

Vygotskijs Konzeption von Schreiben

Stefanie Surd-Büchele & Andrea Karsten

Ziel dieses Beitrags ist, Vygotskijs Konzeption von Schreiben durch eine genaue Lektüre seiner Texte herauszuarbeiten. Es zeigen sich mit einer entwicklungspsychologischen Herangehensweise zum einen und dem Begriff des schriftlichen Sprechens im Kontext von innerem und äußerem Sprechen zum anderen zwei wesentliche Interessens- und Arbeitsgebiete Vygotskijs im Hinblick auf Schreiben. Dem folgend arbeitet dieser Beitrag zunächst die Überlegungen Vygotskijs zu ontogenetischen Aspekten des Schreibens heraus. Darüber hinaus wird dargestellt, in welcher Beziehung bei Vygotskij „schriftliches Sprechen“ zu den Konzepten des inneren und des äußeren Sprechens steht. Es ergibt sich ein Bild von Schreiben als gleichermaßen kognitivem wie kommunikativem Vorgang. Auf diesen Gedanken Vygotskijs bauen abschließend Überlegungen auf, die Wege für mögliche Weiterentwicklungen von Vygotskijs Konzeption von Schreiben weisen.

1. Einführung

Die Rezeption Vygotskijs nahm in den letzten Jahren in der deutschsprachigen wie auch der englischsprachigen Wissenschaftslandschaft stark zu. Insbesondere in pädagogischen bzw. didaktischen Kontexten finden Vygotskijs Ansätze zum Schreiben breiten Anklang (z.B. Sjölin 1996, Günther 1998, Sperling & Freedman 2002). Betrachtet man diese Rezeption jedoch genauer, so zeigen sich zwei kritische Punkte:

Zum einen werden Vygotskijs Gedanken meist nur aus einer entwicklungspsychologisch-pädagogischen Perspektive wahrgenommen. Vygotskijs Überlegungen finden sich in diversen Konzeptionen zum Schriftspracherwerb, werden jedoch im Rahmen der breit gefächerten Literatur zum Schreibprozess (besonders Flower & Hayes 1981, Hayes 1996) nicht zur Kenntnis genommen. Zum anderen geschieht diese Rezeption häufig unreflektiert, wobei Zitate und einzelne Gedanken aus dem Gesamtkontext herausgelöst und die aus unterschiedlichen Textversionen und

Übersetzungen resultierenden Unstimmigkeiten in Vygotskijs Gedankengebäuden ignoriert werden.

Vor diesem Hintergrund verfolgen wir mit dem vorliegenden Beitrag das Ziel, Vygotskijs Konzept des schriftlichen Sprechens aus einer genauen Lektüre der Primärtexte zu erarbeiten und für weitergehende kulturhistorisch orientierte, psycholinguistische Forschungen zum Schreiben zu erschließen. Basis hierfür ist zunächst eine Diskussion der uns zur Verfügung stehenden Textgrundlage. Abschließend erfolgt eine Einordnung der Schreibthematik in Vygotskijs Gesamtwerk. Im Hauptteil des Beitrags beschäftigen wir uns dann in einem ersten Schritt mit entwicklungspsychologischen Aspekten des Schreibens und in einem zweiten Schritt mit dem schriftlichen Sprechen im Kontext von innerem und äußerem Sprechen. Abschließend zeigen wir, worin die besondere Qualität von Vygotskijs Perspektive auf das Schreiben besteht, und in welchen psycholinguistischen Forschungszusammenhängen auf Vygotskijs Überlegungen aufgebaut werden kann.

2. Kontextualisierung der Lektüre Vygotskijs im Hinblick auf das Schreiben. Übersetzungs- und Rezeptionsproblematik

2.1 Übersetzungs- und Rezeptionsproblematik

Wenn man sich eng mit den Texten Vygotskijs, seinen Überlegungen und Begriffen beschäftigt, ist eine Auseinandersetzung mit der damit verbundenen Versions- und Übersetzungsproblematik unerlässlich. Die politische Situation im Russland der 1930er Jahre, die Zensur der Werke Vygotskijs im Zuge des Pädologie-Dekrets von 1936 (vgl. z.B. Keiler 2002) und die schleppende Rehabilitierung Vygotskijs in der Sowjetunion sowie seine Entdeckung im Westen in der Zeit des Kalten Krieges bilden einen problematischen historischen Kontext für eine originalgetreue Vygotskij-Rezeption. Ein weiterer wesentlicher Faktor, der die Rezeption erschwert, ist Vygotskijs früher Tod mit 34 Jahren, nach dem er alles andere als ein geordnetes Werk hinterlässt. Aus diesen Gründen sind viele seiner Arbeiten nur relativ schlecht zugänglich und wurden deswegen erst sehr spät bzw. teilweise bis heute

nicht aus dem Russischen in eine weitere europäische Wissenschaftssprache übersetzt.¹

Schließlich stellen viele der übersetzten und so einem breiteren Publikum zugänglichen Vygotskij-Texte keine zuverlässigen Übersetzungen dar, sondern verfälschen das Original, indem sie es verkürzen und vereinfachen. Für den Begriff des Schreibens bei Vygotskij als Fokus dieses Beitrags wird dies besonders deutlich. Vygotskij's Konzeption von Schreiben ist im Wesentlichen in drei Texten zugänglich:

1. Der 1935 posthum von Vygotskij's Mitarbeitern in dem Sammelband *Geistige Entwicklung der Kinder im Unterrichtsprozess* herausgegebene Text *The Prehistory of the Development of Written Language*²

Dieser erschien erstmals in einer Übersetzung in dem von Cole et al. herausgegebenen Buch *Mind in Society* (Vygotsky 1935/1978).³ Die dort veröffentlichten Texte Vygotskij's sind jedoch – nach Angaben der Herausgeber, um Redundanz zu vermeiden und Klarheit zu schaffen – stark verkürzt und verändert worden (John-Steiner et al. 1978, x). Dieses Vorgehen von Cole et al. ist vielfach kritisiert worden (z.B. van der Veer & Valsiner 1994, Glick 1997, Gillen 2000). Der Text liegt seit mehr als einem Jahrzehnt in einer zuverlässigeren, aber dennoch nicht unproblematischen Neuübersetzung von Marie J. Hall, herausgegeben von Robert W. Rieber (Vygotsky 1935/1997), unter dem Titel *The Prehistory of the Development of Written Language* vor.⁴ Es ist erstaunlich, dass trotz der Neuübersetzung auch die aktuelle Schreibforschung, sofern sie diesen Text Vygotskij's rezipiert, weiterhin auf

¹ Für eine aufschlussreiche Rezeptionsgeschichte Vygotskij's, besonders im Hinblick auf sein Werk *Denken und Sprechen*, siehe das Editorial von Lompscher und Rückriem (2002) zur Neuübersetzung von *Denken und Sprechen*.

² Nach der Bibliographie von Vygodskaja und Lifanova (2000) geht der Text auf ein Manuskript Vygotskij's von 1929 zurück.

³ Obwohl die Herausgeber für alle anderen Texte in *Mind in Society* (Vygotsky 1935/1978) angeben, wer sie übersetzt hat, machen sie keine Angaben zum Übersetzer von Kapitel 8, *The Prehistory of Written Language*.

⁴ Diese Neuübersetzung im 4. Band der *Collected Works Vygotskij's* ist ihrerseits unter einer historisch-kritischen Perspektive nicht unproblematisch. Lompscher und Rückriem (2002, 12ff.) geben an, dass sich die englische Ausgabe der *Gesammelten Werke* stark auf die russische bezieht, die wiederum in einer politisch-ideologisch bedingten „Kompromiss-Situation“ erschienen ist.

die Version von 1978 zurückgreift (z.B. Schneuwly 2008). Auch in den beiden aktuellsten englischsprachigen Sammelbänden zur Schreibforschung, *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text* (Bazerman 2008) und *Handbook of Writing Research* (MacArthur et al. 2006) nehmen alle Autoren ausschließlich über *Mind in Society* und meist nur im Hinblick auf allgemeinere Fragestellungen wie z.B. der Zone der nächsten Entwicklung Bezug auf Vygotskij.

2. Das sechste, 1934 verfasste Kapitel von *Denken und Sprechen* mit dem Titel *Untersuchung der Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe im Kindesalter*⁵

Dieser Textauszug enthält eine längere Passage, in der Vygotskij sich mit der Entwicklung des schriftlichen Sprechens beschäftigt. Er wird insbesondere von der deutschen Schreibforschung rezipiert, da er gekürzt unter dem Titel *Die Besonderheit der Schriftsprache* in dem von Schorch herausgegebenen und viel rezipierten Sammelband *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb* (1983, mehrere Neuauflagen) erschienen ist. Die für diesen Sammelband verwendete Übersetzung von Gerhard Sewekow stammt aus einer älteren, vom heutigen wissenschaftlichen Standpunkt aus nicht mehr aktuellen, Version von *Denken und Sprechen* von 1964 (Vygotski 1934/1969, vgl. hierzu auch Lompscher & Rückriem 2002). Seit 2002 liegt *Denken und Sprechen* jedoch in der historisch-kritischen Neuausgabe und -übersetzung von Joachim Lompscher und Georg Rückriem vor.

