

NACHWORT

DIE LERNTHEORIE GAL'PERINS IN DER FREMDSPRACHLICHEN PRAXIS

o. Bei der von uns vorgestellten Didaktisierung sind wir mit Bezug auf die Lerntheorie GAL'PERINS von folgenden Positionen ausgegangen:¹

1. Von der Tätigkeitstheorie her ist jede Erwerbshandlung - kognitiv und nicht-kognitiv - begründbar.
2. Das Motiv des Fremdsprachenlernalers ist nicht das unmittelbare kommunikative Bedürfnis, sondern das Bedürfnis, zur Kommunikation befähigt zu werden. Kommunikation im Unterricht ist Lerntätigkeit, die den eigenen kommunikativen Strukturen des Lehr- und Lerndiskurses folgt.
3. Das kognitive Erfassen von sprachlichen Strukturen muß im FU nicht von einer unmittelbaren Sprechintention als Bedürfnis "abgeleitet" werden.
4. Mit Hilfe der Lerntheorie GAL'PERINS lassen sich vielleicht Teile des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses strukturieren; sie kann nicht Basis sein für eine Theorie der Fremdsprachenvermittlung schlechthin.
5. Die Lerntheorie GAL'PERINS läßt wichtige Fragen bezüglich der Interiorisierung und Exteriorisierung in ihrem psychologischen und psycholinguistischen Kontext unbeantwortet. Die konkrete Anwendung der Theorie vermag dieselbe deshalb sowohl zu verifizieren als auch zu präzisieren und möglicherweise zu verändern: sie stellt lediglich einen Rahmen dar, innerhalb dessen nach effektiven Formen der Fremdsprachenvermittlung gesucht werden kann.
6. Die konkrete Lernsituation, auf die sich eine Didaktisierung bezieht, kann starken Veränderungen unterliegen, d.h. die jeweiligen Voraussetzungen der Lerner und die Bedingungen des Lernens erfordern sehr unterschiedliche Erwerbshandlungen, die - im größeren Kontext der Lerntätigkeit - auch "isoliert", als Teilhandlungen mit eigenen Zwischenzielen, thematisiert werden können.

1. Vorbemerkungen zur Didaktisierung

Unserer Erfahrung nach lassen sich für die Anwendung der Konzeption GAL'PERINS im FU zwei Haupttypen der Didaktisierung unterscheiden:

- a) solche Didaktisierungen, die völlig neue Erscheinungen einführen,
- b) solche Didaktisierungen, die bereits vorhandene Kenntnisse systematisieren, ergänzen und korrigieren, um eine qualitativ neue Orientierung für den Lerner zu schaffen.

Viele der uns bekannten Didaktisierungen sind dem zweiten Typus der Korrektiv-Einheiten zu schwer erlernbaren Gebieten der Grammatik zuzurechnen. Die Theorie GAL'PERINS eignet sich für diesen Typus u.E. sehr gut, weil die Information desto vollständiger sein und desto besser verarbeitet werden kann, je mehr Vorkenntnisse bereits zur Verfügung stehen. Umgekehrt kann eine vollständige Information über die Funktionen einer sprachlichen Erscheinung kaum verarbeitet und angeeignet werden, wenn dem Lerner nicht bereits Teilfertigkeiten zur Verfügung stehen, die mit der neuen Erscheinung mehr oder weniger eng verknüpft sind, sogar Teile der zu erarbeitenden Orientierungsgrundlage sind, bis *dato* aber naturgemäß *unvollständig* geblieben waren. Wir wollen dies kurz verdeutlichen.

Die Verben "gehen" und "fahren" sind die häufigsten Verben der Fortbewegung (VdF), die aus kommunikativen Gründen sehr früh in einem Kurs eingeführt werden müssen, der eine mündlichsprachliche Kommunikationsfähigkeit anstrebt. Man wird zunächst Strukturen wie

gehen/fahren - wohin, woher, von-bis, zu wem

fahren - mit der Bahn, dem Bus usw.

einführen, um diese Strukturen in ihrer morphosyntaktischen Realisierung zu automatisieren, was für deutschsprachige Lerner bei dem Formenreichtum des Russischen eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit darstellt. Es scheint uns völlig ausgeschlossen, mit dem Erwerb dieser morphosyntaktischen Strukturen *gleichzeitig* die differenzierte Verwendung von je zwei Verben für dt. "gehen" und "fahren" auszubilden. Der Lerner hätte in den Fällen (a) und (b) verschiedene Verben einzusetzen, ohne daß dies vom

Deutschen her gesehen ohne weiteres einzusehen wäre:

- (a) Er *geht* täglich ins Büro.
- (b) Wenn Du in den Laden *gehst*, bringe mir eine Zeitung mit.
- (a) Kann er schon wieder *gehen* nach seinem Unfall?
- (b) Wohin *gehst* Du? - Ich *gehe* ins Kino.
- (a) Er *geht* in seinem Zimmer herum und denkt nach.

