz einer unwahrscheinlichen Ausgangskonstellation im Hordenleben unserer unmittelbaren biologischen Vorfahren – einer Situation beispielsweise, in der ökologisch bedingte Kooperationszwänge mit einem hohen Reifegrad praktischer Intelligenz *aufeinandertreffen* und einen Funktionswandel der nichtintentionalen Ausdrucksbewegungen begünstigen, welcher *zugleich* eine Sozialisierung der Kognition, eine neue Form der symbolisch vermittelten Kommunikation und eine Vergemeinschaftung der Motive bedeutet. Demgegenüber lässt Tomasello die Anthropogenese mit einer unwahrscheinlichen moralischen Revolution der Motive beginnen.« (2019, 241)

Tomasellos Erklärung, dass die prosozialen Motive *vor* der historischen Entwicklungslinie menschlicher Gemeinschaften und Gesellschaften auftreten, wird damit grundsätzlich in Frage gestellt. Dennoch irrt Habermas mit seiner Erklärung der Symbolfunktion, weil die überbetonte Gestenkommunikation die von Vygotskij herausgearbeitete Flexibilität im sprachlichen Denken von Perspektiven und Möglichkeiten nicht kennt. Es ist zwar denkbar, dass die Symbolfunktion von Gesten *vor* ihrer Koordinationsfunktion evolutionär entstand, wie auch andersherum, dass die Verhaltenskoordination dem Symbolisieren vorausging. Vygotskij aber denkt die Entwicklungsbeziehung von Koordination und Symbolisieren v.a. dialektisch, weil sich Sprache als soziales Medium weiterentwickelt hat, so dass damit Menschen in unterschiedlichen Kontexten Perspektiven für ihr gemeinsames Handeln neu koordinieren konnten.

Wo Tomasello für die Anthropogenese kooperative Motive und Prosozialität als evolutionär entstanden annimmt, bezweifelt Habermas ihre Ursprünglichkeit in der Naturgeschichte, vermutlich deshalb, weil er mit vormenschlichem Denken die »mentalistische« Vorstellung von Kognition identifiziert, so dass man irrtümlicher Weise »als Ausgangsbedingung für die Verwendung von Symbolen eine anspruchsvolle Reflexionsstufe voraussetzt: Die Beteiligten müssen bereits über die Fähigkeit verfügen, voneinander rekursives Wissen, also Metarepräsentationen auszubilden« (ebd., 242). Er hält dies für unwahrscheinlich und theoretisch für überflüssig.

Die Frage, welche Funktion (Symbol- oder Koordinationsfunktion) ursprünglich und damit *vor* der anderen entstanden ist, ist mit Vygotskij gesagt, falsch gestellt. Beide kommen mit sozialen Lebensformen beim Menschen notwendigerweise in ein dialektisches Entwicklungsverhältnis. Man kann nicht so tun, als ob sich mit bestimmten Funktionselementen einfach ein System evolutionär »zusammenggebaut« hat. Damit fiele man in jenes Muster zurück, die Innenseite des Psychischen (mit Motiven und Intentionalität als Funktionselementen) der Außenseite (soziale Realität) entgegenzustellen, um Kausalitätsbeziehungen zwischen beiden Seiten zu finden. Adäquate Vorstellungen von der Entwicklung kooperativer Fähigkeiten können durch Deutungsmuster wie diese nicht gebildet werden.

Ein weiterer Irrtum liegt darin, Ursachen und Wirkungen müssten in der Evolution der Spezies Mensch so interpretiert werden, als wären z.B. erst psychische und dann in der Folge spezifische soziale Qualitäten von Kommunikation und Koordination vollständig entstanden. Die Sprache mit den Tätigkeiten der Kommunikation und der Koordination wirkt aber, wie Vygotskij herausstellt, auf einer psychischen Ebene modularisierend zwischen Affekt und Intellekt: Wenn Menschen miteinander interagieren und kooperieren, sind ihr Verhalten und ihre Intentionen im ständigen Fluss. Zur Beherrschung von Fähigkeiten gehört das Bewusstwerden. Zudem sind für ihn Sozial-Historisches und Psychisches zwei Seiten eines Blattes. Kulturelles entwickelt sich hier systemisch-rekursiv in Wech-

selbeziehungen, weil sich z.B. das Denken versprachlicht, das Sprechen in Verbindung mit Denken intellektuell und Sprache insgesamt intellektualisiert wird.