3. Das siebte, 1934 komplett neu verfasste Kapitel von *Denken und Sprechen* mit dem Titel *Gedanke und Wort*

Dieses Kapitel synthetisiert Vygotskijs Überlegungen zum Verhältnis von Denken und Sprechen. Für das Schreiben sind in diesem Zusammenhang insbesondere Vygotskijs Ausführungen zu unterschiedlichen Entfaltungsgraden des Sprechens, das heißt die Gegenüberstellung von inneren, mündlichen und schriftlichen Sprechen, sowie die Prozesse des Sichvollziehens des Gedankens im Wort relevant.

Wenn wir hier in aller Kürze die verschiedenen Versionen und damit Rezeptionslinien der beiden wichtigsten übersetzten Texte Vygotskijs zum Schreiben darstel-

⁵ Viele der von Vygotskij in diesem Kapitel entwickelten Gedanken wie beispielsweise die Metapher des schriftlichen Sprechens als „Algebra des Sprechens“ (Vygotskij 1934/2002, 315) finden sich bereits in seinem vermutlich 1932 verfassten Notizbucheintrag *On Written Language*, der 1983 unter dem Titel *From the Notebooks of L.S. Vygotskij* veröffentlicht wurde. Wir danken Peter Keiler für den Hinweis auf die englische Übersetzung.

len, geht es uns nicht zuletzt darum, auch unsere eigene Vygotskij-Rezeption und Interpretation zu kontextualisieren. Da die Textgrundlagen insgesamt, trotz der Neuauflage von *Denken und Sprechen*, für eine Herausarbeitung von Vygotskijs Konzeption des Schreibens unvollständig und nicht immer zuverlässig sind, ist auch dieser Beitrag gezwungen, teilweise auf problematische Übersetzungen zurückzugreifen und dadurch möglicherweise auf eine durch ihre spezifische Rezeptionsschicht gefärbte Interpretation von Schreiben zurückgreifen.

2.2 Schreiben im Werk Vygotskijs

Aus der dargestellten Übersetzungsproblematik resultiert auch, dass wir in den uns vorliegenden Texten keine einheitliche Begriffsverwendung für Schreiben und damit zusammenhängende Bereiche vorfinden. So beinhaltet der in Schorch (1983) abgedruckte Ausschnitt aus dem sechsten Kapitel von *Denken und Sprechen* (in der Übersetzung von 1964) unter dem Titel *Die Besonderheit der Schriftsprache* ohne erkennbare Logik die Termini *Schriftsprache* in der Überschrift, im Text dann zunächst *schriftliche Sprache* und schließlich *geschriebene Sprache*. In dem von Cole et al. (1978) veröffentlichten Text erscheinen die Begriffe *writing* und *written language*. Die neuere Übersetzung dieses Textes von 1997 enthält die Begriffe *writing*, *written language*, aber nun auch *written speech*. Der letztgenannte Begriff des schriftlichen Sprechens wiederum findet sich auch besonders in der 2002 erschienen Neuübersetzung von *Denken und Sprechen*. Die Verwendung dieses Terminus begründen Lompscher und Rückriem wie folgt:

„reč = Sprechen: Vygotskij verwendet konsequent den Begriff reč im Sinne des Gebrauchs der Sprache durch Individuen im Unterschied zu Sprache (= russ. jazyk) als System gesellschaftlicher Bedeutungen und Mittel der Verständigung, auch bei Begriffen wie ‚schriftliches Sprechen‘. Obwohl im Deutschen so nicht üblich, haben wir uns an diesen Terminus gehalten und nur in Ausnahmen Begriffe wie ‚schriftlicher Ausdruck‘ statt ‚schriftliches Sprechen‘ verwendet“ (Lompscher & Rückriem 2002, 29).

Im Sinne dieser Übersetzung, in der nur die Begriffe *Schriftsprache* und *schriftliches Sprechen* verwendet werden, ist anzunehmen, dass sich der Terminus *schriftliches Sprechen* bei Vygotskij auf prozessuale Aspekte bezieht, während *Schriftsprache* von ihm stets dann verwendet wird, wenn er auf systematische Aspekte hinweisen möchte, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Das schriftliche ist auch keine einfache Übersetzung des mündlichen Sprechens in Schriftzeichen, und das Erlernen der Schriftsprache ist nicht einfach Aneignung der Schreibtechnik“ (Vygotskij 1934/2002, 313).

Wir werden in der Folge die beiden Begriffe schriftliches Sprechen und Schriftsprache ebenfalls in diesem Sinne verwenden und nur in allgemeinen Zusammenhängen weiter den Begriff Schreiben gebrauchen.

Neben der Übersetzungsgenauigkeit ist auch inhaltlich interessant, dass das Schreiben durch die Konzeption als schriftliches Sprechen damit bereits begrifflich eine Analogie zu Vygotskijs Begriffen des äußeren und des inneren Sprechens aufweist, worauf wir später zurückkommen werden.

Ähnlich schwierig wie die begriffliche Präzisierung gestaltet sich auch die Einordnung von Vygotskijs Überlegungen zum schriftlichen Sprechen in den Gesamtzusammenhang seiner Arbeiten. So hinterlässt Vygotskij bei seinem frühen Tod mit 34 Jahren kein (ab)geschlossenes Theoriegebäude, sondern vielmehr zahlreiche Arbeiten mit ganz unterschiedlicher Zielsetzung und Perspektive, die nach vielen Stellen hin offen sind und in welchen sich Entwicklungen der Gedanken und unbeantwortete Fragen zeigen.⁶

In diesem Kontext wiederum finden sich nur wenige, verstreute Textstellen, die sich mit Schreiben im Sinne von schriftlichem Sprechen und Schriftsprache befassen. Erwähnenswert ist weiterhin, dass es sich beim sechsten und siebten Kapitel von *Denken und Sprechen*, auf die wir uns im Wesentlichen stützen, um spät geschriebene Texte Vygotskijs aus dem Jahr 1934 handelt. Vygotskij macht im Vorwort zu *Denken und Sprechen*, das er laut Lompscher und Rückriem (2002, 23) ebenfalls erst im Frühjahr 1934, also kurz vor seinem Tod, selbst verfasste, den hohen Stellenwert deutlich, den das schriftliche Sprechen für ihn hat, wenn er die „Erklärung des psychischen Wesens des schriftlichen Sprechens als einer eigenständigen Funktion des Sprechens und seiner Beziehung zum Denken“ (Vygotskij 1934/2002, 39) als einen der vier zentralen Erkenntnisbereiche von *Denken und Sprechen* nennt.

Vygotskij war am Gegenstand des schriftlichen Sprechens aus zwei unterschiedlichen Perspektiven interessiert: Zum einen im Rahmen der Untersuchung kindli-

⁶ Einen guten Überblick über Vygotskijs Leben und Werk gibt Keiler (2002).

cher (Sprach-) Entwicklungsprozesse im Hinblick auf die Entwicklung höherer psychischer Funktionen und den Einfluss des Unterrichts. Zum anderen beschäftigt sich Vygotskij bei seinen Untersuchungen zum inneren Sprechen mit dem schriftlichen Sprechen und arbeitet insbesondere strukturelle Besonderheiten des inneren Sprechens dadurch heraus, dass er das schriftliche Sprechen als Gegenpol zum inneren Sprechen betrachtet und beide Formen miteinander vergleicht (vgl. a.a.O., 437ff.).

Bei beiden Zugängen wird deutlich, dass sich Vygotskij nicht mit dem Schreiben an sich befasst, sondern dass seine Überlegungen hierzu immer in einen größeren Gedankenzusammenhang eingebettet sind. Wenn wir daher in den folgenden Abschnitten zunächst entwicklungspsychologische Aspekte des schriftlichen Sprechens und der Schriftsprache bei Vygotskij herausarbeiten und diskutieren und uns anschließend mit der Frage befassen, wie Vygotskij schriftliches Sprechen im Kontext von innerem und äußeren Sprechen denkt, werden wir Vygotskijs Aussagen zum Schreiben daher nicht, wie vielfach geschehen, aus dem Zusammenhang lösen, sondern – der Übersetzungsproblematik bewusst – eng an den Texten arbeiten und versuchen, seine Gedanken aus einem größeren Kontext heraus zu verstehen versuchen.

3. Entwicklungspsychologische Aspekte des Schreibens

Vygotskij befasst sich in *The Prehistory of the Development of Written Language* (Vygotsky 1935/1997) und im sechsten Kapitel von *Denken und Sprechen* (Vygotskij 1934/2002) vor allem mit den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen und Konsequenzen des schriftlichen Sprechens. Die ersten hier angeführten Entwicklungsaspekte stammen aus dem Text *The Prehistory of the Development of Written Language* (Vygotsky 1935/1997). Ziel ist hierbei auch, die Übersetzungsunterschiede zu den entsprechenden Passagen aus *The Prehistory of Written Language* (Vygotsky 1935/1978) aufzuzeigen, und den Text anschließend mit Aussagen Vygotskijs aus dem sechsten Kapitel von *Denken und Sprechen* (Vygotskij 1934/2002) zu kontrastieren.

Bei der Behandlung der Frage nach der Entwicklung der Schriftsprache bei Kindern stellt Vygotskij heraus, dass die Geste als sichtbares visuelles Zeichen am Anfang des Entwicklungsverlaufs eine zentrale Rolle einnimmt:

„A gesture is specifically the initial visual sign in which the future writing of the child is contained as the future oak is contained in the seed. The gesture is a writing in the air and the written sign is very frequently simply a fixed gesture“ (Vygotsky 1935/1997, 133).

