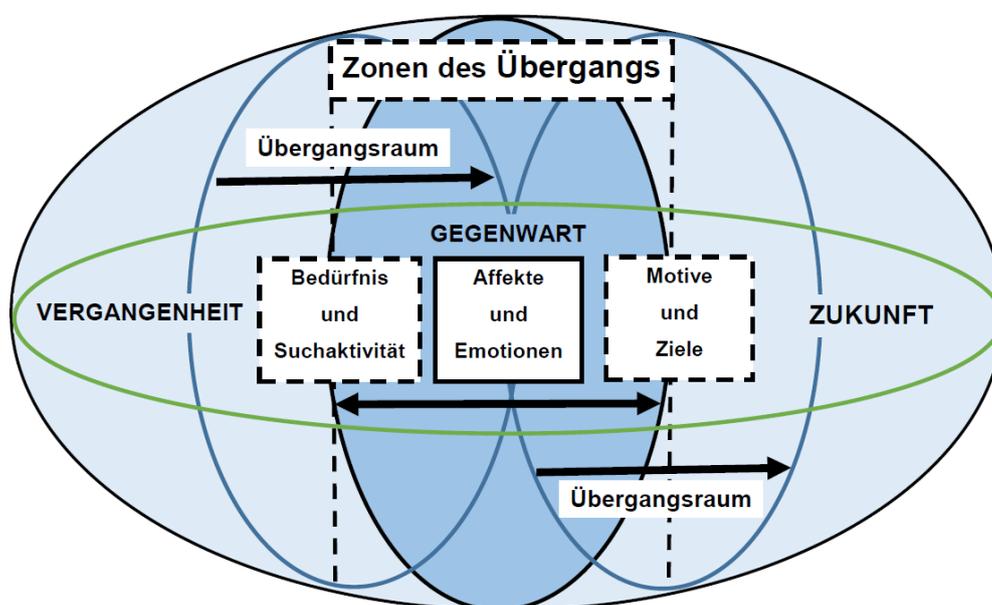


## Übergangszonen, Übergangsräume und die Frage nach der Zone der proximalen Entwicklung

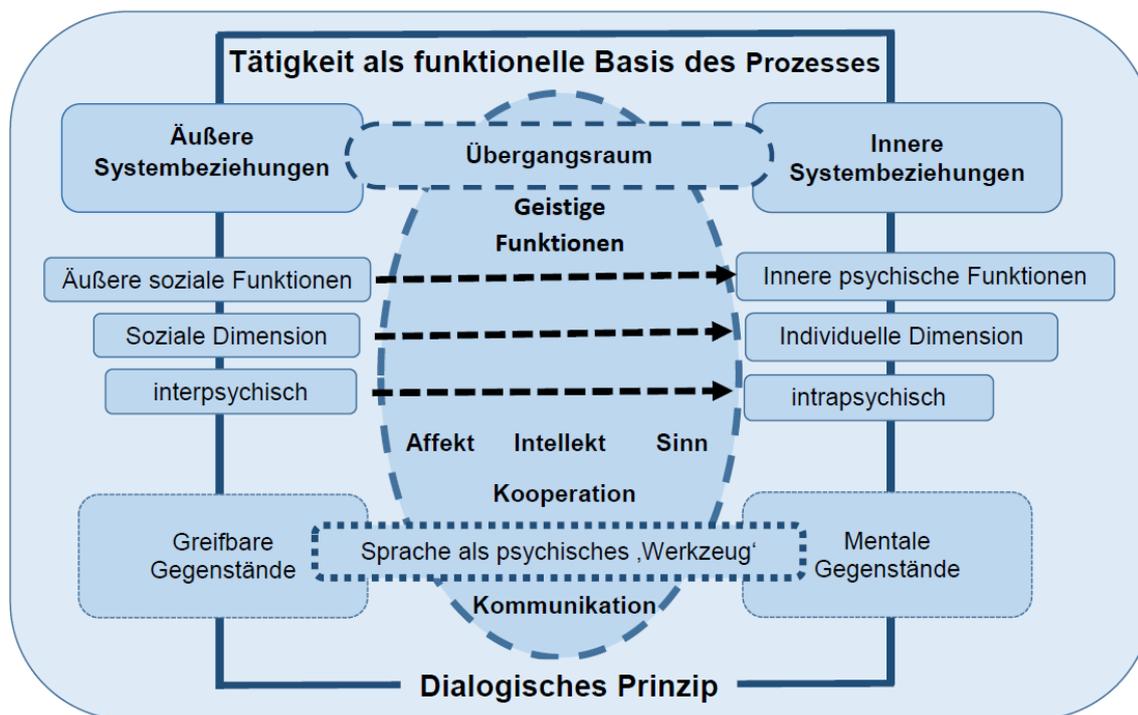
Nennungen der *Zone der proximalen Entwicklung* gibt es in etwa genauso viele wie Transliterationen zu Vygotskys originär kyrillisch geschriebenen Namen (hier in Verwendung der englischen Variante). Die Idee eines Übergangsräumtes fußt auf den strukturalistischen Ideen einer Raumzeit (Bachtin) sowie der Bachelard'schen Schwellenübertretung und Lotmans Raumsemantik. Die kulturhistorische Schule verbindet nicht nur Sprache mit Kultur, sondern umfasst weit mehr. Hier spielen die Verbindung von Affekt/Intellekt und die Tätigkeitstheorie eine entscheidende Rolle. Um Feusers Ausführungen nachvollziehen zu können, ist es förderlich, sich zumindest mit den spezifischeren Grundgedanken der kulturhistorischen Schule und ihrer Vertreter auseinanderzusetzen. Die von Blinzler (2006) in seiner Diplomarbeit angeführten „Zonen des Übergangs“ bilden eine solche theoretische Auseinandersetzung ab.