Diese dialektische Qualität eines Flusses der Bewegung ist dann eher berücksichtigt, wenn es wie bei Tomasello um »Ko-Konstruktion« der Weltansicht von Kindern geht, etwa in frühester Entwicklung durch gemeinsame Aufmerksamkeit. So ist die wichtigste Dimension der Entwicklung die Verhaltenskoordination:

»Die kindlichen Fertigkeiten der gemeinsamen Aufmerksamkeit und der sprachlichen Kommunikation sind vor dem Hintergrund der allgemeinen Funktionsweise menschlicher sozialer Interaktion ausreichend dafür, dass sie damit beginnen können, gemeinsam auf geistige Inhalte zu achten und die Auflösung von Diskrepanzen anzustreben. [...] Von besonderer Bedeutung bei solchen diskursiven Interaktionen sind Meinungsverschiedenheiten mit Bezug auf den Wahrheitswert von Propositionen, da es in diesem Fall eine Unvereinbarkeit von Perspektiven gibt, die auf den ersten Blick jede einfache und direkte Lösung auszuschließen scheint.« (MW, 132)

Tomasello bleibt, wie man hier sieht, deutlich dem Kognitivismus »geistiger Inhalte« verbunden, in dem Gleichwertigkeit die Äquivalenz von Selbst und Anderem bedeutet und sich nicht nur soziale Normen wie Gerechtigkeit, sondern auch Anforderungen, dass die Partner ihre Perspektiven widerspruchsfrei zueinander koordinieren, ableiten lassen. Fast natürlich erscheint sich daraus eine Weltansicht abzuleiten, die als standpunktunabhängig bzw. objektiv bewertet wird (124). So erklärt Tomasello:

»Die multiperspektivischen Begriffe im sozialen Bereich – die alles von *Überzeugung* bis zu dem, was durch das Wort *angeblich* ausgedrückt wird, umfassen – beinhalten eine Koordination von Perspektiven, die manchmal komplementär sind (zwei miteinander kompatible Perspektiven auf denselben Gegenstand), aber sich manchmal auch widersprechen« (262).

Aber dies ist, wie Vygotskij zeigt, eine Frage der sprachlichen Einordnung von Möglichkeiten in eine mögliche soziale Welt, die für die Beteiligten vorstellbar und koordinierbar werden muss. Vygotskij erkennt diese Möglichkeiten in der kulturellen, nicht in der biologischen Entwicklungslinie.

Habermas zweifelt ebenso an, dass »Gesellschaft und Kultur [...] nicht allein aus den bisher betrachteten kognitiven und sozialkognitiven Leistungen zu erklären [sind], die für eine sprachliche Kommunikation auf der Stufe symbolisch vermittelter Interaktionen in Zusammenhängen arbeitsteiliger Kooperation notwendig sind« (2019, 243). Das »*Fingieren eines Als-ob*«, wenn ein Zweijähriger einen Bleistift wie eine Zahnbürste gebraucht, um mit einem Erwachsenen in eine Interaktion zu treten, so sein einziges Beispiel (242), könne belegen, dass Menschen die Fähigkeit haben, eine Wirklichkeitsebene durch eine andere symbolisch vertreten zu lassen. Erklärt diese Fähigkeit zur symbolischen »Vertretung«

schon alles? Habermas meint, damit zeigen zu können, dass es »zum Verstehen einer Gebärde keiner komplexen Folgekalkulation von wechselseitig erkannten Absichten« bedarf (ebd.). Aber das Beispiel ist keines, das auf eine gemeinsame Verhaltenskoordination abhebt. Sozialkognitiv sind dabei keine Folgekalkulationen zu leisten.