Gestützt wird diese Annahme dem Text zufolge erstens durch die historischen Ursprünge der Schrift. Ein zweiter, nun ontogenetischer Zusammenhang zwischen Gesten und dem Ursprung der Entwicklung der Schriftsprache und des schriftlichen Sprechens findet sich im kindlichen Zeichnen.

„As we have often observed during experiments, when the child draws, he very often makes a transition to dramatization, showing by a gesture what he wants to picture. (...) We are inclined to consider the first drawings of children, their scribbles, to be more a gesture than drawing in the real sense of the word“ (a.a.O., 134).

Gerade bei komplexeren Objekten stellen Kinder nicht deren einzelne Teile zeichnerisch dar, sondern ihre allgemeinen Eigenschaften wie beispielsweise Rundheit. Dies interpretiert Vygotskij so, dass Kinder nicht wirklich zeichnen, sondern zeigen und der Stift die Zeigegeste nur fixiert (vgl. a.a.O.).

Schließlich findet sich ein dritter, ebenfalls ontogenetischer Zusammenhang zwischen Gesten und Schriftsprache bzw. schriftlichem Sprechen im Erwerb der Symbolfunktion im kindlichen Spiel.

„As we know, in play some objects can very easily represent others, replace them and become their signs. We also know that in this case the similarity that exists between the toy and the object that it represents is not important“ (Ebd.).

Wichtig ist aber, dass das Spielobjekt eine entsprechende Gebrauchsweise, nämlich dieselbe funktionale Verwendung und damit die gleichen Gesten, zulässt wie das Objekt, das es darstellt. Vygotsky gibt das Beispiel eines Stück Holzes, das ein Baby symbolisieren soll. Das Stück Holz kann gehalten werden wie ein Baby oder es kann „gefüttert“ werden. Es sind die Gesten des Kindes, die das Spielobjekt zum Zeichen des gemeinten Objekts machen und die ihm so Bedeutung verleihen. Aus dieser Perspektive betrachtet Vygotskij das Symbolspiel als „very complex system of speech aided by gestures“ (a.a.O., 135), in dessen Verlauf Kinder

lernen, dass Objekte zu Zeichen für andere Objekte werden können, ohne Ähnlichkeit mit ihnen aufweisen zu müssen. Voraussetzung für das Fungieren eines Spielobjekts als Zeichen für ein anderes Objekt ist also zunächst immer, dass das Spielobjekt seine neue Funktion durch die Geste erhält. Vygotskij betont: „[T]he meaning lies in the gesture and not in the object“ (Ebd.). Der korrespondierende Abschnitt hierzu fehlt in der Übersetzung von 1978, wodurch in dieser Version die Veränderung des Bedeutungsträgers (zunächst Geste, dann erst Spielobjekt) nicht in vollem Umfang erkennbar ist.

Im Laufe der Entwicklung wird die Geste, die zunächst der Auslöser und der Anker für das Symbolspiel und das Zeichnen ist, überflüssig.

„Only on the basis of indicating gestures does the toy gradually acquire its meaning precisely as drawing, supported at first by a gesture, becomes an independent sign“ (Ebd.).

Symbolische Repräsentationen beruhen also zunächst auf einer indirekten Symbolisierung, die in *The Prehistory of Written Language* „second-order symbolism“ genannt wird (vgl. Vygotsky 1935/1978, 110). Erst in einem weiteren Schritt repräsentiert eine Zeichnung direkt das gezeichnete Objekt, das Spielobjekt direkt das gemeinte Objekt. Die letztere Art der Repräsentation wird in der Übersetzung von 1978 „first-order symbolism“ genannt (vgl. Ebd.).

Obwohl die Begriffe „symbolism of the second degree“ und „direct symbolism“ bzw. „symbolism of the first degree“ tatsächlich in Vygotskijs Text vorkommen (vgl. z.B. Vygotsky 1935/1997, 132; 142), treten sie in der Version von 1978 viel häufiger auf als in der Neuübersetzung von 1997.⁷ Sicherlich sind die Begriffe hilfreich, um die Entwicklung des Schreibens beim Kind zu fassen. Interessant ist jedoch, dass Vygotskij selbst seine Überlegungen im Text nicht so konsequent anhand dieser Begriffe verfolgt, wie es in der Version von 1978 den Anschein hat.

Auf dem Weg zu einer Repräsentation von Objekten durch einen Symbolismus erster Ordnung (durch Zeichnungen, aber auch durch Spielobjekte) nimmt das

⁷ Zudem ist in der älteren Übersetzung getilgt, dass die Begriffe nicht von Vygotskij selbst stammen und er sich beim Gebrauch der beiden Termini auf Henri Joachim Delacroix bezieht (vgl. Vygotsky 1935/1997, 132).

mündliche Sprechen eine wichtige Rolle ein. Denn Gezeichnetes fungiert zunächst mehr als Sprechen denn als Repräsentation (Vygotsky 1935/1997, 138).⁸

„When the child discloses new treasures of his memory in drawing, this is done by way of speech as if by narration. The most important characteristic of this method is a certain abstraction to which all verbal description necessarily and naturally belongs. Thus, we see that drawing is graphic speech that develops on the basis of verbal speech.“ (Ebd.)⁹

Auf dem Weg zur Schriftsprache muss das Kind – als ein weiteres wichtiges Moment in der Entwicklung des Schreibens – entdecken, dass gezeichnete oder geschriebene Objekte keine echten Objekte, sondern Symbole für Objekte sind (a.a.O., 139). Vom Zeichnen als Geste und dem Zeichnen als graphischem Sprechen, wobei das Gezeichnete jeweils noch als eigenständiges Objekt und nicht als Symbol verstanden wird, kommt das Kind also zum Zeichnen als Repräsentieren.

Das Stadium des graphischen Sprechens, aber auch das Zeichnen als Repräsentieren, ist im Gegensatz zum schriftlichen Sprechen noch ein Symbolismus erster Ordnung. Nicht Wörter werden gezeichnet, sondern Objekte und später Repräsentationen von Objekten. Der wirkliche Übergang zur Schriftsprache geschieht auch dann noch nicht, wenn das Kind gelernt hat, wie Buchstaben gezeich-

⁸ Hier beruft sich Vygotskij auf Charlotte Bühler, nicht wie in der *Mind in Society*-Version (Vygotsky 1935/1978) angegeben auf Karl Bühler.

⁹ Im Bezug auf die Rolle des mündlichen Sprechens in der Entwicklung des Symbolismus erster Ordnung beim Zeichnen und im Symbolspiel ergibt sich eine weitere Verdunklung des Entwicklungsverlaufs in der Version von 1978. Für beide Bereiche wurden einige wichtige Bezüge zum mündlichen Sprechen getilgt. Beim Zeichnen nimmt das mündliche Benennen des Gezeichneten eine zentrale Rolle auf dem Weg zu einer direkten Symbolisierung eines Objekts ein. Unter Bezug auf Charlotte Bühler stellt Vygotskij heraus, dass die zunächst der Zeichnung nachfolgende Benennung des repräsentierten Objekts später simultan und dann sogar im Voraus geschieht. „This means that an intention to represent something abstract develops on the basis of the representation of a form that was drawn and named after the drawing was completed. Speech moving ahead [of action, Anm. der Herausgeber] serves as a means for important mental progress“ (Vygotsky 1935/1997, 137). Auch im Symbolspiel sticht das Benennen der Spielobjekte mit den Bezeichnungen der zu repräsentierenden Objekte heraus. „Arbitrary verbal meaning occurs very early in the play of four- and five-year-old children. Children agree among themselves, ‘This will be a house, this will be a plate,’ etc.“ (a.a.O., 135). Obwohl Vygotskij in beiden Fällen die Frage nach der Rolle des mündlichen Sprechens nur relativ kurz thematisiert, scheint es uns doch wichtig, diese in der Version von 1978 fehlenden Bezüge innerhalb der Entwicklung des schriftlichen Sprechens und der Schriftsprache nach Vygotskij herauszustellen.

net werden oder wie es Buchstaben als mnemotechnische Zeichen einsetzen kann (a.a.O., 140f.). Eine weitere wichtige Entdeckung des Kindes ist nötig:

„It is easy to note that everywhere written signs represent symbols of the first order directly signifying objects or actions, and the child at the stage we are describing does not approach symbolism of the second order which consists of using written signs for oral symbols of words. For this, the child must make a special discovery – specifically, not only things, but speech also can be drawn. Only this discovery brought humanity to the brilliant method of writing with words and letters; it also brings the child to literate writing and, from the psychological point of view, must be constructed like the transition from drawing things to drawing speech“ (a.a.O., 142).

Erst an diesem Punkt geht das Zeichnen also in echtes Schreiben über: nicht Dinge werden mehr gezeichnet, sondern Wörter und Buchstaben als Symbole für Laute. Das äußere Sprechen dient damit als Bindeglied zwischen Zeichen und Objekt, es kann dann aber zurücktreten.

“Understanding written language is done through oral speech, but gradually this path is shortened, the intermediate link in the form of oral speech drops away, and written language becomes a direct symbol just as understandable as oral speech“ (Ebd.).

Diese Abstraktion von der lautlichen Seite des Sprechens in der Entwicklung des schriftlichen Sprechens bildet neben der Abstraktion vom Gesprächspartner einen der beiden Kernpunkte des sechsten Kapitels von Denken und Sprechen (Vygotskij 1934/2002, 315). Beide Abstraktionsprozesse sind entwicklungspsychologisch relevant und haben außerdem Auswirkungen auf Form und Funktionalität des schriftlichen Sprechens.