**Abbildung 1** Übergangsräume in Anlehnung an Blinzler 2006 und Jantzen 2014, eigene Darstellung DR.

Jene Zonen des Übergangs haben eine zeitliche, räumliche und personelle Dimension. In der obigen Abbildung sieht man die Verschränkung dieser Ebenen an zwei Schnittpunkten, einmal zwischen Vergangenheit und Gegenwart und ein weiteres Mal zwischen Gegenwart und Zukunft. Diese Schnittpunkte sind aufzufassen als Übergangsräume, die sich auf der Makroebene (über ein Schuljahr), aber auch auf der

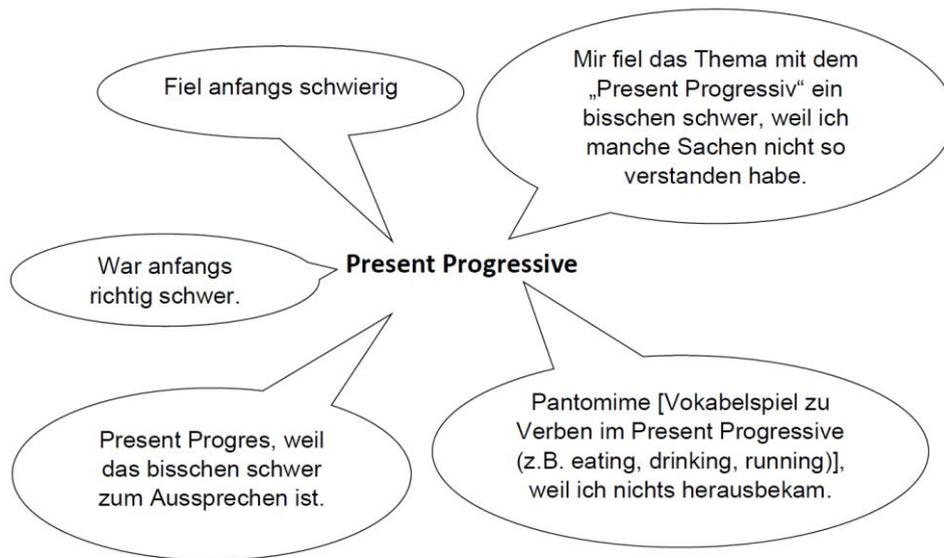
Mikroebene (in einer Unterrichtsstunde, einem Moment, bei einer konkreten Aufgabenbearbeitung) zeigen können. Vor allem das doch diskutabile und flüchtige Gegenwartsmoment dient hierbei als mittlerer Orientierungspunkt, in dem Affekte und Emotionen in Verbund mit kognitiven Funktionen wirksam werden. Diese momentanen Affekte und Emotionen werden sodann ergänzt durch Bedürfnisse und Suchaktivitäten, aus denen sie ‚effektiv-affektiv‘ hervorgehen, sowie zukunftsgerichtet als Motive und Ziele die momentane Tätigkeit steuern. Sowohl Bedürfnisse und Suchaktivitäten als auch Motive und Ziele markieren folglich Übergangsräume innerhalb eines konkreten Tätigkeitsfeldes, zum Beispiel in Form der Zone der proximalen Entwicklung. In diesem von Vygotsky postulierten Denkmodell einer Zone findet man persönliche Übergangsräume, wie die oben beschriebenen. Es bietet sich an, ausgehend von den Erkenntnissen der kulturhistorischen Schule, in der Sprache und Kultur als verzahnt angesehen werden, einen Blick in einen solchen Übergangsraum zu werfen. Dieser ist von Vygotsky im Zuge seiner Interiorisationstheorie beschrieben als ein dialogischer Prozess zwischen systeminternen und systemexternen Beziehungen, prinzipiell also wie die Vorsilbe „inter“ ausdrückt, bezogen auf zwischensystemische Beziehungen. Im Sinne der Interiorisationstheorie geschieht folglich der Prozess der Aneignung über eine Tätigkeit vom Äußeren zum Inneren, d.h. über die geäußerte Tätigkeit zur inneren Tätigkeit, respektive über das Sprechen und Hören zum Denken und sodann zum Dialog/Monolog. Sprache in Verzahnung mit Kultur bildet dabei das Werkzeug dieses dialogischen Prozesses, der Aspekte des Affekt/Intellekt-Verbundes, des Sinns, der Kooperation und Kommunikation als Bestandteile geistiger Funktionen auffasst. Diese bilden in der Tätigkeit an greifbaren Gegenständen interpsychisch einen Übergangsraum hin zu mentalen intrapsychischen Gegenständen aus.