Darüber hinaus würde eine *vollständige Orientierungsgrundlage* den Gebrauch dieser Verben in allen Tempora verlangen, was bedeutet, daß die Beherrschung des Aspektsgebrauchs - des anerkanntermaßen schwierigsten Kapitels der russischen Grammatik - von dem korrekten Gebrauch der VdF nicht zu trennen wäre. Eine (relativ) *vollständige Orientierungsgrundlage* für die VdF kann deshalb zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt des Unterrichts erarbeitet werden, wenn die Verbindung zum Aspektgebrauch und den Aktionsarten, wie wir es für notwendig erachten, hergestellt werden kann.

Wie kann nun bei den Lernern das Bedürfnis geweckt werden, sich dieses grammatische Phänomen anzueignen bzw.: welches Motiv schließt dieses Ziel als Teilhandlung ein? Wir haben in unseren Unterrichtsstunden festgestellt, daß es der Projektion eines besonderen Motivs bei solchen Lernern des Russischen nicht bedurfte, die über so viele Vorkenntnisse im Russischen verfügten, daß ihnen der Gebrauch der VdF und des Aspekts als "Lernschwierigkeit" bewußt war. Es handelte sich bei unseren Lernern um Studenten der Russistik, die entsprechende Vorkenntnisse entweder von der Schule oder von mindestens zwei Semestern Russischunterricht auf der Universität mitbrachten. Diese Lerner äußern immer wieder selbständig den Wunsch, daß die genannten sprachlichen Erscheinungen "wiederholt", "systematisiert" und "genauer erklärt" werden sollen. In diesem Wunsch zeigt sich,

- (a) daß auf der Grundlage der im Gebrauch befindlichen Lehrmaterialien für das Russische die VdF und die Aspekte nur unzureichend gelehrt und gelernt werden,
- (b) daß diese Unzulänglichkeit den Lernern bewußt ist und sie diesen Zustand der Unsicherheit überwinden wollen,
- (c) die Tatsache, daß die ungenügend gesteuerten Erwerbsprozesse

im FU nicht durch selbstregulative Interiorisierung der Lerner kompensiert werden können.

Wir leiten aus dieser Erfahrung die didaktische Forderung ab, daß im gesteuerten Fremdsprachenerwerb in nicht-zielsprachlicher Umgebung für gewisse sprachliche Erscheinungen der Fremdsprache, deren Erwerb offensichtlich durch Unterschiede in den grammatischen Kategorien von Grund- und Fremdsprache behindert ist, kognitive Vermittlungsstrategien angeboten werden *müssen*, wenn die sprachliche Unsicherheit der Lerner in diesen Bereichen behoben werden soll.

Unsere Adressatengruppe ist darüber hinaus ein Beispiel für die Wirksamkeit des Lernmotivs in der Lerntätigkeit: es geht den Lernern selbst primär um die Bewältigung einer Lernschwierigkeit, die von ihnen selbst als solche identifiziert wurde. Die Erwerbshandlungen müssen so strukturiert sein, daß diese Motivation nicht zerstört wird. Unser Unterrichtsversuch soll u.a. auch zeigen, inwieweit ein Unterricht nach der Lerntheorie GAL'PERINS, dem ja nicht zu Unrecht eine gewisse "Automatisierung" des Lernprozesses selbst vorgeworfen wird², dazu geeignet ist, diese Motivation aufrecht zu erhalten, bzw. welche Arbeitsformen diese Methode für den Lerner akzeptabel machen können.

Die Didaktisierung der VdF soll deshalb von uns als *Korrektiv- und Aufbaueinheit* durchgeführt werden. Das von uns für die *Anwendungsphase* ausgewählte Material ist Beispielmateriale, das von uns erprobt wurde; es kann u.E. auch durch anderes geeignetes Material ersetzt und ergänzt werden.

Die Einheit entwickelt zuerst die rezeptiven und dann die produktiven Fähigkeiten. Es ist also möglich, sich auf den Erwerb der rezeptiven Fähigkeiten zu beschränken. Wir haben uns auch die Frage gestellt, ob ein direktes Training der Sprechfähigkeit ohne den "Umweg" über die rezeptive Fähigkeit erfolgen könnte, und sind zu einem negativen Ergebnis gekommen: Der Prozeß der Enkodierung würde - selbst bei einem Zur-Verfügung-Stellen der Handlungsschemata - soviel Zeit beanspruchen, daß eine relativ flüssige Kommunikation zwischen den Partnern nicht mehr gewährleistet wäre. Die Automatisierung der rezeptiven Fähigkeiten könnte dem gegenüber einen Transfer auf die produktiven Fähigkeiten ermöglichen, so daß uns der von uns einge-

schlagene Weg bei komplexen sprachlichen Phänomenen (und nur da lohnt es u.E., die Theorie GAL'PERINS zu bemühen) auch für die Ausbildung produktiver Fähigkeiten psycholinguistisch begründbar erscheint.³

Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts sind wir nach folgenden Schritten vorgegangen:

1. Überprüfung der allgemeinen Erfahrung, daß die VdF auf unterschiedlichen Lernstufen unzulänglich beherrscht werden (Test).
2. Erforschung der Fehlerursachen durch Analyse der Testresultate.
3. Erstellung einer Korrektiv- und Aufbaueinheit.
4. Durchführung der Korrektiv- und Aufbaueinheit.
5. Analyse der Durchführung und Überprüfung des Lernerfolgs (Test).

2. Durchführung der Didaktisierung

Zur Fehlerdiagnose benutzten wir einen Test, in dem nur die Verben "gehen" und "fahren" eingesetzt werden sollten, da deren Paradigma als bekannt vorausgesetzt werden konnte und morphologische Verwechslungen möglichst ausgeschlossen werden sollten. In dem Test wurde eine *Erklärung* für die Wahl der vom Lerner eingesetzten Form verlangt, um zu sehen, ob und welches *Regelbewußtsein* das sprachliche Verhalten steuert.

Die Auswertung der Tests bestätigte unsere Hypothese, daß die mangelnde Beherrschung der VdF auf ein mangelndes *Regelbewußtsein* zurückzuführen ist, das - wie wir bereits in der Einleitung dargestellt haben - durch Grammatiken und Lehrmaterialien in bezug auf dieses grammatische Phänomen nicht ausgebildet wird.

Bei der Erarbeitung der Orientierungsgrundlage lassen sich verschiedene Wege einschlagen. Die Art der Handlungen ist also keineswegs durch die Theorie vorgegeben, wie wir bereits ausführten, sondern ist durch allgemeine situationsbezogene methodische Entscheidungen jeweils zu treffen. Als Extremfälle sind die ausschließliche lehrerseitige Präsentation der Orientierungsgrundlage und die selbständige Erarbeitung durch die Schüler ohne Zutun des Lehrers anzusehen. - Wir sind einen

"mittleren" Weg gegangen. Wir haben den Lernern Sätze gegeben, in denen die VdF in allen o.a. Bedeutungen mehrfach vorkamen, und sie dazu aufgefordert, die Sätze in Kleingruppen von 2-3 Personen nach Bedeutungen zu ordnen. Danach wurden die Ergebnisse der Gruppen im Forum diskutiert. Alle Bedeutungen konnten auf diese Weise herauspräpariert werden.

Wir gingen so vor, daß an der Tafel für die jeweiligen konkreten Verben die möglichen Bedeutungen darunter geschrieben wurden, d.h. wir vermieden aus den o.g. Gründen zunächst bewußt den Rückgriff auf bestimmte terminologische Klassifikationen. Dadurch ergab sich notwendigerweise, daß in der Spalte von *uðmu/examb* nur eine Bedeutung auftauchte, während die vielen Bedeutungen der komplementären Verben *xoðumb/esðumb* in der parallelen Spalte sich auch optisch manifestierten. Anschließend vergaben wir Symbole. Erst dann wurde diskutiert, welche Terminologie zur Bezeichnung der beiden Verbytypen geeignet sein könnte. Bestehende Terminologien wurden aufgrund o.g. Unstimmigkeiten, die auch von den Lernern erkannt wurden, verworfen - die von uns vorgeschlagene Bezeichnung akzeptiert. An der Tafel ergab sich damit folgendes Bild:

<i>unidirektional</i>	<i>nicht unidirektional</i>	
<i>uðmu / examb</i>	<i>xoðumb / esðumb</i>	
in einer Richtung: →	hin und zurück 1x in der Vergangenheit:	↔ 1x
	wiederholt:	↔ w
	adirektional:	∧/∧
	Fähigkeit/Eigenschaft/ abstrakte Handlung :	F/E/A