Wie in *The Prehistory of the Development of Written Language* geht Vygotskij also auch in *Denken und Sprechen* davon aus, dass das Kind im Laufe der Entwicklung des schriftlichen Sprechens von den Wörtern des äußeren Sprechens abstrahieren muss:

„Jetzt wird ihm [dem Kind] eine neue Aufgabe gestellt: Es soll von der sinnlichen Seite des Sprechens abstrahieren und zum abstrakten Sprechen überge-

hen, zu einem Sprechen, das nicht Wörter verwendet, sondern Vorstellungen von Wörtern“ (a.a.O., 314, unsere Hervorhebungen).

Dennoch betont Vygotskij hier, dass die Laute des äußeren Sprechens weiter gedacht und vorgestellt werden. Schriftliches Sprechen bleibt ein *Symbolismus zweiter Ordnung*.

„Es ist natürlich, dass das Sprechen ohne reale Laute, das nur gedacht und vorgestellt wird, und das eine Symbolisierung der Lautsymbole, d.h. eine Symbolisierung zweiter Ordnung erfordert, in dem gleichen Maße schwerer sein muss als das mündliche Sprechen, wie Algebra für das Kind schwerer ist als Arithmetik“ (a.a.O., 315, unsere Hervorhebungen).

Weiter legt Vygotskij in diesem Text, anders als er es in *The Prehistory of the Development of Written Language* tut, Wert auf die Transformationsprozesse, die im Hinblick auf die Funktion des schriftlichen Sprechens geschehen:

„Das schriftliche ist auch keine einfache Übersetzung des mündlichen Sprechens in Schriftzeichen, und das Erlernen der Schriftsprache ist nicht einfach Aneignung der Schreibtechnik. (...) Das schriftliche Sprechen ist eine vollkommen eigene Sprechfunktion“ (a.a.O., 314).

Diese besondere Funktion des schriftlichen Sprechens ergibt sich, neben der Abstraktion von der lautlichen Seite des Wortes, auch daraus, dass das Kind von einem gleichzeitig anwesenden Gesprächspartner abstrahieren muss.

„Schriftliches Sprechen ist (...) noch in einer anderen Beziehung abstrakter als mündliches. Es ist ein Sprechen ohne Gesprächspartner, in einer für kindliche Gespräche völlig ungewohnten Situation“ (a.a.O., 314f.).

Aus diesem Grund ist die Motivation zum schriftlichen Sprechen nicht von Anfang an gegeben.

„Dass die Motivation der Tätigkeit vorausgeht, gilt nicht nur für die Ontogenese, sondern auch für jedes Gespräch, für jeden Satz. (...) Beim mündlichen Sprechen braucht man keine Sprechmotivation zu schaffen. Es wird in diesem Sinne durch die dynamische Situation reguliert. Es geht aus ihr hervor und verläuft nach dem Typ situativ motivierter und bedingter Prozesse. Beim Schreiben müssen wir die Situation selbst schaffen, richtiger gesagt, sie uns gedanklich vorstellen. Seine erste Besonderheit besteht darin, dass der Ge-

brauch des schriftlichen Sprechens in gewissem Sinne eine prinzipiell andere Beziehung zur Situation voraussetzt, eine unabhängigere, willkürlichere, freiere Beziehung erfordert“ (a.a.O., 316).

Einmal ist es also die Erschwernis, eine Situation selbst herstellen zu müssen, so dass sie eine Motivation zum Sprechen gibt. Das Schaffen und gedankliche Vorstellen einer solchen Sprechsituation erfordert, willkürlich handeln zu können:

„Worin diese neue Beziehung zur Situation besteht, die vom Kind beim schriftlichen Sprechen gefordert wird, hat die Untersuchung aufgedeckt. Das Kind muss willkürlich handeln, weil schriftliches Sprechen willkürlicher ist als mündliches. Dies verläuft wie ein roter Faden durch das schriftliche Sprechen von unten bis oben“ (Ebd.).

Die Willkürlichkeit besteht darin, Wörter nicht mehr einfach automatisch auszusprechen, sondern ein Wort absichtsvoll in einzelne Laute untergliedern zu können.¹⁰ Ebenso muss ein Satz willkürlich zusammengesetzt und Wortbedeutungen in einer bestimmten Abfolge entfaltet werden (a.a.O., 317).

Daraus ergibt sich eine Bewusstwerdung für das Kind:

„Das schriftliche Sprechen zwingt das Kind, stärker intellektuell zu handeln. Es zwingt dazu, sich den Prozess des Sprechens selbst stärker bewusst zu machen. Die Motive des schriftlichen Sprechens sind abstrakter, intellektualistischer, weniger direkt mit dem Bedürfnis verbunden“ (a.a.O., 318).

Dies ist die wichtigste Folge der Entwicklung des schriftlichen Sprechens für das kindliche Denken.

„[D]as Kind lernt in der Schule, speziell dank des Schreibens und der Grammatik, sich bewusst zu machen, was es tut und folglich mit seinen Fähigkeiten willkürlich zu operieren. Von der nichtbewussten, automatischen Ebene wird sein Können auf die willkürliche, absichtliche und bewusste Ebene gehoben“ (a.a.O., 321).

Das schriftliche Sprechen nimmt so einen erheblichen Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten des Kindes, denn „die Algebra des Sprechens, das schriftliche Spre-

¹⁰ Hier ist anzumerken, dass Vygotskij sehr stark aus einer von Erfahrungen mit Alphabetschriften zentrierten Perspektive denkt.

chen, [führt] das Kind in die *höhere und abstrakte Ebene des Sprechens* ein, und *gestaltet dadurch auch das bereits ausgebildete psychische System des mündlichen Sprechens um*“ (a.a.O., 315, unsere Hervorhebungen).

Doch selbst wenn das Kind entwicklungspsychologisch in der Lage ist, willkürlich und bewusst zu sprechen, ist die Motivation zum schriftlichen Sprechen nicht unbedingt gegeben. Das Fehlen der Motivation liegt dann nicht an den höheren Anforderungen, denen das Kind noch nicht gewachsen ist, sondern auch daran, dass das Kind noch kein Bedürfnis nach der speziellen Funktion hat, die das schriftliche Sprechen einnehmen kann.

„Zu Beginn des Schulunterrichts ist das Bedürfnis nach schriftlichem Sprechen noch völlig unreif. Auf Grund der Untersuchungsdaten kann man sogar sagen, dass der Schüler, der mit dem Schreiben beginnt, nicht nur kein Bedürfnis nach dieser neuen Sprechfunktion empfindet, sondern dass er auch nur äußerst vage Vorstellungen davon hat, wozu er diese Funktion überhaupt braucht“ (a.a.O., 316, unsere Hervorhebungen).

Es ist auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen anzunehmen, dass sich Vygotskij hier auf die Funktion der Bewusstwerdung als relevanten Faktor in der kognitiven Entwicklung des Kindes bezieht. Der Aspekt der Funktionalität des schriftlichen Sprechens, deren sich das Kind anfangs nicht bewusst ist, geht in der von Schorch herausgegebenen Version (Wygotski 1934/1983) durch eine andere Übersetzung unter. Der Abschnitt lautet hier:

„daß der Schüler, der mit dem Schreiben beginnt, nicht nur kein Bedürfnis nach dieser neuen sprachlichen Situation empfindet, sondern auch nur eine äußerst vage Vorstellung davon hat, wozu er sie überhaupt braucht“ (Wygotski 1934/1983, 14, unsere Hervorhebung).

Als letzter Aspekt der Entwicklungspsychologie des schriftlichen Sprechens ist der ontogenetische Zusammenhang von innerem und schriftlichem Sprechen interessant. Schriftliches Sprechen entwickelt sich in der Ontogenese nach dem inneren Sprechen.

„[D]as schriftliche [steht] in einer anderen Beziehung zum inneren Sprechen (...) als das mündliche. Wenn das äußere Sprechen in der Entwicklung vor dem

inneren kommt, so folgt das schriftliche ihm nach und setzt seine Existenz bereits voraus“ (Vygotskij 1934/2002, 317).

Wie auch im nächsten Punkt anklingen wird, geht Vygotskij also offenbar von einer gewissen Abhängigkeit des schriftlichen Sprechens vom inneren Sprechen aus. Jedes Mal, wenn inneres Sprechen in schriftliches Sprechen transformiert wird, sind komplexe Operationen nötig, die die noch darzustellenden fundamentalen strukturellen und funktionalen Unterschiede zwischen innerem und schriftlichem Sprechen vermitteln:

„Der Übergang vom maximal verdichteten inneren Sprechen, dem Sprechen für sich selbst, zum maximal entfalteten Sprechen für einen anderen, erfordert vom Kind sehr komplizierte Operationen des willkürlichen Aufbaus von Sinnzusammenhängen“ (a.a.O., 318).

Hier zeigt sich eine andere Schwerpunktsetzung als in *The Prehistory of the Development of Written Language*. Der rein entwicklungspsychologische und zudem früher verfasste Text betont nur den Einfluss des mündlichen Sprechens bei der Entwicklung des schriftlichen Sprechens und der Schriftsprache. Das sechste Kapitel von *Denken und Sprechen* steht dagegen in einem anderen Kontext. Hier bezieht sich Vygotskij zwar auch auf Fragen der Ontogenese, macht aber bereits in diesem Rahmen Bezüge zur Problematik des inneren Sprechens deutlich, die er im siebten Kapitel ausführlich diskutiert.