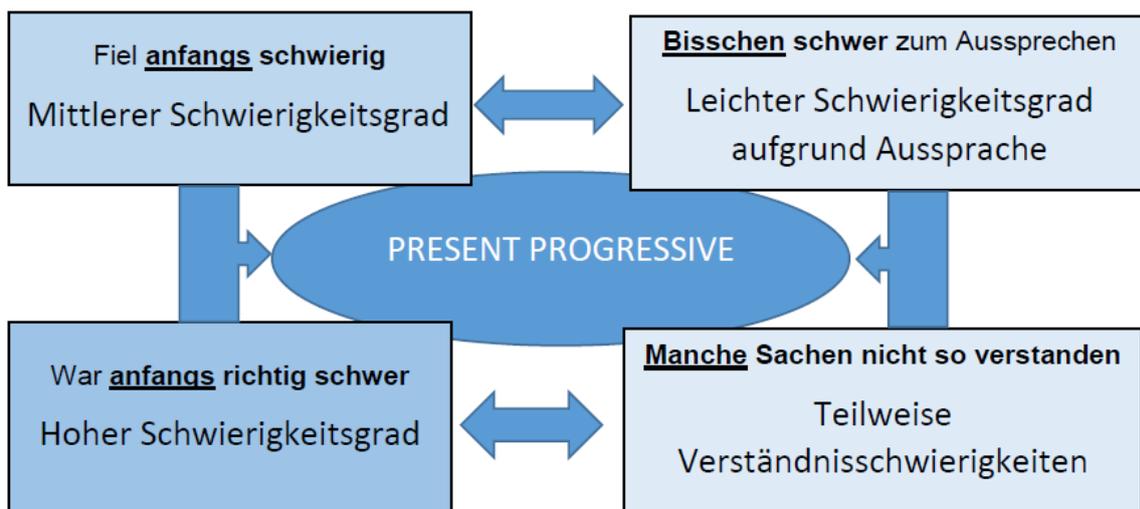
**Abbildung 2** Übergangsräume und das dialogische Prinzip (Martin Buber), in Anlehnung an Blinzler 2006 und Jantzen 2014, eigene Darstellung DR.

Exemplifizieren lässt sich die Wirkungsweise dieses Übergangsraumes am besten anhand eines Gegenstandes. Im Folgenden soll mithilfe des grammatischen Gegenstandes „Present Progressive“ (Klasse 5) verdeutlicht werden, wie solch ein Übergangsraum verbalisiert werden kann und welche Rückschlüsse er auf die ZPD zulässt.