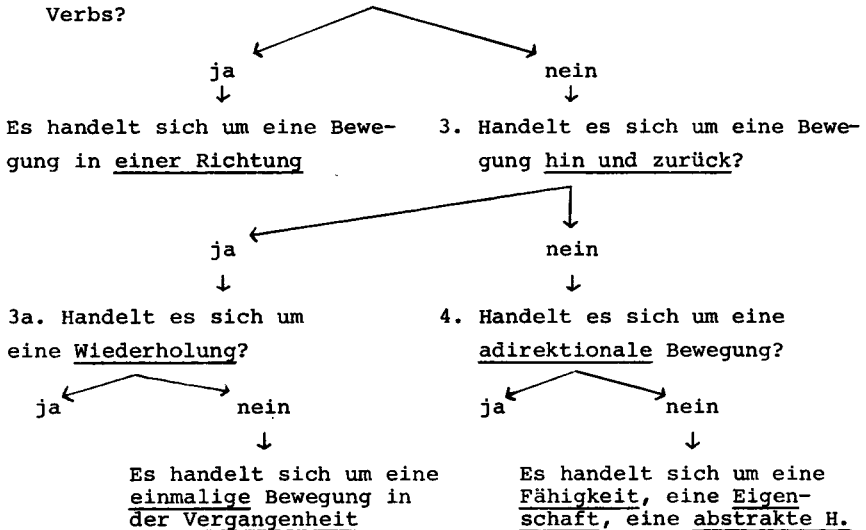
Nach der Lerntheorie GAL'PERINS muß diese Orientierungsgrundlage nun in einen Handlungsalgorithmus überführt werden, zunächst in einen *Dekodierungsalgorithmus*. Bei der Entwicklung dieses Algorithmus haben wir festgestellt, daß der Aufbau eines Entscheidungsbaumes nach dem binären Prinzip eigentlich einen Rückschritt gegenüber der Fähigkeit des simultanen Erkennens darstellt und daß ein Algorithmus, der die nicht-unidirektionalen Bedeutungen in dieser Weise hierarchisiert, die Entschei-

dung - und das bedeutet den Erkenntnisprozeß - künstlich verlangsamt. An dieser Stelle hat sich die an GAL'PERIN im Vergleich mit VYGOTSKIJ geübte Kritik bewahrheitet: Die entwickelten Fähigkeiten des Denkens brauchen und können nicht in der Weise neu ausgebildet werden, wie es GAL'PERIN fordert.⁴ Wir haben deshalb einen Algorithmus entwickelt, der der Fähigkeit der simultanen Wahrnehmung und den durch unsere Lesegewohnheit mitgeprägten Wahrnehmungsmechanismen (horizontale Anordnung, Informationsentnahme von rechts nach links) Rechnung trägt.

Unsere erste Lernergruppe übte von sich aus Kritik an dem "klassischen" Entscheidungsschema und bezeichnete es als "umständlich". Wir entwickelten daraufhin zur nächsten Stunde den neuen Dekodierungsmechanismus, der gut angenommen wurde. In den weiteren Lernergruppen, in denen wir unser Programm durchführten, stellten wir sofort den neuen Dekodierungsmechanismus zur Verfügung. In diesen Gruppen gab es dann keine Kritik mehr an der Gebrauchsfähigkeit des Algorithmus (vgl. Schema Nr 1/2).

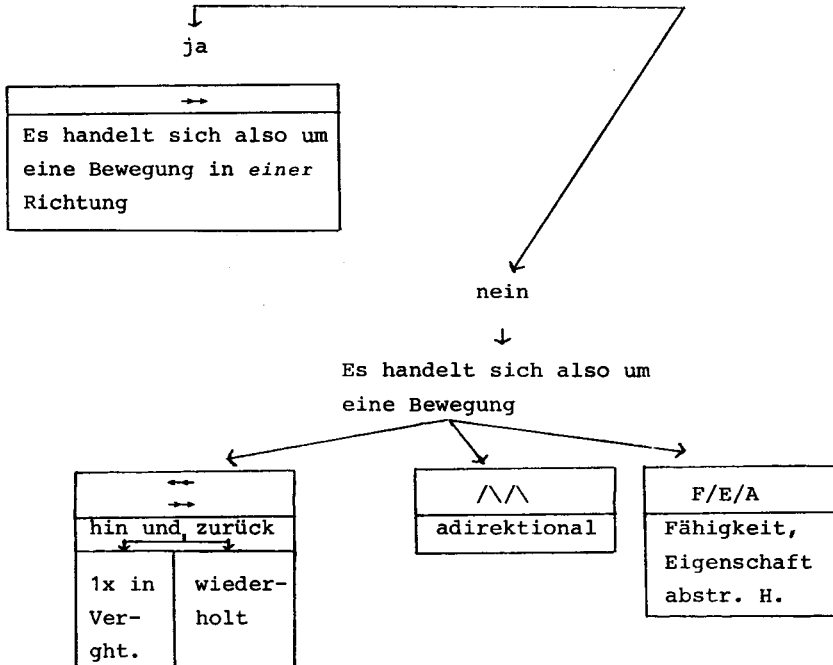
Schema Nr. 1: Ursprünglicher Dekodierungsalgorithmus

1. Handelt es sich um eine Verbalform der unpräfigierten VdF?
Wenn ja, dann 2.
2. Handelt es sich um eine Verbalform eines unidirektionalen Verbs?