Abschließend drängen sich in Abhängigkeit von der doppelten Abstraktion, die das Schreiben lernende Kind leisten muss, und von der ontogenetischen Beziehung von innerem, mündlichen und schriftlichen Sprechen Fragen nach dem genauen Entwicklungsverlauf des schriftlichen Sprechens und nach dem Fehlen der Motivation zum schriftlichen Sprechen auf.

Die erste Frage nach dem genauen Entwicklungsverlauf schriftlichen Sprechens wirft den Leser von *Denken und Sprechen* auf ein wiederkehrendes Motiv Vygotskij's zurück. Wie alle höheren sozio-kulturellen Tätigkeiten beruht auch das schriftliche Sprechen auf psychischen Funktionen, die sich nicht vorher entwickeln, sondern im Erlernen der Tätigkeit, die diese Funktionen voraussetzt.

„Hinsichtlich der uns interessierenden Frage nach der Reife der mit dem schriftlichen Sprechen verbundenen Funktionen am Beginn des Schreibunterrichts

erkennen wir auf den ersten Blick etwas Erstaunliches: Alle dem Schreiben zu Grunde liegenden psychischen Funktionen haben zu diesem Zeitpunkt ihren wirklichen Entwicklungsprozess noch nicht vollendet oder noch nicht einmal begonnen; der Unterricht stützt sich auf unreife, ihren ersten und grundlegenden Entwicklungszyklus erst beginnende psychische Funktionen“ (a.a.O., 319).

Hier zeichnet das sechste Kapitel von Denken und Sprechen außerdem ein anderes Bild von der Entwicklungspsychologie des schriftlichen Sprechens als *The Prehistory of the Development of Written Language*. Dem zuletzt genannten Text zufolge scheint sich die Entwicklung zum schriftlichen Sprechen im Individuum eher isoliert zu vollziehen. Das Kind muss verstehen, dass Zeichnungen nicht Objekte sind, sondern andere Objekte repräsentieren oder dass es nicht nur Objekte, sondern auch Wörter zeichnen kann. Im ersten Text wird in stärkerem Maße klar, dass der Unterricht als *soziale* Tätigkeit benötigt wird, um im Schreibenlernen erst die psychischen Funktionen zu entwickeln, die für das Schreibenkönnen nötig sind.

Die andere Frage geht schließlich über die Textgrundlage hinaus. Vygotskij betont mehrmals, dass eine der Schwierigkeiten des Schriftspracherwerbs die ist, dass die Motivation zum schriftlichen Sprechen nicht gegeben ist. Es ist fraglich, ob viele Kinder nicht durch ihre Zugehörigkeit zu einer hochlitalisierten Gesellschaft bereits wissen, wie eine motivierende Situation für schriftliches Sprechen willkürlich aufgebaut wird und welche Funktion schriftliches Sprechen einnehmen kann. Hier wäre eine Reihe von Untersuchungen zu nennen, die sich mit literalen Praktiken beschäftigen, an welchen Kinder lange vor dem Eintritt in die Schule teilnehmen (z.B. Ninio & Bruner 1978, Wieler 1997). Wenn die psychischen Funktionen, die zum Schreibenlernen nötig sind, in der Tätigkeit des schriftlichen Sprechens entwickelt werden, wäre es konsequent anzunehmen, dass auch die Motivation, die zum schriftlichen Sprechen nötig ist, in den mit literalen Praktiken verbundenen familiären und vorschulischen Tätigkeiten wie beispielsweise Bilderbuchlesen entwickelt wird oder zumindest entwickelt werden kann.

4. Schriftliches Sprechen im Kontext von innerem und äußerem Sprechen

Ein weiterer Zugang zum Begriff des schriftlichen Sprechens bei Vygotskij ergibt sich aus seinen Überlegungen zum inneren Sprechen, die sich im siebten, teilweise aber auch im sechsten Kapitel von *Denken und Sprechen* finden. Im folgenden Abschnitt geht es zunächst um eine Einordnung der Passagen zum schriftlichen Sprechen in den Gesamtzusammenhang des siebten Kapitels. In einem zweiten Schritt werden dann strukturelle Besonderheiten des schriftlichen Sprechens in Abgrenzung zum inneren und äußeren Sprechen vorgestellt. Aus diesem Zugang zum schriftlichen Sprechen ergeben sich verschiedene Fragen und Überlegungen, die im Folgenden behandelt werden. Dabei wird insbesondere darauf eingegangen, wie das schriftliche Sprechen im Gesamtzusammenhang von Vygotskijs Überlegungen bezüglich des Zusammenhangs von Denken und Sprechen zu sehen ist.

Im Bezug auf die Äußerungen zum schriftlichen Sprechen im siebten Kapitel muss zunächst betont werden, dass es Vygotskij dort insgesamt um die Klärung der Beziehung zwischen Gedanke und Wort aus phylo- und ontogenetischer Perspektive geht (vgl. Vygotskij 1934/2002, 387). Dabei zeigt sich für ihn,

„..., dass die gesuchten inneren Beziehungen zwischen Wort und Gedanke keine ursprüngliche, von allem Anfang an gegebene Größe sind, sondern selbst in der historischen Entwicklung des menschlichen Bewusstseins entstehen und sich herausbilden. Sie sind selbst nicht Voraussetzung, sondern Produkt der Menschwerdung“ (Ebd.).

Im Zusammenhang mit diesen Grundannahmen sind auch Vygotskijs Gedanken zum inneren Sprechen zu sehen, mit denen wiederum seine Ausführungen zum schriftlichen Sprechen verknüpft sind.

Das schriftliche Sprechen steht im siebten Kapitel nicht als eigenständiger Gegenstand im Fokus, sondern die Perspektive hierauf ist zweifach gebrochen. Zunächst gibt die Frage des Zusammenhangs von Gedanke und Wort den allgemeinen Untersuchungsrahmen vor. Im Rahmen dieses Erkenntnisinteresses wird das schriftliche Sprechen in der Argumentation des Kapitels zum inneren und zum äußeren Sprechen in Beziehung gesetzt, um das auch beim äußeren Sprechen beobachtete „Phänomen der Verkürzung“ (a.a.O., 437) im Hinblick auf das innere Sprechen

besser zu verstehen. Das schriftliche Sprechen wird also als eine Art Katalysator benützt, um inneres und äußeres Sprechen sowie die Beziehungen aller drei Formen des Sprechens genauer zu bestimmen:

„Die Bedeutung des Phänomens wird uns endgültig klar, wenn wir das äußere und das schriftliche Sprechen einerseits und das innere Sprechen andererseits miteinander vergleichen“ (ebd.).

Im Gegensatz zur entwicklungspsychologischen Perspektive, bei der kognitive Funktionen im Zentrum des Interesses stehen, ist Vygotskijs Ausgangspunkt hier die kommunikative Funktion des schriftlichen Sprechens. Da es sich beim schriftlichen Sprechen aber – wie wir bereits im letzten Punkt im Hinblick auf die Abstraktionsleistungen beim schriftlichen Sprechen thematisiert haben – um ein Sprechen ohne einen gleichzeitig anwesenden Partner handelt, muss „der auszusprechende Gedanke in viel größerem Maße als beim mündlichen Sprechen in den formalen Bedeutungen der benutzten Wörter ausgedrückt“ werden (Ebd.). Dazu kommt, dass das schriftliche Sprechen auch das verbal ausdrücken muss, „was im Mündlichen durch Intonation und unmittelbare Wahrnehmung der Situation vermittelt wird“ (a.a.O., 441). Aus diesen besonderen Anforderungen der kommunikativen Verwendungszusammenhänge ergeben sich nach Vygotskij bestimmte strukturelle Besonderheiten des schriftlichen Sprechens:

„Deshalb ist es maximal entfaltet, die syntaktische Gliederung erreicht ihr Maximum. Verständigung durch Andeutungen und prädikative Aussagen ist bei getrennten Partnern selten möglich. Die Partner befinden sich bei schriftlicher Kommunikation in unterschiedlichen Situationen, was die Möglichkeit ausschließt, ein gemeinsames Subjekt zu denken. Schriftliches ist deshalb im Vergleich zum mündlichen Sprechen eine maximal entfaltete und in syntaktischer Hinsicht die komplizierteste Form des Sprechens, bei der wir für den Ausdruck jedes einzelnen Gedankens wesentlich mehr Wörter brauchen als bei mündlicher Kommunikation“ (a.a.O., 437).

Die genannten strukturellen Aspekte des äußeren, inneren und schriftlichen Sprechens lassen sich graphisch gut in einem Kontinuum darstellen (vgl. Abb. 1):

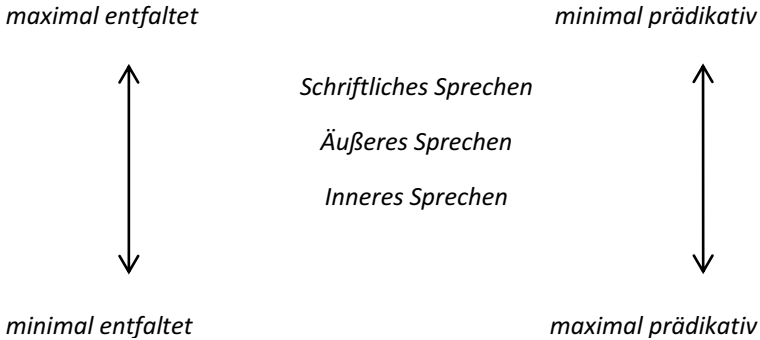


Abbildung 1: Strukturelle Aspekte des äußeren, inneren und schriftlichen Sprechens

Dabei zeigt sich deutlich, dass das äußere Sprechen strukturell gesehen das Bindeglied zwischen innerem und schriftlichen Sprechen darstellt, oder um mit Vygotskij's Worten zu sprechen, es nimmt „eine Mittelstellung zwischen dem schriftlichen und dem inneren Sprechen ein“ (a.a.O., 443).