In einem Fragebogen wurden die Lernenden nach der gehaltenen Unterrichtseinheit zum Thema „Party, Party“ in einem offenen Item nach schwierigen Aufgaben gefragt. Folgende Antworten wurden diesbezüglich zum Thema *Present Progressive* gegeben:



Über einen Zwischenschritt, in dem vor allem Gradatoren (anfangs, bisschen, manche) hervorgehoben und gesondert betrachtet werden, ergibt sich folgendes Bild:



Das zentrale verbindliche Thema des *Present Progressive* ist zu verstehen als Lerngegenstand, auf den sich die Lernenden in ganz unterschiedlicher Ausprägung beziehen. Gemeinsam ist allen, dass sie den Gegenstand als schwierig einschätzen. Die Qualität dieser subjektiven Kategorie der Schwierigkeit jedoch mäandert zwischen leicht, mittel und schwierig.

Zwei Konnexen können hierbei ausgemacht werden. Einmal verbindet beide Antworten der Schwierigkeitsgrad (mittel oder hoch) in Verbindung mit der Zeitangabe „anfangs“. Auf der anderen Seite kann man aus dem Gebrauch des Adjektivs „schwer“ graduelle Abstufung herausfiltern. So ist es in einem Fall in adverbialer Form als „schwierig“ auf

das Wort fallen, von schwerfallen bezogen, was einen Prozess in den Vordergrund rückt. Auf der anderen Seite ist es in einer präteritalen Kopula-Struktur (A war B) mit dem ursprünglichen Adjektiv schwer verbunden und durch das Modaladverb „richtig“ graduiert worden. Hieraus kann man auf ganz genau darauf schließen, dass, wie auch im anderen Fall, auf einen vergangenen Zeitpunkt rekurriert wird, der in der Rückschau als prozessual schwierig fallend, und andererseits als statisch schwer beschrieben wird. Die Flüchtigkeit des Moments wird durch das Temporaladverb anfangs unterstrichen, was eine nachträgliche Veränderung dieser Einstellung impliziert.

In einem anderen Konnex ist es das Adverb „bisschen“, das in einer der anderen beiden Nennungen als Abtönungspartikel genutzt wird und das Wort „schwer“ relativiert. Gerade in dieser Relativierung liegt auch die Verbindung der beiden Antworten, nämlich der objektorientierten partiellen Schwierigkeit, einmal mit dem konkreten Fokus auf die Aussprache und auf der anderen Seite in Bezug zu „manchen Sachen“, die Verständnisprobleme nach sich gezogen haben. Ein fünfter Lernender schließlich nennt nur das zentrale Thema, ohne eine Begründung anzugeben.

So sieht man an diesem Beispiel sehr deutlich, dass selbst bei einem zentralen Thema, auf das sich fünf Nennungen beziehen Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades und der Beschreibung schwierigkeitsauslösender Aspekte des Gegenstandes zeigen.

Fassbar wäre diese Heterogenität subjektiver Eindrücke unter dem Begriff der fremdsprachlichen Gegenstandsbewusstheit<sup>1</sup>. Hier erscheint es von Bedeutung zu sein, dass das doch abstrakte Konstrukt des *Present Progressive* in seiner vielschichtigen Dimensionalität von generellen und konkreten zeitlich dynamischen Schwierigkeitsabstufungen aufgezeigt wird.

Diese Betrachtungsweise legt nahe, dass es sich dabei um einen solchen reflektorischen rückbezüglichen Moment innerhalb der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand handelt, der als Übergangsraum zwischen der System-Binäropposition leicht und schwierig zu charakterisieren ist. Folglich bieten diese Antworten, wenn auch in Andeutung, einen Einblick in die *Zone(n) der nächsten Entwicklung*.

---

<sup>1</sup> Zum Begriff der fremdsprachlichen Gegenstandsbewusstheit (vor allem bezüglich der wahrgenommenen Relevanz aus Schülersicht) auch unter kompetenzorientierten Aspekten, siehe Tesch, Bernd (2014). Warum sollen wir das lernen? Überlegungen zur Beteiligung von Lernenden an der Auswahl von Lerngegenständen im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für die romanischen Sprachen und ihre Didaktik*, 8,2, 49-69.