Schema Nr. 2: Endgültiger Dekodierungsmechanismus

1. Handelt es sich um eine Verbalform der unpräfigierten Verben der Bewegung? - Wenn ja, dann 2.
2. Handelt es sich um eine Verbalform eines unidirektionalen Verbs?



Nachdem wir den Lernern den Dekodierungsalgorithmus auf einem gesonderten Blatt als materiale Form der Orientierungsgrundlage zur Verfügung gestellt hatten, gingen wir zum Ausführungsteil über, der bei GAL'PERIN mit der zweiten Etappe beginnt, in der Handlungen auf materialer Grundlage, d.h. unter Zuhilfenahme des Algorithmus, durchgeführt werden. Das zweite wesentliche Merkmal dieser Etappe ist die begleitende laute Rede vor sich selbst, die von GAL'PERIN gefordert wird.

Wir ließen die Lerner auf dieser Etappe in individueller Arbeit 42 Sätze dekodieren, die die verschiedenen Bedeutungen der VdF realisierten. Die Anwendung wurde dabei in einer für die GAL'PERINSche Theorie typischen Form erweitert: die an den

Verben "gehen" und "fahren" erarbeiteten Kenntnisse und Fähigkeiten mußten direkt auf zwei weitere paarige VdF, nämlich "laufen" *бежать/бегать* und "fliegen" *лететь/летать*, übertragen werden. Neben dem Dekodierungsmechanismus stellten wir den Lernern auch ein Schema zur Verfügung, aus dem die Formen der acht zu übenden Verben entnommen werden konnten. Dadurch sollte vermieden werden, daß sich aus Unsicherheiten oder Unkenntnis im Formenbestand der Verben Dekodierungsfehler ergaben. Dieses Zur-Verfügung-Stellen aller notwendigen Informationen wird von GAL'PERIN ausdrücklich gefordert. Das Nachschauen soll - ebenso wie der Gebrauch des Lösungsschemas - zur *unwillkürlichen Einprägung* führen; unnötiges Auswendiglernen wird durch den Gebrauch der Information zur Lösung konkreter Aufgaben, also durch Handeln ersetzt. Da die unwillkürliche Einprägung und Automatisierung aber die bewußte Anhäufung von Formen verlangt, die die zu interiorisierende Erscheinung repräsentieren, ergibt sich aus kommunikativer Sicht sicher eine gewisse Künstlichkeit. Andererseits zeigt sich darin die Tatsache, daß es sich um Lerntätigkeit und nicht um kommunikative Tätigkeit handelt. Viele Lehr- und Lerntexte versuchen dem gegenüber die Illusion "echter" Kommunikation aufzubauen, was wir auf dieser Etappe für ein wenig realistisches Unterfangen halten.

Als *Materialisierung des Handlungsresultates* verlangten wir von den Lernern, die eingeführten Symbole in einer eigens dafür ausgesparten Spalte rechts neben den Sätzen einzutragen. Eine solche Form der symbolischen Fixierung ist von der Theorie GAL'PERINs nicht vorgegeben und für Sprachlernprozesse u.W. erstmalig von KABANOVA (1971) eingeführt worden.⁵ Funktional hat KABANOVA diesen Schritt aber nicht begründet. Versuche mit der symbolischen Fixierung haben uns zu der Auffassung geführt, daß es sich dabei um einen sehr nützlichen Schritt handelt, da in unseren Vorexperimenten die Gruppen, die ohne Symbolfixierung gearbeitet hatten,

- a) die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten weniger sicher handhabten als die Kontrollgruppen, und
- b) nach einer Woche die erworbenen Kenntnisse weniger "präsent" hatten, also eine längere Wiederaufbereitung des Gelernten brauchten als die Kontrollgruppen.

- Wir schließen daraus, daß die symbolische Fixierung als *exteriorisierte Kontrollhandlung* wirksam wird und als solche
- die Aufmerksamkeit stärker beansprucht als innere Kontrollhandlungen und dadurch die Einprägung intensiviert,
 - haptische und optische Reize zusätzlich zu inn verbalen Reizen aktiviert und so eine Mehrfachverankerung, d.h. auch eine bessere Einprägung im Gedächtnis, bewirkt.

Eine Befragung der Lerner ergab darüber hinaus eine sehr positive Einstellung zu der Arbeit mit den Symbolen. Alle Lerner meinten, daß sie die Fixierung nicht behindert habe, die meisten hatten sie sogar als "hilfreich" oder "nützlich" empfunden, ohne jedoch diese Meinung weiter explizieren zu können.