Für das Kind, so würde es Vygotskij sagen, steht an, eine Situation zu beeinflussen und v.a. sich im Hinblick auf die Möglichkeitsvorstellung regulieren und koordinieren zu lernen, wobei es Handlungsziele sowohl emotional-motivational als auch kognitiv ›denken‹ und mit anderen teilen muss. Habermas vernachlässigt das, was Vygotskij betont: wie Menschen bewusst-intentional Möglichkeitsräume *sozial* erschaffen und damit ihr eigenes Handeln potenziell einem freien Willen unterstellen können.

### Was eine Entwicklungspsychologie weiter zu leisten hätte

Ein Schlüssel für die Entwicklungsfähigkeit dieser Möglichkeitsbeziehung ist für Vygotskij (1931–34; 2002, 286) das Sprechen als soziale Praxis und Erfahrung, die Bewusstwerden und Willkürlichkeit befördert; die Sprache ermöglicht nicht nur Bewusstheit im sozialen Verhalten, sondern auch die »Intellektualisierung und die Beherrschung« von psychischen Funktionen:

»Wir beherrschen eine Funktion in dem Maße, wie sie intellektualisiert wird. Willkürlichkeit in der Tätigkeit einer Funktion ist immer die andere Seite ihrer Bewusstwerdung. Zu sagen, das Gedächtnis intellektualisiere sich im Schulalter, ist völlig das Gleiche wie zu sagen, willkürliches Einprägen entwickle sich [...]. Wir sehen also, dass das Schulkind im Bereich von Aufmerksamkeit und Gedächtnis nicht nur die Fähigkeit zur Bewusstwerdung und Willkürlichkeit an den Tag legt, sondern dass die Entwicklung dieser Fähigkeit auch den Hauptinhalt des ganzen Schulalters darstellt.« (286f)

Man kann die höheren psychischen Funktionen nicht als einzelne isoliert untersuchen, so als würde erst die Symbol- und dann die Koordinationsfunktion sich entwickeln, um anschließend zusammenzutreten. Vygotskij betont stattdessen den ganzheitlichen Charakter:

»Das Bewusstsein entwickelt sich als Ganzes und verändert auf jeder neuen Etappe seine innere Struktur und die Verbindung der Teile – aber nicht als Summe einzelner Veränderungen in der Entwicklung jeder einzelnen Funktion. Das Schicksal jeder Einzelfunktion in der Bewusstseinsentwicklung hängt von der Veränderung des Ganzen ab und nicht umgekehrt.« (288)

Vygotskijs Forschung zeigt trotz ihres bald hundertjährigen Alters, wie sich entwicklungspsychologische Probleme als methodologische erweisen, weil Fragen der Ontogenese auf die Soziogenese verweisen und umgekehrt. Erst dann, wenn der

komplexere Zusammenhang des Forschungsgegenstandes (Kindheit, Entwicklung, Anthropogenese, Soziogenese) ganzheitlich erkennbar geworden ist, können sinnvolle empirische Untersuchungen stattfinden, so dass diese Ganzheiten nicht auseinandergerissen werden. Oft hängen Fehler mit der Tendenz zusammen, dass man Vorstellungen und Annahmen mit irrtümlich angenommenen Gegensätzen von Individuum und Gesellschaft oder Trennungen von Innen und Außen, Umwelt und Anlage oder linearen Prozessmodellen kompatibel macht. Oder es werden entscheidende Dimensionen zugunsten anderer vernachlässigt.