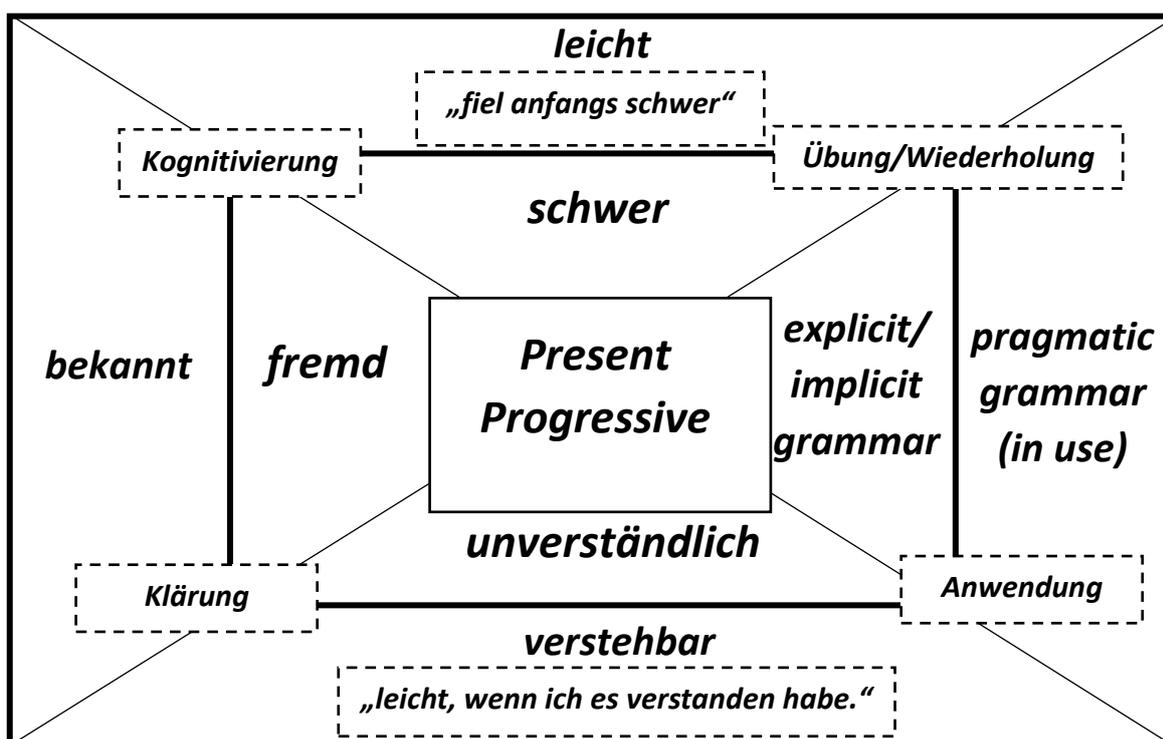
Die Erkenntnisse aus dieser Befragung deuten eine *Zone der proximalen Entwicklung* an, die sich, auf den hier grammatikalischen Gegenstand des gemeinsamen Interesses bezogen, in folgenden Kontinuen bewegt:

- Fremd – bekannt
- Schwer – leicht
- unverständlich – verstehbar
- ungreifbar – greifbar

Übergangszonen bilden sich aus über die zeitliche Komponente von der Erstbegegnung bis zu Folgebegegnungen mit dem grammatikalischen Phänomen. Die Eckpfeiler dieser Übergangszonen, d.h. die Proximalschnittpunkte, methodisch-didaktischer Art zeigen sich als Dreh- und Angelpunkte zwischen den oben aufgeführten Oppositionen.

- fremd – (mehrmalige) *Kognitivierung* – bekannt
- schwer – *Übung/Wiederholung* – leicht
- unverständlich – *Klärung* – verstehbar
- ungreifbar – *Anwendung* – greifbar

Die folgende Abbildung verdeutlicht diese Zusammenhänge, die als Sequenz aufzufassen sind, aber auch teils parallel und ineinander wirksame Prozesse darstellen.



**Literatur:**

Blinzler, M. (2006): Zonen des Übergangs. Über Verbindungen von dialogischer Philosophie und kulturhistorischer Theorie (Vygotskij). Berlin: Lehmanns Media. (=ICHS).

Jantzen, W. (2014): Tätigkeitstheorie. Schriften zur kulturhistorischen Psychologie, ICHS, 2014/11 (= Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland, hrsg. V. G. Rückriem und Hartmut Giest).

Kölbl, Carlos (2006): Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont'ev. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Tesch, Bernd (2014). Warum sollen wir das lernen? Überlegungen zur Beteiligung von Lernenden an der Auswahl von Lerngegenständen im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für die romanischen Sprachen und ihre Didaktik, 8,2, 49-69.