An dieser Stelle lohnt es sich, kurz der Frage nachzugehen, in welchem Sinne Vygotskij hier den Terminus *prädikativ* versteht. Er selbst schreibt dazu: „Dabei haben wir es nicht mit einer relativen Beibehaltung des Prädikats auf Kosten einer Verkürzung des Subjekts zu tun, sondern mit absoluter Prädikativität“ (Ebd.). Diese absolute Prädikativität meint zum einen, dass sich der Sprecher immer auf das beschränkt, was er über das (folglich bekannte) Subjekt aussagen wird, nämlich das Prädikat (vgl. a.a.O., 445). Zum anderen geht damit eine „Reduktion phonetischer Momente des Sprechens“ (a.a.O., 446) einher. Der Terminus Prädikativität ist in diesem Sinne also nicht grammatisch-strukturell zu verstehen, sondern hängt mit den Kontexten prädikativen Sprechens und deren psychischer Dimension eng zusammen. Zusammengefasst ergibt sich für Vygotskij für die Formen des inneren, äußeren und schriftlichen Sprechens daher folgendes Bild:

„Die Grammatik des Denkens stimmt beim inneren und beim schriftlichen Sprechen nicht überein, die sinnbezogene Syntax des mündlichen und des schriftlichen Sprechens ist ganz anders als die Syntax des mündlichen und des schriftlichen Sprechens. Es herrschen ganz andere Gesetze des Aufbaus des Ganzen und der bedeutungshaltigen Einheiten. In gewissem Sinne kann man sagen, die Syntax des inneren Sprechens sei der direkte Gegensatz zur Syntax

des schriftlichen. Zwischen diesen Polen befindet sich die Syntax des mündlichen Sprechens“ (a.a.O., 317).

Der zentrale Aspekt an Vygotskijs Konzeption ist für uns, dass er schriftliches Sprechen nicht losgelöst sieht, sondern in Verbindung mit den beiden anderen Formen des Sprechens denkt. Diese Perspektive lässt naturgemäß Fragen unbeantwortet, wird Vygotskijs Konzeption des schriftlichen Sprechens vor dem Hintergrund seiner Überlegungen zum Sprechen in seinen unterschiedlichen Realisierungen weitergedacht. Gleichzeitig ergeben sich Anknüpfungspunkte für ein besseres Verständnis von dem, was Schreiben ist, bzw. was während des Schreibprozesses geschieht. Dem werden wir im Folgenden nachgehen.

Ein erster offener Punkt besteht in Vygotskijs Konzeptualisierung von schriftlichem Sprechen als „Sprechen ohne Partner“ (a.a.O., 437) bzw. als „Monologform“ im siebten Kapitel. Gleichzeitig schreibt er im sechsten Kapitel:

„Es ist ein Sprechen ohne Gesprächspartner, in einer für kindliche Gespräche völlig ungewohnten Situation. In der Situation des Schreibens fehlt derjenige, an den sich das Sprechen wendet, entweder ganz oder er hat mit dem Schreibenden keinen direkten Kontakt. Es ist ein Sprechmonolog, ein Gespräch mit einem weißen Papierblatt, mit einem imaginierten oder nur vorgestellten Gesprächspartner“ (a.a.O., 314f.).

Somit liegt die Besonderheit des schriftlichen Sprechens nicht zuletzt darin, dass der jeweilige Kommunikationspartner während des Schreibens in der Regel nicht physisch präsent ist und der Schreibende u.U. gar nicht weiß, wer sein späterer Kommunikationspartner sein wird. Diese Sicht ist jedoch je nach Schreib Anlass und -situation zu differenzieren, so dass Vygotskij in diesem Punkt etwas präzisiert bzw. relativiert werden muss.

Denn seine Erkenntnis, dass „das [äußere] Sprechen keine einheitliche Form der Sprechfähigkeit, sondern eine Gesamtheit vielfältiger Sprechfunktionen“ (a.a.O., 438) ist, muss auch für das schriftliche Sprechen gelten. Wird weiterhin die Analogie, dass schriftliches Sprechen zwar eine strukturell wie funktional eigenständige, aber dennoch eine Form des Sprechens ist, konsequent weitergedacht, muss das schriftliche Sprechen ebenso wie das äußere Sprechen grundsätzlich dieselben Funktionen, nämlich „Mittel des sozialen Verkehrs, der Äußerung und des Verstehens“ (a.a.O., 50, Hervorhebung im Original) erfüllen und sich dementsprechend

an andere ebenso wie an sich selbst richten können. Dementsprechend ist bei den Formen des schriftlichen Schreibens auch mit einem breiten strukturellen Kontinuum zwischen den Polen Entfaltetheit und Prädikativität zu rechnen, je nachdem, an wen sich das jeweilige schriftliche Sprechen richtet. Bezugnehmend auf Jakubinskij's Konzept der Apperzeptionsmassen, das auch Vygotskij in seinen Überlegungen nur auf das äußere Sprechen bezieht, stellt sich im Hinblick auf die vermeintlich maximale syntaktische Entfaltung des schriftlichen Sprechen vielmehr die Frage, wie groß die gemeinsamen Apperzeptionsmassen von Schreibendem und Lesendem sind, und dies ganz unabhängig, ob der spätere Lesende der Schreibende selbst oder ein anderer ist.¹¹

Gleichzeitig ist in diesem Kontext die Analogie zwischen schriftlichem Sprechen und innerem Sprechen im Blick zu behalten und gedanklich fortzuentwickeln, zumal Vygotskij inneres Sprechen als über das egozentrische Sprechen interiorisiertes äußeres Sprechen konzeptualisiert, das sich von letzterem sowohl in seiner Funktion als auch in seinen Formen zwar deutlich unterscheidet, seiner Natur nach jedoch immer noch als sozial gesehen werden muss (vgl. a.a.O., 410ff.). Während die ursprüngliche Funktion des äußeren Sprechens also insbesondere in der Regelung des sozialen Verkehrs liegt, bildet das innere Sprechen gleichsam die Gelenkstelle zwischen (äußerem) Sprechen und Denken und ist somit genuiner Bestandteil von Denkprozessen. Es nimmt eine zentrale, da vermittelnde, Stellung zwischen den beiden Polen Gedanke und Wort ein. Oder mit Vygotskij (a.a.O., 403) gesprochen: „Der Gedanke vollzieht sich im Wort.“ Dabei ist zu beachten, dass es sich bei dem Weg zwischen Gedanke, Wort und Gedanke um komplexe Transformationsprozesse handelt, da das Wort keine einfache Assoziation aus Lautform und Inhalt (Bedeutung) ist (vgl. a.a.O., 391), sondern sich „im Verlauf der historischen Entwicklung der Sprache die Sinnstruktur und die psychische Natur der

¹¹ Die Apperzeptionsmasse, die unsere Wahrnehmung bestimmt, enthält beständige, stabile Elemente, die wir den beständigen und sich wiederholenden Einflüssen unserer Umgebung (oder unserer Umgebungen) verdanken, sowie zeitweilige Elemente, die unter den je momentanen Bedingungen entstehen. [...] Wir verstehen und nehmen fremde Rede im Gespräch umso leichter wahr, je mehr unsere Apperzeptionsmasse mit der Apperzeptionsmasse unseres Gesprächspartners übereinstimmt. Im Zusammenhang damit kann die Rede unseres Gesprächspartners unvollständig und voller Andeutungen sein; und umgekehrt, je unterschiedlicher die Apperzeptionsmassen der Gesprächspartner sind, desto schwieriger wird das Verstehen“ (Jakubinskij 1923/2004, 409ff.).

Wortbedeutung verändert, dass das sprachliche Denken von niederen und primitiven Formen der Verallgemeinerung zu höheren und komplizierteren übergeht, die ihren Ausdruck in abstrakten Begriffen finden“ (Ebd.). Beim Übergang vom Gedanken zum Wort sind für Vygotskij zwei Ebenen zu unterscheiden, „die innere, sinnhafte, semantische Seite des Sprechens und die äußere, lautliche, phasische Seite des Sprechens“ (a.a.O., 400).

Schneuwly (2008, 110) konzeptualisiert diese Transformationszusammenhänge graphisch wie in Abbildung 2 dargestellt:

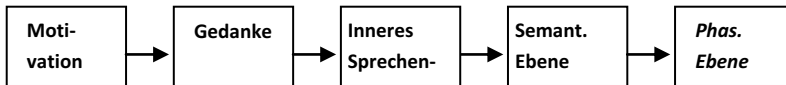


Abbildung 2: Transformationszusammenhänge beim Übergang vom Gedanken zum Wort

Hierbei ist jedoch zu beachten, dass dieses Modell durchaus in zwei Richtungen zu denken ist und die entsprechenden Verläufe weder stets gradlinig, noch stets vollendet sind. Vielmehr handelt es sich hierbei um sehr vielfältige Vorgänge: „Es wäre allerdings falsch anzunehmen, dass nur dieser Weg vom Gedanken zum Wort realisiert würde. Es sind im Gegenteil sehr vielfältige“ (Vygotskij 1934/2002, 463). Zudem sind die einzelnen Ebenen keinesfalls als in sich geschlossene Module, sondern als verschiedene Momente eines komplexen Prozesses zu sehen.