Um die Funktion der äußeren Rede vor sich selbst beim Erwerb besser einschätzen zu können, gaben wir in verschiedenen Lernergruppen unterschiedliche Anweisungen auf dieser Etappe. In einer Gruppe verlangten wir die strikte Einhaltung der Verbalisierung. Die Lerner empfanden sie auf Befragung als eher störend und sagten einhellig, daß die Geschwindigkeit des Lösungsprozesses dadurch gebremst würde. - Der zweiten Gruppe gaben wir dieselbe Instruktion wie der ersten, formulierten sie jedoch mehr als zur Methode gehörenden Schritt, den einzuhalten sie sich bemühen sollten. Darauf fingen alle Studenten laut redend an, flüsterten bereits bei der Analyse des zweiten Satzes und verstummten nach drei bis vier Sätzen völlig. Auf Befragung antworteten sie ebenfalls, daß sie mit dem Schema schneller arbeiten könnten, wenn die Ausformulierung fortfalle. - Der dritten Gruppe stellten wir es frei, ob sie die Lösung für sich sprechend oder ohne Verbalisierung fanden. Sie wurde jedoch ebenfalls darüber aufgeklärt, daß nach einer gewissen Lerntheorie dieses Sprechen als lernbegünstigend angesehen würde. Bei einigen Lernern waren Lippenbewegungen zu beobachten, wie sie für inneres Vorsprechen typisch sind. Niemand griff auf wirklich lautes Sprechen zurück.

Interessant war auch der Zeitfaktor: die Gruppe I brauchte 30 Min. zur Lösung der 42 Aufgaben-Sätze dieser Etappe, die anderen beiden Gruppen jeweils 20 Min. In der Richtigkeit der Lösungen ließen sich keine Unterschiede in den drei Gruppen feststellen, und auch die Beständigkeit der Kenntnisse war in

den drei Gruppen relativ gleich, wie auch der Abschlußtest zeigte. Nach unseren Beobachtungen kommt damit der lauten begleitenden Rede keine lernfördernde Funktion zu; sie wirkte sich auf den Ablauf der Erwerbshandlungen zeitlich verzögernd aus und wurde von den Lernern sogar als störend empfunden.

Durch die Eliminierung der äußeren Rede vor sich selbst bereits auf der zweiten Etappe entfällt ein wichtiges Kriterium zur Differenzierung der folgenden Etappen voneinander, wie es von GAL'PERIN gefordert wird. Denn die dritte Etappe ist die der lauten, handlungsbegleitenden Rede *ohne* Rückgriff auf die materialisierte Handlungsgrundlage; die vierte Etappe ist gekennzeichnet durch den Übergang zu einer leiseren Rede für sich selbst, einer Rede, die zwar noch äußerlich wahrnehmbar, aber nicht mehr verständlich ist. Bei unseren Lernern ergab sich ein fließender Übergang von der zweiten Etappe der materialen Handlung zur fünften Etappe der inneren Rede, wobei verschiedene Arten der Beteiligung der wahrnehmbaren äußeren Rede entfielen.

Damit ergibt sich ein wesentlicher Unterschied zu GAL'PERIN, da die Interiorisierung nicht mehr verbal gesteuert ist, nicht mehr eine *einzig*e, festgelegte Handlung als psychische Realität angesehen werden kann; sondern die geistige Handlung wird nach *individuellen* Interiorisationsstrategien von der materiellen Basis der Orientierungsgrundlage her ausgebildet. Die individuelle innere Rede ist dabei wahrscheinlich von Anfang an beteiligt und stellt sich nicht als aus der entfalteten äußeren Rede beliebig formbare Erscheinung dar.

Der Rückgriff auf die materiale Orientierungsgrundlage, bzw. die Loslösung von ihr, ist nach unseren Beobachtungen der entscheidende qualitative Unterschied, an dem der Prozeß der Interiorisierung festgemacht werden kann. Dabei muß jedoch zwischen dem Lösungsschema und anderen materialen Hilfen, die in Form von Übersichten und Tabellen zur Verfügung gestellt werden, sehr deutlich unterschieden werden (was in den fremdsprachenspezifischen Arbeiten der GAL'PERINSchen Schule bisher nie geschehen ist). In unserem Fall hatten wir eine Übersicht zur Morphologie der behandelten Verben aufgestellt. Es handelte sich dabei um die vier wichtigsten Verbpaare, also acht Verben. Wir hätten ebenso weitere vier Verbpaare hinzufügen und dadurch die morphologischen Schwierigkeiten verdoppeln können. Bereits

bei den vier Paaren bedarf es der Präsentation von mindestens 26 Formen in den Übungsmaterialien, wenn die Grundformen, aus denen die vollständigen Paradigmen ableitbar sind, wenigstens *einmal* vorkommen sollen. Daß dadurch eine "unwillkürliche Einprägung" nicht erreicht werden kann, bedarf nicht der Kommentierung. Formen, die aus früheren Lernprozessen noch nicht bekannt waren, werden deshalb noch häufig nachgeschaut, wenn der *kognitive* Automatismus bereits voll ausgebildet ist. Für die Morphologie sollten daher u.E. gesonderte Übungsphasen angeboten werden.