So löst z.B. Tomasello das entwicklungspsychologische Problem des Bewusstwerdens und der Beherrschung durch Willkürlichkeit nicht – er stellt sich diese Frage gar nicht (vgl. Mollenhauer 2015, 205ff). So wie aber die Perspektivenkoordination Realitäten schafft, entsteht eine gemeinsame soziale Realität, die nicht einfach faktische Qualität hat, sondern immer eine Möglichkeitsperspektive (bzw. mehrere) in der sozialen Situation mit an- und einschließt, die als mehr oder weniger real angesehen wird (werden). Die menschliche Realitätswahrnehmung ist immer perspektivisch. Je nach Alter, je nach Grad von beherrschten Verhaltensweisen und je nach sozialem Erfahrungshintergrund bedeutet das, dass Menschen über eine andere Subjektivität und Intentionalität verfügen und dass sie mehr oder weniger flexibel in ihren Vorstellungen werden.

Das soziale Leben als Ganzheit erklärt sich nicht als ein Aufsummieren von individuellen Eigenschaften oder Fähigkeiten. Umgekehrt darf das Individuelle nicht auf ein Nebenprodukt des sozialen Lebens reduziert werden. Wie auch Tomasello es sagt, entstehen entwicklungspsychologisch Geteiltheit und Individualität im selben Moment, im kooperativen Geschehen, in der Art und Weise, wie Menschen zueinander in Beziehung treten (vgl. Braun 2018, 85).

Eine kritisch-psychologische Forschung kann hieran anschließen, um eigene Verengungen auf instrumentelle bzw. gegenständliche Weltbeziehungen (etwa die Zweck-Mittel-Umkehrung, wenn die Herstellung und Weiterentwicklung von Werkzeugen und Hilfsmitteln das Ziel und der Zweck einer Tätigkeit wird) zu überwinden oder um z.B. Machtverhältnisse in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten weiter zu untersuchen (ebd.).

Im Bereich der Kindheitsforschung könnte dies bedeuten zu erforschen, wie Kinder in ihren konkreten Lebenskontexten Möglichkeitsräume als Vorstellungswelten bilden (vgl. Vygotskij 1929/2005). Das Verhältnis, wie sie sprachlich handelnd Möglichkeitsbeziehungen sowie Bewusstheit erlangen und wodurch sie beschränkt werden, macht notwendig zu erforschen, wie sie in Machtverhältnissen verortet sind und wie sie damit spezifische Umgangsformen entwickeln. Forschungen über die spezifischen sozialen Räume, in denen sich Kinder entwickeln, die Beziehungen im Lehr-Lernen, im Erziehungsgeschehen, in der Kommerzialisierung von Kindheitsbereichen usw. sollten hiermit eng verbunden werden, um kindliches Subjektsein und kindliche Subjektivität an den konkreten sozialen

Erfahrungen begrifflich und empirisch studieren zu können. Das subjektwissenschaftliche Interesse, die Praxis dabei emanzipatorisch verändern zu können, wäre hier richtig aufgehoben.