Es stellt sich vor diesem Hintergrund nun die Frage, wo bzw. wie das schriftliche Sprechen in diesem Kontext zu denken ist. Wichtig ist hier zu sehen, dass Vygotskij immer wieder auf die verallgemeinernde Funktion des Sprechens abhebt, die ihren Ausdruck nicht zuletzt in der Abstraktionsleistung der Begriffsbildung findet (vgl. Vygotskij 1934/2002, 5. Kap.). Wie der vorangegangene Punkt gezeigt hat, baut das schriftliche Sprechen nach Vygotskij einerseits auf kognitiven Fähigkeiten auf, die sich andererseits mit dem und durch das schriftliche Sprechen entwickeln. Eine solche Schnittstelle findet sich möglicherweise im Umgang mit den formalen Bedeutungen der Wörter, die beim schriftlichen Sprechen eine besondere Rolle spielen. Dieses Abstraktionsniveau wird beim schriftlichen Sprechen gleichzeitig vorausgesetzt und erworben. Denn anders als das äußere Sprechen ist das schriftliche Sprechen, wie oben ausgeführt, von Absicht und Bewusstheit durchdrungen,

weil es nicht so schnell und automatisch erfolgt, wie das äußere Sprechen (vgl. a.a.O., 441f.).

Wird das schriftliche Sprechen also in seiner *kommunikativen Funktion* betrachtet, setzt es das innere Sprechen voraus und steht gleichsam am Ende eines Zyklus vom Gedanken zum Wort. Vygotskij selbst schreibt hierzu:

„Das Schriftliche fördert den Ablauf des Sprechens als komplizierte Tätigkeit. Die Sprechfähigkeit ist hier komplex. Darauf basiert auch die Nutzung von Entwürfen. Der Weg vom ‚Unreinen‘ zur ‚Reinschrift‘ ist der Weg einer komplizierten Tätigkeit. Aber auch wenn kein Entwurf angefertigt wird, ist das Moment des Überlegens beim Schreiben sehr ausgeprägt; sehr oft sprechen wir erst für uns und schreiben dann; das ist ein gedanklicher Entwurf. Dieser gedankliche Entwurf ist eben (...) das innere Sprechen“ (a.a.O., 442).

Dem schriftlichen Sprechen geht also ein intensives inneres Sprechen voraus, es handelt sich um eine komplexe Tätigkeit. Ohne inneres Sprechen wäre schriftliches Sprechen nicht möglich. Gleichzeitig muss sich beim Prozess des schriftlichen Sprechens der Weg vom Gedanken zum Wort in besonderer Weise realisieren, zumal der Gedanke durch den Schreibvorgang in besonderer Weise konkret wird. An dieser Stelle stellt sich nicht zuletzt die Frage, ob das schriftliche Sprechen bereits der Endpunkt ist, oder ob hier noch die Zwischenstufe des mündlichen Sprechens notwendig ist. Da Vygotskij selbst betont, dass „das schriftliche (...) keine Übersetzung des mündlichen Sprechens in Schriftzeichen [ist]“ (a.a.O., 313), ist hier anzunehmen, dass dies nicht zwangsläufig der Fall sein muss.

Wird das schriftliche Sprechen jedoch als *kognitiver Prozess* betrachtet, der naturgemäß bestimmte Formen der Verallgemeinerung und Bewusstwerdung mit sich bringt und voraussetzt, ist es als Anfangspunkt zu sehen, das auf das innere Sprechen und somit auch auf das Denken einwirkt. Durch die Verwendung des Wortes im Schreiben – und durch die physische Komponente wird dies ganz besonders deutlich, „vollzieht sich [der Gedanke] im Wort.“ (a.a.O., 399), wobei sich der Gedanke dabei nicht ausdrückt, sondern sich bei der Verwandlung ins Sprechen umgestaltet und verändert (vgl. a.a.O., 401). Dies bedeutet anders gedacht, dass durch das schriftliche Sprechen als besondere Form des Sprechens eine eigenständige Form des Denkens sehr gut möglich wird. Somit ist das schriftliche Sprechen einerseits eine Folge des inneren Sprechens, das durch Interiorisierung

aus dem äußeren Sprechen hervorgeht, aber gleichzeitig wirkt es auf das Denken zurück und kann dadurch auch das äußere Sprechen verändern, so dass vielseitige Verflechtungen entstehen. Somit vollzieht sich auch beim schriftlichen Sprechen auf ganz spezifische Weise das Wechselspiel der Bewegung zwischen Gedanke und Wort.

Ein zentraler Punkt, der wesentlichen Einfluss auf den Grad der jeweiligen Entfaltung des Sprechens hat, soll abschließend betrachtet werden. Ein hilfreiches Konzept, mittels dessen die unterschiedlichen Formen des Sprechens gut gefasst werden können, stellt Bachtins (1978/2004) Begriff der sprachlichen Gattung dar.

„Wir sprechen nur in bestimmten sprachlichen Gattungen, das heißt, allen unseren Äußerungen eignen bestimmte, relativ beständige typische Formen des Aufbaus des Ganzen. Wir verfügen über ein reiches Repertoire mündlicher (und schriftlicher) sprachlicher Gattungen“ (Bachtin 1978/2004).

Die für jeweils bestimmte Kontexte und Funktionen spezifischen Gattungen bringen also für das mündliche, das schriftliche (und wohl auch das innere) Sprechen unterschiedliche Formen mit sich. Es stellt sich aus dieser Perspektive daher die Frage, welche sprachlichen Gattungen Vygotskij konkret vor Augen hatte, als er seine Überlegungen im Rahmen des siebten Kapitels anstellte. Mögliche Antwortspuren auf diese Frage finden sich zum einen sowohl in Vygotskij's von seiner Tochter Gita Vygotskaja zusammen mit Tamara Lifanova (2000) verfassten Biographie wie auch bei Peter Keiler (2002). Beide stellen heraus, dass es sich bei Vygotskij um einen sehr gebildeten und belesenen, vielseitig künstlerisch und literarisch interessierten Menschen handelte, der immer mit Schriftstellern seiner Zeit in Verbindung stand. Zum anderen verwendet Vygotskij in der Argumentation des siebten Kapitels immer wieder Zitate von Tolstoj oder Dostojewskij.¹² Dies wiederum deutet darauf hin, dass Vygotskij im Wesentlichen sehr spezifische, nämlich literarische Formen des schriftlichen Sprechens vor Augen hatte, was berücksichtigt werden muss, wenn sich die Frage stellt, inwieweit seine Aussagen verallgemeinerbar sind.

Ein anderer wichtiger Aspekt des Gattungswissens besteht darin, dass es sich dabei um Wissen handelt, das dezidiert nicht explizit gemacht wird bzw. werden

¹² Auffallend ist hier, dass Vygotskij (1934/2002) für seine Argumentation dieselben Dostojewskij-Zitate verwendet, die sich auch bei Jakubinskij (1923/2004) finden.

muss. Somit ist Sprechen in Gattungen – und ein anderes Sprechen ist für Bachtin (2004) nicht denkbar – immer auch verkürztes Sprechen in dem Sinne, dass mit der Wahl der jeweiligen Gattung Aussagen getroffen werden, die nicht offen verbalisiert werden. Dies ist beim schriftlichen Sprechen in besonderer Weise der Fall, was Vygotskij's Annahme widerspricht, dass beim schriftlichen Sprechen „jede Möglichkeit der Verkürzung von vorneherein ausgeschlossen“ (Vygotskij 1934/2002, 442) ist.

Vor dem Hintergrund, dass Vygotskij das siebte Kapitel schwerkrank am Ende seines Lebens schreibt und viele seiner Überlegungen dort auch für ihn selbst wohl Neues darstellen, ist einerseits besonders hervorzuheben, dass bei allen offenen Fragen immer ein Zusammenhang mit seinen anderen Überlegungen sichtbar wird und das Konzept des schriftlichen Sprechens nicht aus sich heraus sondern nur durch und mit dem inneren und dem äußeren Sprechen zu verstehen ist. Andererseits, und auch dies wurde deutlich, stellen Vygotskij's Überlegungen zum Schreiben Ausgangspunkte dar, die – nie losgelöst aus dem Gesamtkontext – weiterzudenken und -zu entwickeln sind.

5. Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat gezeigt, dass Vygotskij Schreiben aus einer zweifachen Perspektive in den Blick nimmt. Beide Blickwinkel sind gleich bedeutsam und daher in ihren jeweiligen Kontexten wahr- und ernstzunehmen. Auf der einen Seite betrachtet er das Schreiben als Endpunkt der sprachlich-kognitiven ontogenetischen Entwicklung hin zu Bewusstwerdung und willkürlichem Umgang mit Sprache. Dies fügt sich in sein grundlegendes Interesse an der Natur des menschlichen Bewusstseins ein.

Auf der anderen Seite fungiert das Schreiben bei Vygotskij als Kontrast zu seinen Konzeptionen des inneren und äußeren Sprechens, der es ihm ermöglicht, die funktionalen und strukturellen Unterschiede in den verschiedenen Formen des Sprechens herauszuarbeiten.