Nach der Lösung von 75 Satz-Aufgaben mit den verschiedenen Bedeutungen der VdF stützten sich die Lerner nicht mehr auf den Dekodierungsmechanismus, d.h. die *rezeptive Aneignung* war damit automatisiert. - Da die Dekodierung in individueller Arbeit vorgenommen worden war, sollten die Lerner noch die Möglichkeit zur Überprüfung ihrer Ergebnisse erhalten. Wir ließen sie zu diesem Zweck ihre Ergebnisse in Kleingruppen von 2-3 Personen vergleichen, was anhand der Symbole sehr schnell erfolgte. Wenn sich die Gruppenmitglieder bei Nichtübereinstimmung der Lösungen nicht auf eine Bedeutung einigen konnten, wurde das Problem gemeinsam im Forum gelöst. - Die Irrtumsquote lag im Durchschnitt bei drei Fehlern.

Als Hausaufgabe wurde den Lernern das Durcharbeiten von Lesetexten aufgegeben. In der nächsten Unterrichtsstunde gingen wir dann zum produktiven Gebrauch der unpräfigierten VdF über.

Die Frage der *Exteriorisierung* ist - wie wir bereits vorher ansprachen - in der Konzeption GAL'PERINS ungelöst. Man kann deshalb u.a. folgende Hypothesen aufstellen:

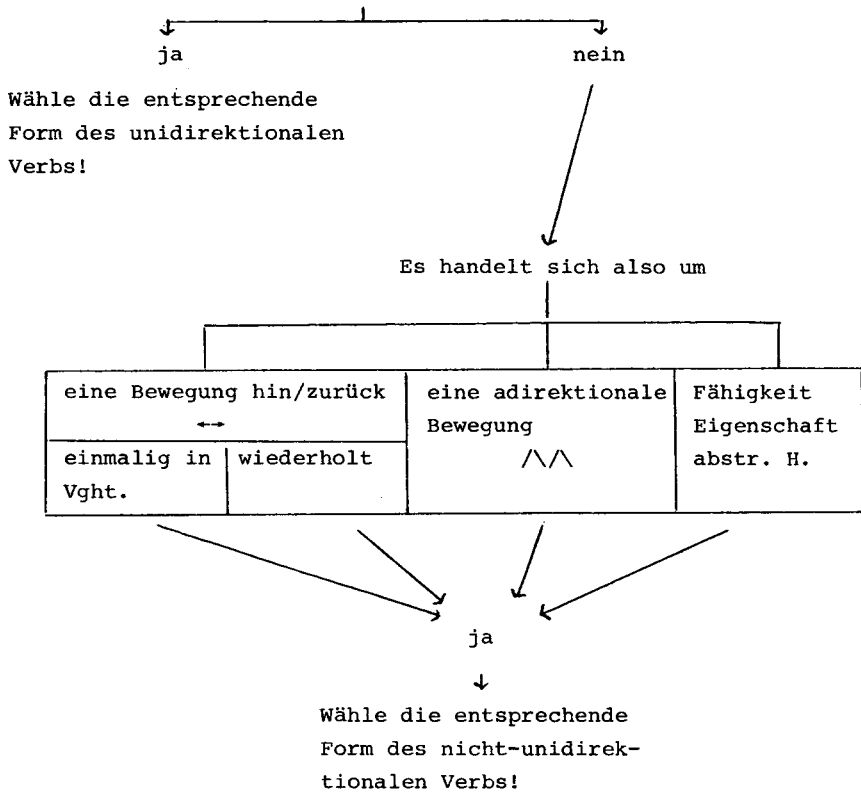
1. Die Interiorisierung des Dekodierungsmechanismus bedeutet, daß die ausgebildete ideelle Handlung bzw. Operation psychisch real "so und nicht anders" abläuft; es bedarf deshalb zur Exteriorisierung der zielgerichteten Herausbildung neuer ideeller Handlungen.
2. Die Interiorisierung des Dekodierungsmechanismus erfolgt mit Hilfe der Orientierungsgrundlage nach individuellen Aneignungsstrategien; es bedarf einer neuen gesteuerten Orientierung, um den Exteriorisierungsprozeß zu optimieren.
3. Durch die Interiorisierung der Orientierungsgrundlage aktiviert das Individuum selbstregulative innerpsychische Trans-

ferstrategien, die es dazu in die Lage versetzen, die Fähigkeiten zur Dekodierung auf die Enkodierung zu übertragen; es bedarf lediglich der Strukturierung der Anwendungsphase, nicht aber der gesonderten Herausbildung von Fähigkeiten zur Anwendung.