### Literatur

- Bertau, M.C. (2021). Die Dynamik von Sinnlichem und Symbolischem in der Sprache: Der Versuch einer Artikulation zwischen Karl Bühler, Lev Jakubinskij und Lev Vygotskij. In: *Journal für Psychologie*, 29(2), 99–119.
- Braun, K.H. (2018). Mündliche Kommunikation. In: ders., *Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und Methoden 1: Kinder und Kindheit*, 111–44. Berlin: Springer.
- Brockmeier, J. (1983). Die Mittel der kognitiven Entwicklung. Zum Zusammenhang der individuellen mit der historischen Entwicklung des Bewusstseins bei Piaget und Vygotski. In: *Forum Kritische Psychologie* 12, 44–88.
- Call, J. u. Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. In: *Trends in cognitive sciences*, 12(5), 187–92.
- Habermas, J. (2009). Es beginnt mit dem Zeigefinger. In: *Die Zeit* 51, 10.12.2009.
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie, Band 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen u. Band 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hilbers, J. (2008). Phänomenologie und Psychologie – das Problem der Vermittlung. In: *Forum Kritische Psychologie* 52, 131–45.
- Holzcamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.: Campus.
- Holzcamp, K. (1984). Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. In: *Forum Kritische Psychologie* 14, 5–55.
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1975 u. 1976). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung*, 2 Bd.e. Frankfurt/M.: Campus.
- Keiler, P. (1997). *Feuerbach, Vygotski und Co*. Berlin: Argument.
- Keiler, P. (2012). »Kulturhistorische Theorie« und »Kulturhistorische Schule«: Vom Mythos (zurück) zur Wirklichkeit. In: *Forum Kritische Psychologie* 56, 114–28.
- Lück, H.E. (2021). Kurt Lewin und Fritz Heider: Ihre Freundschaft, ihre Filme und ihre Theorien. In: McElvenny, J. u. Ploder, A. (Hg.), *Holisms of communication: The early history of audio-visual sequence analysis*. Berlin: Language Science Press, 3–24.
- Marx, K. (1845/1969). Thesen über Feuerbach. In: Marx Engels Werke (MEW), Bd. 3, Berlin: Karl Dietz Verlag, 5–7.
- Mead, G.H. (1910–11/2008). *Philosophie der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mollenhauer, R. (2015). *Tomasellos Kooperationsmodell. Michael Tomasellos Forschung im Kontext kommunikationstheoretischer Fragenstellungen*. Konstanz/München: UVK.
- Nungesser, F. (2020). The social evolution of perspective-taking. Mead, Tomasello, and the development of human agency. In: *Pragmatism Today* 11(1), 84–106.
- Piaget, J. (1980). *Abriss in die genetische Erkenntnistheorie*. Olten-Freiburg i.Br.: Walter Verlag [frz. 1970].
- Schurig, V. (1975). *Naturgeschichte des Psychischen. 1. Psychogenese und elementare Formen der Tierkommunikation*. Frankfurt/M.: Campus.

- Thies, C. (2017). Michael Tomasello und die philosophische Anthropologie. In: *Philosophische Rundschau*, 64. Jg., H. 2 (2017), 107–21. DOI: 10.1628/003181517X15
- Tomasello, M. u. Schröder, J. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2014). *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2016). *Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden: eine Theorie der Ontogenese*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (MW)
- Ulmann, G. u. Zander, M. (2017). Selbstbestimmtes Lernen gegen die Langeweile. In: *Forum Kritische Psychologie* 59, 62–70.
- Vygotskij, L.S. (1929/2005). Konkrete Psychologie des Menschen. In: *Mitteilungen der Lurja-Gesellschaft*, 11(2), 25–46.
- Vygotskij, L.S. (1930/2003). Die instrumentelle Methode in der Psychologie. In: *Ausgewählte Schriften*, Bd. 1, hg. v. J. Lompscher, Berlin: Lehmanns Media, 309–17.
- Vygotskij, L.S. (1931/1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: LIT Verlag.
- Vygotskij, L.S. (1932–34/2003). Das Problem der Altersstufen. In: *Ausgewählte Schriften*, Bd. 2, hg. v. J. Lompscher, Berlin: Lehmanns Media, 53–90.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz Verlag. [Orig. Schriften aus den Jahren 1928–1934]
- Vygotsky's Notebooks. Perspectives in Cultural-Historical Research* 2. Hgg. v. Zavershneva, E. u. van der Veer, R. (2018). Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4625-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4625-4_13)
- Vygotsky, L.S. u. Luria, A. (1930/1994). Tool and symbol in child development. In: van der Veer, R. u. Valsiner, J. (Hg.). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 99–174.
- Wygotzki, L.S. (1933). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: Elkonin, D. (1980). *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein, 441–65.
- Zander, M. (2018). Kollektive Intentionalität: Michael Tomasellos vergleichende Entwicklungspsychologie und ihrer Bedeutung für die Kritische Psychologie. In: Reimer-Gordinskaya, K. u. Zander, M. (Hg.), *Krise und Kritik (in) der Psychologie. Festschrift für Wolfgang Maier*. Hamburg: Argument, 108–16.
- Zavershneva, E.I. (2010). »The Way to Freedom« (On the Publication of Documents from the Family Archive of Lev Vygotsky). In: *Journal of Russian & East European Psychology*, 48(1), 61–90.