Insbesondere im entwicklungspsychologischen Zusammenhang scheinen seine Aussagen dabei auf den ersten Blick nicht immer kohärent zu sein. Dies ist nicht zuletzt auf die verschiedenen Texte und Übersetzungen zurückzuführen. Festzuhalten ist für die entwicklungspsychologische Perspektive vor allem, dass Vygotskij das Schreibenlernen als Prozess der Bewusstwerdung des Sprechens und des will-

kürlichen Umgangs mit Sprache betrachtet und es damit theoretisch in den Kontext der Entwicklung der höheren psychischen Funktionen in und durch sozio-kulturelle Tätigkeiten einreihet.

Im Kontext der Untersuchung des inneren Sprechens stellt Vygotskij besonders die strukturellen Unterschiede und die Beziehungen zwischen den drei Erscheinungsformen von Sprechen heraus. Hier wird eine andere Funktion des Schreibens bei Vygotskij sichtbar: Schreiben ist in diesem Kontext die am stärksten entfaltete Form von Sprechen, die zur Regelung des sozialen Verkehrs verwendet werden kann. Dabei konzipiert Vygotskij das schriftliche Sprechen auch als kommunikative Sprechfunktion nie unabhängig von der Frage nach dem Verhältnis von Gedanke und Wort.

Wie das äußere Sprechen entwickelt sich das schriftliche Sprechen also im Rahmen sozio-kultureller Tätigkeiten und gestaltet die entsprechenden kognitiven Prozesse um. Gleichzeitig sind diese Prozesse eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass schriftliches Sprechen in vollem Umfang kommunikativ verwendet werden kann. Die große Stärke von Vygotskij's Konzeption von Schreiben als schriftlichem Sprechen im Kontext seiner Gesamtüberlegungen besteht daher darin, dass Schreiben bei ihm eine Weiterentwicklung und Umgestaltung kommunikativer und kognitiver Funktionen von Sprechen mit sich bringt.

Schreibenlernen zieht somit immer Veränderungen des Sprechens (im Sinne des äußeren Sprechens) und des Denkens (im Sinne des inneren Sprechens) nach sich. Gleichzeitig kann schriftliches Schreiben Funktionen des inneren Sprechens, wenn der Schreiber für sich schreibt, und Funktionen des äußeren Sprechens, wenn er für andere schreibt, erfüllen.

Vygotskij's Konzeption von Schreiben eröffnet verschiedene Wege für neue Forschungsperspektiven auf das Schreiben, von denen abschließend zwei skizziert werden sollen. Nimmt man ernst, dass in Vygotskij's Konzeption von Schreiben kognitive und kommunikative Momente stets vorhanden sind und dadurch beide Untersuchungsperspektiven untrennbar miteinander verwoben sind, so stellt sich die Frage, auf welche Weisen in diesem Kontext der Prozess Gedanke – Wort – Gedanke genauer zu modellieren ist, und ob bzw. wie sich unterschiedlichen Formen und Spuren dieses Prozesses in schriftlichen Texten nachweisen lassen.

Richtet man den Fokus auf die Tatsache, dass das schriftliche ebenso wie das mündliche und das innere eine eigenständige Modalität des Sprechens und das Sprechen grundsätzlich sozialer Natur ist, so stellt sich die Frage, welche Auswirkungen dies auf Formen und Funktionen des Schreibens hat bzw. haben kann.

Vygotskij eröffnet also auch heute für eine psycholinguistisch orientierte Schreibforschung wichtige Perspektiven und Anstöße, die wesentlich dazu beitragen können, die kognitiv und kommunikativ bedeutsame sozio-kulturelle Tätigkeit des Schreibens besser zu verstehen.

Literatur

- Bachtin, Michail (1978/2004): Das Problem der sprachlichen Gattungen In: Konrad Ehlich und Katharina Meng (Hrsg.): Die Aktualität des Verdrängten. Heidelberg: Synchron. S. 447-484.
- Bazerman, Charles (Hrsg.) (2008): Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text. New York und London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, Linda & Hayes John R. (1981): A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 1.1. S. 120-160.
- Gillen, Julia (2000): Versions of Vygotsky. *British Journal of Educational Studies*, 48, 2. S. 183-198.
- Glick, Joseph (1997): Prologue. In: Lev S. Vygotsky (1997): *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Volume 4. The History of the Development of Higher Mental Functions. Hrsg. von Robert W. Rieber. New York und London: Plenum Press. S. v-xvi.
- Günther, Hartmut (1998): Die Sprache des Kindes und die Schrift des Erwachsenen. In: Ludowika Huber, Gerd Kegel und Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): *Einblicke in den Schriftspracherwerb*. Braunschweig: Westermann. S. 21-30.
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: C. Michael Levy und Sarah Ransdell (Hrsg.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. S. 1-27.
- Jakubinskij, Lev (1923/2004): Über die dialogische Rede. In: Konrad Ehlich und Katharina Meng (Hrsg.): *Die Aktualität des Verdrängten*. Heidelberg: Synchron. S. 383-433.
- John-Steiner, Vera; Cole, Michael; Soubberman, Ellen; Scribner, Sylvia (1978): Editor's Preface. In: Lev S. Vygotsky (1978): *Mind in Society*. Hrsg. von Michael Cole et al. Cambridge: Harvard University Press. S. ix-xi.
- Keiler, Peter (2002): *Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Lompscher, Joachim & Rückriem, Georg (2002): Editorial. In: Lev S. Vygotskij (2002): *Denken und Sprechen*. Hrsg. von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim: Beltz. S. 7-35.
- MacArthur, Charles A.; Graham, Steve; Fitzgerald, Jill (Hrsg.) (2006): *Handbook of Writing Research*. New York und London: The Guilford Press.
- Ninio, Anat; Bruner, Jerome (1978): The achievements and antecedents of la-belling. *Journal of Child language* 5. S. 1-15.
- Schneuwly, Bernard (2008): Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahier N 118, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*. Université de Genève.

- Schorch, G. (1982): Schreibenlernen und Schriftspracherwerb. Bd. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sjölin, Amelie (1996): Schrift als Geste: Wort und Gestalt in Kinderarbeiten. Neuried: Ars Una.
- Sperling, Melanie; Freedman, Sarah W. (2002): Research on writing. In: Richardson, Virginia (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Washington, DC: American Educational Research Association. S. 370-389.
- van der Veer, René & Valsiner, Jaan (1994): Introduction. In: René van der Veer und Jaan Valsiner (Hrsg.): The Vygotsky Reader. Oxford und Cambridge: Blackwell. S. 1-9.
- Vygotskaja, Gita L. & Lifanova, Tamara M. (2000): Lev Semjonovič Vygotskij: Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit. Hrsg. von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Vygotskij, Lev S. (1934/2002): Denken und Sprechen. Hrsg. von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim: Beltz.
- Vygotsky, Lev S. (1978): Mind In Society. The Development of Higher Psychological Functions. Hrsg. von Michael Cole et al. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1935/1997): The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 4. The History of the Development of Higher Mental Functions. Hrsg. von Robert W. Rieber. New York und London: Plenum Press.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa.
- Wygotski, Lev S. (1969): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: S. Fischer (Lizenz-Ausgabe der Akademie-Verlag-Version von 1964).
- Wygotski, Lev S. (1983): Die Besonderheit der Schriftsprache. In: Günther Schorch (Hrsg.): Schreibenlernen und Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 13-16.

Sachregister

Abstraktion, Verallgemeinerung
 Äußeres und inneres Sprechen
 Bedeutung, Sinnzusammenhang
 Entwicklung, Ontogenese
 Gedanke und Wort, Wortbedeutung,
 Gemeinsame Apperzeptionsmasse
 Geste, Zeigegeste
 Graphisches Sprechen, schriftliches
 Sprechen, schriftlicher Ausdruck,
 schriftliche Sprache, geschriebene
 Sprache,
 Höhere psychische Funktionen, kog-
 nitive Fähigkeiten
 Mündliches Sprechen, egozen-
 trisches Sprechen, prädikatives Spre-
 chen, abstraktes Sprechen
 Prädikativität
 Psychisches System
 Psycholinguistik
 Repräsentation
 Schreiben
 Schriftliches Sprechen
 Maximale Entfaltung bzw.
 Verkürzung
 Monolog
 Schriftsprache
 Schriftspracherwerb, Schreibenler-
 nen
 Sprechfunktionen
 Verallgemeinernde
 Abstrahierende
 Kommunikative
 Begriffsbildung
 Sozialer Verkehr
 Sprachliche Gattung
 sprachliches Denken, Sprechen und
 Denken
 Sprechmotivation, Motivation des
 schriftlichen Sprechens, Bedürfnis
 Sprechsituation
 Sprechfähigkeit
 Symbol, Lautsymbol, Symbolisierung
 zweiter Ordnung
 Unterricht, Unterricht als soziale
 Tätigkeit, Schule
 Verstehen
 Zeichnen

Personenregister

Bachtin
Bazerman
Bruner
Bühler, Charlotte
Bühler, Karl
Cole
Dostojevskij
Flower
Freedman
Gillen
Glick
Günther
Hall
Hayes
Jakubinskij
John-Steiner
Keiler
Lifanova
Lompscher
MacArthur
Ninio
Rieber
Rückriem
Schneuwly
Schorch
Sewekow
Sjölin
Sperling
Tolstoj
Valsiner
Van der Veer
Vygodskaja
Vygotkij/Wygotski

Wieler