Gemäß den drei Hypothesen sind wir in drei Lernergruppen in unterschiedlicher Weise vorgegangen. Für Gruppe I stellten wir einen *Enkodierungsmechanismus* zur Verfügung (vgl. Schema Nr. 3) und verlangten die Lösung produktiver Aufgaben unter innerverbaler Ausformulierung der Entscheidungsschritte.

Schema Nr. 3: *Enkodierungsmechanismus*

1. Handelt es sich um eine unidirektionale Bewegung?



Dadurch sollte die typische Verkürzung der psychisch realen Handlung erreicht werden.

Die Folgen dieses Vorgehens waren erhebliche Kommunikationsstörungen. Wenn die Lerner in einem Satz an die Stelle der Wahl des entsprechenden Verbs kamen, entstand zunächst eine Pause, die zu allgemeiner "Belustigung" führte, da die Lerner die Lösung häufig schon wußten und sich künstlich in den Lösungsfindungsprozeß zurückgedrängt fühlten. - Hypothese I scheint demnach nicht zuzutreffen: es ist nicht vertretbar, Rezeption und Produktion nach dem Grad der von uns erreichten rezeptiven Automatisierung als völlig getrennte Prozesse anzusehen.

Gruppe II stellten wir ebenfalls den *Enkodierungsmechanismus* zur Verfügung, gaben jedem Lerner einige Sätze, die mit Hilfe des Schemas produziert werden sollten, und gingen dann zu kommunikativen Übungen in Kleingruppen über, wobei wir den Lernern erlaubten, den *Enkodierungsmechanismus* zu benutzen, falls sie es für notwendig hielten. - Der Übungsablauf in dieser Gruppe verlief zur allgemeinen Zufriedenheit. Auf die Frage, ob ihnen die individuelle *Enkodierungsübung* mit dem Schema geholfen habe, war die Meinung nicht eindeutig. Von 20 Lernern glaubten 5, daß sich diese Übung positiv ausgewirkt habe, der Rest war der Meinung, sie habe weder positive noch negative Wirkung gehabt.

Nach der Funktion des Schemas befragt, waren sich alle einig, daß es manchmal nützlich gewesen sei, "einen Blick auf das Schema werfen zu können". Wir schließen daraus, daß das simultane Erfassen der Bedeutungen in Zweifelsfällen eine Hilfe darstellt, daß aber kein spezieller *Orientierungsprozeß* ausgebildet werden mußte. - Das würde bedeuten, daß auch das Schema des *Dekodierungsmechanismus* dieselbe Funktion übernehmen können müßte, da es nur um die *Vergegenwärtigung eines Objektes* und nicht um die *Abbildung eines Prozesses* gehen würde.

In Gruppe III begannen wir sofort mit produktiven kommunikativen Übungen und empfahlen den Lernern, den *Dekodierungsmechanismus* zu benutzen, falls sie bei der Wahl eines Verbs Zweifel hätten. - In der Realisierung der Übungen war kein Unterschied zur Gruppe II zu bemerken, so daß offensichtlich ein Transfer der bei der Dekodierung erworbenen Fähigkeiten auf die *Enkodierung* erfolgte.

Nach der Übungsphase zu den unpräfigierten VdF mußte die Beziehung zum *Aspektsystem* hergestellt werden. Wir verzichten an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung dieses Teils des Programms, da sich die bisher dargestellten Grundsätze in diesem Teil wiederholt und bestätigt haben. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Lerntheorie GAL'PERINS eignet sich zur kognitiven Vermittlung komplexer sprachlicher Phänomene; sie kann jedoch nicht *in toto* angewendet werden, sondern bedarf der Modifizierung.
2. Variation von Arbeitsformen muß der Gefahr der "gesteuerten Monotonie", die in dieser Theorie liegt, entgegenwirken.
3. Die Erwerbsmechanismen im Erwachsenenalter unterscheiden sich wesentlich, besonders in qualitativer Hinsicht, von der begrifflichen Interiorisierung im frühkindlichen Erstsprachenerwerb, von der die Theorie GAL'PERINS abgeleitet ist.
4. Die Abfolge und Trennung der Etappen läßt sich nicht in der theoretisch vorgegebenen Form realisieren.
5. Den sprachlichen Etappen der begrifflichen Interiorisierung scheint keine wesentliche Funktion zuzukommen, sie wirken sich eher hemmend aus.
6. Die Annahme GAL'PERINS, psychische Prozesse seien das Resultat *eines* Interiorisierungsmodells, das als dem Vermittelnden bekannte psychische Realität auf der Grundlage sprachlich ausgebildeter geistiger Handlungen bei allen Lernern in gleicher Weise existiert, muß in Frage gestellt werden.
7. Die Interiorisierung - in der von uns vorgenommenen Form - gibt dem Lerner eine Basis zur Entwicklung adäquater Exteriorisierungsstrategien; diese brauchen nicht als "geistige Handlung" neu ausgebildet zu werden.